Adriana dos Santos Marmori Lima
Ana Cristina de Mendonça Santos
Gerusa Cruz Sobreira
(Organizadoras)

Série
Extensão
Universitária
& Sociedade

Ecologia de Saberes na Universidade

UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

1
Volume

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana dos Santos Marmori Lima
Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual de Feira de Santana, e em Alfabetização pela Faculdade de Educação da Bahia Œ Instituto Anísio Teixeira. Graduada em Pedagogia pela Uneb. Professora assistente da UNEB, campus IX Œ Barreiras, e atualmente exerce a função de Pró-Reitora de Extensão da mesma instituição. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicada à Educação, Extensão Universitária e Gestão Pública e Acadêmica. Lattes: http:// lattes.cnpq.br/ 6403124099609052
Email: asmlima@uneb.br

Ana Cristina de Mendonça Santos
Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia e Estágio Doutoral pela Universidade de Coimbra. Mestra em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Aplicações Pedagógicas do Uso do Computador pela Universidade Católica do Salvador e em Administração Pública pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Gerente da Gerência de - Apoio à Cultura e às Ciências Œ Pró-Reitoria de Extensão. Professora-assistente da Uneb, campus XI Œ Serrinha, e Pesquisadora-Líder do Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação e Libras. Lattes: http:// lattes.cnpq.br/ 5298422886410120.
Email: cris_mendonca@hotmail.com

Gerusa Cruz Sobreira
Mestra em Educação e Contemporaneidade e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Atua na extensão universitária como proponente e coordenadora de projetos de natureza extensionista. Já realizou diversos trabalhos com movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais (ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assentadas e rurais) na área de Direitos Humanos, Cultura e Educação Popular. É professora da Educação Básica na rede pública de Feira de Santana(BA). Lattes: http:// lattes.cnpq.br/ 6948821829283459
Email: gellsobreira@gmail.com.

SÉRIE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA & SOCIEDADE

VOLUME I

ECOLOGIA DE SABERES NA UNIVERSIDADE

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho
Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila
Vice-Reitor

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora
Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares	**Suplentes**
Alan da Silva Sampaio	Agripino Souza Coelho Neto
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Célia Tanajura MachadoEduardo
Darcy Ribeiro de Castro	José Santos Borges
Elizeu Clementino de Souza	Isaura Santana Fontes
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	Márcia Cristina Lacerda Ribeiro
Hugo Saba Pereira Cardoso	Marcos Antonio Vanderlei
Obdália Santana Ferraz Silva	Marcos Aurélio dos Santos Souza
Luiz Carlos dos Santos	Marcos Bispo dos Santos
Maria das Graças de Andrade Leal	Marilde Queiroz Guedes
Reginaldo Conceição Cerqueira	Maristela Casé Costa Cunha
Rosemary Lapa de Oliveira	Marluce Alves dos Santos
Rudval Souza da Silva	Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Simone Leal Souza Coité	Mônica Beltrame
Valquíria Claudete Machado Borba	Nilson Roberto da Silva Gimenes

Adriana dos Santos Marmori Lima
Ana Cristina de Mendonça Santos
Gerusa Cruz Sobreira
(Organizadoras)

SÉRIE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA & SOCIEDADE

VOLUME I

ECOLOGIA DE SABERES NA UNIVERSIDADE

Salvador
EDUNEB
2019

© 2019 Autores.
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional.
Impresso no Brasil em 2019.

Coordenação Editorial
Fernanda de Jesus Cerqueira

Coordenação de Design, Diagramação e Capa
Sidney Silva

Revisão Textual e Normalização
Tikinet Edições Ltda

Revisão Final

Textual - Rita Canário
Diagramação - Rodrigo Yamashita

FICHA CATALOGRÁFICA
Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

Ecologia de saberes na universidade/ Organizado por Adriana dos Santos Marmori Lima, Ana Cristina de Mendonça Santos e Gerusa Cruz Sobreira. – Salvador: EDUNEB, 2019.
390 p.: il. – (Série Extensão universitária & sociedade, v. 1)

ISBN 978-85-85813-29-1

1. Extensão universitária. I. Lima, Adriana dos Santos Marmori. II. Santos, Ana Cristina de Mendonça. III. Sobreira, Gerusa Cruz.

CDD: 378.1554

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Editora filiada à
ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Pareceristas *ad hoc*

Prof.ª Dra. Adriana Pereira Bomfim (UniFG)
Prof. Dr. Afonso Rangel Garcez de Azevedo (IFF)
Prof.ª Dra. Aisiane Cedraz Morais (Uefs)
Prof.ª Dra. Aline do Couto Muniz (FTC)
Prof. Dr. Álvaro Luís Müller da Fonseca (Uneb)
Prof.ª Dra. Ana Celeste da Cruz David (Sec. Est. Educ. Bahia)
Prof. Dr. André do Amaral Penteado Bíscaro (Unemat)
Prof.ª Dra. Andréa Maria de Araújo Gabriel (UFGD)
Prof.ª Dra. Cândida Andrade de Moraes (UFGD)
Prof.ª Dra. Celeste Maria Pacheco de Andrade (Uneb)
Prof.ª Dra. Dina Maria Rosário dos Santos (Uneb)
Prof.ª Dra. Divina Sueide de Godoi (Unemat)
Prof.ª Dra. Fátima Lucia de Brito dos Santos (Uneb)
Prof. Dr. Felipe Rodrigues Bomfim (Uneb)
Prof.ª Dra. Graziela Morgana Silva Tavares (Unipampa)
Prof.ª Dra. Janeide Bispo dos Santos (Uneb)
Prof. Dr. Julio Cesar Gomes Santos (Uneb)
Prof.ª Dra. Karina Mizuki Dias dos Santos (Uneb)
Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho (UFRB)
Prof.ª Dra. Márcia de Freitas Cordeiro (Unijorge)
Prof.ª Dra. Marcia Torres Neri Soares (Uneb)
Prof. Dr. Marcone Denys dos Reis Nunes (Uneb)
Prof. Dr. Marcos Antônio Vanderlei Silva (Uneb)
Prof.ª Dra. Maria José Souza Pinho (Uneb)
Prof.ª Dra. Nilza Lima (Uneb)
Prof. Dr. Orlando Moreira Junior (UFGD)
Prof. Dr. Reinaldo Benedito Nishikawa (IFPR)
Prof.ª Dra. Rita de Cassia Dias Pereira Alves (UFRB)
Prof.ª Dra. Rúbia Suely Santana Costa (Ufba)
Prof.ª Dra. Selma Barros Daltro de Castro (Uneb)
Prof. Dr. Sílvio Roberto dos Santos Oliveira (Uneb)
Prof.ª Dra. Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo (Uenp)
Prof.ª Dra. Valuza Maria Saraiva (Sec. Est. Educ. Bahia)
Prof. Dr. Wesley Lyeverton Correia Ribeiro (UFC)

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11
APRESENTAÇÃO 15

SEÇÃO I – TECNOLOGIA, TRABALHO & DIREITOS HUMANOS

FÓRUM DE DISCUSSÃO ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO APLICÁVEL AO PROJETO DE EXTENSÃO "DIREITO NO CINEMA" 29
Joelma Boaventura da Silva e Stephanie Carvalho Magalhães

CICLO DE CINEMA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE CURITIBA (PR) E REGIÃO METROPOLITANA 45
Christian Luiz da Silva, Heloisa Sbrissia Selzler e Natacha Loures Bello

RELIGANDO SABERES: UMA EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM MULHERES NO MUNICÍPIO DE VALENÇA (BA) 61
Ana Lícia de Santana Stopilha, Cristina Maria Pinto Albuquerque e Rubem Castro Neves

ECOLOGIZANDO SABERES EM DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS: TECENDO OS FIOS DA INCLUSÃO DIGITAL DOS IDOSOS 77
Antônio César Ramos da Silva, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso e Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva

BUSCA POR UMA CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS DE CASCAVEL (PR) SOB OS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA 93
Jane Peruzo Iacono, Marli Timm Vanelli e Vera Lucia Rodrigues da Fonseca

SEÇÃO II – CULTURA & EDUCAÇÃO

ANDANÇAS: O MOVIMENTO CORPORAL DO PENSAMENTO 113
Beatriz Borges Bastos, Débora Menezes Ribeiro e Elizia Cristina Ferreira

EDUCAÇÃO PARA AUTOGESTÃO DE INICIATIVA POPULAR: O CASO DO COLETIVO CULTARTE 135
Francisca de Paula Santos da Silva, Anaie Leite Silva Morais e Eduardo José Fernandes Nunes

DECOLONIZANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO BIOGEOGRAFIAS DO SUL 147
Ivan de Matos e Silva Junior e Rosiléia Oliveira de Almeida

GIRANDO A RODA E COMPONDO AFETOS: RODAS DE LEITURA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO 167
Andréa Betânia da Silva, Maria Alba Guedes Machado Mello e Rosemary Lapa de Oliveira

A QUESTÃO INDÍGENA NA EXTENSÃO DA UNEB: RELATOS E REFLEXÕES À LUZ DA ECOLOGIA DE SABERES 187
Francisco Alfredo Morais Guimarães

EXPERIÊNCIAS LÚDICO-FORMATIVAS: SOBRE SONHOS POSSÍVEIS 209
Dídima Maria de Mello Andrade, Roberta Melo de Andrade Abreu e Lorames Bispo dos Santos Cruz

EDUCAÇÃO, GEOMETRIA, ARTES VISUAIS E TERCEIRA IDADE NUM CONTEXTO EXTENSIONISTA 227
Jefferson Correia da Conceição

PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE DO QUINGOMA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 239
Natanael Bomfim e Tássio Simões Cardoso

AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DESENVOLVIDAS PELO ISCED EM CABINDA, ANGOLA 257
Isael de Jesus Sena e Marcelo Ricardo Pereira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TERRITÓRIO DO SISAL DA BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 275
Edite Maria da Silva de Faria e Sarah Teles de Oliveira

INTERCÂMBIO DE GESTÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PLURALIDADES DE SABERES 293
Rosa Maria Silva Furtado, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Jânia Cardoso dos Santos

SEÇÃO III – SAÚDE & MEIO AMBIENTE

INTERFACE PESQUISA E EXTENSÃO NA CASA DE ACOLHIMENTO DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 313
Denise Santana Silva dos Santos, Climene Laura de Camargo e Tânia Christiane Ferreira Bispo

EDUCAÇÃO EM SAÚDE DESTINADA A FORMAR CRIANÇAS COMO MULTIPLICADORES DE CONHECIMENTO EM HIPERTENSÃO E DIABETES: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VAI À ESCOLA 331
Helena Maria Silveira Fraga Maia, Tamara Regina Araújo de Oliveira e Luciana Ricarte Cavalcante

(A)COLHENDO O PACIENTE COM DOR CRÔNICA SOB A ÓTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 351
Alcylene Carla de Jesus dos Santos

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM PROL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 363
Ione Oliveira Jatobá Leal, Ivaneide Silva dos Santos e Joseane Gomes de Araújo

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 381

PREFÁCIO

Tenho defendido que a missão de extensão das universidades nunca foi devidamente valorizada ao longo do século XX. Ela surgiu para aprofundar a responsabilidade social da universidade num momento em que vários grupos sociais contestavam o isolamento social da instituição, a inacessibilidade ao conhecimento nela produzido e a sua irrelevância para resolver os problemas dos cidadãos, sobretudo os das classes populares. Essa crítica intensificou-se depois do movimento de reforma da universidade iniciado pelos estudantes da Universidade de Córdoba, Argentina, em 1918. Um movimento cujo centenário celebrámos no ano passado.

Ao longo do século XX, o serviço de extensão conheceu altos e baixos, mas nunca rivalizou em importância com as duas outras missões da universidade, a pesquisa e o ensino. Acresce que na segunda metade do século a extensão perdeu em muitos países o seu perfil original, de apoiar a resolução de problemas de grupos sociais que não tinham acesso à universidade, e passou a virar-se para questões de inovação tecnológica e industrial, transformando-se numa agência de receitas da universidade. Cinquenta anos depois do movimento de Córdoba, o movimento estudantil conhecido por Maio de 68 (França) foi, entre outras coisas, um grito de revolta contra o crescente envolvimento da universidade no desenvolvimento capitalista e nas políticas do Estado, deixando fora dos seus interesses as justas aspirações das classes populares.

No início do século XXI, em resultado das múltiplas resistências que foram ocorrendo em várias partes do mundo contra o neoliberalismo e o que designo por capitalismo universitário, a missão de extensão voltou a assumir relevância, como campo de resistência contra a conversão da universidade num apêndice da inovação capitalista, quando não mesmo numa empresa capitalista como qualquer outra. O Brasil foi um dos países em que esse movimento assumiu mais densidade e variedade.

Em muitas universidades, os departamentos de extensão converteram-se em inovadoras de incubação social, agentes dedicados de responsabilização social, instâncias de Educação Popular na melhor tradição de Paulo Freire. Finalmente, os professores dedicados à extensão passaram a ser reconhecidos pelos serviços prestados não só às comunidades populares, mas também à comunidade universitária.

As propostas epistemológicas que tenho vindo a propor[1] quadram-se bem com o trabalho de extensão na medida em que propõem diálogos profundos entre os conhecimentos académico-científicos e os conhecimentos populares com vista a resolver mais eficazmente os problemas com que se deparam as populações mais vulneráveis. Designo tais diálogos por ecologias de saberes para salientar a alta medida em que as aprendizagens e transformações podem (e devem) ser recíprocas. E, de fato, o conceito de ecologia de saberes surge recorrentemente nestes textos.

Aliás a minha colaboração com os departamentos de extensão tem ido ainda mais longe. No Fórum Social Mundial de 2003, lancei o projeto da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS).[2] Desde a última década, temos estabelecido muitos convénios com a UPMS (celebrados, quando necessário, entre a universidade requerente e o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, por a UPMS não ter personalidade jurídica). Esses convénios permitem que os departamentos de extensão atuem com mais intensidade na área de Educação Popular.

Este livro é o reflexo do extraordinário esforço que tem sido feito para tornar a universidade mais útil e relevante ante grupos sociais que mais precisam dela e dela mais distantes estão. São trabalhos de grande inovação e compromisso nas mais diversas áreas sociais de intervenção, dos direitos humanos à saúde, do trabalho à educação, do meio ambiente à tecnologia e cultura. As inovações técnicas e as metodologias de extensão são também muito inovadoras.

---

[1] Por último, *Na oficina do artesão sociólogo*. São Paulo: Cortez Ed., 2018; *O fim do império cognitivo*. São Paulo: Autêntica, 2019.

[2] Pode ser consultada em: https://bit.ly/2W56Hlk. Acesso em: 11 jun. 2019.

Se não houvesse outras razões, estas bastavam para recomendar vivamente esta publicação. Mas infelizmente há outras. A Educação Superior está sob ataque no Brasil por parte de elites retrógradas. É provável que um dos seus alvos seja a extensão universitária precisamente porque é esta a que mais diretamente contraria as tentativas de fechar a universidade numa câmara de ressonância de hipotéticos e nunca definidos interesses do mercado capitalista. Daí as minhas saudações solidárias às universidades e institutos envolvidos neste estudo, e o meu compromisso de estar com elas na defesa da universidade e, portanto, da sua missão de extensão, sempre no mesmo pé da missão de investigação e de ensino.

Boaventura de Sousa Santos

Coimbra – Portugal, 21 abril de 2019.

APRESENTAÇÃO

A extensão universitária tem avançado no Brasil enquanto política acadêmica e se firmado como agente transformadora e ponte de diálogo de sujeitos(as) historicamente excluídos(as) com a universidade, nas dimensões do ensino e da pesquisa, em diferentes espaços-tempos.

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), desde sua gênese, tem imprimido marcas que a diferenciam de outras instituições públicas de Ensino Superior, dada a sua capilaridade e perfil *multicampi*, com capacidade de inclusão social pelo acesso ao Ensino Superior público em todo o estado da Bahia, como também pela formação de professores(as) da Educação Básica, do campo e de indígenas por meio dos programas especiais, pela promoção dos direitos humanos, a exemplo do seu pioneirismo na implantação do sistema de cotas para negros(as), indígenas e reserva de vagas para quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros, o que reitera sua vasta atuação nas políticas de ações afirmativas e na sua capacidade de dialogar com a diversidade.

Assim, ao pensar a proposta da série *Extensão Universitária & Sociedade*, a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Uneb visou criar um espaço de disseminação da produção extensionista com textos referentes às experiências desenvolvidas em projetos, programas e outras atividades de natureza extensionista no âmbito das comunidades – externa e interna – das instituições públicas de Ensino Superior, que refletissem a "ecologia de saberes na universidade".

Entende-se que a Ecologia de Saberes surge da constatação de que o domínio dos modelos de desenvolvimento que historicamente temos vivenciado passa pela valorização de uma monocultura do saber, que sobrevive pela via de processos de invisibilidade e opressão de grande parte das

populações que também produzem e edificam saberes em diversas instâncias, porém sem o reconhecimento da sua relevância social.

Trazer a Ecologia de Saberes para o interior do debate teórico-conceitual contribui para repensar o ensino, a pesquisa e a extensão no tocante à formação docente, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares, principalmente no contexto atual, em que emerge a necessidade de dialogar e visibilizar os saberes, os problemas sociais e, com esse movimento, engendrar estratégias coletivas de solução de problemas históricos.

A obra que apresentamos é prefaciada pelo Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, renomado pesquisador da Universidade de Coimbra (Portugal), com larga produção que reflete a importância da extensão universitária no desenvolvimento social e político dos países em desenvolvimento. A série acolheu, das propostas avaliadas por comitê científico, 20 textos de 49 pesquisadores(as), estudantes e servidores(as), e está organizada em três seções que abrigam sete eixos da extensão universitária, a saber: tecnologia, trabalho e produção, direitos humanos, cultura, educação, saúde e meio ambiente.

Na Seção I, Tecnologia, Trabalho & Direitos Humanos, as autoras do texto "Fórum de discussão enquanto recurso didático aplicável ao projeto de extensão 'Direito no Cinema'", Joelma Boaventura da Silva e Stephanie Carvalho Magalhães, situam o leitor sobre as transformações e dificuldades vinculadas ao uso de tecnologias na modalidade EaD; realizam uma breve conceituação das principais ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem; descrevem a dinâmica de uso de tal ferramenta, desde a elaboração e escolha das questões norteadoras para exibição de filmes e seus resultados; e concluem que o cinema enquanto recurso didático aplicável na esfera do ensino jurídico aparece como terceira área de interdisciplinaridade.

Ainda dialogando sobre cinema, Christian Luiz da Silva, Heloísa Sbrissia Selzler e Natacha Loures Bello no "Ciclo de cinema: uma proposta de interação entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e estudantes do ensino médio público de Curitiba e região metropolitana", partem de

uma discussão sobre ações afirmativas que possibilitaram o maior acesso de estudantes de escolas públicas às universidades a exemplo da Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, e relatam sobre a realização efetiva de um projeto de extensão que metodologicamente utiliza o ciclo de cinema como ferramenta para aproximação dos dois níveis de ensino. Como resultado, essa ação colabora para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e consequente formação cidadã dos(as) envolvidos(as). Afirmam, pois, o cinema como meio de aproximação entre universidade e escolas, para além, instrumento de discussão e reflexão de temáticas sociais complexas.

Os autores Ana Lícia de Santana Stopilha, Cristina Maria Pinto Albuquerque e Rubem Castro Neves, por meio da escrita denominada "Religando saberes: uma experiência da extensão universitária com mulheres no município de Valença(BA)", apresentam conhecimentos gerados e desenvolvidos com mulheres, visando à melhoria de práticas produtivas, põem em evidência os grupos envolvidos e chamam atenção para a valorização do trabalho executado por mulheres. Vale salientar que a experiência da extensão universitária com mulheres traz como objetivo: discutir o diálogo entre saberes acadêmicos e locais, mediados pelo Projeto de Extensão Maria Camponesa, da Uneb, campus XV, e sustenta-se na Sociologia ao abordar as "ausências e emergências", conforme aponta Boaventura Santos (2007). Tal dinâmica se traduz também no desenvolvimento coletivo da ecologia de saberes no processo de tradução de práticas extensionistas em atividades produtivas relacionadas à natureza. Os principais resultados dessa interação universidade/mulheres participantes do projeto/monitores recaíram sobre a construção do estatuto da Cooperativa das Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária (Coomafes).

Os autores Antônio Cesar Ramos da Silva, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso e Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva, do texto "Ecologizando saberes em diálogos intergeracionais: tecendo os fios da inclusão digital dos idosos", apontam os caminhos que possibilitaram a abertura de diálogos intergeracionais, a consolidação dos ideais de ética, compromisso social e protagonismo juvenil; além disso, propõem pensar

um modelo de justiça que supere o caráter punitivo e invista em estratégias de prevenção da violência na experiência do projeto de extensão "Informática para a melhor idade". Nesse projeto, a dimensão colaboratividade é fundante e evidenciada pelo trabalho desenvolvido com idosos, no qual estes avançaram no processo de inclusão digital, principalmente pelo uso social dos recursos eletrônicos, que lhes trouxeram novas perspectivas de vida, inclusive a ampliação de seus círculos de amizade, estando, portanto, em sua grande maioria, conectados ao mundo mais amplo por causa do digital.

As autoras Jane Peruzo Iacono, Marli Timm Vanelli e Vera Lucia Rodrigues da Fonseca, do texto "A busca por uma cultura de paz em escolas de Cascavel (PR) sob os princípios da justiça restaurativa" apresentam a**ções que vêm sendo desenvolvidas no Núcleo Regional de Educação (NRE), nos cursos de formação sobre os princípios da Justiça Restaurativa (JR)** por meio da ação de extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Como resultado, as autoras afirmam que o diálogo durante a ação criou oportunidades para os envolvidos nos conflitos (ofensor, vítima, familiares, comunidade) se expressarem e participarem da construção de ações concretas capazes de prevenir a violência e lidar com suas implicações. Sendo assim, a extensão universitária se constitui como espaço de afirmação dos Direitos Humanos à medida que, mediante projetos desenvolvidos com a comunidade externa, consegue revelar, conforme o relato apresentado aqui, o possível, assim como o exemplo que vem sendo construído de uma cultura de paz por meio das formações e dos círculos restaurativos que estabelecem uma nova normativa para a comunidade escolar.

A Seção II, Cultura & Educação, convida-nos a refletir sobre a organização de um processo de educação para autogestão de empreendimento popular solidário em espaço urbano, de modo que favoreça a participação, a colaboração e a solidariedade dos(as) envolvidos(as). Com ênfase na Filosofia, o texto "Andanças: o movimento corporal do pensamento", das autoras Beatriz Borges Bastos, Débora Menezes Ribeiro e Elizia Cristina Ferreira, que propõe pensar o corpo desde outros padrões não hegemônicos, explorando perspectivas filosóficas que se situam no campo da estética,

da ontologia e da política de maneira interseccional. Trata-se de um trabalho filosófico do Grupo AnDanças desenvolvido no Recôncavo Baiano, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), campus dos Malês. Segundo as autoras, as possibilidades criadas nas ações extensionistas têm fornecido algumas formas de experimentarmos a diáspora e também de ensinarmos práticas decoloniais no ambiente universitário, com ênfase na área de Filosofia. Sendo assim, a pesquisa realizada inicialmente com o estudo da noção de ancestralidade, nos estudos africanos em geral e com uma cartografia das danças populares se potencializou pela prática corporal e se consolidou como uma investigação filosófica por meio de sua realização na extensão universitária.

As autoras Francisca de Paula Santos da Silva, Anaie Leite Silva Morais e o autor Eduardo José Fernandes Nunes apresentam a "Educação para autogestão de iniciativa popular: o caso do coletivo Cultarte". Esse coletivo surgiu em 2012, durante a Mostra de Cultura e Produção Associada do II Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária (II ETBCES), no qual artesãos, contadores de histórias, poetas e culinaristas estiveram presentes. O trabalho consiste na apresentação do processo de formação para a autogestão desse grupo com uma equipe multidisciplinar, em que foram adotadas metodologias educativas participativas sustentadas na pesquisa-ação como método de trabalho.

A partir dos princípios de participação, colaboração e solidariedade, os integrantes trouxeram seus saberes e fazeres, ao tempo em que no grupo construíram coletivamente uma autogestão evidenciada pela autonomia, melhoria dos processos informacionais, administrativos, financeiros, tecnológicos e comércio justo. Ou seja, proposta de uma nova cultura de organização comunitária com vistas aos empreendimentos econômicos sustentáveis.

No texto "Decolonizando a extensão universitária: uma reflexão a partir da experiência do curso de extensão Biogeografias do Sul", os autores Ivan de Matos e Silva Junior e Rosiléia Oliveira de Almeida reiteram a extensão universitária enquanto espaço de oportunidade para o estabelecimento de redes de colaboradores e colaboradoras com o fito de construir

projetos em comum, a partir da troca de conhecimentos e experiências. Com a discussão assertiva e emergente, o texto nos leva a uma imersão teórica da colonialidade à decolonialidade do saber e nos traz contribuições teórico-metodológicas das epistemologias do Sul que foram utilizadas nas aulas de biogeografia e que segundo os autores vêm sendo realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Ufba/Uefs). A proposta se desdobra em trazer os cursistas não apenas como meros ouvintes, mas espera que eles assumam a sua condição colaborativa, ou seja, a qualquer tempo podem sugerir mudanças no decorrer das atividades, enfim, a própria metodologia do curso condiz com a discussão teórica apresentada, o que evidencia maior participação de todos(as).

O trabalho "Girando a roda e compondo afetos: rodas de leitura com privados de liberdade na Penitenciária Lemos Brito", apresentado pelas autoras Andréa Betânia da Silva, Maria Alba Guedes Machado Mello e Rosemary Lapa de Oliveira, traz a experiência do projeto Leitura e Escrita: Ações Libertárias, de iniciativa de docentes do Departamento de Educação do campus I da Uneb.

Com o objetivo de formar leitores articulados com o contexto no qual estão inseridos (espaços de privação de liberdade), levando-os à reflexão sobre questões relacionadas a leitura e escrita e investindo em sua autonomia leitora, o projeto "Girando" avançou nas suas políticas afirmativas, uma vez que atua e interfere na interação sociedade-cárcere, cumpre o seu papel de instituição pública, garantindo direitos à educação de cidadãos privados de liberdade.

O texto elaborado por Francisco Alfredo Morais Guimarães, "A questão indígena na extensão da Uneb: relatos e reflexões à luz da ecologia de saberes", traduz a sua caminhada, inicialmente, sob a forma de memorial, apresentado para qualificação do Doutorado em Estudo Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (PÓS-Afro). As atividades de extensão aqui relatadas revelam a importância destas na vida do autor, enquanto indissociáveis do ensino e da pesquisa, bem como seu caráter dinamizador às políticas de ação afirmativa para os povos indígenas na universidade. O autor reitera ainda que à medida que professores dos vários *campi* dialogam

com professores indígenas isso contribui para que cada escola indígena possa ser reconhecida, como um viveiro pedagógico em que se semeiam muitos saberes e se multiplicam lições. Uma realidade e uma perspectiva de articulação que há décadas era somente sonho e hoje se tornou realidade.

As autoras Dídima Maria de Mello Andrade, Roberta Melo de Andrade Abreu e Lorames Bispo dos Santos Cruz, no texto "Experiências lúdico-formativas: sobre sonhos possíveis", apresentam o debate extensionista enquanto pilar que sustenta a universidade trazendo os dados do projeto desenvolvido e que teve como um dos objetivos compreender que o pedagogo, o professor e profissionais de outras áreas do conhecimento precisam ter a compreensão do lúdico como algo inerente ao ser humano, ampliando seus horizontes. Nesse sentido, a participação de todos/as professores, estudantes, comunidades e profissionais, nas ações de extensão, propiciou a integração entre eles e reiterou o papel social da universidade na comunidade.

O trabalho "Educação, Geometria, Artes Visuais e terceira Idade num Contexto Extensionista", desenvolvido pelo autor Jefferson Correia da Conceição, que contou com engajamento de estudantes da graduação de Pedagogia, traz para o contexto do debate a aprendizagem em Matemática, que segundo o autor, por vezes, é muito confundida com medo, dificuldade, sem atrativos, sem cor e sem vida. A partir da realização de ações pedagógicas no formato de oficinas de expressão plástica, o projeto de extensão trouxe para o público o inverso: beleza, cor, movimento, criatividade, arte e muito envolvimento, e os licenciados em Matemática, ao lado de pessoas da terceira idade, participaram de forma ativa da elaboração do próprio conhecimento. Os resultados revelados pelos partícipes denotam que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro; é nele também que nos inserimos como portadores de valores, conhecimentos e especificidades da cultura.

Os autores Natanael Bomfim e Tássio Simões Cardoso, no texto "Práticas sociais da comunidade do Quingoma e suas implicações na educação quilombola", apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante, do Mestrado de Gestão e Tecnologias Aplicadas à

Educação (Gestec), da Uneb, desenvolvida pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (Gipres). Foram investigadas as práticas sociais que emergem dos processos formativos e tecnológicos existentes na comunidade do Quingoma, localizada no município de Lauro de Freitas/BA. Destacam dentre esses: a organização do Fórum de Discussão sobre Educação Quilombola, a discussão e elaboração de uma agenda educativa baseada no ecoturismo, e em rede, a construção de estratégias para visibilidade da riqueza das práticas sociais e saberes locais que há no quilombo do Quingoma, integrando comunidade, escola e universidade num processo permanente de formação humana e transformação social. Quebram os paradigmas quanto à definição de pessoas e ou espaços como cidade e campo para o desenvolvimento da extensão, com o objetivo de fortalecer e ampliar o diálogo entre saberes científicos, indígenas, quilombolas e campesinos, como preconiza Santos (1988).

Os autores Isael de Jesus Sena e Marcelo Ricardo Pereira, no texto "As primeiras iniciativas da extensão universitárias desenvolvidas pelo Isced em Cabinda, Angola", levam-nos a transitar numa rica experiência desenvolvida no continente africano. Discutem sobre as primeiras iniciativas colocadas em curso pela coordenação do Grupo de Extensão (GEX) do Isced, da Universidade Onze de Novembro. O texto trata do recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida em 2016, cuja conclusão evidencia que, apesar da grave crise econômica que Angola atravessa, além dos desafios étnicos e culturais, ações pontuais realizadas pela coordenadora do GEX demonstram ser positivas à construção de parcerias. Segundo os autores, a dimensão da universidade é pouco explorada por docentes angolanos e há a necessidade de adoção de medidas e procedimentos metodológicos inerentes à estrutura universitária e ao desenvolvimento de ações que visem à valorização desse terceiro eixo no plano nacional e no plano interno das IES. As experiências exitosas de extensão no Brasil são inúmeras, e numa relação interinstitucional com Angola e/ou outros países poderão eclodir como possíveis caminhos para futuras parcerias na construção de políticas extensionistas internacionais.

As autoras Edite Maria da Silva de Faria e Sarah Teles de Oliveira, no texto "Formação de Professores no Território do Sisal da Bahia: desafios e perspectivas", apresentam tanto a universidade quanto a escola pública, da cidade e do campo, como espaços que necessitam de diálogo permanente. Reunindo discentes, técnicos do campus XIV da Uneb, em Coité (BA), professores da rede básica de ensino, representantes dos movimentos sociais, populares e sindicais que atuam com educação de crianças, jovens, adultos e idosos do campo nos municípios do Território do Sisal, o processo formativo se deu pela discussão, pesquisa e construção de laços/embaraços. Como resultado destacam a significativa articulação e cooperação solidária entre a escola pública, as parcerias locais (associações) e a universidade.

Finalizando as experiências relatadas nesta seção, e evidenciando mais uma vez a importante relação universidade e sociedade, o trabalho "Intercâmbio de gestão escolar: trajetórias formativas e pluralidades de saberes", das autoras rosa Maria Silva Furtado, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel e Jânia Cardoso dos Santos, apresenta resultados da ação extensionista, desenvolvida com gestores escolares da rede pública de ensino da região oeste da Bahia. Utiliza como metodologia a realização de um seminário intermunicipal para a socialização das práticas de gestão e interrelação com os resultados. Foi promovido o diálogo entre as equipes gestoras das escolas e os dirigentes municipais de educação, de Barreiras(BA) e região. As autoras afirmaram que a construção de novos saberes acerca da comunidade local e a consolidação de um campo fundamental que permita entender as várias nuances desse tipo de atividade devem ultrapassar as dimensões individuais e precisam estar alicerçadas em metas sociais.

Na Seção III, Saúde & Meio ambiente, o trabalho das autoras Denise Santana Silva dos Santos, Climene Laura de Camargo e Tânia Christiane Ferreira Bispo, no texto "Interface, pesquisa e extensão na casa de acolhimento do complexo penitenciário: relato de experiência", descreve o trabalho de extensão realizado por docentes e discentes de enfermagem, com a finalidade de compartilhar as atividades de educação em saúde desenvolvidas com as crianças da entidade de acolhimento do complexo penitenciário. Conclui propondo uma maior atenção às ações de ensino, pesquisa

e extensão universitária, pois essas experiências são ricas em aprendizados acadêmicos e sociais, o que contribui para a formação de profissionais de saúde mais integrados com as demandas da sociedade.

As autoras Helena Maria Silveira Fraga Maia, Tamara Regina Araújo de Oliveira e Luciana Ricarte Cavalcante, no texto "Educação em saúde destinada a formar crianças como multiplicadores de conhecimentos em hipertensão e diabetes: a extensão universitária vai à escola", objetivam disseminar o conhecimento no ambiente escolar, de forma criativa e eficaz, para incentivar o estilo de vida saudável dos estudantes, ao mesmo tempo em que os seus pais podem ser alcançados e sensibilizados pelas informações adquiridas pelos filhos. Ressaltam ainda que o aprendizado sobre saúde nas escolas viabiliza a melhora dos hábitos de vida e a prevenção de doenças crônicas potencialmente evitáveis.

A autora Alcylene Carla de Jesus dos Santos, no texto "(A)colhendo o paciente com dor crônica sob a ótica da extensão universitária: relato de experiência", identifica a dor como uma experiência sensorial e emocional desagradável, associada a uma lesão real ou descrita em tais termos. Nesse sentido, a universidade enquanto lócus que promove a formação profissional e científica deve oportunizar a aproximação do aluno das diversas perspectivas de saúde e trazer à tona a interação entre diversos saberes, incluindo os componentes educativos, culturais e científicos.

As autoras Ione Oliveira Jatobá Leal, Ivaneide Silva dos Santos e Joseane Gomes de Araújo, no texto "Extensão universitária e formação docente: práticas e vivências em prol da Educação Ambiental", abordam a relevância da extensão universitária para a formação docente a partir da experiência do projeto "Sala Verde" da Uneb, campus IV. Concluem que a educação é uma prática a ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento, interdisciplinarmente, como consta nos documentos oficiais que normatizam as políticas públicas de Educação Ambiental.

Apresentamos, portanto, marcas significativas da extensão universitária desenvolvida por docentes, técnicos, estudantes e comunidade externa que, de forma articulada e numa sinergia do aprender-ensinar-aprender, trazidas para esta série, possibilitarão ao(à) leitor(a) uma interação com os

diferentes textos/fazeres extensionistas capaz de inseri-los na compreensão dos contextos de sua produção, como também da relevância da circulação desses saberes no mundo, considerando sua ecologia, o que no futuro poderá contribuir para a construção coletiva de novas interconexões.

Adriana dos Santos Marmori Lima

Pró-Reitora de Extensão da UNEB

Presidenta do Fórum Nacional do
Fórum Pró-Reitores/as de Extensão das
Instituições públicas de Educação Superior
do Brasil – FORPROEX

SEÇÃO I – TECNOLOGIA, TRABALHO & DIREITOS HUMANOS

FÓRUM DE DISCUSSÃO ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO APLICÁVEL AO PROJETO DE EXTENSÃO "DIREITO NO CINEMA"

Joelma Boaventura da Silva

Stephanie Carvalho Magalhães

O relato de experiência intitulado "Fórum de discussão enquanto recurso didático aplicável ao projeto de extensão 'Direito no Cinema'" é fruto do trabalho conjunto da coordenação e da monitoria do projeto.

O interesse em produzir este relato de experiência surgiu da percepção, ao longo da execução do projeto no primeiro semestre de 2018, de que a ferramenta de fórum de discussão correspondeu muito bem a um dos seus objetivos, qual seja a interação entre os participantes por meio de debate.

Em um segundo momento, a percepção inicial se expandiu, pois observou-se que o conteúdo social e jurídico dos filmes era bem explorado por meio dessa ferramenta.

A forma democrática da escolha das questões norteadoras para o fórum foi um aspecto que instigou as autoras a se debruçarem sobre tal ferramenta tecnológica.

Por fim, este relato contribui para a discussão ampliada que envolve as inovações tecnológicas aplicáveis aos projetos de extensão e para a mediação possível de tais projetos e o ambiente virtual. A relevância dessa

experiência encontra-se fundamentada nos desafios que foram impostos à equipe para adaptar-se ao modelo tecnológico de fazer extensão.

Este artigo está disposto em três eixos básicos, a saber: 1. o projeto "Direito no Cinema", no qual discorre-se brevemente sobre a sua história e justifica-se a sua mudança de execução; 2. tecnologia versus projeto, que traz a discussão sobre o uso necessário da tecnologia como instrumento viabilizador do projeto a partir do ano de 2017; 3. recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Uneb (AVA/Unead/Uneb) aplicáveis ao projeto e a exemplificação de seu uso como demonstração de que os objetivos pretendidos foram alcançados.

PROJETO "DIREITO NO CINEMA"

O projeto "Direito no Cinema" existe desde o ano de 2011 e foi executado na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no Departamento de Educação VIII – Paulo Afonso. Com a remoção da coordenadora do projeto para o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia no primeiro semestre de 2015, ele passou a ser executado no Campus XIX – Camaçari. Até o ano de 2016, o projeto era executado de forma presencial, semanalmente, no auditório do Departamento, com exibição de um filme, subsequente palestra proferida por um convidado que tivesse formação profissional vinculada ao tema central do filme, e momento para que o público apresentasse questões ao convidado.

Tal sistemática de trabalho foi lentamente sendo restringida, por diversos fatores: diminuição de público, dificuldades de reserva do auditório, equipamentos para exibição com defeito, entre outros.

A coordenação, entendendo que os objetivos do projeto eram expressivos e que contribuíam para a formação acadêmica, encontrou na modalidade a distância (EaD) uma alternativa para sua continuidade ao agregar a tecnologia ao fazer do "Direito no Cinema".

TECNOLOGIA VERSUS PROJETO DE EXTENSÃO

O uso da tecnologia na modalidade EaD se mostra desde 2017 como uma excelente escolha e potencializou as atividades, oportunizando que outros participantes tivessem acesso contínuo ao projeto, além de possibilitar que discentes do Campus Avançado de Lauro de Freitas também se integrassem ao programa. Na verdade, o projeto, que antes era alcançado apenas pelos discentes vinculados ao Campus XIX e visitantes do entorno de Camaçari, passou a acolher discentes de vários cursos e de outros departamentos.

Assim sendo, com base no pensamento kantiano,[1] o tempo e o espaço se perpassam e, portanto, a tecnologia mantém de forma unificada vários participantes compartilhando uma mesma plataforma (espaço) em horários (tempo) diversificados.

A inserção da tecnologia no projeto de extensão "Direito no Cinema" resolveu as dificuldades relacionadas a público reduzido e reserva de auditório, bem como disponibilidade de equipamentos em boas condições de uso. Além de resolver essas questões, impôs à equipe organizadora do projeto o desafio de reelaborá-lo para os "moldes virtuais" e, neste sentido, houve aprendizado intenso para a coordenadora e os monitores, tendo ainda atraído um novo público, composto de participantes que já usam sistemas virtuais e que já tem com eles certa familiaridade.

Como a mudança na forma de execução do projeto é recente, ainda não foi possível utilizar toda a variedade de recursos que a tecnologia EaD via Unead/Uneb oportuniza ao projeto desde 2017.

[1] Na obra intitulada *Crítica da razão pura*, Kant (2005) se debruça sobre as categorias tempo e espaço enquanto elementos que se perpassam.

OS VÁRIOS RECURSOS DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA UNEAD

A plataforma EaD/Unead disponibiliza para o projeto "Direito no Cinema" um leque bastante amplo de recursos. A definição deles, porém, não se encontra disponível na plataforma, restando aos organizadores do projeto experimentar a utilização para descobrirem do que se trata.

Destacamos alguns recursos disponíveis, apresentando a definição especializada de alguns e a conceituação ampla de outros.

a) *Chat* é definido na literatura especializada como sendo um sistema que permite que utilizadores, simultaneamente e no mesmo canal, "conversem" *on-line*. Os chats possibilitam uma conversa em tempo real entre dois ou mais utilizadores remotos, por meio de mensagens escritas. Geralmente, os *chats* estão divididos em salas ou canais que pertencem a um anfitrião ou são controlados por um operador de canal. (CHAT, [2013 a 2019], *on-line*).

Apesar de o *chat* ser um recurso ao debate de ideias e que poderia ter sido utilizado no projeto, optou-se pelo fórum, para melhor adequação do tempo dos participantes.

b) *Enquete* se caracteriza por pesquisa de opinião sobre uma questão qualquer, que envolve documentos, depoimentos, experiências pessoais.

c) *Fórum de discussão* é uma ferramenta bastante utilizada em tempos de internet e foi amplamente utilizada no projeto "Direito no Cinema". Sua conceituação e motivos de escolha encontram-se em tópico específico neste artigo.

d) *Glossário* pode ser entendido como um tipo de dicionário específico para palavras e expressões pouco conhecidas, de natureza técnica, regional ou de outro idioma. O uso desse recurso na plataforma EaD permite que termos específicos referentes aos filmes exibidos sejam esclarecidos.

e) *Pesquisa* pode ser compreendida de forma ampla enquanto um conjunto de ações que visam a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área.

f) *Questionário* é um instrumento muito útil da pesquisa acadêmica e que se ajusta a determinadas metodologias. Na interface da internet, pode ser utilizado para verificação de aprendizagem ou para coletar dados.

g) *Tarefa* é um recurso que está presente na plataforma da Unead e possibilita agregar textos, comentários, resenhas dos filmes, além de permitir que tais produções sejam avaliadas pela equipe. A devolução das produções corrigidas ocorre por *feedback*.

h) *Wiki* funciona como uma enciclopédia a ser construída pelos cursistas e participantes da plataforma.

Como bem se depreende das conceituações acima, há variedade significativa de instrumentos/recursos a serem utilizados e que enriquecem o processo de extensão. Mas devido à pouca experiência da coordenação e dos monitores com o projeto na modalidade a distância, ousamos utilizar apenas os recursos de tarefa e fórum de discussão.

FÓRUM DE DISCUSSÃO NO PROJETO DIREITO NO CINEMA

O recurso de fórum de discussão foi escolhido pela equipe do projeto por ser uma forma de permitir o debate virtual entre os participantes. O conceito de fórum de discussão está

> [...] muito ligado a internet e tem a ver com os espaços de discussões virtuais que são utilizados para o intercâmbio de mensagens e opiniões em torno de aplicações e *software*, problemas sociais, grupos de fãs e outros. (QUE CONCEITO [2005 a 2019], *on-line*).

Levando em conta que as questões jurídicas se debruçam sobre problemas sociais, a ferramenta fórum de discussão se enquadra perfeitamente para intermediar o debate no projeto.

A dinâmica de funcionamento de um fórum de discussão está assim compreendida: "um fórum costuma ter um administrador, um moderador e foristas participantes" (QUE CONCEITO, [2005 a 2010], *online*). Assim sendo, conforme a citação, no projeto em análise temos o administrador na figura da coordenação do projeto; a moderadora na pessoa da monitora que elaborava as questões norteadoras com base no filme da semana; e os foristas participantes, que são todos os inscritos no projeto que respondem à questão norteadora e ao mesmo tempo têm acesso às respostas dos demais participantes.

No projeto "Direito no Cinema", cada filme exibido semanalmente corresponde às sessões de intercâmbio previstas na dinâmica de funcionamento de fóruns de discussão. Tais sessões têm temas que estimulam o debate.

Cabe relatar aqui uma peculiaridade do nosso fórum de discussão, a saber, a monitora/mediadora responsável por ele elabora três ou quatro questões, que são submetidas a toda a equipe para votação e escolha da questão norteadora a ser postada no ambiente virtual. Isso vincula-se a coparticipação, processo democrático e interação da equipe, além de socialização do conhecimento.

Como o projeto objeto deste texto teve duração semestral, com exibição de dez filmes, escolhemos trabalhar com apenas um deles, por princípios meramente didáticos, para apresentação dos conteúdos construídos nos fóruns de discussão correspondentes.

A seguir apresentamos a lista completa de todos os filmes trabalhados e suas respectivas questões norteadoras, possibilitando ao leitor compreender melhor a dinâmica de execução do projeto Direto no Cinema, além de demonstrar a riqueza de conteúdo que pode ser explorado com a ferramenta em análise.

O fórum de discussão no projeto "Direto no Cinema", edição EaD 2018.1, contemplou dez filmes, distribuídos em dez tópicos. Os filmes versaram sobre temas e áreas diversas do Direito, fomentando assim o amplo debate sobre o mundo jurídico e sua atualidade.

O primeiro filme trabalhado foi *Um contratempo*, produção espanhola e argentina com conteúdo de Direito Penal e que teve a seguinte questão norteadora: você permitiria que "um contratempo" arruinasse tudo o que você conquistou? Na sequência, o filme *O abutre*, produção estadunidense sobre o uso da mídia abusiva, permitiu o debate entre os participantes do projeto com a pergunta: da falta de oportunidade ao oportunismo: como você percebe a ascensão profissional embasada na exploração de tragédias, acidentes, assassinatos retratados no filme *O abutre*?

Na terceira semana do projeto, o filme *Minha querida Anne Frank* foi trabalhado com a seguinte questão: como o preconceito e a guerra alimentaram a perseverança de uma adolescente em se tornar escritora?

O filme *Amor sem escalas*, de origem estadunidense e que aborda o mundo do trabalho e isolamento social, possibilitou perguntar: carregar a mala cheia de "vazios" ou dividir a bagagem com o outro? Qual associação podemos estabelecer entre o estilo de vida solitário de Ryan, a ética profissional no ambiente de trabalho e os abismos nas relações interpessoais?

Na perspectiva de Direito de Família, a película *Sobrou pra você* embasou resposta para a questão: laços sanguíneos e socioafetividade: como você percebe a mudança de paradigmas sociais no que tange à concepção do que é ou do que pode ser família?

Para discutir o Biodireito, a obra cinematográfica foi *Uma prova de amor* e questionou-se: reprodução humana; autonomia da vontade do menor no tocante à intervenção cirúrgica médica; restrições no poder familiar; amor materno "incondicional"; dignidade da pessoa humana: como você analisa a questão da Bioética e suas implicações no Direito personalíssimo e nas relações?

O clássico longa-metragem *Wall Street: poder e cobiça*, produção voltada para o mercado financeiro, serviu de base para a proposição desta questão: como você avalia a ética profissional adotada no mercado financeiro diante da possibilidade de ascensão no universo empresarial da bolsa de valores, no filme *Wall Street: poder e cobiça*?

Na esteira do Direito Processual Civil, o raro filme *Um homem contra Deus*, que aborda a tramitação processual civilista, lastreou a questão: razoabilidade, proporcionalidade ou até mesmo moralidade: como podemos associar tais princípios com as cláusulas abusivas de apólices das seguradoras?

O documentário brasileiro *Energia eólica: a caçada pelos ventos*, de Thomas Bauer, faz denúncia sobre os impactos sociais e jurídicos da implantação de parques eólicos no estado da Bahia. Com base nesse documentário foi possível questionar: como você percebe a presença/ausência do Estado no setor energético brasileiro, especialmente quando se trata de matrizes energéticas renováveis?

A adaptação da obra de Saramago para o cinema, denominada *Ensaio sobre a cegueira*, na qual o estranhamento entre humanos e a omissão do Estado são apresentados, tornou viável questionar: da "civilidade à animalidade": quais reflexões podem ser feitas sobre o comportamento e o caos da sociedade com a epidemia da cegueira branca?

A JANELA DA ALMA PARA JOSÉ SARAMAGO: SUA ESTÉTICA LITERÁRIA E REFLEXÕES SOBRE A OBRA *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*

As autoras do texto escolheram o filme *Ensaio sobre a cegueira* (2008) para analisar a produção de textos/comentários dos foristas no projeto. Assim sendo, é necessário discorrer brevemente sobre a obra originária que se adaptou para filme em correlação com outra obra do mesmo autor, José Saramago, que circunda os mesmos temas abordados em sua adaptação para filme

A escrita sobre a qual nos debruçamos proporciona um contraste de emoções, pois aqui o autor está em *busca da essência*, de desvendar não apenas a superfície das coisas e sim as suas *camadas mais profundas*. Assim se revela o olhar de José Saramago no romance *Ensaio sobre a cegueira*,

publicado em 1995, que traz em seu bojo reflexões sobre o modo como a sociedade, seja ela em tempos pacíficos ou em meio ao caos, adapta-se às condições adversas e enxerga a si mesma e ao próximo.

A temática aqui abordada na perspectiva do projeto de extensão "Direito no Cinema" tem como predominância o Direito Público, pois evidencia as mazelas da sociedade e a atuação do governo diante de uma situação excepcional.

Saramago traz no revelo de sua obra a percepção do ser humano "sem máscaras", aquilo que ele é verdadeiramente: um ser movido, muitas vezes, pelo poder, pelo acúmulo de riquezas – a arrogância e o egoísmo.

A trama, por sua vez, gravada simultaneamente no Brasil, Uruguai e Canadá, mostra o dia a dia de pessoas de diversas profissões, com diferentes atividades, que não desfrutam do sentimento de reciprocidade, cuidado e afeto.

Suas vidas estão imersas em padrões, desenvolvidos pela mídia e pela política, segundo os quais o "ter" é mais valioso que o "ser". Apesar de não terem consciência desse fato, a cegueira aqui se faz presente na metáfora de que a sociedade está repleta de "cegos da razão", como no filme, em que os atores vão pouco a pouco perdendo a visão, e assim se instalam a cegueira branca e o caos. Começa por um homem de uma grande metrópole, que perde a visão no trânsito e necessita de ajuda para comunicar o ocorrido à esposa e retornar a sua casa. Nesse momento de fragilidade, ele é enganado por um sujeito que, em vez de ajudá-lo, aproveita-se da situação e rouba o carro.

A situação, porém, não é um caso isolado. A cegueira branca começa a vitimar milhares de pessoas de diferentes etnias, idades, condições financeiras, que são obrigadas a abandonar seus lares para que fosse resguardada proteção aos demais em período de quarentena. O governo atua de maneira repressiva no momento da internação dos doentes e pouco intervém para a solução do caso.

As causas da cegueira branca são desconhecidas da comunidade científica. Diante da dificuldade de encontrar uma justificativa para o caso,

aos poucos, o problema se generaliza na sociedade, até que a internação se torna um isolamento e todos que estão ali são esquecidos.

O que a princípio parecia um centro no qual as vítimas da desconhecida anomalia permaneceriam, dá lugar a um ambiente insalubre e desumano. Transforma-se a civilidade em animalidade. Ali o instinto de sobrevivência predomina, e evidencia-se no comportamento da esposa do médico, a única pessoa em isolamento que enxerga e assim busca, na medida do possível, ajudar a todos. Diante da situação anormal em que viviam, evidencia-se que o ser humano pode ser capaz de cometer diversas crueldades, seja por força da sobrevivência ou em razão do poder exacerbado.

Com essa vantagem e muita força para driblar os obstáculos que surgem – como o racionamento de comida e a permuta do alimento por favores sexuais –, a personagem se mantém firme até a hora de "atacar" e salvar quem puder. Não sabiam os sobreviventes, porém, o mar de adversidades e barbaridades pelo qual a sociedade "aqui fora" passava. A cidade estava em ruínas. A cegueira branca tomara conta.

A estética de Saramago em seu livro inspirou essa produção cinematográfica, lançada em 2008, e a partir dela é possível perceber a cegueira moral instalada na sociedade. Para sobreviver é preciso repensar conceitos como o individualismo, tendo em mente que a sobrevivência depende da coletividade. Se assim não o for, não haverá vida.

DIREITO PÚBLICO EM EVIDÊNCIA NA OBRA

A obra em tela enquadra-se na seara do Direito Público, pois envolve os interesses do Estado como, por exemplo, a prestação de serviços à sociedade. Levando em consideração o Estado brasileiro, fará alusão à Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 1o , inciso III – da dignidade da pessoa humana e, principalmente, pelos princípios constitucionais dos direitos e garantias fundamentais, elencados no art. 5o da CF/88 (grifo nosso):

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> […]
>
> *III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.*

QUESTÃO NORTEADORA PARA O FÓRUM DE DISCUSSÃO

As questões apresentadas para o fórum de discussão baseado no filme *Ensaio sobre a cegueira* foram:

Opção 1: Considerando a desconhecida origem e cura da cegueira branca, como você nota o comportamento da sociedade retratado no filme, no que tange à dicotomia entre a sobrevivência e a violação de direitos?

Opção 2: "Enxergar a natureza humana": como você percebe a reação da sociedade apresentada na película tendo em vista que seus limites foram testados para sobreviver diante da epidemia da cegueira branca?

Opção 3: Quais reflexões podemos fazer acerca do caos desencadeado pela epidemia da cegueira branca?

Opção 4: "Da civilidade à animalidade": quais reflexões podem ser feitas sobre o comportamento e o caos da sociedade com a epidemia da cegueira branca?

A escolha da questão norteadora foi realizada por meio de votação da equipe, que por unanimidade das três monitoras e da coordenadora elegeu a opção número quatro como a mais adequada, pois aborda as principais perspectivas da obra, sejam elas o comportamento das vítimas da cegueira branca, seja a situação excepcional pela qual a sociedade vive, contempladas no filme em tom metafórico.

COMENTÁRIOS DOS FORISTAS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO SOBRE O FILME *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*

Os comentários suscitados a partir do fórum foram extremamente satisfatórios e serão expostos a seguir. A escolha destes em um total de sete participantes atuantes no referido filme se faz em razão da clareza, da perspicácia em compreender a reflexão do autor e da interdisciplinaridade.

A primeira transcrição relaciona-se com a questão norteadora quanto ao comportamento humano, como se verifica a seguir.

> *Diante da nova condição que acometeu a população deste lugar não identificado, pude perceber que algumas atitudes que já são presentes no nosso cotidiano ficaram ainda mais evidentes, dentre elas, o egoísmo, a falta de empatia, a arrogância e a sede por dominação e poder. Mas não só isso, pois essa situação transformou pessoas em animais, fazendo com que estas abrissem mão de seus princípios, sua moral e sua dignidade em busca da sobrevivência, o que nos leva a refletir se teríamos tomado as mesmas atitudes diante tais condições*. (E. N., 2018, fórum do filme, grifo nosso).

Está presente na transcrição acima, a relação do filme com a questão norteadora quanto à "animalização do homem".

A segunda transcrição faz referencia a questão norteadora quanto a adoção de comportamentos extremos em situações de catástrofe.

> *O filme é bastante reflexivo, pois aborda vários temas relevantes, inclusive a visualização da mulher como um simples objeto sexual. Para além disso, o filme retrata a realidade de uma cidade que vive o caos da epidemia da cegueira branca e com isso os indivíduos adotam comportamentos extremos, a exemplo da briga por comida. O medo, a insegurança, a ansiedade tomam conta das pessoas justamente por estarem numa situação de vulnerabilidade, onde a cegueira se alastrou e todos precisam de ajuda. Filmes como estes nos fazem refletir sobre a vida em sociedade quando grandes catástrofes acontecem e como é importante um ajudar o outro*. (G. G., 2018, fórum do filme, grifo nosso).

Nessa passagem observa-se que, no contexto da obra, e relacionado à questão norteadora, é evidenciada a "objetificação da mulher".

A terceira transcrição aborda como resposta à questão norteadora a predominância do individualismo.

> *A epidemia da cegueira branca exposta no filme retrata uma situação que gera a perda da ordem cotidiana que viemos instaurando nas sociedades ao longo da história, pautadas especialmente nos ordenamentos jurídicos, mas também com apoio na moral. No entanto, vivemos com a* ***predominância do sentimento de individualismo****, e quando a situação mostra um grande risco* ***instaura-se o verdadeiro "salve-se quem puder"****, excetuados aqueles poucos que conseguem manter a civilidade e a compreensão de que, mesmo no desespero,* ***o apoio mútuo é a melhor saída***. (I. A., 2018, fórum do filme, grifo nosso).

No contexto da obra, infere-se que nessas situações de caráter excepcional torna-se evidente a "perda da ordem cotidiana".

A quarta transcrição fundamenta-se na ganância dos líderes governamentais e no aumento dos índices de violência.

> *O filme aborda uma questão muito atual na nossa sociedade, a ganância dos líderes governamentais em detrimento dos direitos dos cidadãos. O egoísmo social tem gerado uma epidemia de cegueira, em que não conseguimos enxergar o que realmente é importante na vida em sociedade. Ao pensar que acumular riquezas desprezando o direito do outro é a melhor escolha, esquece-se que a longo prazo há uma condenação de morte a toda a sociedade. Visualizamos a destruição da natureza para fins de lucro e condenamos todos os moradores do planeta. A retirada dos direitos do trabalhador tem causado um* ***grau de miserabilidade humana*** **que se reflete** ***no aumento do índice de violência, atingindo a todos, em diferentes proporções. É preciso despertar, abrir os olhos para sairmos da cegueira social, política e moral em que estamos imersos***. (S.T., 2018, fórum do filme, grifo nosso).

Além dessas ressalvas, a forista destaca na obra outras perspectivas, tais como a: "mitigação dos direitos humanos" e o "egoísmo social".

A quinta transcrição provoca reflexões acerca da dominação, do pluralismo jurídico e do poder. Nesse contexto, a participante traz um panorama histórico correlacionado à obra discutida.

> *Vários fatores apresentados no filme fizeram-nos refletir sobre a sociedade, como a* ***dominação, o pluralismo jurídico e o poder****. O* ***isolamento***

> *sofrido pelas pessoas com a doença* ***relembra os campos de concentração onde eram deixados os judeus****. Dentro do local onde as pessoas estavam confinadas, em um momento,* ***vigorou um "Direito não oficial", diferente daquele "oficial" que vigora na parte externa****. E a questão do poder, pois, já em um momento diferente, um determinado grupo que detinha o poder das armas* ***conseguiu dominar as outras pessoas exigindo seus pertences e as mulheres em troca de comida****. No mundo, várias situações podem ser relacionadas. A primeira situação relembra os* ***campos de concentração: uma parcela da população, excluída e deixada à mercê da própria sorte, foi confinada de uma maneira que vai de encontro aos direitos humanos e a princípios como liberdade e fraternidade, em ambiente insalubre e precário****. Na segunda situação,* ***as pessoas criaram as próprias regras*** *daquele local, para conviverem o melhor possível e, com isso, tentarem favorecer a sobrevivência de todos. Já a terceira situação pode ser associada a acontecimentos como* ***Guerra Fria e explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki****, quando quem detinha o poder bélico comandou o mundo. Dessa maneira, é possível perceber que a sociedade está sempre repetindo a história com grupos diferentes de pessoas:* ***o descaso do governo, a luta por igualdade e, muitas vezes, o descumprimento de princípios de Direitos Humanos por parte dos grupos de dominação****. Segundo Confúcio,* ***não corrigir nossas falhas é o mesmo que cometer novos erros, portanto, é preciso uma mudança de atitudes de toda a sociedade***. (V. N., 2018, fórum do filme, grifo nosso).

Respondendo à questão norteadora, a cursista visualizou similitudes entre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki (1945) e a Guerra Fria (1947-1991), e a produção fílmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito como ciência social aplicada possibilita uma vasta produção de conhecimento científico. Quando atrelado aos recursos tecnológicos, proporciona ao estudo maior interatividade, o que leva à ampliação das atividades extracurriculares. A utilização dessas ferramentas converte o modelo estático de aprendizagem em um processo totalmente dinâmico, visualizado nas plataformas digitais, como o Campus Virtual da Uneb, local em que se desenvolve o projeto de extensão "Direito no Cinema".

O recurso tecnológico é essencial nesse processo, uma vez que sua concretização se fundamenta na exibição das produções cinematográficas e realização dos fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem da Uneb, denominado Unead.

O fórum de discussão enriqueceu o projeto de extensão, pois por meio dessa ferramenta manteve um de seus objetivos, que era fomentar o debate entre os participantes do projeto sobre temas jurídicos, além de solucionar dificuldades vinculadas à presença de discentes nos departamentos da Uneb para execução dos projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://bit.ly/1bJYlGL. Acesso em: 5 ago. 2018.

CHAT. *In*: INFOPÉDIA. *Artigos de apoio Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2013-2019. Em linha. Disponível em: https://bit.ly/2MiiMnL. Acesso em: 31 maio 2019.

ENSAIO sobre a cegueira. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Andrea Barata Ribeiro e Niv Fichman. [São Paulo]: Fox Film do Brasil, 2008. (118min).

KANT, Imannuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

QUE CONCEITO. *Conceito de fórum*. São Paulo: Início Global, [2005 a 2019]. Disponível em: https://bit.ly/2Wi64da. Acesso em: 23 jul. 2018.

SAKAI. *O que é a ferramenta externa (LTI)?* [*S. l.*]: Sakai Community Documentation, [20--]. Disponível em: https://bit.ly/2W3oycj. Acesso em: 25 jul. 2018.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995.

CICLO DE CINEMA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE CURITIBA(PR) E REGIÃO METROPOLITANA

Christian Luiz da Silva

Heloisa Sbrissia Selzler

Natacha Loures Bello

A questão da inclusão social deve ser pensada por todos, em todas as esferas, e no âmbito da política educacional essa ideia deve perpassar a busca de ampliação do acesso ao ensino e a garantia de uma formação de qualidade aos cidadãos. Entre as justificativas do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2008a) está a necessidade de cessar a marginalização e diminuir as desigualdades sociais. Na última década, surgiram novas propostas de políticas públicas para democratizar o acesso à Educação, principalmente no setor do Ensino Superior.

As universidades têm o poder de transformação da realidade em que estão inseridas. Para além das políticas e dos programas de inclusão já em curso, deve-se sempre aproveitar o potencial que o próprio âmbito universitário propicia para ações inclusivas, como uma maior aproximação com as escolas públicas de Educação Básica. Apresentar uma universidade

aberta aos estudantes da rede pública – que por vezes não têm em seus planos ingressar no Ensino Superior, justamente pelo histórico de exclusão social que a Lei de Cotas tenta minimizar – ainda é um desafio que precisa ser enfrentado.

Além de ambiente de construção do conhecimento e debate de ideias, as universidades públicas devem também, e talvez prioritariamente, ser espaço de inclusão social. Vivemos em um país concentrador de riqueza e profundamente desigual, e é justamente nas universidades, no espaço de transformação, que esse modelo deve ser mais que debatido – ele deve ser combatido. Desse modo, ações de extensão transformam-se no instrumento com o qual universidade e comunidade interagem e intercambiam experiências e saberes.

O anseio incorporado neste trabalho foi sobre a possibilidade de um projeto de extensão, abrangendo um ciclo de cinema, ser ação possível para aumentar a interação entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, e os estudantes do ensino médio de escolas públicas de Curitiba e região metropolitana.

Por considerar que o cinema pode não somente se transformar em instrumento didático-pedagógico, mas também incorporar elementos que trazem reflexão, o projeto teve o intuito de integrar os discentes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Curitiba com a Universidade Técnológica Federal do Paraná (UTFPR) por meio da ação de ciclo de cinema dentro da própria universidade, realizado em 2016.

Em um primeiro momento será apresentada uma breve caracterização do projeto, discorrendo sobre a importância do acesso ao ensino superior público, a extensão universitária e a relevância do cinema como meio de apreensão e discussão social. Em seguida será discutida a metodologia da pesquisa-ação, utilizada para a realização do projeto. E posteriormente serão retratadas as etapas para elaboração e a execução do referido projeto.

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

O Ciclo de Cinema é um projeto no sentido de abrir a UTFPR aos alunos de escolas públicas da região, aproximando esses dois níveis de ensino que, para muitos alunos das escolas públicas, podem parecer muito distantes um do outro.

Após uma análise mais aprofundada da relação entre a UTFPR (campus Curitiba) e as escolas públicas de Ensino Médio – realizou-se um levantamento de ações voltadas à Educação Básica elaboradas pela Universidade, especialmente ações extensionistas –, propôs-se o projeto de extensão de um ciclo de cinema como ação de interação.

O cinema pode ser visto como expressão artística, como representação de ideias e valores, tanto de seu realizador como de diferentes culturas. Dispõe-nos de ferramentas para compreender melhor momentos históricos, vivências cotidianas de culturas distantes e quebrar barreiras culturais. É uma forma de instigar o pensamento crítico, de dar substância à consciência do ser como cidadão, como agente do processo histórico social.

De acordo com Fantin (2007), o cinema, presente na Educação desde a década de 1930, pode ser inserido tanto como objeto de conhecimento, meio de comunicação ou meio de expressão de crenças. É também instrumento de mediação entre o real e o lúdico, forma artística, meio onde a imaginação encontra a sua representação. Quando se fala sobre o cinema, é sempre importante frisar a característica de infinitas representações das mais distintas realidades e de como isso pode ser importante à formação cidadã. Por essa razão, deve-se pensar no trabalho do cinema no âmbito da educação, pelo seu valor formativo, por incorporar uma fonte de investigação e também como um veículo de experienciação estética e artística de diversas linguagens humanas; isso pressupõe educar para o cinema, utilizá-lo como objeto temático.

Pode ser analisado como representação do cotidiano, de vivências coletivas, das organizações socioeconômicas, da afetividade de um povo. Serve para nos despir de preconceitos e estereótipos, refletir sobre a nossa

própria história, as suas consequências, a justiça social. O filme nunca é neutro; ele é sempre significação, manifestação de conteúdo político e social, seja ele consciente ou inconsciente (CÂMARA; SAMPAIO NETO; LESSA, 2013).

A capacidade que a reprodução cinematográfica tem de expor testemunhos sociais e culturais históricos, por meio de uma linguagem e expressão universal, pode ajudar na democratização do ensino e naquilo que Paulo Freire (2006) descreve como o esforço metodológico de apresentar ao indivíduo a compreensão de algo, levando, assim, à análise crítica e reflexiva e ao seu reconhecimento como participante ativo.

Os Ciclos de Cinema, realizados entre maio e setembro de 2016, consistiram na apresentação de filmes com temas relevantes, sociais e/ou culturais, possibilitando a reflexão crítica, seguida de uma discussão e apresentação de formas de ingresso na universidade pública, mais especificamente na UTFPR.

O objetivo deste estudo foi propor a elaboração de um projeto de extensão com o intuito de aproximar e, assim, aumentar a interação do Ensino Médio público com a universidade a partir de um ciclo de cinema, que objetiva estimular a reflexão e a análise crítica, contribuindo para a formação cidadã, e também de trazer à luz temas que estimulem o debate, a partir de uma dinâmica de discussão, seguido de uma demonstração da abertura da universidade pela democratização do acesso ao ensino e as diversas formas e possibilidades de ingresso.

MÉTODOS

O princípio metodológico que orientou o desenvolvimento deste projeto de extensão fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, a qual pode ser caracterizada pela busca de um melhor entendimento sobre o problema e de seus fatores subjacentes.

Nesse enfoque, trata-se de uma proposta do tipo exploratória e descritiva. Exploratória porque tem como finalidade trazer maior familiaridade

ao problema, tornando-o mais explícito (GIL, 2008). E descritiva porque os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira sobre eles (ANDRADE, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, refere-se a uma pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011, p. 20), trata-se de

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação possibilita aos pesquisadores e grupos sociais a capacidade de responder às questões postas pela situação que vivem, sob a forma de uma ação transformadora, facilitando a busca de soluções para os problemas cujos procedimentos convencionais de resolução contribuem pouco.

Esse é um tipo de pesquisa com um processo metodológico empírico, que compreende etapas propostas por Gil (2008), adaptadas para este trabalho:

1. Identificação do problema e levantamento dos dados pertinentes: primeiramente foi realizado um levantamento das ações de extensão disponibilizadas pelo Departamento de Extensão (Depex), entre 2012 e 2015, e de um total de 561 ações atribuídas ao campus Curitiba, somente 20 tiveram relação com a educação básica, 3,56% do total. Após inventariamento das ações de extensão relacionadas à educação básica no campus Curitiba, elaborou-se um questionário enviado por meio eletrônico aos professores responsáveis pelas ações de extensão relacionadas à Educação Básica, buscando compreender suas percepções acerca da atuação da instituição universitária quanto à busca de maior aproximação com os educandos do ensino público. Também se realizou uma entrevista com a responsável pelo Depex.

2. Análise e significação dos dados levantados: o questionário aplicado aos professores revelou uma preocupação desses em salientar a importância da universidade como espaço de inclusão. Na entrevista com a

responsável pelo Depex foi relatada a necessidade de mais apoio da instituição a projetos que busquem um maior diálogo com a Educação Básica, bem como uma precariedade do conhecimento acerca da UTFPR por alunos do Ensino Médio.

3. Identificação da necessidade de mudança: a partir da análise das tabelas do Depex, da entrevista e dos questionários dos extensionistas, identificou-se a necessidade de oportunizar aos estudantes do Ensino Médio público uma maior interação com a universidade, demonstrando-a como espaço aberto para diferentes aprendizados e oportunidades.

4. Encontrar possíveis soluções: concluído o diagnóstico, propôs-se como possível alternativa a elaboração de um projeto de extensão para, assim, aumentar a interação com os estudantes do Ensino Médio público.

5. Intervenção/Ação: o Ciclo de Cinema foi o projeto de extensão proposto, pois, além de ser uma forma de trazer os estudantes para dentro da universidade (os ciclos foram realizados no auditório e miniauditório da sede Centro), o cinema é, ele mesmo, uma importante fonte de informações e meio para deparar-se com diferentes perspectivas, estimulando a reflexão.

6. Transformação: a efetividade da ação foi avaliada por meio de um questionário aplicado ao final de cada Ciclo de Cinema. O questionário foi um instrumento para identificar a efetividade do Ciclo de Cinema, compreender a opinião dos estudantes em relação ao tema, o conhecimento das possibilidades de ingresso em uma universidade pública e se eles consideram a universidade como importante meio de formação cidadã. Para a aplicação dos questionários com os estudantes menores de idade, o projeto teve de ser aprovado pelo Comitê de Ética da UTFPR.

ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

Os dois colégios participantes do projeto foram escolhidos por conveniência; são eles o Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda

(Curitiba) e o Colégio Estadual Lucy Requião (Fazenda Rio Grande). Os pesquisadores entraram em contato com os respectivos diretores e a equipe pedagógica para discussão sobre disponibilidade de datas e informações detalhadas do projeto. O traslado foi responsabilidade do setor de transporte da UFTPR – reservado após solicitação dos pesquisadores, seguindo os procedimentos e as informações para utilização dos veículos oficiais –, que disponibilizou veículos do Campus Curitiba para transporte dos alunos participantes da escola até a Universidade e da Universidade até a escola.

No dia estabelecido de cada Ciclo de Cinema, um dos pesquisadores acompanhou o motorista até o colégio para trazer os estudantes até a UTFPR. Após a chegada ao espaço da universidade, os alunos foram conduzidos até o auditório (reservado pelo Departamento de Eventos da UTFPR). Fez-se, então, uma apresentação sobre a Universidade, incluindo formas de ingresso e permanência, assim como uma contextualização do filme que seria exibido. Após a exibição, estimulou-se o debate sobre o filme e sua temática, seguido de aplicação de questionário procurando apreender a percepção e avaliação dos próprios estudantes acerca do projeto. Ao final do Ciclo de Cinema, os estudantes foram conduzidos de volta ao transporte disponibilizado pela Universidade, para que pudessem retornar aos seus respectivos colégios.

Após a experiência com um projeto piloto no final do ano de 2015 – realizado durante a Semana do Lixo Zero, com a participação dos estudantes do Colégio Estadual Lucy Requião –, iniciaram-se os preparativos para a formalização e realização da ação de extensão do Ciclo de Cinema. Para torná-la possível, foi necessário homologar o projeto com o Depex, em modelo fornecido pelo próprio departamento. O projeto se encontra registrado sob o número 083/2016, com título "Ciclo de Cinema com alunos do Ensino Médio de escolas públicas".

Também foi indispensável para a realização dos ciclos a reserva de transporte, reserva do auditório da instituição, submissão do projeto ao crivo do Comitê de Ética para aplicação do questionário a estudantes menores de 18 anos e, é claro, a escolha e exibição dos filmes. O Ciclo de Cinema foi programado de modo a ocupar o período da manhã nos dias reservados para as ações. A partir da saída do transporte da garagem da

UTFPR, às 7h10min, as atividades foram consideradas de maneira a serem finalizadas antes do meio-dia, pensando em proporcionar aos estudantes um horário viável para que eles pudessem retornar à escola em tempo de pegar a condução para casa.

Entre os meses de maio e setembro de 2016 (excetuando-se o mês de julho, devido ao período de férias), planejou-se a realização de dois ciclos por mês, com um dia reservado para cada escola.

Os filmes escolhidos para serem exibidos durante os Ciclos de Cinema foram considerados levando-se em conta a temática, o país, a língua, a complexidade das relações retratadas em tela, a probabilidade de os estudantes não terem prévio conhecimento do filme – mais além, de não terem experiência com filmes dos países em questão. Procurou-se também selecionar películas que retratassem prioritariamente a história sob a visão de jovens e/ou crianças.

Não menos importante, todas as obras apresentadas distinguem-se por seus aspectos estéticos, cinematográficos e narrativos complexos e multidimensionais, não somente instigando e provocando o espectador à reflexão da situação retratada, mas também possibilitando que sejam estabelecidos paralelos e conexões com o contexto social atual.

CENTRAL DO BRASIL (1998, BRASIL/FRANÇA)

Com a intenção de valorizar o cinema nacional, o primeiro filme exibido foi *Central do Brasil*. Coprodução entre Brasil e França, o filme, de 1998, dirigido por Walter Salles, é o relato da jornada da cínica Dora (Fernanda Montenegro) e do menino Josué (Vinícius de Oliveira), que seguem rumo ao sertão do nordeste brasileiro em busca de seu pai.

Último representante brasileiro a ser indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro, *Central do Brasil* expõe diversos aspectos discutidos com os estudantes durante o ciclo. A questão dos movimentos migratórios Nordeste/Sudeste foi abordada – a história de Dora e Josué adota o movimento inverso

do fluxo migratório, entrecruzando, em diversos momentos, retirantes sertanejos (um dos aspectos levantados com os estudantes foi o fato de que, fora alguns atores profissionais, todos os participantes eram pessoas comuns, em seu ambiente natural) –, o analfabetismo e a miséria que, de certo modo, são as condições que desencadeiam o processo migratório.

A JAULA DE OURO (*LA JAULA DE ORO*, 2013, GUATEMALA/MÉXICO)

Dando sequência ao tema da imigração, o segundo filme exibido foi o guatemalteco *A jaula de ouro*, de 2013. Dirigido por Quemada-Díez, o filme retrata de maneira quase documental a trajetória daqueles que atravessam o México para entrar clandestinamente nos Estados Unidos. À exceção dos atores principais, todos que aparecem em cena estão de algum modo envolvidos com o processo de imigração, sejam verdadeiros imigrantes em meio à jornada para entrar de maneira ilegal, sejam pessoas cuja vida seja ou esteja diretamente afetada por eles.

Além da imigração, outros temas tratados no filme que geraram discussão foram questões acerca da xenofobia – o preconceito, a efemeridade das fronteiras (enquanto é comum a profunda intervenção de países hegemônicos em países periféricos, o que há no sentido inverso é uma intensificação das barreiras de entrada, principalmente de pessoas). O debate perpassou pela crise de refugiados e a postura dos países europeus – analisada a partir do histórico das colônias –, pela questão dos haitianos no Brasil e o comportamento dos brasileiros em relação a isso.

A CULPA É DO FIDEL (*LA FAUTE À FIDEL*, 2006, FRANÇA/ITÁLIA)

A culpa é do Fidel, exibido no terceiro Ciclo de Cinema e dirigido por Julie Gavras, é um filme francês que aborda, sob a perspectiva da menina

Anna, os acontecimentos políticos e sociais do final da década de 1960 e começo da década de 1970. Especialmente a turbulência na Paris pós-1968, a perseguição da ditadura franquista na Espanha e o golpe de estado no Chile em 1973.

Considerou-se a apresentação desse filme por retratar uma época na qual o Ocidente passou por profundas mudanças sociais, políticas e ideológicas, o que, de certo modo, encontra ressonância no momento político-social em que vivemos e instiga reflexão.

MACHUCA (2004, CHILE/ESPANHA)

O filme chileno *Machuca*, de 2004, dirigido por Andrés Wood, retrata as diferentes realidades vividas entre os colegas de escola Gonzalo Infante e Pedro Machuca, o primeiro vindo de uma família de classe média alta, e o segundo de uma favela nos arredores de Santiago – entre as políticas inclusivas colocadas em prática pelo governo Allende estava o ingresso de estudantes pobres em colégios particulares. A história se desenrola na amizade entre os dois meninos no momento em que o Chile passa por violentos conflitos, anteriores e posteriores ao golpe de 1973.

O objetivo foi abordar um período da história em que toda a América Latina foi percorrida por golpes de estado e colocar em discussão a temática das tensões políticas e sociais, fazendo um paralelo com a situação atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de apreender se o Ciclo de Cinema configurou um projeto de extensão eficaz e, também, buscando perceber a presença de interesse em ingressar em uma instituição superior, a existência de conhecimento sobre as políticas afirmativas e o cinema em si como instrumento de reflexão, elaborou-se um questionário com 14, questões divididas entre questões abertas, fechadas e de escala de Likert, com valores de 1 a 7 (sendo

1 nível máximo de discordância e 7 nível máximo de concordância). Após essa etapa, convencionou-se as respostas que se encontram no intervalo de 1 a 3 como zona de discordância, 4 como indiferente e de 5 a 7 como concordância. O questionário foi aplicado após a exibição do filme e discussão sobre ele. A amostra contou com 46 estudantes, sendo 33 do Colégio Estadual Dona Branca e 13 do Colégio Estadual Lucy Requião.

Em relação à opinião dos estudantes sobre a possibilidade de ingresso no ensino superior público, verificou-se que 46% dos entrevistados discordam da afirmação "Tenho interesse em ingressar no ensino superior, somente se for público". No entanto, 32% dos alunos concordam com essa afirmativa. Interessante notar que a maior parte dos estudantes discordam desta afirmação, indicando que, para 46%, não há predileção entre ensino superior público ou privado, o que pode, de certa maneira, estar relacionado com as políticas afirmativas que também democratizaram o acesso às universidades privadas (como ProUni), já que 67% dos entrevistados sentem-se contemplados por elas e 85% acreditam terem maiores chances de ingressar e permanecer na universidade, após a implementação das políticas.

Quando questionados sobre a afirmação "Percebo que tenho mais chances de ingressar e permanecer no ensino superior após as ações afirmativas de educação (Enem, Auxílio Estudantil etc.)", apesar de haver discordância por parte de 11% dos entrevistados, 85% concordaram com esta proposição. No entanto, quando feita a comparação com os 89% de concordância da afirmação "Percebo que eu tenho mais chances de ingressar no ensino superior após a introdução do Enem", percebe-se uma queda da ordem de 4% e, por outro lado, um aumento de 4% de discordância, de 7% para 11%. Assim, pode-se inferir que os respondentes acreditam que ações de permanência são menos eficazes que as de ingresso. Quanto à afirmação "Como estudante de escola pública, sinto-me contemplado pelas ações afirmativas", 67% dos entrevistados responderam dentro da zona de concordância, 7% na zona de discordância e para 26% ela é indiferente. Esta questão é relevante, pois, novamente, demonstra certa legitimação por parte dos estudantes acerca das ações afirmativas.

Buscando obter um panorama acerca da visão dos estudantes sobre a academia e a formação cidadã, 28 dos respondentes acreditam que a afirmação "Poderia colocar em prática o aprendizado acadêmico para contribuir para uma sociedade melhor" é a melhor resposta para a pergunta "Como você acha que a experiência acadêmica pode fortalecer sua atuação como cidadão?". Esta reposta vai de encontro ao entendimento de que, com a realização do projeto de extensão (o debate e a exposição da universidade), os próprios educandos podem se tornar multiplicadores daquilo que foi exposto e discutido. A concepção de que colocar em prática o aprendizado do âmbito acadêmico pode contribuir com a sociedade.

Ainda é importante ressaltar que, diante da preocupação em saber se o cinema é mesmo uma forma interessante para discussão, levando em consideração o ponto de vista dos estudantes do ensino médio público, a afirmação: "A dinâmica do filme é um meio interessante para se colocar em discussão temas complexos" obteve 96% (uma quantidade expressiva) de concordância e, de igual relevância, não foi registrada nenhuma discordância, demonstrando, assim, aprovação sobre o meio utilizado para a prática da extensão, o cinema.

Examinando as respostas ao questionário aplicado, ressalta-se a importância de estas terem sido afirmativas quando os questionamentos focaram o interesse por ingressar no ensino superior. Também é interessante destacar que mais da metade dos estudantes se posicionou a favor das políticas de cotas. As respostas relacionadas às ações afirmativas demonstraram já haver conhecimento prévio por parte dos respondentes e que, em maior medida, eles entendem que o ingresso nas universidades foi facilitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ou Enem). Entre as respostas, sobressaiu-se o fato de que 91% dos estudantes acreditam em seu potencial para ingressar no Ensino Superior, e que 69% destes têm interesse em ingressar na UTFPR, o que reforça a utilidade de ações que busquem levar à comunidade maior conhecimento da UTFPR.

Considerou-se que o projeto representou uma alternativa viável e, em certa medida, atraente para o favorecimento da imagem da universidade,

e também para estimular o interesse dos estudantes em participar de ações no ambiente universitário.

Tendo em vista que a universidade não é apenas uma instituição que se resume à formação de alunos, mas que também é propulsora de mudança, é oportuna a aplicabilidade do conhecimento produzido e a necessidade de projetos universitários de extensão que assumam metas de transferência de conhecimento qualificado à sociedade, ao mesmo tempo em que ela própria deve estar aberta aos mais diferentes saberes trazidos pela comunidade externa.

A universidade é uma produção histórica e social, e um dos seus maiores papéis é a transformação do meio em que está inserida. Por isso a importância da democratização do acesso como geradora de oportunidades.

Para Chauí (2003, p. 5),

> A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre a universidade e a sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde o seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

A extensão não permite que a universidade se isole; pelo contrário, as atividades extensionistas permitem contato com os problemas e anseios sociais, além de ser uma atividade produtora de conhecimento e auxiliar na capacidade técnica e teórica dos atores envolvidos. Considera-se a extensão um instrumento efetivo de mudança, tanto da universidade quanto da sociedade, uma vez que a troca de conhecimento possibilita o aprofundamento da democracia.

Segundo Santos (2012), as ações de extensão podem ser uma possibilidade real de inovação de ensino, proporcionando inserção de alunos, técnicos universitários e professores na realidade social, e propiciando ao pesquisador a corroboração, ou não, de sua produção teórica, bem como novas pesquisas fundamentadas em experiências vividas nas ações de extensão. É a vertente universitária que aproxima o Ensino Superior da sociedade, busca maior interação com a coletividade, como uma via de duas mãos em que a interação de um com o outro os influencia mutuamente. De acordo com o Programa Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2008b), a extensão interliga as atividades de ensino e pesquisa com o espaço social. É um momento de troca de experiências e saberes.

Este projeto teve por finalidade justamente oportunizar maior interação da UTFPR com parte da comunidade, neste caso com alunos do Ensino Médio público e possíveis futuros alunos da Educação Superior, por meio do Ciclo de Cinema.

Espera-se que a pesquisa tenha gerado benefícios. Para a academia, visto que poderá contribuir com o conhecimento científico do assunto – conhecimento este que poderá ser disseminado ao público acadêmico, também aos gestores que trabalham na área e a todo o cidadão que tiver interesse no tema, o que pode gerar estímulos para novas pesquisas e ações. Para os participantes, à medida que contribuíram com a pesquisa e também tiveram a possibilidade de conhecer as dependências da Universidade, suas formas de ingresso e permanência, além de discutirem temas pertinentes à sociedade que estiveram na temática dos filmes. Também é importante ressaltar que os educandos podem se tornar multiplicadores, no sentido de compartilharem com a comunidade temas pertinentes à Universidade e suas formas de ingresso e, do mesmo modo, sobre os filmes discutidos e as análises que deles decorreram.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação*: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC: Inep, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 4, 1 jul. 2008b. Disponível em: https://bit.ly/2WijDJC. Acesso em: 31 maio 2019.

CÂMARA, Antônio da Silva; SAMPAIO NETO, Bruno Andrade de; LESSA, Rodrigo Oliveira. Da estética à sociologia da arte. *In*: CÂMARA, Antônio da Silva; LESSA, Rodrigo Oliveira (org.). *Cinema documentário brasileiro em perspectiva*. Salvador: Edufba, 2013. p. 15-41.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Martire de Clemont-Tonnerre e Arthur Cohn. [*S. l.*]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. (106 min).

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: https://bit.ly/2hTbEgw. Acesso em: 31 maio 2019.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2KhI1UD. Acesso em: 31 maio 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, António Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA FAUTE à Fidel. Direção: Julie Gavras. Produção: Sylvie Pialat. [Paris]: Gaumont; Les Films du Worso; B Movies; France 3 Cinéma, 2006. (99 min).

LA JAULA de oro. Direção: Diego Quemada-Díez. Produção: Edher Campos, Inna Payán e Luis Salinas. [*S. l.*]: Machete Producciones, 2013. (108 min).

KOERICK *et al.* Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 717-23, 2009. Disponível em: https://bit.ly/2Z1sb4G. Acesso em: 31 maio 2019.

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. Produção: Mamoun Hassan, Gerardo Herrero e Andrés Wood. Santiago de Chile: Wood Producciones; Tornasol Films, 2004. (116 min).

SANTOS, Alfredo Balduíno. *Extensão universitária como viabilizadora de políticas públicas*: a visão de acadêmicos da UDESC. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

RELIGANDO SABERES: UMA EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM MULHERES NO MUNICÍPIO DE VALENÇA(BA)

Ana Lícia de Santana Stopilha

Cristina Maria Pinto Albuquerque

Rubem Castro Neves

Na agenda atual do desenvolvimento humano, as universidades públicas figuram como mediadoras e promotoras de diálogo que resulte em ações para resolução de demandas e de problemas sociais, especialmente aqueles advindos de grupos cujo acesso aos direitos é dificultado ou negado. Tais ações são realizadas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, que devem funcionar de forma indivisível na promoção do intercâmbio social.

A extensão universitária, na concepção freiriana da comunicação, da ação educacional, da dialogicidade e da construção do pensamento crítico, sacramenta o vínculo entre ensino e pesquisa, assim como produz o laço entre universidade e sociedade, orientando-os na construção do conhecimento.

> Só a partir do diálogo e da comunicação é que conseguiremos construir o conhecimento emancipador. Será a extensão o espaço para que esta comunicação possa ocorrer? Não seria justamente ao romper o muro existente entre conhecimento acadêmico e os saberes do povo que construiremos o conhecimento emancipador? (STOPILHA; BASTOS; SANTOS, 2016, p. 165).

Considerando-se que a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) tem como vocação ser ponte na qual transitam o saber acadêmico e o saber local e popular com uma finalidade transformadora para discentes, docentes e comunidades, e partindo-se do princípio que a extensão, de maneira mais efetiva, é capaz de pôr em movimento, por meio do diálogo, os saberes locais e acadêmicos para construção da práxis, construiu-se de forma coletiva o "Projeto de Extensão Maria Marisqueira", no ano de 2009, no campus XV, em Valença(BA).

O Projeto de Extensão "Maria Marisqueira", que objetivou mapear as demandas das marisqueiras na comunidade de Mangue Seco, em Valença, e orientá-las, a partir de seus saberes, para a melhoria de suas práticas produtivas, originou-se da disciplina de "trabalho e educação" e, entre seus resultados, sinaliza-se o projeto de pesquisa no curso de doutorado em Difusão do Conhecimento (Universidade Federal da Bahia), intitulado "Saberes e práticas produtivas das Marias Marisqueiras da comunidade de Mangue Seco, Valença, Bahia" (2015).

Da metodologia desenvolvida na pesquisa de doutorado acima referenciada nasceu o Projeto de Extensão Maria Camponesa em Ação. As protagonistas do projeto são, diretamente, 55 mulheres de origem campesina (agricultoras de 11 zonas rurais e dois grupos de marisqueiras), que exercem atividades relacionadas à pesca, a exemplo, da mariscagem, e à agricultura familiar, mulheres responsáveis pela produção de hortifrutigranjeiros, azeites, derivados do leite, doces, derivados da mandioca, além de artesanato, o que envolve uma diversidade de saberes.

Na elaboração do projeto exprimem-se as perspectivas de alternativas de valorização dos saberes e práticas de grupos, a emancipação que permite ao sujeito apossar-se do conhecimento em relação de igualdade com o seu observador e a possibilidade de ampliar esses saberes e práticas, no sentido de identificar formas de atuação futura; a leitura sobre a Sociologia das Ausências e Emergências, reconhecendo as experiências dos grupos de mulheres como formas de saberes que podem ser valorizadas e aprimoradas para sua emancipação; e a identificação de formas de produção não

capitalistas que se afinam com o modo de vida e de produção das mulheres campesinas.

Dessa forma, o Projeto Maria Camponesa em Ação propõe religar saberes viabilizando o diálogo entre o acadêmico e o popular e entre o ensino e a pesquisa, a partir de ações coletivas.

RELIGANDO SABERES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE PRÁTICAS PRODUTIVAS

A concepção tradicional da relação homem e natureza considera que o homem seja o ator dominante nessa relação que, conforme Marilena Chauí (2003), intervém deliberada e voluntariamente para adequá-la aos valores de sua sociedade. Na perspectiva dualista, o homem apresenta-se como sujeito e a natureza como objeto, e a intervenção do homem na natureza geraria o desenvolvimento. Sendo assim, na visão de Nussbaum (2012), o sentido intrínseco e a finalidade desse desenvolvimento, que só dessa forma adquire o seu verdadeiro fundamento ético, social e econômico, é a consecução de condições para vidas plenas e criativas, para o desenvolvimento do potencial das pessoas e para uma existência significativa, com respeito pelo ser humano, pelo ambiente, pela cultura e patrimônio histórico e pela liberdade de ser, de estar e de agir. Assim, refletir sobre concepções de desenvolvimento exige necessariamente uma ponderação daquilo que as pessoas, em cada contexto e em cada momento, desejam e se esforçam por alcançar: uma vida pautada pela dignidade e pela liberdade de eleger e de concretizar opções em condições de justiça e de bem-estar (NUSSBAUM, 2012).

A incapacidade da ciência, ao longo dos anos, de compreender e promover as ligações existentes entre os entes natureza e homem possibilita a vigência do pensamento dominante na contemporaneidade, o que determina as consequências nefastas advindas da separação dessa relação, a exemplo das catástrofes de diversas naturezas, da invisibilidade de muitas

populações, da extinção de costumes, saberes e crenças, maculando a própria natureza humana.

Desse modo, a ideia de perseguir a religação de saberes presentes neste trabalho constitui-se em um objeto que, no pensamento de Morin (2002a), por seu caráter de interação e interpenetração de conhecimentos, permitirá a troca, a construção da cooperação e da competência diversificada. O pensamento de religar e revelar saberes e experiências de um grupo de mulheres articulando-os a fim de produzir melhorias na sua atividade encontra consonância no pensamento complexo.

No entendimento de Morin (2002b), nas diversas culturas o conhecimento cotidiano é composto de percepções sensoriais, construções ideológicas e culturais de racionalidade e racionalizações, de instituições verdadeiras e falsas, como também de induções justificadas e errôneas, além de ideias, silogismos, saberes profundos, sabedorias ancestrais e opiniões pessoais. Tais conhecimentos seriam, segundo o autor, limitados em relação ao conhecimento científico, porém estes últimos, comparativamente, seriam limitados em relação ao conhecimento do senso comum. Assim, o autor evidencia a necessidade do religamento e da valorização da diversidade de conhecimentos científicos, técnicos, acadêmicos, formais, populares e mitológicos.

Nessa linha, podemos dizer também, com base em Rogers (2003), que todas essas formas de conhecimento podem ser consideradas como inovações. O conhecimento é tratado pelo autor como uma inovação, de com acordo com sua teoria de difusão de inovação, em que é dada ênfase aos meios de difusão, ao tempo necessário para que a difusão ocorra e ao contexto social em que está inserido o público-alvo da inovação. Portanto, uma inovação é definida por Rogers (2003) como uma ideia, prática ou objeto que é percebido como novo por um indivíduo ou unidade de adoção. Não importa se a ideia já existia ou não, o que conta, na verdade, é que essa ideia seja inédita para aqueles possíveis adotantes, portanto, qualquer saber compartilhado entre as marias camponesas nos remete ao *status* da inovação que está sendo difundida.

As mulheres protagonistas deste artigo, a saber, agricultoras familiares, doceiras, marisqueiras e artesãs, entrelaçam-se agindo tal qual uma onda no oceano, por vezes pequenas, por vezes grandes, criando força e pressão, mudando de forma, assumindo configurações de ordem e desordem que conduzem à observação holística da natureza, exibindo com esta uma relação de intimidade tal que por vezes se confundem, tornando-se unas.

Nessa dinâmica empírica, as marias camponesas, como são aqui denominadas, mostram, especialmente nas suas práticas laborais, o rompimento da dicotomia natureza/cultura, fruto da filosofia tradicional, que pressupunha o dualismo entre verdadeiro e falso, corpo e mente, sujeito e objeto, empírico e lógico, ciências humanas e ciências naturais.

Senhoras do seu saber, as marias camponesas desenvolvem suas práticas produtivas coletivamente, passando invisíveis pelas estatísticas econômicas e pela própria sociedade, embora detenham uma pluralidade de saberes e contribuam de maneira significativa para geração de trabalho e renda local. Assim, constata-se, conforme sinaliza Santos (2005, 2007, 2010), como os sistemas hegemônicos constrangem os sistemas locais de saberes, subalternizando a riqueza que existe nas práticas populares, quer sejam produtivas ou culturais. Evidencia-se, ainda, a emergência de se urdirem alternativas contra-hegemônicas que possam tornar visíveis tais experiências a partir de ações efetivamente emancipatórias e transformadoras.

A Sociologia das Ausências e Emergências mostra que as experiências inexistentes, na verdade são fruto de uma produção hegemônica de não existências resultantes das lógicas presentes na monocultura racional. Sendo assim, propõe mudar essas experiências consideradas impossíveis em possíveis, transformando as ausências em presenças (SANTOS, 2007). E isso será feito olhando as experiências a partir das suas partes, sem compará-las com a totalidade e sem, contudo, desqualificá-las.

A Sociologia das Ausências e Emergências propõe a ampliação das experiências sociais, a exemplo daquelas vivenciadas pelos pequenos grupos produtivos informais invisibilizados, produzindo tais experiências

em nível visível. Para tanto, considera-se ainda que, além de se utilizarem dados e indicadores, recorram-se às pistas, aos sinais retratados nas experiências reais que, ao emergir, tornam-se um sinal de futuro. Desse modo, compreende-se o que apregoa Santos (2007, p. 38):

> A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário se fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergentes.

A concepção das monoculturas previstas pelo autor aliadas à razão indolente, que contrai o tempo presente e dilata o futuro, reforçam as não existências na sociedade, excluindo as experiências sociais e alternativas, provocando seu desperdício. Assim, a Sociologia das Ausências e Emergências surge como proposta de reconhecer as inexistências e promovê-las em nível de inclusão, dando às experiências periféricas visibilidade e confiabilidade, pensamento que se identifica com a experiência produtiva vivida pelas marias camponesas de Valença, que se encontravam à margem do processo produtivo dominante e em situação de não existência, muito embora contribuam com seu trabalho e renda na dinâmica da economia local.

Enquanto a Sociologia das Ausências mapeia e valoriza as experiências que estão à margem do eixo dominante, a Sociologia das Emergências trata de identificar e expandir alternativas e possibilidades baseadas em saberes, experiências e práticas renegadas pela racionalidade hegemônica. Sob esse prisma, as experiências do saber, da cultura, da produção, entre outros aspectos de pequenos grupos, a exemplo dos grupos de mulheres participantes do Projeto Maria Camponesa, revelam-se como experiências silenciosas e inexistentes dentro do processo das monoculturas, conforme sinaliza Santos (2008).

Dessa forma, em todo o percurso das ações extensionistas, e especialmente no campo, comungou-se com a ideia de Santos (2007, p. 32) quando levanta como proposta da Sociologia das Ausências e Emergências:

"[...] fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis, estejam disponíveis".

Nessa ótica, este artigo pretende identificar a experiência das mulheres marias camponesas e discutir coletivamente alternativas para tornar essa experiência proveitosa para seus participantes, conforme propõe a Sociologia das Ausências e Emergências. Especialmente no planejamento das oficinas e encontros, a experiência das marias camponesas sofreu um processo de tradução que é um procedimento de interação sociocultural livre de imposições hegemônicas, tal como proposto por Santos (2007).

A partir da tradução dos saberes das agricultoras e marisqueiras e dos saberes da equipe multidisciplinar, na qual se desvendou um mundo com diversos sentidos, experimentaram-se e valorizaram-se ações advindas das experiências, das práticas e dos saberes de um grupo e de outro, traduzindo-os em novos saberes e novas práticas.

ECOLOGIA DE SABERES EM AÇÃO: O SABER LOCAL TRADUZIDO E REVELADO PELA EXTENSÃO

Em movimento contrário, orientado para a inversão do contexto dominante e objetivando transformar as ausências em presenças, a Sociologia das Ausências e Emergências promoverá, em substituição às cinco monoculturas, as cinco ecologias: dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades. Sendo assim, "ecologia dos saberes" refere-se ao uso contra-hegemônico do que é proveniente da ciência hegemônica, promovendo o diálogo entre os saberes científico, laico, tradicional e popular.

> O importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. Porque é importante saber qual tipo de intervenção um dado saber produz. (SANTOS, 2007, p. 33).

Nessa direção, intui-se que há conhecimentos gerados pela academia em várias disciplinas, especialmente no que diz respeito ao Projeto de Extensão Maria Camponesa e sua vinculação com os cursos de Pedagogia e Direito oferecidos pelo campus XV, que dão suporte às orientações e à organização das práticas produtivas das marias camponesas, a exemplo da construção do Estatuto da Cooperativa de Mulheres Agricultoras, das oficinas e cursos promovidos para melhoria produtiva de marisqueiras e agricultoras, e do assessoramento aos empreendimentos solidários para as participantes do Projeto de Extensão Maria Camponesa.

> A partir da ecologia dos saberes devemos admitir que seja impossível haver uma epistemologia geral: "Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo". (SANTOS, 2010, p. 54 *apud* CORDEIRO, 2012, p. 19).

Do mesmo modo, os saberes sobre a natureza, cuidados com meio ambiente, biodiversidade, práticas de apreender e beneficiar pescados, plantações de hortas e lavouras, confecção de artesanatos e de modos de vida – patrimônio do grupo de mulheres participantes do projeto – tornaram-se muito importantes para discussão na academia e para ressignificação da teoria e prática de monitores, professores, técnicos e voluntários, resultando em produtos, como trabalhos de conclusão de curso, teses de doutorado e artigos, produções e eventos científicos, entre outros.

Cabe salientar que no processo dialógico estabelecido com o grupo Maria Camponesa sentiu-se a necessidade de dialogar e ter apoio de outros saberes. Nesse sentido, estabeleceram-se parcerias que permitem a construção e o desenvolvimento de ações, a exemplo da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), da Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho, do Instituto Federal Baiano, da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários da Uneb, da Associação de Pescadores de Cajaíba, da Associação de Pescadores do Guaibim, da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira, entre outros.

Nesse sentido, afigura-se com contornos de urgência a reflexão-em--ação sobre novos (ou renovados) arranjos sociais, políticos e econômicos que objetivem restabelecer um equilíbrio entre seres humanos e natureza e que criem as condições necessárias à construção de uma economia plural, baseada em saberes diversos e motivações sociais e no estímulo à criatividade individual e territorial. Mas esse movimento merece uma análise mais cuidada acerca das formas e, sobretudo, dos conteúdos que são propostos no âmbito da participação e das novas formas de governança. Importa assim debater, desde logo, a mudança desejada e seu sentido, quem participa, por que, como e o que é ser objeto desse processo (GUERRA, 2010).

Assim, reflexão é tanto mais importante quanto maior é o risco de ocorrerem discursos políticos sobre a participação que cristalizam intenções, mas que, não raras vezes, se esvaziam rapidamente, defraudando as expectativas dos cidadãos e a possibilidade de transformações concretas. Na verdade, de acordo com Jacinto (2005), existe ainda uma grande distância entre o cidadão comum, principalmente entre os grupos sociais mais vulneráveis e com menos poder, e as instituições que influenciam diretamente a sua vida, a qual não é apenas afetada pela incapacidade (ou ausência de vontade política) do aparelho público de se adaptar, mas que também comporta fatores que constrangem a motivação individual para a participação. Como exemplo, podemos citar, com base em Gaventa (2001), a atitude de desconfiança e de desilusão devido à percepção de práticas de corrupção; o distanciamento das decisões tomadas em relação às necessidades da vida quotidiana das pessoas; a dificuldade em aceder às instituições; e a falta de espaços de interação direta com estas.

Por outro lado, aspectos como as formas de participação utilizadas, os atores envolvidos na representação dos interesses, os processos comunicativos, entre outros, podem ditar de igual forma a dificuldade das pessoas em aceder a esses espaços ou em sentir que estes são transparentes na proposta que comportam. Destarte, a mobilização coletiva dos atores implica, para além do questionamento e da reflexão, a criação de condições concretas de participação, de modo a encontrar soluções que consigam articular uma sociedade civil mais ativa e envolvida, mais bem organizada e capaz de expressar as exigências dos cidadãos, com um Estado mais responsável

na garantia de bens essenciais e de serviços públicos necessários, mais consequente nas suas ações, e mais firme na defesa da justiça social e dos direitos dos cidadãos. Um primeiro passo poderá consistir no reconhecimento de que a capacidade de inovar, construindo o futuro, é também enformada pelo conhecimento que temos acerca do passado, nomeadamente, das aprendizagens feitas ao longo do percurso civilizacional.

É bom lembrar que a mobilização coletiva desses atores não significa uma reunião com a comunidade, uma manifestação ou qualquer evento que reúna um número considerável de pessoas; empregamos esse termo para generalizar nosso ato. Na verdade, o que se pretende com as marias camponesas é a mobilização social que, de acordo com Toro e Werneck (2004, p. 13),

> [...] ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos.

Ao tomar uma decisão e agir, estamos fazendo uma escolha, por isso Toro e Werneck (2004) falam em convocação como um ato de liberdade do qual as pessoas são chamadas a participar, mas essa é uma decisão pessoal que passa pelo desejo de cada um e depende da motivação, do sentimento de responsabilidade e da capacidade de construir mudanças.

A ecologia do reconhecimento propõe a descolonização das mentes no sentido de aceitarem-se as diferenças que resistirem depois de descartadas as hierarquias; as que permanecem depois de eliminadas as hierarquias são as que valem. A hierarquia da transescala orienta-se para a articulação do local, do nacional e do global, considerando que ambos fazem parte de um sistema no qual o que é local guarda o embrião para o nacional e o global.

Aponta-se aqui uma experiência vivenciada quando o grupo de marisqueiras, que hoje faz parte do Projeto de Extensão Maria Camponesa, foi convidado a participar do 1º Festival Gastronômico em Valença, no ano de 2013, evento apoiado pelos governos estadual e municipal, mas que contou com a participação de chefs de cozinha de diversos estados e países.

Durante três dias, as marisqueiras dialogaram com esses chefs e outros atores mostrando na prática seus saberes e os resultados destes traduzidos em práticas e produtos. Dos diálogos travados, compartilhamento de saberes e informações resultaram que cerca de um mês depois estiveram em Valença dois dos chefs que participaram do evento, pois queriam firmar contrato de compra de produtos com o grupo de marisqueiras.

Entretanto, as devidas articulações políticas locais foram, na época, insuficientes para garantir o mínimo de infraestrutura para que o contrato se firmasse. Denuncia-se, deste modo, a dificuldade de articulação que se dá entre o circuito superior e inferior da economia, mesmo em nível local, pois neste último encontram-se entidades que podem promover articulações para a visibilidade de grupos, mas que preferem mantê-los no âmbito das ausências, pois acreditam que estes não façam parte da totalidade à qual se reportam, conforme aponta Santos (2008, p. 47):

> As atividades do circuito superior usufruem direta ou indiretamente de ajuda governamental, enquanto as atividades do setor inferior não dispõem desse apoio e frequentemente são mesmo perseguidas.

Finalmente, a ecologia das produtividades que sugere a recuperação e valorização das práticas alternativas de produção, das organizações econômicas populares, das empresas autogeridas, da economia solidária, das cooperativas que foram suprimidas pela lógica capitalista. Na contramão das monoculturas, as ecologias surgem como instrumento de visibilidade e valorização das experiências desperdiçadas e ocultadas, tornando-as conhecidas e evidentes. "As ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes" (SANTOS, 2007, p. 37).

Santos (2007) ainda afirma que a Sociologia das Ausências e Emergências produzirá uma quantidade imensa de realidades que não se conhecia antes. Embora ricas em variedade de saberes e práticas, essas realidades também podem se apresentar caóticas. Igualmente, essa diversidade produz linguagens plurais que precisam traduzir-se procurando descobrir o que é ponto comum entre a diversidade, compreendendo suas diferenças

e propondo o diálogo, no sentido de tecer soluções para problemas apresentados no tempo presente.

Compreende-se que o primeiro diálogo a ser travado é aquele que promove o confronto dos sujeitos com o seu próprio saber; a reflexão sobre o que sabe, como melhorar o que sabe, o que se precisa saber, o que se quer saber e como orientar essa reflexão para o diálogo com outros saberes. Esse é um exercício que pode transformar prática em práxis e conduzir tanto ao autoconhecimento quanto à autovalorização.

OS FRUTOS DA SEMENTE PLANTADA COLETIVAMENTE

Uma das demandas mais recorrentes das marias camponesas referia-se à disponibilização de um espaço para comercialização, no qual elas pudessem negociar seus produtos diretamente com o consumidor. Assim, ainda no ano de 2015, os grupos de agricultoras, artesãs e marisqueiras, a Uneb, o Centro de Referência da Mulher e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), apoiados pela Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado da Bahia, promoveram a Feira Solidária de Agricultura Familiar, que ocorre todas as sextas-feiras na Praça da Independência em Valença. As mulheres relatam que se beneficiaram com a conquista aumentando sua renda, que se sentem mais autônomas e que estão multiplicando as conquistas, conhecimentos e benefícios com outras mulheres da zona rural na forma de incentivo, apoio e trabalho. Revelam ainda que se sentem mais valorizadas, pois seu trabalho é visto e reconhecido.

As marias camponesas, orientadas e apoiadas pelo Projeto Maria Camponesa e pelos demais parceiros, construíram a Cooperativa das Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária, assumiram o espaço e a criação de Cantina Solidária na Uneb – campus XV, e a Loja Solidária para comercialização de seus produtos no centro da cidade de Valença, apoiadas pelo Governo do Estado da Bahia; também participam de diversas feiras locais e estaduais, a exemplo da Festa Internacional de Agropecuária da Bahia, e outras iniciativas para ampliar horizontes, renda e perspectivas.

As marias camponesas ainda participam do PAA na condição de fornecedoras de alimentos. Existem demandas que ainda precisam ser supridas, como a melhoria na formação de preços, na comercialização, e especialmente no fortalecimento do trabalho coletivo.

Os frutos da extensão revelam-se ainda para os discentes e docentes participantes do Projeto Maria Camponesa nas produções científicas construídas: artigos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, participação em seminários, colóquios, simpósios e feiras, entre outros produtos que foram e estão sendo produzidos ao longo de três anos.

Assinalam-se ainda os resultados positivos advindos dos diálogos com as parcerias que se evidenciam por meio de experiências compartilhadas e realizadas, como palestras, oficinas e redes de colaboração entre parceiros.

No que diz respeito à pesquisa, este trabalho prevê outros desdobramentos para os próximos anos envolvendo dois estudos de estágio pós-doutoral em parceria com a Universidade de Coimbra, em Portugal. O primeiro deles pretende investigar coletivamente estratégias e ferramentas para a promoção de melhorias produtivas em grupos social e economicamente vulneráveis, a fim de lhes dar visibilidade e fomentar suas práticas produtivas. O segundo pretende estudar como a difusão de conhecimento e a mobilização social podem influenciar a adoção dessas práticas e novas ideias no âmbito de projetos de intervenção em comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das experiências vivenciadas e mediadas pelo diálogo entre saberes, conclui-se que a extensão assume uma dimensão social que fortalece a vocação da universidade pública, ao desenvolver comunidades locais e a formação acadêmica.

Ao reconhecer a diversidade de saberes, promover o diálogo entre estes e proporcionar sua religação à experiência de extensão proposta no Projeto Maria Camponesa, a experiência mobiliza um cabedal de valores para a resolução de problemas, para a visibilidade de grupos e para a

valorização da experiência social, permitindo a transformação da realidade de mulheres protagonistas do projeto, afinando-se, portanto, com os princípios da ecologia do saber.

Sendo assim, pode-se afirmar que a religação de saberes proposta pelo Projeto Maria Camponesa revelou melhorias das práticas produtivas, na qualidade e na inovação dos produtos, nas práticas de autogestão, na desenvoltura social e na consequente visibilidade das mulheres envolvidas, promovendo sua transformação pessoal, social e econômica.

Ao mesmo tempo, o ambiente acadêmico se enriquece com os saberes locais e populares conduzidos pelas mãos das marias camponesas e transmutados em conhecimentos científicos, revelados por meio de produtos científicos.

A produção de inovação e desenvolvimento responsável não pode deixar de comportar essa articulação essencial entre universidades, saberes locais e mercado, de modo a gerar conhecimentos renovados e arranjos alternativos capazes de gerar verdadeiros espaços de valorização pessoal e participação comunitária. Em outras palavras, a ecologia de saberes como prerrogativa de inovação e de desenvolvimento preconiza e ao mesmo tempo constrói um conjunto coerente de visões, expectativas, objetivos, políticas e condições práticas que permitem o diálogo coletivo e estimulam novos *insights* e propostas de desenvolvimento social, econômico e tecnológico. Sob esse pressuposto, não se valoriza principalmente a dimensão estrutural do desenvolvimento, mas a perspectiva de ação, que transforma o pensamento sobre o desenvolvimento e seus processos subjacentes em algo mais localizado e multinível, além de dar maior ênfase na diferenciação e diversidade.

Portanto, conclui-se que o Projeto Maria Camponesa em Ação vem cumprindo com sucesso aquilo a que se propôs em sua concepção, que foi religar saberes viabilizando o diálogo entre o acadêmico e o popular, e entre o ensino e a pesquisa, a partir de ações coletivas para melhoria das práticas produtivas de mulheres no município de Valença.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Natureza, cultura, patrimônio ambiental. *In*: DUARTE, Ana Lúcia (coord.). *Meio ambiente*: patrimônio cultural da USP. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Comissão de Patrimônio Cultural, 2003.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. *Epistemologia e educação*: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-Uepa, 2012. p. 10-23.

GAVENTA, John. *Em direção a uma governança local participativa: seis propostas para a discussão*. Learning Initiative on Citizen Participation and Local Governace: University of Sussex, 2001.

GUERRA, Isabel. Participar porquê e para quê? Reflexões em torno dos efeitos da democracia local na equidade e na legitimidade dos eleitos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 91, p. 121-134. 2010. Disponível em: https://bit.ly/2KwSOKT. Acesso em: 3 jun. 2019.

JACINTO, José Alfredo. Cidadania, urbanismo e democracia: a participação pública nas decisões político-administrativas. *Educação & Comunicação*, Leiria, n. 8, p. 135-181, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2Kona24. Acesso em: 3 jun. 2019.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. *O método IV*: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades*: propuesta para el desarollo humano. Madrid: Paidós, 2012

ROGERS, Everett. *Diffusion of innovation*. 5. ed. New York: The Free Press, 2003.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido*: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Tradução: Myrna T. Rego Viana. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Produzir para viver*: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

STOPILHA, Ana Lícia de Santana; BASTOS, Helena Pinheiro; SANTOS, Telma Maria Pereira dos. Inovação e extensão universitária: construindo sentidos na experiência do Projeto de Extensão Maria Marisqueira. *In*: COSTA, Graça Santos; RAMIREZ, Nuria Lorenzo; DANTAS, Tânia Regina (org). *Inovação e educação*: formação docente e experiências criativas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 159-174.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. *Mobilização social*: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ECOLOGIZANDO SABERES EM DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS: TECENDO OS FIOS DA INCLUSÃO DIGITAL DOS IDOSOS

Antônio César Ramos da Silva

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva

O Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação e Libras (Getel), constituído por equipe de pesquisa multidisciplinar, criado e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 2013, direciona suas ações para efetivar investigações científicas e de extensão que visem a questionar, debater, construir e difundir a relação entre tecnologias, formação docente, processos de inclusão e a disseminação da língua brasileira de sinais, justamente por entendermos a Educação, as universidades e as escolas como potenciais territórios de ensino-aprendizagem, sendo esses espaços fecundos para a celebração da multiculturalidade e pluralidade de saberes, onde se vivifica a ecologia de saberes em fluxo.

Entre várias proposições, o Getel abre espaços para diálogos entre a academia e as escolas do Território do Sisal, em especial aquelas situadas em Serrinha, por meio dos ciclos de debates, oficinas e seminários abertos. Por ocasião do I Seminário do Getel, ressaltou-se a participação ativa de estudantes da Educação Básica, sobretudo do Curso Técnico em Informática (CTI), que interagem de modo ativo com estudantes dos cursos de Pedagogia e Geografia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb),

e fertilizadas pela junção de forças no tocante ao fomento da inclusão digital de pessoas da terceira idade.

Assim, as ações efetivadas pelo Getel plantaram sementes, e durante as reuniões e sessões dos grupos de estudos criados, que integraram discentes universitários e alunos do CTI, emergiu de modo mais efervescente a aproximação entre Educação Básica e universidade, mediada pela atuação de membros e pesquisadores que transitam entre as diferentes instituições.

Ao longo dos anos fomos efetivando o exercício da docência como ato formativo, reflexivo e necessariamente atrelado a pesquisa e ação. Logo, no itinerário da docência, ao longo dos anos de 2015-2017, fomos instigados a construir mais ações dialogais entre a Educação Básica e a universidade, por meio dos encontros formativos promovidos pelo Getel, como um núcleo de articulação envolvendo os projetos de extensão (e depois os de pesquisas) que foram sendo edificados pelos estudantes de Geografia e Pedagogia, em parceria com os educadores e a Uneb. Diversas ações foram gestadas a partir da imersão dos acadêmicos em campo, sobretudo mobilizados por disciplinas curriculares do eixo de formação, como aquelas que versam sobre o uso das tecnologias na Educação.

Assim, após retorno do campo de pesquisa, e a partir das reflexões e debates em sala de aula e nas reuniões promovidas pelo Getel, emergiu o desejo de um coletivo de alunos – do curso de Pedagogia e da turma do 2º ano (2015/2016) do Colégio Estadual Rubem Nogueira (Cern) – de conhecer com mais profundidade o Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade (Uati), desenvolvido na comunidade (prédio vizinho ao Cern), sobretudo enfocando a necessidade de estudar sobre o processo de inclusão social dos idosos com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Desse modo, naquele momento vislumbramos um canal profícuo de possibilidades de construção de aprendizagens significativas tanto para nós, docentes, quanto para os discentes e para os idosos, que tanto demonstram interesse e necessidade de aprender a manusear as novas TIC. Gestava-se assim o Projeto de Extensão Informática para a Melhor Idade,

como um construto a ser tecido colaborativamente, com intenções de fomentar a construção solidária do conhecimento em uma rede dialogal e polifônica.

Estávamos, assim, dando partida a um processo de elaborações e diálogos fecundos entre duas gerações: jovens estudantes (da Educação Básica e dos cursos de Licenciatura da Uneb) e pessoas da terceira idade, que, em comunhão, produziriam experiências inovadoras, ricas de construções solidárias de conhecimento.

Como objetivo geral norteador da ação efetivada, buscamos promover um espaço-tempo singular, empenhado com a consolidação da formação acadêmica e social dos nossos jovens, por meio de uma ação marcada pela polifonia de vozes dos atores e atrizes sociais, promovendo a ação em movimento colaborativo a fim de desenvolver e fortalecer entre todos os alunos a responsabilidade social do conhecimento e a difusão das TIC como ferramentas técnicas, porém favorecedoras das interações e da inclusão social de pessoas, especialmente as idosas.

Os objetivos estabelecidos para este projeto, construído coletivamente a partir da interação intergeracional – por diálogos, escuta sensível, debate e reflexão –, emergiram, então, os seguintes objetivos específicos:

1. com as interfaces práticas, os conhecimentos consolidados teoricamente nas disciplinas e experiências laboratoriais, quanto a: a) ciberespaço, acesso e uso de hipermídias (com ênfase nos jogos digitais), navegação e segurança (protocolos de segurança na WEB); b) TIC – potencialidades de uso pelos idosos no movimento de inclusão digital e social; c) uso de redes sociais, e-mail e ética; d) interfaces entre as TIC e a criação de tecnologia assistiva para idosos; e) protagonismo sociojuvenil e empreendedorismo social;

2. promover inclusão social de idosos por intermédio do ensino e da aprendizagem acerca do computador e da navegação na internet;

3. estimular os idosos a desenvolverem interações sociais, ao uso de dispositivos tecnológicos, como computadores e celulares, e a exercitarem raciocínio lógico com o uso do computador e de jogos digitais;

4. propiciar aos jovens e aos idosos a consolidação de uma arena dialógica em que terão voz e vez para manifestar seus anseios, desejos e perspectivas no que tange à Educação e à formação tecnológica empenhada com o social, na edificação do protagonismo juvenil e construção intergeracional do conhecimento; e

5. construir espaços-tempos fomentadores do diálogo entre idosos e jovens, a fim de mobilizar atores e atrizes sociais para a necessária ação de pensar criticamente, e colaborativamente, sobre a realidade das sociedades mediadas por dispositivos tecnológicos, com vistas à necessária transformação e construção do desenvolvimento sustentável e inclusivo para todos.

Entretanto, a despeito de se trabalhar, no percurso da ação extensionista, conteúdos de cunho curricular, atestamos com essa experiência que a extensão na Uneb é fertilizada e fecundada com o esforço coletivo que agrega técnicos, analistas, docentes e discentes. Em outras palavras, a tessitura entre ensino, pesquisa e extensão é, de fato, possível de ser costurada, evidenciando-se as potencialidades formativas de projetos e ações de aproximação entre a universidade e a comunidade, sobretudo aquela constituída no espaço da Educação Básica, no chão das nossas escolas públicas: arena fecunda para tecer diálogos, parcerias e produção de conhecimento.

DIÁLOGOS TEÓRICOS

Entendemos os ambientes escolares e acadêmicos como arenas fecundas em que flui a diversidade de saberes, expressos pelas linguagens e manifestações plurais que povoam os espaços com a polifonia de vozes dos sujeitos, os quais personalizam e protagonizam as cenas pedagógicas constituídas.

Na celebração dessa ecologização de saberes, o espaço-tempo acadêmico e escolar é privilegiado pela pujança da complexa teia de saberes que emergem nesses cenários, sobretudo pela junção de pessoas, pela diversidade que brota em manifestações distintas, pelas linguagens e diálogos que fertilizam as salas de aula, com possibilidades infinitas de cultivar o ensino-aprendizagem pela ótica da dialogicidade.

A premissa de construir os atos pedagógicos pela dialogicidade encontra ecos na obra de Freire (1996, p. 136): "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade".

Os desafios de dialogar e consolidar o exercício do ensinar e aprender de modo colaborativo se sustenta na ideia da ecologia de saberes, como pondera Santos (2010, p. 543):

> Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes.

Nessa perspectiva, a sala de aula e os espaços acadêmicos são fecundados pelas ações de pesquisa e extensão. Espaços que se corporificam e ganham sentidos pela força potencial do diálogo com os múltiplos saberes circulantes, com os movimentos sociais e culturais, com a diversidade humana, os quais se estampam no colorido de saberes que chegam, reinventam-se, metamorfoseiam-se e retroalimentam-se.

Nesse sentido, fazendo uma leitura densa do que a ecologia dos saberes defende, podemos encontrar ecos em tal perspectiva epistemológica para lastrar a ação de cunho extensionista, que se edificou dialogante e envolveu um coletivo heterogêneo de sujeitos: técnicos, docentes, discentes de duas esferas do ensino. Coletivo que uniu esforços na busca pela conversa intergeracional, com pessoas "da melhor idade", tendo como foco a possibilidade de construção de ações práticas de aproximação dos idosos com as possibilidades infindáveis das TIC, como recursos/dispositivos mediadores de aprendizagens. Pardo (2015, p. 19) assevera sobre o ensino ser construído pela ótica da ecologia de saberes:

> A ecologia de saberes estaria relacionada à diversidade e intertextualidade de saberes existentes no mundo, os quais se cruzam e se manifestam de formas diferentes, e muitas vezes semelhantes, em diversas partes do globo de acordo com as

> narrativas dos povos e suas perspectivas locais específicas, as quais sozinhas não conseguem dar conta de captar toda a pluralidade de conhecimentos que se apresentam no mundo, uma vez que estariam deslocados para fora de seus contextos sócio-históricos de produção, mas que ao mesmo tempo fazem referência aos saberes do outro para compreenderem a si mesmos.

A ação efetivada se consubstanciou na prática pela vivificação e pela força motriz do diálogo entre gerações como agente mobilizador de escutas sensíveis, pelo qual idosos e jovens puderam celebrar a diversidade de ideias, pensamentos, histórias, narrativas, posições de vida, manifestações multiculturais, sobretudo linguísticas, em atos vivos. E nessa dinâmica que brotou da arena discursiva, das várias atividades propostas e realizadas em comunhão, percebemos que, de fato, a escola e a universidade são espaços, por essência, para celebração e cultivo ecológico da pluralidade.

Nesses espaços, torna-se crucial a aproximação dos sujeitos das linguagens híbridas, das novas manifestações linguísticas que brotam na sociedade, demandando de todos, jovens, adultos e idosos, a busca pelo conhecimento, pela apropriação das novas ferramentas digitais, dos novos dispositivos, que se singularizam, na contemporaneidade, pela volatilidade, rapidez, fluidez e possibilidade de produção de textos cada vez mais híbridos.

Destarte, as ciências e as tecnologias criadas pelo homem evoluíram e foram aperfeiçoadas em consonância com os ensejos e demandas de cada contexto. Castells (1999) relata sobre a revolução provocada pela emergência das tecnologias da informação, nomeando-a de "Revolução Tecnológica", que ele caracteriza pelo potencial de aplicabilidade dos conhecimentos construídos e pela capacidade de reinvenção contínua dos usos feitos desses conhecimentos.

A evolução das tecnologias nos últimos anos das décadas de 1990 e 2000, sobretudo com a invenção da internet, serviram de base para acelerar a emergência das TIC. Ou seja, a emergência das tecnologias que viriam, no limiar do século XXI, a provocar a chamada Revolução Tecnológica,

a tal ponto que a humanidade se percebeu circundada por máquinas cada vez mais potentes, e por dispositivos cada vez mais próximos do cotidiano social.

O surgimento da internet, como um sistema amplo e complexo, transformou profundamente os processos de comunicação e informação em todo o planeta. "E é esse avanço que autoriza a falar hoje em globalização e sociedade da informação" (GIANSANTI, 2006, p. 17).

Experimentamos, na contemporaneidade, a configuração de uma sociedade complexa, plural, demarcada por grupos que se aproximam cada vez mais do uso social dos dispositivos digitais. Por outro lado, temos um grupo de sujeitos cuja grande maioria é excluída de todo o convívio com as máquinas e tecnologias anunciadas pelo século XXI. São os excluídos pela pobreza e também pelo não acesso ao mundo digital, um mundo mediado pelas tecnologias, agora denominadas de "novas tecnologias da comunicação e informação", tendo como centro o computador e a internet, que decisivamente demarcaram o mundo em dois blocos – os que têm acesso e dominam o uso dessas novas tecnologias, navegando nas ondas do ciberespaço, e aqueles que ficaram de fora do processo, denominados "excluídos digitais".

Dentro do grupo de pessoas em condição de exclusão digital, destacamos as pessoas idosas que, de um momento para outro, se viram diante de situações reais de uso das novas TIC e ficaram em posição de desvantagem em razão de poucas oportunidades de interação com esse novo mundo. Cardoso ainda assevera sobre tal questão que

> [...] o fato é que a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação, sua proliferação materializada por meio de máquinas, dispositivos, softwares, hardwares, aplicativos, no âmago das comunidades, se processou com tal intensidade, na virada do século XX para o XXI, [que gerou] um conjunto de termos, expressões típicas, num processo de geração da cultura digital. (CARDOSO, 2018, p. 15).

Nessa imensidão de termos, inovações que demandam cada dia mais intensamente dos atores e das atrizes sociais dessa nova ordem movida e impulsionada pela potência das TIC, torna-se imperioso refletirmos

sobre os impactos gerados pelas tecnologias digitais no contexto da sociedade, e principalmente na questão da exclusão de muitos sujeitos, entre os quais os idosos, ou seja, pessoas que, segundo o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), "[...] têm idade igual ou superior a 60 anos". Atentando-nos a essa preconização,

> o idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízos da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2003, art. 2º).

Desse modo, traçar ações efetivas de atenção educativa ao idoso, criando oportunidades para novas aprendizagens, pelo uso das novas TIC, sobretudo com o uso da informática, torna-se experiência fecunda e inovadora para ser analisada, replicada ou implementada com grupos de pessoas da terceira idade. É notório que a leitura de revistas e jornais, o convívio em grupos sociais, assim como a utilização das redes sociais, os jogos de raciocínio lógico, as palavras cruzadas, assistir a aulas em faculdades abertas aos alunos da terceira idade e praticar exercícios físicos colaboram para a conservação das conexões cerebrais do idoso em mais perfeito estado. Nesse escopo, vislumbramos a pertinência de operacionalizar uma ação de extensão que envolvesse jovens e idosos, em atos de conversação em torno das possibilidades que a apropriação e o uso das TIC podem gerar para as aprendizagens e interações sociais de todos.

O DESENHO METODOLÓGICO E A NARRATIVA DA AÇÃO EM FLUXO

A partir de diálogos mantidos em sala de aula na Universidade, sobretudo no espaço singular de algumas disciplinas do curso de Pedagogia, entre as quais aquelas focadas no plano da Educação Inclusiva e em TIC, emergiu

o desejo coletivo de estudar, conhecer e propor ações voltadas para a inclusão de pessoas da terceira idade, mediante ação voluntária que iria ser construída em diálogos colaborativos com os atores e as atrizes sociais (idosos atendidos pela Uati/Uneb). Assim, houve um primeiro movimento em torno da necessidade de efetivar uma pesquisa local, entrevistando a coordenação da Uati e os idosos quanto ao que desejariam aprender sobre informática.

Assim, emergiu a necessidade de reflexão sobre pesquisa como ato colaborativo, ou seja, no sentido de se converter em uma ação de busca e também de tessitura cooperativa de conhecimentos. Logo, ancoramos nossas perspectivas sobre pesquisa e ação em Educação no âmbito dos estudos elaborados por Creswell (2010), enfocando o campo da concepção identificada como de escopo participatório.

Nesse território epistemológico encontramos pistas para buscar um aprofundamento da discussão quanto às diversas abordagens condutoras de estudos, cujos atores e atrizes sociais se entrelaçam e se relacionam participativamente e colaborativamente com a pesquisa, não apenas como informantes ou mesmo "[...] como produto descartável de valor meramente utilitário" (MACEDO, 2004, p. 30).

Conforme Macedo (2004), Barbosa (1998) e Barbosa e Barbosa (2008), encontramos fundamentos e argumentos que nos auxiliaram a moldar e decidir sobre os caminhos, os métodos e mesmo sobre o destino, o "para quê" da pesquisa efetivada, uma vez que pensamos na fecundidade de entrelaçar pesquisa e formação continuada dos professores e de acadêmicos. Neste sentido, o trabalho de Macedo (2006) elucidando sobre o potencial dos etnométodos para a construção de uma pesquisa-formação nos inspiraram na edificação do caminho e da caminhada que constituiu a experiência formativa e autoformativa, ao dialogar com gerações distintas em torno dos usos e das possibilidades de interação mediadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Conforme Desgagné (2007, p. 8),

> [...] enfocamos principalmente o projeto de colaboração suscetível de motivar os pesquisadores universitários (geralmente das ciências da Educação, mas também de outras áreas científicas relacionadas ao ensino) e os docentes,

> tentando melhor compreender em que se fundamenta essa colaboração.

Justamente na perspectiva de compreender que a pesquisa qualitativa de caráter crítico-colaborativo poderá se converter em uma ação de coalizão de esforços entre pesquisadores, acadêmicos e profissionais da Educação (atores e atrizes sociais em atos, em situação), no processo de buscar compreender a realidade e nela penetrar, dialogar e promover reflexões, problematizando-a, também se poderá constituir num rico espaço de formação dos sujeitos envolvidos no contínuo da pesquisa: tanto os estudantes da Educação Básica, quanto os acadêmicos, os docentes e o próprio pesquisador.

Assim, no escopo das ações colaborativas, os professores-pesquisadores do Getel inicialmente propuseram aos alunos do CTI uma visita exploratória a diversas instituições, no intuito de fazerem levantamentos sobre a possibilidade de uma ação voluntária e de cunho social para efetivação em um projeto coletivo colaborativo envolvendo a turma do 2o ano. Nesse exercício, dois pesquisadores do Getel, em parceria com docentes da Educação Básica, das disciplinas Filosofia e Iniciação Científica, estariam articulados interdisciplinarmente em favor de promover um espaço-tempo para aprendizagens colaborativas entre os alunos, favorecendo a aproximação dos estudantes com a realidade e as potencialidades inerentes ao macrocampo da informática.

Após as visitas, em uma roda de discussão na sala de aula em um dos encontros do Getel, os alunos da Uneb e do Cern propuseram uma ação de intervenção social com os idosos do Programa Uati, no tocante à inclusão digital destes. Essa foi a temática que mais instigou os estudantes, uma vez que, em entrevistas aos idosos frequentadores da Uati – campus XI, observaram neles o desejo de aprender a usar o computador, a ter acesso a e-mails e redes sociais, e mesmo a usar a máquina para entretenimento, consultas e operações que facilitassem a sua vida quotidiana. Diante de tais resultados, a equipe do Getel promoveu um estudo e estruturou um trabalho em que todos pesquisariam formas de buscar a inserção do idoso no mundo digital.

Surgiu, então, a proposta de trabalhar com exercícios introdutórios da informática nos aspectos de aprender a ligar e desligar o computador, estudos sobre as partes físicas do computador, criação de e-mails, contas de aplicativos de celulares, acesso a redes sociais, principalmente ao *Facebook*, e jogos digitais aplicados à terceira idade.

A partir daí formaram-se dois grupos (compostos por alunos do curso de Pedagogia e do CTI) para planejar a ação. Cada grupo deveria construir com a professora orientadora uma pauta que gerasse a oficina para os idosos, logicamente, em dois momentos distintos. Assim, ficou um grupo com a temática "Redes Sociais: conectando você a outras pessoas e ao mundo", com intuito de oportunizar aos idosos o contato inicial com redes e aplicativos de interação no computador e no celular, abertura de conta de e-mails e outros. O segundo grupo estudaria especialmente jogos digitais adequados à terceira idade, com objetivo lúdico, de entretenimento, mas também empenhados em desenvolver/exercitar as operações cognitivas dos idosos, tais como percepção, atenção e, principalmente, memória.

Assim, os alunos, no laboratório de informática do curso, fizeram vastas pesquisas, buscaram jogos, exploraram-nos no sentido de fazer um armazenamento de melhores jogos digitais, para iniciar, então, o processo com os idosos. Esses jogos digitais foram vistos, estudados e discutidos, até se chegar à conclusão de organizar o trabalho em formato de uma oficina com os idosos. A fim de não interferir na programação das aulas, os estudantes envolvidos no projeto foram convocados a participar de estudos do Getel: Informática para a Melhor Idade no turno oposto ao da escola de demanda regular, para montagem do projeto de intervenção e das duas oficinas. Foram realizados vários encontros, dos quais todos participaram ativamente.

De posse do material que pesquisaram e construíram (slides, cartazes, miniapostilas, entre outros), foram montadas duas estruturas de oficina para se trabalhar com os idosos. Além disso, foi criado o cartaz de divulgação do projeto como atividade didática interdisciplinar: procurando desfazer preconceitos em relação ao aprendizado dos idosos, incentivando-os e instigando-os a resolver problemas apresentados nas aulas

ministradas no projeto. Para tal, a metodologia que foi aplicada propõe o uso de jogos de raciocínio lógico, conteúdo de sites como Racha Cuca (SERAFIM; SERAFIM, 2007), nJogos (7GRAUS, 2008) e Coquetel: jogos (COQUETEL, 2012).

As aulas/oficinas-piloto com os idosos aconteceram no final de setembro e durante todo o mês de outubro do ano de 2015, e durante o ano de 2016. Foram momentos de intensa aprendizagem, o que nos permitiu avaliar todo o processo e os produtos gerados, com intuito de aplicação no ano seguinte, ou seja, em 2017. Após as oficinas-piloto, o grupo reuniu-se para avaliar com quais jogos e atividades os participantes se mostraram mais receptivos, e também para ressignificar o projeto e dar continuidade aos grupos de estudos e a futuras novas ações solidárias.

No ano de 2017, aconteceram mais duas etapas de oficina, sempre seguindo dinâmicas envolvendo os idosos em torno do tema da informática para a vida, o que oportunizou também um movimento dos idosos para realizar um encontro tendo os alunos do curso técnico como convidados. O novo encontro, totalmente promovido pela terceira idade, aconteceu na sede da Uati – campus XI, onde eles apresentaram números de música, artesanatos e produção cultural da terceira idade em forma de um desfile de modas, o qual rememorou roupas e moda dos anos pretéritos.

AVALIAÇÃO E REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Ao longo da experiência, muitos aprendizados foram construídos, e muitos desafios foram vencidos, como a questão do preconceito. Alunos fizeram relatos impressionantes de como viam os idosos antes e, ao final do projeto, apresentavam uma nova percepção sobre as pessoas da terceira idade. Muitos afirmaram que em suas casas melhoraram a atenção em relação aos avós e mesmo aos pais. Isso nos permitiu inferir que, para além de uma ação de extensão, o que desenvolvemos com jovens e idosos foram lições de vida, que se estenderão para sempre em nossas memórias afetivas. Como instrumentos de avaliação processual, priorizamos a escuta sensível,

a observação e o registro documental, fotográfico e de imagens, o que nos permitiu, ao final, produzir um videodocumentário da ação, contendo imagens e depoimentos muito significativos quanto às ações construídas.

No videodocumentário elaborado pelos alunos, tivemos registradas as falas dos nossos discentes e dos próprios idosos enfatizando que este foi um projeto fecundo, que trouxe para todos profundos aprendizados, sobretudo para muitos que se diziam temerosos em relação ao manuseio do computador, outros tantos dizendo não gostar da informática. Ao final, assim como nos depoimentos, vimos pessoas da terceira idade com e-mails abertos, comunicando-se com netos, outros acessando redes sociais, interagindo com colegas, amigos e parentes. Muitos aprenderam a jogar no computador, outros compreenderam a função social da informática.

Acreditamos que as ações que efetivamos no percurso da realização do Projeto Informática para a Melhor Idade promoveram reflexos na formação dos estudantes, sobretudo pelo enfoque dialogal, pelas profundas aprendizagens gestadas a partir da interlocução feita com os idosos, pela iniciação à pesquisa-ação e pelas contribuições que oportunizaram aos sujeitos da terceira idade que, muitas e na grande maioria das vezes, se encontram excluídos dos processos digitais. O enfoque do projeto/ação, para além de um exercício acadêmico, consolidou-se como uma prática de fomento à responsabilidade social e ao engajamento dos sujeitos com a cidadania.

Efetivar o exercício da extensão universitária com atenção dirigida à terceira idade (foram atendidos pelo projeto cerca de 32 idosos), aproximando alunos do curso de Pedagogia (foram 16 alunos) do contexto de um CTI (envolvendo 25 alunos do Ensino Médio), no cenário da educação pública, é um desafio demarcado por grandes obstáculos e muitas demandas, principalmente pela necessária articulação entre os docentes, discentes e pesquisadores nos atos de ensino, pesquisa e extensão.

Construir e consolidar uma prática de extensão pautada pelos princípios da ecologização de saberes plurais em diálogo intergeracional, sobretudo edificada pela colaboratividade e interdisciplinaridade, guiada pela pesquisa, reflexão e cooperação dos sujeitos, exigiu de nós, agentes

de extensão, esforços e superação de nossos próprios limites, uma vez que as demandas surgiram a todo tempo, exigindo, além de tudo, o necessário autoexercício reflexivo e intensos diálogos entre os sujeitos envolvidos no percurso das ações. Muitas idas e vindas, muitos conflitos cognitivos e metodológicos foram detectados nos grupos, e nesses lócus foram sendo depurados. Com os entraves e bloqueios sendo dirimidos, brotou a aprendizagem parceira, sólida. E nesse processo intenso fomos nos modificando e, ao mesmo tempo, colaborando para ajudar os sujeitos a edificarem seus percursos formativos.

Nesse sentido, acreditamos que o efetivo exercício da extensão universitária se consolida como espaço-tempo profícuo de profundas aprendizagens para todos, e certamente levaremos para toda a vida os diálogos, as imagens e as memórias afetivas constituídas pelos diálogos intergeracionais que travamos, pois os laços humanos se estreitam pela convivência com as pluralidades, diversidades e adversidades, e com as possibilidades comprovadas de que a vida é um processo contínuo de aprendizagens para tod@s, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos.

REFERÊNCIAS

7GRAUS. *nJogos*. Matosinhos, 24 out. 2008. Disponível em: https://bit.ly/2MqlB6c. Acesso em: 4 jun. 2019.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para formação do professor-pesquisador. *Educação e Linguagem*, ano11, n. 18, p. 238-256, 2008. Disponível em: https://bit.ly/2JZYwFs. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 out. 2003.

CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho. *Uso pedagógico das novas TIC no atendimento educacional especializado a surdos nas escolas públicas inclusivas na cidade de Serrinha-Brasil, 2017*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Facultad de Postgrado, Universidad Internacional Tres Fronteras, Asunción, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COQUETEL. *Coquetel*: jogos. Rio de Janeiro, 10 jan. 2012. Disponível em: https://bit.ly/2EOoIP6. Acesso em: 4 jun. 2019.

CRESWELL, Jonh W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. *O conceito de pesquisa colaborativa*: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução: Adir Luiz Ferreira. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2XayMsV. Acesso em: 4 jun. 2019.

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

GIANSANTI, Roberto. *Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Liber; Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Métodos em pesquisa: diário de campo: notas de existência e conhecimento. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004. p. 143-250.

PARDO, Fernando da Silva. A ecologia de saberes e a escola como espaço de pluralidade de saberes e culturas. *Claraboia*, Jacarezinho, v. 2, n. 2, p. 12-22, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2Mt9fdH. Acesso em: 3 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente nãoocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-250.

SERAFIM, Tiago; SERAFIM, Vinícius. *Racha Cuca*. [Campinas], 13 maio 2007. Disponível em: https://bit.ly/2gLNcgO. Acesso em: 4 jun. 2019.

BUSCA POR UMA CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS DE CASCAVEL/PR SOB OS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Jane Peruzo Iacono

Marli Timm Vanelli

Vera Lucia Rodrigues da Fonseca

A proposta de formação de Recursos Humanos do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel (PR), com embasamento teórico-prático preconizado pelos princípios da Justiça Restaurativa (JR), tem como objetivo estabelecer um novo paradigma e um olhar para além da punição, no sentido da restauração das pessoas envolvidas em conflito. Para tanto, a inserção da comunidade nesse processo se faz necessária, pois onde o conflito se instalou é fundamental que se promova a reintegração e a intencionalidade dialógica, para que as relações possam ser retomadas. A estigmatização prevê a visão punitiva que se tem enquanto sociedade que precisa buscar uma nova perspectiva, conforme proposta de Restrepo (2000), ao requerer um olhar em que a ternura entre os seres humanos seja um modelo e, se houver conflito, a restauração seja possível.

Historicamente, verifica-se a supremacia da ação punitiva em detrimento da ação educativa, que por sua vez vem se mostrando ineficaz na diminuição ou no combate à violência, haja vista o crescente número de adolescentes e adultos em situação de privação de liberdade. Além da interrupção do fluxo de suas vidas, eles têm onerado, cada vez mais, os cofres do Estado.

Na contramão desse modelo punitivo vem ganhando espaço a JR, por se tratar de uma nova proposta de justiça, que assume as relações prejudicadas por situações de violência como preocupação central e que se orienta pelas consequências e pelos danos causados, e não pela definição de punições e culpados. Valoriza a autonomia e o diálogo entre as pessoas, criando oportunidades para os envolvidos (ofensor, vítima, familiares, comunidade) se expressarem e participarem da construção de ações concretas capazes de prevenir a violência e lidar com suas implicações. As formações pretendem auxiliar os profissionais, a comunidade e os alunos das escolas a serem agentes de transformação. Os alunos estão sendo preparados para intervir em situações de conflito com os colegas, assim como os professores que atuam como facilitadores na medida em que exercem o papel de formadores. A comunidade também exerce um relevante papel nessa construção social, trabalhando os conflitos em seus núcleos sociais.

No caso dos círculos restaurativos, os envolvidos no conflito decidem o que será a proposta de acordo e se identificam com as necessidades dos participantes do processo. Os facilitadores, que atuam diretamente nesses espaços, buscam trabalhar na perspectiva da prevenção. Os processos circulares são trabalhados em parceria com o judiciário nos casos advindos das escolas e no Centro de Socioeducação (Cense 2), cujos profissionais – professores, psicólogos e assistentes sociais – participaram do curso de formação e aplicam a proposta da JR.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

A história das Práticas Restaurativas inicia-se a partir do Núcleo Comunitário de Práticas de Justiça Restaurativa (NCPJR), que propôs ao NRE um projeto para formar profissionais da Educação sob os princípios da JR. O NCPJR inicia sua trajetória em 2010, quando a Pastoral Carcerária, em parceria com o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de

Campo Limpo (CDHEP),[1] trouxe a Cascavel a formação em Fundamentos da Justiça Restaurativa para educadores(as), psicólogos(as), advogados(as), policiais, médicos(as), conselheiros(as) tutelares, membros da Pastoral Carcerária, bem como para alguns profissionais lotados em serviços socioassistenciais do município. O NCPJR foi instituído em 2013, quando apresentou o projeto da JR para o NRE, que o institucionalizou em julho de 2014 com o Projeto Escolas Mais Humanizadas, coordenado por duas pedagogas, sendo que na primeira turma do curso foram formadas 22 pessoas. Em 2015 o NCPJR tornou-se uma organização não governamental.

Em 2012, seis pessoas que fizeram a 1a etapa se deslocaram de Cascavel a São Paulo (SP) e concluíram a formação da 2ª etapa (Práticas de JR) no CDHEP. Foram 96 horas de curso preparatório em fundamentos e práticas de JR. Parte desse grupo que concluiu o curso formou outras turmas em Fundamentos de JR pelo NCPJR. Para discussão dos casos, os facilitadores eram subsidiados pela supervisão do CDHEP e, desde então, esses profissionais têm se tornado agentes multiplicadores, atuando na perspectiva de promover uma cultura da paz.

No NRE, o projeto teve início no mês de julho de 2014, com as formações direcionadas aos gestores, pedagogos, professores, agentes educacionais I e II e funcionários do próprio NRE. A primeira escola a receber as formações na proposta restaurativa foi o Colégio Estadual Marcos Claudio Schuster, como escola piloto, tendo sido formados os profissionais, alunos da escola e membros da comunidade, a partir de 2015. Desde então, todos os profissionais vêm recebendo certificação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e esses certificados são utilizados para progressão na carreira.

A JR pauta-se em recomendações internacionais, como a Resolução nº 2002/2012 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas ao dispor, nos artigos 7º e 8º, que os

[1] Localizado em São Paulo, o CDHEP é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, e tem como finalidade formar sujeitos sociais que atuem na construção de uma sociedade justa e solidária, de pleno exercício da cidadania, à luz dos princípios fundamentais dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais (CDHEP, 2014). Desde 2005 oferece cursos em diversas partes do Brasil e do mundo. A finalidade das formações é diminuir os índices da violência.

> [...] processos restaurativos devem ser utilizados somente quando houver prova suficiente de autoria para denunciar o ofensor e com o consentimento livre e voluntário da vítima e do ofensor. […]
>
> A vítima e o ofensor devem concordar minimamente sobre os fatos essenciais do caso, sendo isso um dos fundamentos do processo restaurativo. (ECOSEC, 2012 *apud* CDHEP, 2014, p. 48);

a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); a Resolução nº 118/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público; e a Resolução nº 225/2016, também do CNJ, que se pauta nos preceitos de aplicabilidade das práticas restaurativas na resolução de conflitos.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA CULTURA DE PAZ

Na formação são ofertados cursos em duas etapas: a primeira, com o curso de Fundamentos da JR, e a segunda, com a vivência das Práticas de JR. O primeiro curso auxilia os formandos a rever o conceito de sociedade punitiva e violenta em que estamos inseridos, além de perceber que suas ações podem modificar o cenário instituído. O segundo curso habilita os formandos nas práticas restaurativas e apresenta conteúdo e prática dos processos circulares. Juntas, as duas etapas habilitam as pessoas a serem facilitadoras (formadores e atuantes das práticas circulares). A proposta utilizada é a da Escola de Perdão e Reconciliação, de Bogotá, na Colômbia, e se refere à fase inicial, que é necessária para a segunda parte da formação. O material que orienta o curso é do CDHEP e é fundamentado por autores como Howard Zehr (2012), Belinda Hopkins (BELINDA…, 2013), Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (2010; PRANIS, 2009, 2010, 2011), Olga Botcharova (2001 *apud* BOONEN, 2011), entre outros. As formações são ofertadas aos profissionais das escolas estaduais, aos alunos e à comunidade escolar, abrindo possibilidade também para profissionais da Rede de Atenção e Proteção e do Cense 2.

As abordagens realizadas a partir da ótica da JR se caracterizam como alternativas para gerir conflitos por considerar como premissas o diálogo e o respeito entre as pessoas envolvidas. Essa prática objetiva a reparação do dano causado e a restauração das relações, o assumir responsabilidades e o empoderamento dos indivíduos. Esse modelo, segundo Kay Pranis (2010), tem sido utilizado de modo crescente no sistema judicial como uma ferramenta eficaz na construção de acordos que promovam a satisfação das necessidades dos envolvidos no processo.

> A Justiça Restaurativa se vale do *diálogo* entre as pessoas envolvidas no pacto de cidadania afetado com o surgimento do conflito, quais sejam, autor, vítima e em alguns casos a comunidade. Logo, são avaliadas segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual socialmente terapêutico seja alcançado. (BRANDÃO, 2010, grifo nosso).

A Justiça Restaurativa caracteriza-se, nesse sentido, como uma possibilidade para um novo olhar sobre o conflito, exigindo um rompimento com a ideia da punição pura e simplesmente, conforme prevê a justiça retributiva-estatal. Ela é, segundo Boonen (2011), definitivamente, outro paradigma que exige que as relações humanas sejam olhadas por outra moldura, outras lentes. O que hoje se observa, contudo, a partir de experiências e vivências relacionais, é a fragilização dos vínculos, o que gera inúmeros transtornos de toda natureza, inclusive a violência que grassa por toda parte sem nenhum freio ou responsabilização.

Para Restrepo (2000), o Direito não deve ser entendido como uma benesse governamental, e sim como um instrumento de convivência. Valoriza-se, assim, o indivíduo para manter a ordem social. Ao citar "os espaços onde abundam" as violências de sangue, o autor aborda o abuso do poder, mesmo que ilegítimo, que causa feridas invisíveis, levando-o a concluir que, ao se anular os direitos íntimos, como a ternura, por mais que se privilegiem os direitos públicos, o indivíduo não consegue exercê-lo na

primeira célula social que lhe cabe, o lar. Assim, o respeito ao direito público torna-se apenas um simulacro, algo feito "para inglês ver".

Portanto, a construção coletiva proposta na resolução de um conflito, a comunidade de apoio das duas partes – tanto para a vítima como para o ofensor, ambos sendo responsáveis para chegarem juntos ao que é necessário que aconteça para que as partes possam se sentir bem –, é a idealização da prática restaurativa, permitindo que o gerenciamento das situações de conflito não fique somente na instância da judicialização. Dessa forma, segundo Slakmon, Vitto e Pinto (2005, p. 477), é possível

> [...] uma alternativa para gerir conflitos, violentos ou não, sob uma nova ótica, um novo paradigma que pressupõe o diálogo e o respeito, objetivando a reparação do dano causado e a restauração das relações rompidas pelo conflito, mantendo, sobretudo, um olhar sobre as necessidades da vítima. Baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade, afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime.

Assim, estabelecem-se condições que possam trazer novas perspectivas, inversas àquelas que se têm experimentado até então. Levam-se em consideração as necessidades humanas, sejam elas de ordem material ou, principalmente, emocional, como o amor e o pertencimento: concebido nos relacionamentos com família, amigos, grupos, organizações; o poder: competência, reconhecimento, realização, sucesso, impacto, competição; a liberdade: de escolher viver a vida de acordo com seu querer, de acreditar naquilo que se quer acreditar; a criatividade: autoexpressão; a segurança: necessidade de proteção, de sentir-se seguro; o prazer: alegria, aprendizagem, diversão.

Ao refletir sobre essas categorias enquanto necessidade humana, concebe-se que nem sempre as relações sociais favorecem o seu desenvolvimento. Normalmente são desconsiderados aqueles que não compactuam dos mesmos valores ou das mesmas opiniões de um determinado

grupo do qual se faz parte. Assim, sentir-se amado e pertencente depende de condicionalidades elencadas pelos sujeitos num determinado espaço, e das pessoas nele envolvidas. É necessário pensar sobre os reflexos causados quando uma ação agride o outro e tira dele a possibilidade de se sentir seguro, pois essa insegurança afeta o sujeito em três dimensões – a segurança em si, o significado da vida e a sociabilidade. Em função da falta de cuidado com essas dimensões, Toro (TEDXAMAZÔNIA…, 2010) sinaliza que a ética do cuidado é uma necessidade para a sobrevivência humana; no entanto, quando não observada, pode levar ao rompimento de relações e gerar outros conflitos.

Os processos geradores de conflito, em muitos casos, iniciam-se na família, quando esta não desenvolve no seu interior a inteligência emocional; porém, essa responsabilidade pode ser, de algum modo, compartilhada com a sociedade e com o Estado, que em muitas situações também foram negligentes. Dessa forma, necessita-se com urgência de um espaço de desenvolvimento da ternura, da empatia e da compaixão, entre outros valores e virtudes. Segundo Paula,

> [...] a ternura infantil se mostra discutível, diante da constatação do *bullying* e de outras manifestações de crueldade pueril. A ternura deve ser entendida como direito universal, sem condicionais de gênero ou idade. (PAULA, 2012, p. 3).

A JR atua também num modelo de círculos que pretende uma reflexão profunda dos atos praticados. A partir disso é que se inicia um processo de diálogo para verificar como cada um dos participantes se sente em relação ao ocorrido, quando a comunidade de apoio, tanto da vítima quanto do ofensor, se faz presente para apoiá-los e auxiliá-los no momento de assumir sua responsabilidade, além de propor ações e orientá-los no cumprimento dos acordos. Para que o círculo seja possível é necessário que a vítima e o ofensor estejam dispostos a conversar abertamente sobre o conflito.

Nos processos circulares em que o modelo restaurativo se manifesta na contemporaneidade, busca-se a identificação das necessidades dos sujeitos e a construção de uma verdade mínima entre as partes envolvidas.

Nessa proposta, nas escolas busca-se o estabelecimento de um ambiente positivo em sala de aula, assim como a resolução de problemas de ordem comportamental; nos locais de trabalho, um modo mais eficaz para lidar com conflitos do dia a dia. Segundo Gomide (2010, p. 1) "[...] o conceito de que o comportamento moral é necessário é indispensável e deve ser uma prioridade educativa, tanto para pais como para professores".

Os círculos de construção de paz, de acordo com Boonen (2011), são acima de tudo um lugar para criar relacionamentos em que os participantes podem se conectar uns com os outros. Essa conexão, quando estabelecida de forma segura, pode criar uma rede de compreensão e cooperação e um senso de responsabilidade e comprometimento entre os envolvidos, frequentemente dando à vida do sujeito um sentido mais consistente e comunitário.

No que se refere às práticas restaurativas, utilizou-se da JR por se tratar de uma ferramenta que ajuda pessoas a estabelecerem sentimentos como confiança, respeito, boa vontade, pertença, mutualidade e reciprocidade, auxiliando cada um dos envolvidos nessa prática a perceber o outro. Para tanto, primeiramente identifica-se a possibilidade de trabalho com o ofensor (que deve reconhecer o ato, assumir a responsabilidade, ter a intenção de reparar o dano, fazer parte do processo restaurativo, definir quem elege como apoio e querer participar). A partir de então, são iniciados os pré-círculos, em que cada pessoa é ouvida individualmente. O caso é trabalhado com os envolvidos e a comunidade de apoio, e todos são orientados sobre o procedimento da JR.

Os círculos efetivam-se da seguinte forma: os pré-círculos, que são conversas individuais, nas quais todos os envolvidos e suas devidas comunidades são ouvidos. No segundo momento, ocorre o círculo restaurativo, quando vítima e ofensor e suas comunidades dialogam sobre o conflito, em uma conversa sigilosa, na qual cada um expõe suas necessidades e propostas de acordo, construindo possíveis soluções a fim de transformar o conflito. O pós-círculo é o encontro em que todos os envolvidos comparecem na perspectiva de verificar se os acordos firmados foram cumpridos. Caso não haja cumprimento de todas as ações propostas no acordo, verifica-se a

possibilidade de retomar a conversa. todo o processo prevê sigilo, fala respeitosa, uma comunicação em que todos têm o direito de se manifestar sobre a situação. Para tanto, há necessidade de participação de duas pessoas, um facilitador e um cofacilitador, ambos com formação nas práticas restaurativas e com o entendimento de que os efeitos do conflito atingem a comunidade em que vítima e ofensor estão inseridos. Para tanto, é fundamental compreender o desenvolvimento da empatia para com a vítima e o ofensor envolvidos no conflito.

Faz-se necessário, então, escutar, atender as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo, tanto aquele que sofreu o dano, quanto aquele que o provocou; estimular o compromisso de assumir as consequências dos próprios atos e a responsabilidade a partir da reflexão pessoal em um processo de planejamento colaborativo; reintegrar o ofensor e, se necessário, a vítima como membros valiosos que contribuem para a comunidade escolar; criar ambientes de solidariedade que ofereçam apoio a uma comunidade saudável. Em Cascavel, os processos circulares são usados em conjunto com o sistema judiciário nos casos oriundos das escolas e do Cense 2.

ESCOLA RESTAURATIVA

A proposta da JR pretende prevenir situações geradoras de conflitos e, no caso da comunidade escolar, objetiva realizar processos de formação e de círculos restaurativos para trabalhar tais situações.

> A Justiça Restaurativa poderá ainda transmitir os preceitos fundamentais relacionados ao bom convívio escolar e social, permitirá conscientizar as crianças e os adolescentes a protagonizarem os valores éticos, as responsabilidades sociais e ao [sic] aprendizado de habilidades que estimulem o diálogo, a cooperação e a solução pacífica dos conflitos. (BATISTIN *et al*., 2015, p. 11).

Estabeleceu-se ainda, a partir das discussões das práticas circulares nas escolas, que estas podem:

> [...] ser usadas em dois níveis: primário e secundário. O nível primário busca melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, fortalecer o diálogo entre todos, promover a melhoria do vínculo da comunidade escolar, a comunicação não-violenta, as atividades pedagógicas restaurativas em suma, construir um trabalho proativo de comunidade escolar segura, democrática e respeitável, numa cultura de paz. O nível secundário, por sua vez, é usado para a restauração e reparação das relações através do diálogo, da comunicação não-violenta e das reuniões restaurativas (mediações e círculos restaurativos). O foco do nível secundário está em reconectar, consertar e reconstruir relações. (BATISTIN *et al.*, 2015, p. 4).

Para tanto, a implementação do modelo restaurativo no ambiente escolar realiza-se a partir da articulação do NRE com o NCPJR e a 12ª Vara da Infância e Juventude, que se tornaram protagonistas na construção de um novo olhar para crianças e adolescentes. A implantação do Projeto Escolas Mais Humanizadas nos colégios da rede pública estadual do NRE tem como perspectiva formar professores, alunos, comunidade e profissionais da Rede de Atenção e Proteção. O objetivo é a difusão de uma comunicação não violenta e, por consequência, uma cultura de paz nesses espaços em que ainda se efetiva a cultura punitiva e repressiva no seu modo de transmitir conhecimento.

No ambiente escolar, a Disciplina Restaurativa (DR) é um modelo de resposta não violenta para conflitos escolares que se utiliza dos pressupostos da JR. Vê em cada indisciplina uma oportunidade para oferecer à comunidade escolar conscientização sobre as consequências de seus atos, responsabilidade de sanar danos e relacionamentos rompidos, oportunizando o fortalecimento de laços de cooperação e cuidado entre colegas e profissionais da Educação, restaurando as relações. Dessa forma, percebe-se que, a partir dos conflitos, os profissionais passam a lidar com a dor do outro e com sua própria dor, quando estabelecem relação com a JR. O objetivo é proporcionar aos envolvidos reflexões sobre a situação, colocando-se à disposição para estabelecer uma relação empática e de compaixão com o outro. A abertura desses espaços no ambiente escolar possibilita a

reestruturação pessoal e coletiva. Assim, professores, alunos e pais podem estabelecer novas conexões, que serão preventivas para as relações de violência, bem como para as relativas ao uso de drogas.

O Projeto Escolas Mais Humanizadas prevê sua execução em quatro etapas: 1. capacitação em Fundamentos da JR e Práticas Restaurativas para gestores, pedagogos, professores e funcionários; 2. formação continuada em JR e suas práticas; 3. implementação do modelo de JR em escola piloto; 4. atendimento de casos judicializados ou encaminhados pela ouvidoria do NRE. O objetivo dessa formação é o rompimento do ciclo da violência, propondo acordos e a reconciliação como saídas para buscar outro padrão que não o ciclo da violência-vingança-violência, pelo qual a vítima passa a ser um novo agressor. A metodologia faz com que os envolvidos ressignifiquem a sua história, possibilitando a responsabilização, a reparação dos danos sofridos pela vítima e a restauração das relações interpessoais.

Assim, a formação sob os princípios da JR tem sido trabalhada no âmbito da rede estadual de ensino do NRE de Cascavel, já permitindo novas formas de perceber as relações conflituosas que permeiam o cotidiano escolar, na direção de um espaço mais humano e mais acolhedor. Depois de quatro anos de trabalho nessa abordagem, já são constatados resultados muito significativos e, dessa forma, pretende-se sair desse olhar no qual grassam o analfabetismo afetivo e as relações conflituosas, tendo em vista que

> [...] o saber acadêmico engessado, frio e indubitavelmente racional reduziu o homem a um patético quadro de semianalfabetismo afetivo. Sabe-se o porquê lógico das coisas, suas razões e, no entanto, todo saber torna-se nulo ao adentrar o campo do afetivo… "Para nossa cultura, a paranoia é uma loucura rentável". A solidão e fracassos sentimentais acabam sendo vistos apenas [como] um preço a se pagar pelo sucesso, totalmente justificável, menos para quem olha para trás e vê que fez tanto por nada. O caso, porém, é mais grave. O peso da impossibilidade de afeto nas relações pode esmagar o homem. E assim, a pressão pelo sucesso e independência lota clínicas, engorda estatísticas de suicídios, enriquece a indústria farmacêutica, onde, numa última negativa à ternura,

> receitam-se medicamentos ao invés de amor. (PAULA, 2012, p. 3-4).

Para tanto, as formações promovem uma nova visão de conceito sobre a punição, a raiva, o modelo educativo, o fortalecimento de vínculos, o acolhimento dos envolvidos em conflito ou não, a comunicação assertiva e a ética do cuidado. Assim, a formação instrumentaliza o facilitador a fim de que perceba que a JR é um modelo de justiça participativa, tendo em vista que as partes envolvidas atuam de maneira significativa na construção de decisões, buscando a resolução do conflito.

Esse processo foi facilitado a partir da Resolução no 225, de 31 de maio de 2016, que fundamenta as ações da JR em nível nacional. O parágrafo 3o desse instrumento prevê sobre as formações que

> §3º os formadores do curso referido no caput deste artigo devem ter experiência comprovada em capacitação na área de Justiça Restaurativa, bem como atestados de realização de procedimentos restaurativos e atuação em projetos relacionados à Justiça Restaurativa. (BRASIL, 2016).

A atuação dos facilitadores nos processos circulares tem como objetivo a promoção de uma visão mais acolhedora, com a possibilidade de reparação do dano e a restauração das relações fragmentadas em decorrência do conflito, considerando-se sempre as necessidades da vítima e do ofensor. Esse paradigma possibilita uma transformação substancial no clima institucional, modificando comportamentos agressivos e melhorando a capacidade de escutar e de se comunicar de forma mais assertiva. Os facilitadores passam por estágio após a capacitação, que se configura numa dinâmica em que os concluintes do curso de Práticas Restaurativas fazem sua prática, enquanto formadores e facilitadores, com outra pessoa que já fez o processo.

Em relação ao processo de formação profissional iniciado em 2014 e em andamento até julho de 2018 pelo NRE de Cascavel, registram-se os seguintes dados. Há, entre os formados, mais de 40 professores, agentes

I e II, que são profissionais readaptados[2] que concluíram os cursos de Fundamentos da JR e Práticas da JR. Segue quadro demonstrativo de formações.

Quadro 1 – Profissionais formados pelo NRE (2014 a julho/2018)

Local	Curso	2014	2015	2016	2017	Jul. /2018
NRE	Fundamentos de JR	109	44	39	75*	36*
	Práticas de JR			9	51	18
Colégio C. M. Schuster – Parceria NCPJR e NRE	Fundamentos de JR	9	87	28		
	Práticas de JR		12	11		
Colégio Estadual Mário Quintana	Fundamentos de JR				92	
	Práticas de JR				11	
Programa Semiliberdade**	Fundamentos de JR				8	
Total	Fundamentos de JR				527	
	Práticas de JR				112	
Total (Fundamentos e Práticas de JR)					733	

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados do NRE (2018).

* Entre os formados no NRE está o grupo do Cense 2, do qual 12 concluíram o curso de Fundamentos de JR, 7 concluíram o curso de Práticas de JR, e 2 são conselheiros.

**A semiliberdade está prevista no Art. 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Faz parte do rol das seis medidas socioeducativas estipuladas pelo Art. 112 do ECA para adolescentes autores de atos infracionais (BRASIL, 1990).

Em relação às intervenções práticas com alunos, foram registrados os seguintes dados:

[2] "Readaptados" são profissionais que estão em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenham sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

Quadro 2 – Atendimentos a alunos

Período	Individual	Círculos V/O/C*	Sensibilização	Reuniões de Rede
2014 a julho/2018	487	18 NRE	24	26
2014/2015		32 casos de parceria NRE, NCPJR e Judiciário**		
Total de atendimentos				587

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados da 12ª Vara de Infância e Juventude de Cascavel.

* Casos atendidos pela prática do círculo restaurativo (vítima/ofensor/comunidade).

** Entre os casos atendidos pelo NRE em parceria com o NCPJR e a 12ª Vara da Infância e Juventude, 85% não tiveram reincidência em ato infracional. Relatório de agosto de 2015, realizado no dia 27/06/2016.

Na DR são valores importantes o respeito, as verdades, a confiança, o autocontrole, a autodisciplina, a aceitação e a responsabilidade. De acordo com a resenha de Paula (2012) sobre o livro *O direito à ternura* (RESTREPO, 2000), pode-se compreender que as necessidades humanas vão muito além do que supomos.

Faz-se necessário perceber que valores como a vingança, a submissão, a conquista e a guerra, os quais fomos doutrinados a aceitar como naturais, precisam ser revisitados e reordenados observando-se quanto as atitudes afetivas são necessárias. Como aprender sobre os verdadeiros valores para a promoção de uma cultura de paz se nas academias o aprendizado afetivo não é importante?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os cursos de formação em JR realizados nas escolas vêm permitindo mostrar um novo olhar para o conflito, percebendo-o como parte integrante da vida humana. Ao dialogar com a equipe pedagógica dessas escolas, especialmente com os professores, os relatos demonstram que não é mais possível agir como antes. A metodologia vivencial, dinâmica e reflexiva aplicada nos cursos dispara o questionamento de cada envolvido para a maneira com que esse sujeito enfrenta seus conflitos e responde às tensões e às violências do cotidiano escolar. Ou seja, as atitudes buscam a noção de uma essência mais humana e mais integradora, que converge para a construção de uma cultura de paz e não mais de violência.

A implantação e implementação das práticas de JR em Cascavel têm se constituído como um processo significativo e necessário para a redução de conflitos nas escolas. No contexto atual, em que a imposição da força e da punição se mostram ineficazes, essa estratégia é uma resposta às demandas dos sujeitos envolvidos, que participam dos processos restaurativos. Nos casos atendidos no Cense 2, percebeu-se o desenvolvimento de um processo de empoderamento daqueles que se consideram o lixo da sociedade, no qual a responsabilização, a reparação de danos e a restauração de relações familiares e sociais rompidas estabelecem uma nova perspectiva. Portanto, os resultados apontam que as formações com essa nova visão de ser humano são um ponto fundamental na construção de uma cultura de paz. Assim como os atendimentos individualizados, os círculos vítima/ofensor/comunidade são espaços de esperança para conscientização e reflexão sobre as situações de violência, pois a responsabilidade está nas mãos dos envolvidos: agentes educacionais, equipe diretiva, professores, alunos, familiares.

Os valores restaurativos pretendem a transformação do ser humano possibilitando uma ressignificação dos conflitos, que passam a ser entendidos como condição do humano. Acredita-se que os valores trabalhados na formação a partir do embasamento teórico-prático preconizado pela JR para líderes educacionais, professores, agentes I e II e alunos podem ir além

dos espaços escolares e seu entorno; podem ir à família, à comunidade e à sociedade e, dessa forma, contribuir para reduzir os índices de violência.

A proposta da JR tem demonstrado resultados estimulantes; sabe-se que ela também tem limites, mas na maioria dos casos tem atendido as necessidades dos envolvidos. Constatou-se que o desenvolvimento do trabalho a partir das práticas restaurativas possibilitou restaurar relações interpessoais abaladas e, ao mesmo tempo, empoderar os participantes, demonstrando que o empoderamento das pessoas envolvidas no processo teve impacto direto na sua vivência familiar e comunitária. Nesse sentido, constata-se a necessidade de se ressignificar as relações sociais na direção da proposta de Bernardo Toro (TEDXAMAZÔNIA…, 2011), tornando habitual a prática da ética do cuidado, para que haja a possibilidade de um futuro de paz.

REFERÊNCIAS

BATISTIN, Larissa Haick *et al. Tecendo redes de cuidado*: o adolescente autor de ato infracional e as práticas de Justiça Restaurativa. Cascavel: MPPR: NCPJR: CDHEP/SP, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2MusAei. Acesso em: 4 jun. 2019.

BELINDA, Hopkins. *Práticas Restaurativas na Escola 1/3*. [*S. l.*: *s. n.*], 2013. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Adriano Gosuen. Disponível em: https://bit.ly/2ETq8rI. Acesso em: 8 ago. 2018.

BOONEN, Petronella Maria. *A justiça restaurativa, um desafio para a Educação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No coração da esperança*: guia de práticas circulares. Boston: Center for Restorative Justice – Suffolk University, 2010. Disponível em: https://bit.ly/2WM13sQ. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRANDÃO, Delano Câncio. Justiça Restaurativa no Brasil: conceito, críticas e vantagens de um modelo alternativo de resolução de conflitos. *Revista Âmbito Jurídico*, Rio Grande, ano 13, n. 77, 2010. Processual Penal. Disponível em: https://bit.ly/2WHPP8z. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13563-13577, 16 jul. 1990. Disponível em: https://bit.ly/IUTp5S. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário. *Diário de Justiça Eletrônico*: n. 219, Brasília, DF, p. 2-14, 1 dez. 2010. Disponível em: https://bit.ly/2Z8ewsE. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Resolução nº 118, de 1º de dezembro de 2014. Dispõe sobre a Política Nacional de Incentivo à Autocomposição no âmbito do Ministério Público e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4849, 27 jan. 2015. Disponível em: https://bit.ly/2WLhYfe. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. *Diário de Justiça Eletrônico*: n. 91, Brasília, DF, p. 28-33, 2 jun. 2016. Disponível em: https://bit.ly/2z0nKil. Acesso em: 5 jun. 2019.

CDHEP. CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DE CAMPO LIMPO. *Justiça restaurativa juvenil*: conhecer, responsabilizar-se, restaurar. São Paulo: CDHEP, 2014.

GOMIDE, Paula Inez Cunha (org.). *Comportamento moral*: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes. Curitiba: Juruá, 2010.

PAULA, Jessica de. *Resenha crítica do livro "O direito à ternura"*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2012. Disponível em: https://bit.ly/31dOt5c. Acesso em: 10 ago. 2018.

PRANIS, Kay. *Manual para facilitadores de círculos*. San José: Conamaj, 2009.

PRANIS, Kay. *Processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. *Círculos de Justiça Restaurativa e de construção da paz*: guia do facilitador. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

RESTREPO, Luís Carlos. *O direito à ternura*. São Paulo: Vozes, 2000.

SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes. *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: Ministério da Justiça: PNUD, 2005.

TEDXAMAZÔNIA – Bernardo Toro sobre a coragem de pedir ajuda – nov. 2010. Manaus: TEDxAmazônia, 2011. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal tedxamazonia. Disponível em: https://bit.ly/2HWcfef. Acesso em: 8 ago. 2018.

ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

SEÇÃO II – CULTURA & EDUCAÇÃO

ANDANÇAS: O MOVIMENTO CORPORAL DO PENSAMENTO

Beatriz Borges Bastos

Débora Menezes Ribeiro

Elizia Cristina Ferreira

"Amigos, o corpo é um grande sistema da razão. Por detrás de nossos pensamentos acha-se um Ser poderoso, um sábio desconhecido" (ARAÚJO, 2015, p. 269), nos ensina Vicente Ferreira "Pastinha", importante mestre de Capoeira Angola da Bahia.

> Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 212).

Disse isto, por sua vez, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, pensador contemporâneo. As duas frases evidentemente se comunicam, quase se traduzem, mas foram ditas em contextos muito diferentes, por dois pensadores formados em tradições completamente distintas: capoeira – prática ancestral africana-brasileira que congrega dança, musicalidade, luta, jogos, ludicidade – e filosofia – na sua expressão europeia contemporânea.

A reflexão de Mestre Pastinha é oriunda de sua complexa compreensão de mundo formada pela prática da "vadiação".[1] Seus escritos e concepções (que nos chegam pela tradição oral da capoeira) podem ser considerados como a performatização de uma filosofia africana em solo

[1] O termo "vadiar" é usado entre as/os capoeiristas para designar a prática da capoeira.

brasileiro, sendo a Capoeira Angola um sistema filosófico. Quando partimos do universo da capoeiragem, não há muita resistência em tomar Pastinha como um filósofo e a capoeira como filosofia, agora, como as escolas filosóficas clássicas assimilariam isso? Uma filosofia oriunda de uma prática lhes é estranha, às escolas, em geral, tomam as práticas diversas como metáforas ou então no sentido de fundamentá-las, explicá-las.

Seria relativamente mais tranquilo então se alguém resolvesse fazer uma "filosofia da capoeira" do que afirmar a capoeira enquanto filosofia. O que nos parece contraditório, sobretudo com as discussões contemporâneas, especialmente as de Merleau-Ponty que procuram radicar o pensamento no corpo. Quando ele diz que nosso corpo *não* é um objeto para um *eu penso*, está ele lutando contra uma tradição de pensamento que entendeu haver uma dualidade entre corpo e alma (razão, eu, sujeito…) que privilegiava o pensamento como âmbito de definição da humanidade. Contra isso também afirmou o corpo como esse sábio desconhecido, segundo ele

> [...] nosso corpo é para nós o espelho de nosso eu, senão porque ele é um *eu natural*, uma corrente de existência dada, de forma que nunca sabemos se as forças que nos dirigem são as suas ou as nossas – ou antes elas nunca são inteiramente nem suas nem nossas. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 236, grifo do autor).

Essa reflexão de Merleau-Ponty é feita na obra *Fenomenologia da percepção*, um clássico da filosofia francesa contemporânea, enquanto Pastinha afirmava desde a prática da capoeira. Entretanto, não é o caso aqui de usar capoeira como metáfora da filosofia, tampouco procurar nesta um fundamento para aquela. As questões que temos procurado pensar em nosso grupo são: o que acontece quando dança e filosofia se encontram? O que acontece se a/o filósofa/o dançar ou gingar, no caso da capoeira? É nesse sentido que trabalhamos com a noção de "movimento corporal do pensamento".[2] Propondo implicar radicalmente uma sabedoria corporal, ou saber-do-corpo para tensionar as possibilidades dessa implicação.

[2] Dois artigos já publicados serão referenciados aqui e terão alguns trechos compilados: "Expressividade e gestualidade afro-brasileira" (FERREIRA, 2016) e "Umbigo do mundo – subjetividade, arte e tempo" (FERREIRA, 2017). Bem como algumas das descrições do AnDanças aqui reproduzidas podem ser encontradas em nosso site: https://bit.ly/2HTyfqe. Acesso em: 7 jun. 2019.

A filosofia ocidental marcou profundamente a noção que construímos de corpo, na qual pensamento e corpo estão separados. Sentimos essa cisão, por exemplo, se alguém pensa em exercitar "seu corpo" em vez de se exercitar, já que somos o corpo. Bardet (2014, p. 24) instiga a pensar a relação complexa da filosofia com o corpo e com a dança nos convocando a estar atentas/os aos cuidados desse encontro:

> [o] corpo, tanto quanto a dança, não será considerado aqui objeto sistemático de um estudo dos textos filosóficos, mas como lugar de uma operação possível em seu encontro teórico-prático.

É desde esse anseio que nasceu o "AnDanças: programa de pesquisa e extensão em arte, filosofia e cultura", ligado à linha de mesmo nome do grupo de pesquisa "Geofilosofia e performances de pensamento". O programa é desenvolvido de maneira indissociável de projetos e ações de extensão, já que tem dentre seus objetivos esse interesse em promover uma interlocução entre dança e filosofia, em última instância, entre prática e teoria. Para cumprir tal finalidade exige de suas (seus) pesquisadoras(es) o envolvimento em práticas variadas (dança contemporânea, capoeira e performances da cultura popular em geral). Essa concepção se origina de diversas inquietações. Primeiramente, o interesse de pesquisa das pessoas envolvidas na equipe de organização e o desejo de dar continuidade ao primeiro projeto de extensão executado na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab): "In-úteis: pausas poéticas", que ganhou esse subtítulo pois pretendia, entre outras coisas, promover atividades culturais e de formação que proporcionassem intervalos em nosso cotidiano de trabalho na universidade. Entretanto, o desenrolar de suas atividades nos levou ao "AnDanças", ideia que remete ao movimento humano como princípio gerador de arte. O movimento é essencial à cultura, em especial àquelas diaspóricas, que remontam ao êxodo, a fluxos e a refluxos migratórios. Movimentar-se pode ser revolucionário; em verdade, para haver revolução é necessário movimento. Andar! Quando alguém sai de seu lugar habitual a movimentação física pode se tornar também um movimento íntimo de questionamento de seu modo próprio de estar no

mundo. Por isso diz-se que o movimento é o princípio gerador da arte, por admitir-se uma concepção de arte como forma de reconfigurar os hábitos, os objetos e as paisagens em volta e transformá-los em obras. Isso vale tanto para as artes visuais quanto para as performances corporais.

Nossas primeiras incursões teóricas giravam em torno dos conceitos de corporeidade, expressividade e liberdade e foram pensadas a partir de um campo específico: as formas culturais brasileiras de matriz africana. Procurávamos pensar sobre sua *gestualidade* – nelas presentes como remissão a um passado mítico originário e que remonta a uma ideia de africanidade – e sua expressividade – manifestadas como potências libertadoras de retomar esse passado ressignificando-o enquanto projeto existencial. A base teórica era inicialmente a da filosofia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty, que, articulando os conceitos de corpo, hábito, liberdade, expressão, entre outros, oferece um viés de compreensão da temática da corporeidade e da linguagem dessas manifestações, permitindo descortinar justamente seu caráter libertário, reforçando a importância de sua valorização. Num primeiro momento, duas foram as formas culturais analisadas: a capoeira e as danças afro-brasileiras, escolhidas pelo privilégio de serem práticas explicitamente corpóreas, formas de *expressão corporal*.

Em ambos os casos (na dança e na capoeira), as questões que desde o início permeavam nossas pesquisas eram: quais histórias nos recontam esses corpos? Que presente eles atualizam? Que projetos articulam? Como performatizam experiências verdadeiramente *expressivas* no sentindo merleau-pontyano, isto é, experiências de liberdade e libertadoras nessa encruzilhada de tradições mimetizadas e projeto de resistência (e de reexistência)? Ao mesmo tempo, do ponto de vista filosófico, pretendeu-se extrair dessas investigações uma compreensão do conceito de ancestralidade e aproximá-lo do conceito de mimese da tradição filosófica ocidental.

Segundo a dançarina e filósofa Marie Bardet, dança e filosofia há muito tempo têm um "caso".

> A dança para os filósofos constitui quase sempre, à primeira vista, uma imagem inspiradora da leveza como desprendimento daquilo que está, no entanto, mais intimamente ligado

> ao corpo em seu próprio movimento, mas que parece escapar do peso e fornecer assim uma metáfora ideal do pensamento leve, fluído e puro. No entanto, a partir do momento em que o trabalho se torna mais atento à efetuação do gesto, ao trabalho da dança, à construção do olhar sobre a dança, a relação se complexifica, e o panorama filosófico, desse modo, não permanece unívoco. As relações com a dança parecem imediatamente mais complexas, prova de que o trabalho de leitura teórico-prática atenta deve se aplicar a revelar essas mudanças. (BARDET, 2014, p. 52).

Ela nos ensina que o corpo é "pe(n)sante". René Descartes formulou a famosa frase "Penso, logo existo!", Bardet a relê em "Peso, logo existo", e nós temos adaptado tais reflexões para "Gingo, logo existo".[3] Isso, pois avançamos em algumas inquietações. Primeiramente, Bardet pensa no universo da dança contemporânea, na dança como manifestação pensada para o palco ou para a performance etc. Ela não pretende em sua obra fazer uma relação com a cultura popular, por isso mesmo, não toca numa questão que tem se manifestado para nós como importante, que é tensionar essa definição de "contemporâneo", sobretudo nessa oposição com o "popular" ou tradicional. Isso ganha sentido quando pensamos em tradição fora de engessamentos, nesses casos ainda mais, pois falamos de *tradições diaspóricas* que sempre estão – como ensina Stuart Hall – em "zonas de contato", num tempo que invoca a "[...] copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas […] cujas trajetórias se cruzam" (HALL, 2003, p. 31).

A diáspora é o solo "em movimento" das manifestações culturais aqui abordadas (e de todos nós). A formação da diáspora negro-africana constitui, é preciso lembrar, um fenômeno histórico, social, político e cultural demarcado pelo processo de tráfico de homens e mulheres provindos de vários países africanos para outras regiões do mundo, na condição de escravizados, para sustentarem o processo perverso da colonização. A partir desse tráfico, com o deslocamento e as chegança aos lugares em que as pessoas eram submetidas à mão de obra escravizada, surgiram as

[3] Como costuma dizer Mestra Janja, do Instituto Nzinga de Capoeira Angola, em algumas de suas apresentações públicas.

zonas de contato, os encontros e as trocas de diversas sociedades e culturas entre aqueles que se encontravam nas condições de subalternizados. Nesses novos lugares viram a necessidade de sobrevivência, resistência e afirmação das suas identidades, construindo por meio dessa troca as manifestações populares/tradicionais de (r)existência.

Por isso mesmo, nossos projetos e ações abrigam as diversas manifestações sem distinção. Tanto desenvolvemos ações com a cultura popular, quanto temos em andamento um projeto com dança contemporânea. Tudo isso, como aposta metodológica, não é hierarquizado entre as "tradições", nem colocado para disputar uma valoração em escala.

Nas discussões "oficiais" sobre arte, desde o início do século passado, quando podemos localizar, aproximadamente, a passagem para a "arte contemporânea", surgem os chamados movimentos de "vanguarda", de *avant-garde*, ou seja, movimentos que se pretendem pioneiros em uso de técnicas, métodos, conteúdos, propostas, linguagens etc. Além disso, há, como em Lygia Clark e tantas (os) outra(os), por exemplo, um desejo profundo de romper a barreira entre obra e expectador, uma expectativa de que a obra estabeleça um diálogo íntimo e que haja alteração mútua. Manifestos e manuais dão conta de que os artistas (nas artes visuais e mesmo da cena) já há algum tempo andam cansados do distanciamento com o público, da arte dele separada pelo espaço do museu, do palco, da tela. Pode-se detectar na arte contemporânea em geral esse movimento de quebra de cisões clássicas entra arte e vida, arte e religião (e diferentes linguagens artísticas também). Suspeitamos, entretanto, que isso seja uma espécie de falso problema, na medida em que essa cisão parece bastante artificial, quando nos voltamos para performances, para formas artísticas não ocidentais. Nesse mesmo sentido, afirma Martins (2003, p. 66), poeta, ensaísta, dramaturga – portanto, uma artista/performer contemporânea, diga-se de passagem – e pesquisadora das culturas afro-brasileiras:

> Minha hipótese é a de que o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente o local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que

> se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, tecnológico, etc. No âmbito dos rituais afro-brasileiros (e também nos de matrizes indígenas), por exemplo, essa concepção de performance nos permite apreender a complexa pletora de conhecimentos e saberes africanos que se restituem e se reinscrevem nas Américas, recriando-se toda uma *gnosis* e uma episteme diversas. (MARTINS, 2003, p. 66).

As perspectivas filosóficas que pretendemos explorar situam-se, portanto, no campo da estética, da ontologia e da política de maneira interseccional. Suspeitamos, aliás, que para descortinar uma filosofia diaspórica, considerando o epistemicídio a que os povos subalternizados passaram, mas não apenas, a via estética da performance é bastante adequada considerando estudos como de Martins (2003), entre outros. Isso, pois entendemos a corporeidade como um conceito filosófico que abrange nosso ethos, presente em nossas tradições, nossa gestualidade, nossas danças, nossa língua etc. Entretanto, apostamos que se queremos privilegiar o corpo, por entender que muitos dos nossos processos constitutivos passam por uma linguagem que não é necessariamente expressa em palavras (oral ou escrita), mas sim por um lugar pré-reflexivo, anterior à elaboração conceitual, então é preciso, não obrigatório, mas preciso e precioso dançar!

Esta pesquisa, que se iniciou com um estudo da noção de ancestralidade nos estudos africanos em geral e com uma cartografia das danças populares que nos permeiam, foi em muito potencializada pela prática corporal realizada na extensão. Nos diversos projetos desenvolvidos, cada vez mais notávamos o impacto das vivências sobre nossas reflexões. No ano de 2015, o projeto de extensão realizou inúmeras oficinas de dança, além de participarmos, enquanto pesquisadoras, de grupos de dança e capoeira. Seguindo seu curso em "AnDanças", consolida-se como uma investigação filosófica que tem um profícuo meio de realização nas ações e nos projetos de extensão universitária.

ANDANÇAS

Este programa[4] de pesquisa e extensão visa, portanto, o movimento, o andar, numa tentativa de transpor as fronteiras entre a universidade enquanto instituição de Ensino Superior (para os que a frequentam e também para a comunidade externa) e de verificar o que essa andança mobiliza em suas(seus) participantes. As vias dessas andanças são de muitas mãos. A proposta é que a movimentação seja tanto no sentido de realização de atividades internas, quanto externas. Deslocamentos físicos e movimentos corporais, mas também intensivos, produtores de mudanças. Os deslocamentos já são admitidos como parte dos processos artísticos por muitas(os) artistas contemporâneas/os e fomentados por diversos programas de residências artísticas, quando um(a) artista é convidado(a), muitas vezes com fomento financeiro, para morar por algum tempo noutro lugar que não o seu de origem.

Esses múltiplos movimentos têm sido acolhidos em duas vias, seja levando nossas propostas à comunidade externa, seja trazendo ela e suas propostas e demandas para dentro da universidade. Em ambos os casos, as fronteiras são questionadas. Isso dialoga com nossas pesquisas em andamento, que versam sobre as performances populares afro-ameríndias e sobre a dança contemporânea. Pensamos aqui tanto nas danças dançadas em nossos países (africanos e latino-americanos) como também no movimento de nossos corpos ao vivenciá-las. As caminhadas e as fronteiras de nossas múltiplas identidades. Remete também à ancestralidade que, certamente, se configura como caminho e como fronteira entre as populações africanas diaspóricas e ameríndias.

EEsse recorte dialoga com as inquietações citadas da linha de pesquisa que tem como alvo as performances da cultura popular, visa conjugar dança e filosofia e tem como metodologia a "pesquisa participante". A proposta tem sido organizar um cronograma de atividades vinculadas à dança, às performances da cultura popular em geral e ao movimento. Para isso, convidamos pessoas envolvidas com o ensino de dança, teatro e afins,

[4] O "AnDanças" não é formalmente cadastrado como um programa, mas sim como uma linha de pesquisa desenvolvida por meio de projetos de pesquisa e extensão.

assim como mestras e mestres da cultura popular, para ministrar oficinas, *workshops* e rodas de conversa. Também temos estudantes brasileiras/os e africanas/os que costumam ensinar as danças típicas de seus lugares de origem, de suas comunidades, e o projeto oportuniza e fomenta essas atividades, ajudando em sua logística e difusão, potencializando essas/es estudantes em seu trabalho de "oficineiras/os", de difusores de sua cultura.

ANDADAS: O CAMINHO JÁ PERCORRIDO

Temos aliado essas ações às atividades de ensino. A última experiência de muito sucesso foi transformar a participação das(dos) estudantes matriculadas(os) no componente "Arte e diáspora negra" no Festival das Culturas[5] como forma de avaliação na disciplina. Organizamos um pré-festival com uma intensa programação de exposição de artes visuais, conversas com mestras do samba, oficinas de dança, mostra de cinema etc. A experiência se repetirá no primeiro semestre de 2018. Também trabalhamos com processos criativos e, como resultado de nossas andanças, realizamos por dois anos, durante esse mesmo festival, a performance "A pele do mangue, o mangue da pele". Além disso, temos trabalhado no desenvolvido de oficinas variadas de dança e filosofia, que têm sido replicadas em diversos lugares. Recuperamos brevemente aqui alguns dados do caminho que temos trilhado ao longo desses quase quatro anos de existência.

[5] Trata-se de um festival que ocorre todo ano na universidade, fazendo parte do calendário acadêmico.

Quadro 1 – Sistematização das ações de pesquisa e extensão

(continua)

Ação	Projeto	Informações
– Festival Florescer – Oficina de Sgrafitto – Os Caminhos da Zamba: aportes africanos nas danças argentinas – Exibição e discussão do documentário: *Quem Realmente Somos* – Banda Flor do Lácio – II Semana Universitária – Dança Afro Contemporânea – Cine Debate Inúteis: *A onda* – Cine Debate Inúteis sessão especial Dia Internacional da Mulher: *Que bom te ver viva* – Apresentação do espetáculo teatral *Arquivo 64/15 Porões da Ditadura* – Cine Debate Inúteis: *As sufragistas* – Cine Debate Inúteis: *A Maçã* – Cine Debate Inúteis: *Amélie Poulain* – Cine Debate Inúteis sessão especial com debate do Coletivo de Mulheres Africanas: *Tão longe é aqui* – Aula de dança afro-baiana – Edição fotográfica e narrativas visuais	*In-úteis: pausas poéticas* (2015-2016) Extensão	*Equipe*: 13 pessoas (entre bolsista, colaboradoras, instrutoras de oficinas) *Difusão*: Apresentações em dois eventos externos e um interno *Locais*: Campus dos Malês Mercado Cultural Praça Obs.: esse projeto atingiu um número considerável de pessoas da comunidade e ainda hoje é recordado.

(continuação)

Ação	Projeto	Informações
– Oficina de samba de roda: Dona Joanice – Oficina Olharidades: vivências em Acupe – Oficina de Mandus e Bombachas – Oficina de Maculelê e Capoeira – Oficina de Capoeira Angola – Apresentação dos resultados do projeto para comunidades interna e externa – Oficina com Veronica – Oficina de finalização do projeto com Dona Joca e Monilson	Corpo encruzilhada: tradições do Recôncavo baiano 2017 Extensão	*Equipe*: 15 pessoas (entre bolsista, colaboradoras, instrutoras de oficinas) *Difusão*: Apresentações em dois eventos internos e um externo *Locais*: Campus dos Malês Jabequara das Flores Acupe
– Experimentação no Laboratório de Dança Contemporânea/ roda de conversa – Oficina Corpo Presente – I Semana de Pedagogia dos Malês – Grupo de Estudos Andanças: – Leitura de *A filosofia da dança*, de Marie Bardet – Mulheres árvore-sendo raízes negras	Saber-do-corpo na contemporaneidade: dança contemporânea e cartografia (2018) Extensão Em anda(nça)mento.	*Equipe*: 5 pessoas (entre bolsista, colaboradoras, instrutoras de oficinas) *Difusão*: Apresentações em um evento interno e um externo *Locais*: Campus dos Malês Santo Amaro da Purificação

(continuação)

Ação	Projeto	Informações
Como pode expressar-se um corpo? Articulações entre filosofia e dança Oficina	*Gestualidade e ancestralidade afro-brasileira: ancestralidade e mímeses* (2015) Pesquisa *Como pode expressar-se um corpo: interlocuções entre dança e filosofia* (2016) Pesquisa	Proposta de oficina elaborada a partir das ações de extensão e do projeto de pesquisa. *Difusão*: Quatro apresentações externas (nos estados do Paraná, Alagoas e Rio de Janeiro) e uma apresentação interna
Umbigo do mundo: oficina de dança e filosofia	*O movimento corporal do pensamento: interlocuções entre dança e filosofia* (2018) Pesquisa	*Uma apresentação externa*

(continuação)

Ação	Projeto	Informações
A pele do mangue, o mangue da pele Performance	A realização dessa performance pode ser vinculada aos projetos de pesquisa e extensão de uma forma geral. Trata-se de um dos produtos finais mais caros de nosso trabalho e que sintetiza muitas de nossas inquietações e descobertas.	A atividade propõe mostrar de forma lúdica, por meio de intervenção performática e teatral, a realidade de vida de marisqueiras e pescadores que trabalham diariamente, de forma direta ou indireta, na maré para tirar o sustento de suas famílias. A ação também visa mostrar a real ligação de vida dos moradores de Acupe e Dom João, quilombos distintos, mas com proximidades em relação ao mar e à essência quilombola, assim como de outras áreas pesqueiras. Ela será composta de dois momentos: numa parte, coordenada por Isabela, os participantes serão convidados a se movimentar com alongamento coletivo como forma de concentração e tentativa de uma real aproximação com o público. Noutro momento, teremos a performance a ser apresentada por Dona Joca e convidadas. Esses dois elementos estarão em simbiose, compondo o todo de nossa intervenção, propondo um diálogo cênico entre público e *performers*. Duas apresentações internas.

(conclusão)

Ação	Projeto	Informações
– I Mostra Ousmane Sembène de Cinema	A mostra foi realizada no âmbito do componente curricular "Arte e Diáspora Africana", ministrado por Elizia Cristina Ferreira, dentro do quadro do pré-festival das culturas	Equipe: 15 pessoas (entre bolsista, discentes e coordenadora) Difusão: Apresentações de mostras cinematográficas Local: Campus dos Malês

Fonte: Elaboração própria.

Figura 1 – Amassando o barro: encerramento de Corpo Encruzilhada

Fonte: Beatriz Borges Bastos – arquivo AnDanças (2017).

Figura 2 – Pele do mangue, mangue da pele – primeira apresentação

Fonte: Felipe Gomes – arquivo AnDanças (2017).

Figura 3 – Pele do mangue, mangue da pele

Fonte: Leticia Leite – arquivo AnDanças (2018).

É preciso, por fim, contextualizar a universidade que nos acolhe, dada sua proposta inovadora, bem como o território que, por sua vez, acolhe a Unilab, mais especificamente o campus dos Malês, situado em São Francisco do Conde (BA).

A Unilab foi criada pela Lei Federal de no 12.289, de 20 de julho de 2010, baseada na cooperação solidária entre o Brasil e os países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e tem como objetivo, conforme seu artigo 2º,

> [...] ministrar Ensino Superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil [e os demais parceiros], especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (BRASIL, 2010).

O campus dos Malês foi inaugurado em maio de 2014. Atualmente oferece seis cursos de graduação presenciais e sedia mais seis de Ensino a Distância (EaD). O número de estudantes presenciais está em 814, sendo que 241 são internacionais (com representação expressiva de estudantes e docentes da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique) e 573 brasileiros (muitos estudantes da região do Recôncavo baiano, de Salvador e de outros estados do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Norte, entre outros). Entre esses estudantes temos 26 matrículas ativas por meio de edital específico para quilombolas e indígenas.

Trata-se, portanto, de um grande desafio: fazer integração internacional e interiorização simultaneamente. A sede da universidade está situada em Redenção(CE), e Malês constitui um campus fora de sede. São Francisco do Conde está localizada na região metropolitana de Salvador, mas se constitui no Território de Identidade do Recôncavo baiano. Conforme nos diz a pesquisadora e colega professora Cristiane Santos Souza:

> A geografia natural do Recôncavo oferece uma multiplicidade de paisagens constituídas por entranças de terra, contornadas

> por mar e rios, lagunas, cachoeiras, manguezais, estuários etc., onde existem "comunidades" que ocupam estas áreas há muitos séculos (indígenas, ribeirinhas, pesqueiras, religiosas, quilombos, dentre outras). (SOUZA, 2013, p. 58).

Por sua característica geográfica e histórica, essa região é marcada por muito sofrimento, ferida ainda aberta do período da escravidão e colonização, mas também por uma abundante riqueza e fertilidades que brotam da terra, dos povos e de suas sabedorias. A chegada da Unilab a esse território nos vem como desafio e missão. Ela não pode abster-se de discutir as questões de colonialidade atuais e se propõe como meta atuar desde uma perspectiva decolonial, ainda que isso seja muito difícil de alcançar. Em nossas ações devemos primar por buscar uma pedagogia decolonial, conforme diz Nelson Maldonado-Torres na introdução que faz à obra organizada por Catherine Walsh (2013, p. 11, tradução nossa):

> Envolve uma prática de des-aprender o que é imposto e assumido e de voltar a reconstituir o ser. Nesse sentido, a pedagogia decolonial é parte intrínseca do discurso sobre a colonialidade e a de(s)colonialidade do ser, mas também ligada ao fazer, isto é, às práticas de desaprender e reaprender, tanto em nível teórico quanto artístico, e como uma ação política.[6]

Precisamos, portanto, agir! O cotidiano da Unilab mesmo é um agir, é um dia a dia de enfrentamento das mazelas legadas a nós pela colonização e resistentes sob a forma da colonialidade. É difícil enfrentar a integração quando somos enquadradas(os) pelas questões de gênero, raça e classe, que são vividas de formas bastante diferentes por cada um(a) oriundo(a) dos diversos territórios congregados em nosso espaço comum: campus dos Malês. Percebemos o ideal do colonizador se reproduzindo em nós de maneira inadvertida, sem que o tenhamos solicitado e sem que, muitas vezes, consigamos impedi-lo. A despeito disso, a cada dia vamos confirmando que é urgente e necessário fortalecer a possibilidade criada por esse projeto

[6] No original: "envuelve una práctica de des-aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser. En este sentido la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política" (WALSH, 2013, p. 11).

institucional e que isso significa, muitas vezes, colocar um remédio doloroso na ferida por meio desse encontro e, de maneira especial, no Território do Recôncavo. Seguimos confirmando os deslocamentos e fluxos que nos trazem até aqui como revolucionários.

Pretendemos, com as ações do AnDanças, nos situar na reflexão de pedagogias decoloniais como práticas insurgentes de (re)existir, (re)surgir e (re)viver (WALSH, 2013). Acreditamos que duas coisas são imprescindíveis para essa tarefa: 1) pensar as possibilidades metodológicas de quebrar essa cisão dual entre teoria e prática (filosofia e dança), o que tem na extensão universitária (embora não deva se limitar a ela) um lugar privilegiado para esse proceder; e 2) valorizar os conhecimentos chamados tradicionais brotados dos territórios em que nos situamos e que nos compõem (pensamos aqui nos territórios de origem das(os) membras(os) da comunidade Malês).

Esses conhecimentos foram excluídos durante muito tempo do saber acadêmico ou do Ensino Superior. Quando essas comunidades passaram a ser observadas foi, o sabemos, no sentido de serem "objetos de estudos" pensados desde metodologias clássicas das áreas de humanas (Antropologia, Ciências Sociais e História). Entretanto, iniciativas já começam a tensionar essa segregação colonial: em 2010 o Ministério da Cultura, por meio da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID/MinC) juntamente com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), e a Universidade de Brasília (UnB), lançaram o projeto "Encontro de Saberes", que tem como meta:

> propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino capaz de inspirar resgates de saberes e inovações que beneficiem a todos os envolvidos – estudantes, mestres e professores. Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil. (ENCONTRO…, 2010, n.p.).

O Encontro de Saberes muito nos inspira, ainda que o "AnDanças" tenha nascido sem que tivéssemos conhecimento dele naquele momento; contudo, ele é pensado na capital federal e dentro dessa perspectiva de "dois mundos", o acadêmico e o tradicional. Agora, nos perguntamos, o que acontece quando esses supostos dois mundos se encontram num só? Aliás, são muitos os mundos que cabem dentro da Unilab-Malês, sua presença nesse território facilitou o ingresso das comunidades quilombolas (especialmente), ribeirinhas e indígenas no Ensino Superior. Apenas a título de exemplo, temos como integrante do "AnDanças" a "Dona Joca", Joselita Gonçalves dos Santos Borges, 63 anos, liderança quilombola da comunidade de Dom João, graduanda no curso de bacharelado em Humanidades e atualmente estudante do segundo ciclo do curso, na licenciatura em Ciências Sociais. Além disso, em 2017 realizamos o projeto de extensão "Corpo encruzilhada: tradições do Recôncavo baiano", conduzido pela estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades Isabela Carolina Santos de Sá dos Reis, inspirado notrabalho previamente realizado por ela e por Monilson dos Santos Pinto com o Laboratório de Sensibilidades e Grupo Teatro das Aparições de Acupe – Santo Amaro da Purificação. Esses e outros estudantes trazem seus saberes para dialogar com a estrutura universitária e precisamos pensar em como recebê-los sem perpetuar o epistemicídio de nossos saberes subalternizados.

Dentre as muitas dificuldades encontradas, destacamos aqui a falta de recursos financeiros para custear a vinda das(os) mestras(es) e da própria comunidade, bem como retribuir seus ensinamentos e contribuições por meio de algum tipo de pró-labore. Além do referido projeto "Encontro de Saberes", aqui perto de nós, temos o exemplo dos programas desenvolvidos pela Universidade Federal da Bahia (Ufba) para a implementação de sua política institucional de extensão universitária, visando fomentá-la mediante a concessão de apoio financeiro para custeio e bolsa de monitoria de extensão, comprovadamente necessários para o desenvolvimento da Ação Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS). Por meio de editais, a Pró-Reitoria de Extensão (Proext) concede recursos para facilitar essa interação com as comunidades, bem como pagar as/os mestras/es pelos serviços prestados e os conhecimentos compartilhados.

Salientamos aqui esse exemplo para reforçar a importância de políticas extensionistas como essa e fomentar tal discussão na Unilab e em todas as instituições de Ensino Superior. Em nosso caso, entretanto, ainda somos marcadas(os) pelo diferencial da integração internacional e de uma reinvenção da diáspora africana, uma atualização que pretende superar o sentido dado pela colonização. Por isso defendemos a permanência nesse território e as características propostas por esse acordo de cooperação internacional. A despeito de tantas dificuldades, como mencionamos antes, ainda estamos na fase de elaboração do saldo desse encontro, que tende a ser positivo. O laboratório "AnDanças" tem sido um profícuo meio de experimentação e enfrentamento de desafios. A despeito das dificuldades desses encontros, o que compartilhamos aqui, brevemente, são as nossas primeiras incursões teórico-metodológicas construídas, os primeiros passos de nossa jornada, um caminho que vem de longe, já percorrido por muitas(os), mas que começa a apontar para novos horizontes de solidariedade e cooperação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosângela Costa. Capoeira é tudo o que a boca come. *In*: FREITAS, Joseania Miranda (org.). *Uma coleção biográfica*: os mestres Pastinha, Bimba e Cobrina verde no Museu Afro-Brasileiro da Ufba. Salvador: Edufba, 2015. p. 267-273.

BARDET, Marie. *A filosofia da dança*: um encontro entre dança e filosofia. Tradução Regina Shöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 4, 21 jul. 2010. Disponível em: http://bit.ly/2Z1HPgh. Acesso em: 13 ago. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Epistemicídio. *Geledés*, São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: http://bit.ly/2QzHX3I. Acesso em: 14 ago. 2018.

ENCONTRO de Saberes. *Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa*, Brasília, DF, 29 abr. 2012. Disponível em: http://bit.ly/2Z2ta4j. Acesso em: 13 ago. 2018.

ENCONTRO de Saberes. *Ministério da Cultura*, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCla6bB/content/encontro-de-saberes-346280/10913. Acesso em: 13 ago. 2018.

FERREIRA, Elizia Cristina. Expressividade e gestualidade afro-brasileira. *In*: SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da; CARDOSO NETO, Libanio; KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S. (org.). *Festschrift aos 20 anos do Simpósio de Filosofia Moderna e Contemporânea da Unioeste*. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 231-244. (Série Estudos Filosóficos, 16).

FERREIRA, Elizia Cristina. Umbigo do mundo: subjetividade, arte e tempo. *Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 127-143, 2017. Disponível em: https://bit.ly/2JQonQ0. Acesso em: 3 jun. 2019.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo lugar da memória. *Língua e Literatura*: limites e fronteiras, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, jun. 2003. Disponível em: https://bit.ly/2WlAjQv. Acesso em: 3 jun. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Riberio de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SOUZA, Cristiane Santos. *Trajetória de migrantes e seus descendentes*: transformações urbanas, memória e inserção na metrópole baiana. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2013.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

EDUCAÇÃO PARA AUTOGESTÃO DE INICIATIVA POPULAR: O CASO DO COLETIVO CULTARTE

Francisca de Paula Santos da Silva

Anaie Leite Silva Morais

Eduardo José Fernandes Nunes

A formação do pesquisador é movida pela constante busca de conhecimento para planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais. Objetiva produzir um conhecimento científico sobre a própria ação profissional, no contexto contemporâneo, que esteja em alinhamento com as demandas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em sua formação, o pesquisador, na produção e difusão de conhecimento, apreende e trata questões de interesse tanto global quanto local, construindo suas pesquisas para além das aulas em grupos de pesquisas, ações e projetos de extensão universitária, desenvolvendo uma Educação que possibilita a gestão de saberes e fazeres para autogestão.

A partir desse entendimento, o projeto Turismo de Base Comunitária no Cabula (TBC Cabula), ao longo de quase dez anos, vem atuando em 17 bairros circunvizinhos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), por meio do grupo de pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo (SSEETU).

Esse projeto identifica e registra a relevância do papel social da universidade no estabelecimento de diálogos com agentes participativos dos

diversos setores da sociedade, de modo a contribuir colaborativamente com as comunidades locais e regionais.

O TBC Cabula tem como escopo principal a construção de processos que favoreçam a constituição de arranjos socioprodutivos e quiçá a geração de redes sociais cooperadas em lócus do antigo quilombo Cabula.

Com base em metodologias participativas sustentadas na pesquisa-ação e na praxiologia, (SILVA, 2013), buscam-se caminhos alternativos para o desenvolvimento local do Cabula, articulando-se Educação, Gestão, turismo de Base Comunitária e Economia Solidária, mediante trabalho efetivo de uma equipe multidisciplinar.

É nesse contexto de diálogo e interação de saberes populares e conhecimentos acadêmicos que emergem inciativas populares, a exemplo do Coletivo Cultarte.

O COLETIVO CULTARTE

O Coletivo Arte e Cultura do Cabula (Cultarte) é um grupo constituído por 18 integrantes, majoritariamente por artesãs residentes em comunidades reconhecidas pelo saber popular, como do antigo quilombo Cabula.

O coletivo teve sua origem em 2012, quando artesãos e artesãs, contadores e contadoras de histórias, poetas e poetisas, além de culinaristas, participavam da Mostra de Cultura e Produção Associada do II Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária (II ETBCES). Esse evento é também uma iniciativa do projeto TBC Cabula, cujo objetivo é a criação de espaço de interação para os moradores dos 17 bairros circunvizinhos da Uneb.

Mobilizados pelo desejo de se organizarem e se fortalecerem mutuamente, ainda em 2012, o Coletivo Cultarte passou a ser assessorado pelos técnicos da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares/Núcleo de Cooperação e Ações em Políticas Públicas e Economia Solidária da Universidade do Estado da Bahia (ITCP/Coappes/Uneb), e à medida que foi tendo visibilidade por meio do projeto TBC Cabula, foi despertando

interesse de professores e pesquisadores, a exemplo dos do curso de Design, graduandos, mestrandos, doutorandos, mestres e doutores.

De 2012 a 2015 a ITCP/Coappes se esforçou para que o Coletivo Cultarte se configurasse como uma cooperativa ou associação. Entende-se que essa decisão do Cultarte em ser um coletivo, mantendo cada integrante com autonomia, nunca representou fracasso, mas a falta de uma definição jurídica, a necessidade de renda fixa e outras demandas de cunho pessoal ocasionaram uma grande rotatividade entre seus integrantes.

Nesse período, o Cultarte continuou participando das ações desenvolvidas pelo projeto TBC Cabula e de edições do ETBCES, que em 2018 realizou a sua oitava edição. Alguns integrantes participaram de oficinas de formação para o TBC, culminando na ampliação de atividades desenvolvidas pelo Coletivo, incluindo aí a oferta de hospedagem domiciliar, alimentação etc.

De 2015 a 2017 o Cultarte foi ganhando espaço dentro da Uneb, organizando feiras mensais e participando de eventos internos da universidade. Em 2017 ele passou a ter um espaço para exposição de artesanato na sala destinada para o projeto TBC Cabula. Com essa conquista o coletivo tem reuniões regulares e vem ganhando força e atraindo mais artesãos dos bairros circunvizinhos e pesquisadores.

Em 2018, o Coletivo Cultarte passou a contar com a assessoria de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Linha 3: Pesquisa, Gestão e Desenvolvimento Sustentável, e mais uma monitora de extensão graduanda de Administração.

Sendo assim, o objetivo principal dessa assessoria é construir colaborativamente com o Coletivo Cultarte processos de autogestão. Dentre algumas atividades que vêm sendo desenvolvidas, podem-se citar a revisão do regimento interno (RI) do coletivo; as oficinas e rodas de conversas; a reestruturação administrativa, financeira e tecnológica; e os critérios de comercialização baseados no comércio justo.

Além disso, a assessoria tem se debruçado em organizar processos educativos baseados na Educação Popular, não formal, nos princípios

da economia solidária e do turismo de base comunitária para que, desta forma, contribuam com o desenvolvimento do antigo quilombo do Cabula.

CONCILIANDO EDUCAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS

A Educação é constituída de forma mais integrada e contextualizada, contribuindo na produção do conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que compõem a sociedade em que vivemos, nos ajudando a pensar, criar, transmitir uns para os outros o saber que constitui e legitima o ser humano (BRANDÃO, 1993). Compreendendo a Educação numa perspectiva dialética como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada pessoa envolvida. Desta forma, é necessária a busca permanente do aperfeiçoamento na formação dos sujeitos.

No processo de educação, segundo Dowbor (2007), estudamos de forma científica, organizando os conteúdos do currículo tradicional e a compreensão da realidade que os alunos conhecem por vivência, melhorando a assimilação dos conceitos científicos por fazerem sentido para eles.

Isso torna o conhecimento algo além de uma obrigação escolar, buscando melhores condições de vida em seu entorno imediato, podendo exercer a cidadania em diversos níveis, expressando sua participação de forma mais concreta, compreendendo que os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

O desafio é o de se posicionar numa situação adequada para mostrar como a Educação e os processos educativos desenvolvidos nas escolas ou fora delas precisam ser articulados para gerar espaços formativos de fundamental importância na gestão do saber e na transformação de mentalidades, para o exercício pleno da cidadania na gestão compartilhada do desenvolvimento local sustentável (MUTIM, 2007).

Uma alternativa para essa educação é a ecologia de saberes (SANTOS, 2011), como conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência

ativa de saberes enriquecidos pelo diálogo, implicando ações de valorização dos diversos conhecimentos científicos e práticos, considerados úteis e que subsidiam a criação de comunidades epistêmicas mais amplas, convertendo a universidade num espaço público de interconhecimento, em que, por meio da formação acadêmica, da extensão universitária e da pesquisa-ação, articulam-se interesses sociais e científicos para atendimento de demandas da sociedade, permitindo que pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos transformem a universidade em um espaço de utilidade pública e social.

É nesse aspecto que a universidade pode contribuir de forma orgânica, em uma relação solidária, estando atenta aos anseios e às demandas da sociedade em que está inserida e, assim, enfrentar os desafios e a construção de uma educação voltada para a sustentabilidade e a qualidade de vida na elaboração de projetos de interesse público, definidos a partir de procedimentos participativos (SANTOS, 2011).

Partindo dessas premissas, o projeto TBC Cabula vem mobilizando iniciativas populares geridas de forma colaborativa e solidária. Entendendo o turismo de base comunitária como

> [...] uma forma de planejamento, organização, autogestão e controle participativo, colaborativo, cooperativo e solidário à atividade turística por parte das comunidades, que deverão estar articuladas e em diálogo com os setores público e privado, do terceiro setor e outros elos da cadeia produtiva do turismo, primando pelo benefício social, cultural, ambiental, econômico e político das próprias comunidades. (SILVA; SÁ, 2012, p. 11).

Assim sendo, tem-se considerado nos processos de sistematização dos saberes e práticas do Coletivo Cultarte os contextos sócio-históricos, suas tensões e contradições, uma vez que, de acordo com Holliday (2006), são nesses contextos que se compartilham aprendizagens, identificam-se e constroem-se abordagens teóricas que contribuem para o aprimoramento das práticas. Estabelecem-se, assim, ciclos virtuosos de ordenamento e reconstrução, reflexão crítica, possibilitando o intercâmbio com iniciativas

afins e a disseminação das experiências, gerando possibilidades, compromissos e responsabilidades.

Por meio de abordagem dialética e dialógica, vêm sendo identificados e valorizados os saberes e as práticas de intelectuais orgânicos que participam do processo educativo como facilitadores, mobilizadores e orientadores na construção de aprendizagem emancipatória (DEMO, 2000). Esses processos são voltados para a cidadania, sendo fundamental entender o ponto de vista de quem necessita da assistência e sua interpretação do contexto cultural que vivencia, para uma adequada aprendizagem por meio da reconstrução crítica da realidade que a/o cerca e do entendimento de sua própria história como um sujeito autônomo.

Segundo Gadotti (2009), o modo de produzir nos chamados "empreendimentos econômicos solidários" é constituído pelo processo de autogestão, inclusão e corresponsabilidade uma vez que a economia solidária não é apenas um produto ou serviço: ela representa a adoção de um conceito. "A economia solidária compõe-se das empresas que efetivamente praticam os princípios do cooperativismo, ou seja: a autogestão" (SINGER 2002, p. 86).

É nesta perspectiva que se vem trabalhado com os integrantes do Coletivo Cultarte, identificando seus saberes e fazeres; valorizando as suas iniciativas; mobilizando para atuação coletiva, colaborativa, cooperativa e solidária; buscando oportunidades de participação em eventos, exposição e comercialização; realizando rodas de conversas e reuniões internas com docentes, discentes e técnicos da universidade; estabelecendo parcerias internas e externas à Uneb, incluindo contato e vivências com outras pessoas que atuam em empreendimentos populares solidários e colaborativos.

CAMINHANDO PARA A AUTOGESTÃO DO COLETIVO CULTARTE

Em 2018, inicia-se um novo processo de assessoramento do Coletivo Cultarte, tendo em vista que alguns artesãos têm outras habilidades, como

arte culinária e hospitalidade singulares. Sendo necessário na revisão do RI contemplar outras atividades como artistas amadores e profissionais; produtores de alimentos, culinaristas; anfitriões(ãs) – guias locais; pessoas que ofereçam hospedagem domiciliar/comunitária; facilitadores de oficinas e cursos; prestadores de serviços e outras atividades que favoreçam a mobilização para o turismo de base comunitária pelos residentes no território do antigo quilombo Cabula, ou seja, nos bairros circunvizinhos da Uneb – Arenoso, Arraial do Retiro, Beiru/Tancredo Neves, Cabula, Doron, Engomadeira, Estrada das Barreiras, Fazenda Grande do Retiro, Mata Escura, Narandiba, Novo Horizonte, Pernambués, Resgate, Saboeiro, São Gonçalo do Retiro, Saramandaia e Sussuarana.

Durante o processo de revisão do RI, identificou-se a necessidade de formação dos integrantes do Cultarte, em âmbitos administrativos, financeiros, tecnológicos, de comunicação, relações interpessoais, e, em especial, nos princípios da economia solidária, do turismo de base comunitária e do comércio justo.

A gestão do Coletivo Cultarte é constituída por seis comissões: Administrativa e Secretaria; Financeira; Avaliação de Produtos, Serviços e Tecnologias Sociais; Comunicação e Marketing; Eventos e Logística; e Articulação Comunitária. Composta de, no mínimo, três integrantes a serem eleitas em assembleia para o mandato de um ano.

Concomitantemente às reuniões de cunho administrativo, o Coletivo Cultarte continuou participando das feiras mensais; dos eventos realizados na Uneb; da Mostra de Cultura e Produção Associada ao Turismo e à Economia Solidária que ocorreu no VIII ETBCES; e de encontros da categoria.

No primeiro semestre de 2018, a equipe do ITCP/Coappes e o TBC Cabula reuniram-se com o Cultarte para tratar das vantagens e desvantagens da formalização jurídica do coletivo e fizeram um encontro de diagnóstico participativo com os empreendimentos solidários da região do Cabula, visando a integração entre eles. Essas iniciativas têm impactado positivamente o coletivo, que vem ganhando adesão de novos integrantes,

mas também tem dado visibilidade às artesãs e aberto espaço para elas em lugares como o Centro de Economia Solidária (Cesol).

Vale lembrar que algumas artesãs fazem parte de outros grupos de práticas da economia solidária, como Cesol, D+, Arte Sete, Grupo de Mulheres da Engomadeira (GME), conciliando com as atividades do Cultarte, incluindo os plantões em uma sala da Uneb, campus I, destinada ao projeto de Turismo de Base Comunitária, situada no Pavilhão de Aulas Multidisciplinares (PAM).

Nesse cenário, a Educação para a autogestão passa por processos de gestão participativa e associativa, valorizando o conhecimento tradicional popular

> [...] caracterizado pela capacidade de gerar demandas e propostas que não se distanciam nem se desvinculam das nuances e peculiaridades do quotidiano a partir do olhar das próprias pessoas. (SAMPAIO, 2010 p. 13).

Nessa perspectiva, os integrantes são mobilizados a se tornarem agentes ativos, fazendo parte de todo o processo de construção da gestão de suas iniciativas populares, para que sejam solidários, colaborativos e participativos, propiciando condições adequadas para a sua autogestão dentro dos princípios da economia solidária e do comércio justo. Os desafios que se apresentam estão relacionados, predominantemente, às relações interpessoais e ao trabalho coletivo e colaborativo. Essas dificuldades sinalizam a necessidade de uso de ferramentas para gestão de conflitos e cidadania.

COMO DESENHAR UMA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PARA AUTOGESTÃO

Devido ao seu caráter educativo multidisciplinar, interdepartamental e interinstitucional, de cunho eminentemente social, cultural e econômico do projeto TBC Cabula, e da adoção de uma abordagem que viabiliza formação e articulação de arranjos socioprodutivos e constituição de redes

cooperativadas, criou-se possibilidades de diálogos e construção participativa e colaborativa nos processos educacionais.

A Educação implica princípios e valores que configuram uma visão de mundo e da sociedade, de forma contextualizada social e historicamente no território. No caso, o lócus em questão é o antigo quilombo Cabula, no qual habitam os integrantes do Coletivo Cultarte.

Dada a diversidade e a pluralidade dessa localidade, requer compreensão, respeito e valorização, tendo a Educação Popular como pilar para a organização desse processo de formação contínua do Coletivo Cultarte. Essa educação precisa da integração de equipes de diferentes áreas, desde pesquisador local, estudantes de nível médio, técnico e/ou superior, e mais de caráter intersetorial. Essas condições são atendidas pelo grupo Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo (SSEETU), na medida em que reúne monitores, bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, mestres e doutores em diferentes áreas.

É então por meio da Educação Popular que se iniciou um processo educacional socialmente produtivo, alicerçado na participação e na autogestão. Por ora, o Coletivo Cultarte tem como foco a articulação para se organizar como empreendimento popular solidário, independentemente de sua formalização como pessoa jurídica, seja enquanto associação ou cooperativa.

Nesse processo inicial, adota-se a Educação Popular, visando o atendimento das demandas dessa organização econômica popular solidária do antigo quilombo Cabula – contexto de permanentes conflitos e tensões –, em que os integrantes do Cultarte são protagonistas, construtoras de conhecimento e produtoras de tecnologias sociais, baseados nos princípios da confiança, solidariedade, responsabilidade, cooperação, engajamento, compromisso, respeito, tolerância e empatia.

E é por meio da pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1985), é ressaltado o compromisso do pesquisador em relação ao direito que as pessoas têm de pensar, produzir e dirigir o uso de seus saberes sobre si mesmas. Santos (2005), por sua vez, enfatiza a capacidade do ser humano como agente e promotor do desenvolvimento, mediante postura ativa

diante da realidade que o desafia a superar as dificuldades que o impedem de usufruir de direitos básicos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência de pesquisa, ensino e extensão com o Coletivo Cultarte tem sido desafiadora tanto para os seus integrantes quanto para os acadêmicos. De um lado, têm-se iniciativas populares de homens e mulheres que residem nos 17 bairros circunvizinhos da Uneb, em contextos de permanente conflito e tensões que, de algum modo, afetam diretamente o processo de educação para autogestão. E de outro, pesquisadores que são mobilizados a adotarem abordagens inovadoras, que favoreçam a organização e a consolidação desse empreendimento popular solidário, criado desde 2012 sem a obrigatoriedade de constituição jurídica.

Adotou-se a pesquisa-ação, utilizando as rodas de conversa, reuniões e outras atividades dentro do processo de construção participativa e colaborativa. Como uma forma de superar alguns desafios relacionados à gestão e ao relacionamento entre os integrantes do coletivo, fez-se necessário o seu assessoramento para que se organizem em comissões, comprometam-se e assumam responsabilidades. Um dos resultados desses esforços foi a finalização da reformulação do RI, que se iniciou desde 2013. Vale ressaltar que essa ação foi de extrema necessidade para que se desse início ao processo de criação de condições adequadas para atender ao desejo de legalização em momento oportuno.

Nesse momento vem sendo dada continuidade ao trabalho, visando à educação para a autogestão do Coletivo Cultarte, a fim de que os integrantes construam e trilhem caminhos dos quais possam se orgulhar, por terem acreditado em si mesmos e no fato de que cada um pode fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção primeiros passos, 20).

DEMO, Pedro. *A Educação pelo avesso*: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. *Revista de Administração Municipal*, Rio de Janeiro, ano 52, n. 261, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2QHAoIn. Acesso em: 23 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. rev. Brasília, DF: MMA, 2006.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Ambiental e gestão de sociedades sustentáveis: análise da articulação de processos educativos formais e não formais como estratégia para a gestão do desenvolvimento local sustentável. *Revista da FAEEBA*: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, p. 113-119, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2IeYbLQ. Acesso em: 3 jun. 2019.

SAMPAIO, Carlos Alberto Gioce (org.). *Gestão que privilegia uma outra economia*: ecossocioeconomia das organizações. Blumenau: Edifurb, 2010.

SANTOS, Ailton Dias dos (org.). *Metodologias participativas*: caminhos para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 55-114. (Coleção questões da nossa época, 11).

SILVA, Francisca de Paula (org.). *Turismo de base comunitária e cooperativismo*: articulando pesquisa e ensino no Cabula e entorno. Salvador: Eduneb, 2013.

SILVA, Francisca de Paula; SÁ, Natalia Silva Coimbra de (org.). *Cartilha (in)formativa sobre turismo de base comunitária*: "O ABC do TBC". Salvador: Eduneb, 2012.

SINGER, Paul. A recente ressureição da economia solidária no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Produzir para viver*: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 81-129.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

DECOLONIZANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO BIOGEOGRAFIAS DO SUL

Ivan de Matos e Silva Junior

Rosiléia Oliveira de Almeida

O tema da decolonialidade do saber pode sugerir, numa primeira impressão, que esta reflexão, fruto da experiência em um curso de extensão em Biogeografia, em alguma medida, reporte a uma profunda imersão em temas que apresentam aderência exclusiva com a História. Essa suposta filiação do tema é compreensível, dada sua aproximação com o conceito de colonização e colonialismo, amplamente mobilizados pela História e pelas Ciências Sociais, especialmente quando relacionamos tal conceito ao processo de incursão e apropriação de territórios e de seus povos. Processo esse instituído por nações que tinham poder econômico e político que assegurava estratégias de expansão, controle e consolidação para terras além-mar, assentando as bases da formação, desde os séculos XV e XVI, de um sistema-mundo moderno-colonial, ao mesmo tempo interdependente e tecido a partir de relações de poder hierarquicamente alinhadas (PORTOGONÇALVES, 2006a). Desse modo, embora não seja um relato de experiência fundado exclusivamente na História, recorre-se a esta por entender que certos aspectos históricos que constituíram as terras além-mar do mundo europeu ajudam a compor o que vem se confirmando como colonialidade do saber, como nos lembra Quijano (2010),

cujas matrizes de engendramento e sustentação encontram-se no processo histórico colonizador que criou e assentou condições de obliteração de saberes nas terras conquistadas.

A pretensa universalidade, que já integrava o processo colonizador, reduzia tudo ao domínio do civilizado e, portanto, daquilo que supostamente possuía cultura. Desse modo, aos povos conquistados não se vislumbrava alternativa que não fosse pela conversão ou catequização, pensada para garantir o processo de colonização, ao mesmo tempo em que se instituiu, desde cedo, a obliteração de inúmeros povos, tanto pela violência física quanto simbólica, sobretudo, pela sujeição epistêmica, negando assim as culturas locais. Essa sujeição de saberes, também chamada de epistemicídio (SANTOS, 2010a, 2010b), constitui-se como uma das estratégias da colonialidade apostada na ciência e no seu projeto de redução da diferença ao universal, prescrito pelas nações centrais. A essas culturas locais, de forte tradição oral, fora imposta uma história única, a partir de referenciais europeus, especialmente das narrativas e das formas de pensar do mundo ibérico, o que se ampliou mais tarde com referenciais estadunidenses. Esse processo histórico de colonização, assentado na compreensão da "descoberta de terras" sem dono, de uma terra nullius pronta para ser conquistada, justificou, para essas nações, a instauração de estratégias de invasão e formas particulares de domesticação daquilo que qualificavam como selvagem, convertendo-o ao domínio do civilizado. Sob os auspícios da catequização, se procurava silenciar as crenças, a partir de uma tradição espiritual fundada em um único Deus, em contextos socioculturais em que as cosmovisões informavam outros referenciais, nem sempre amparados na consagrada distinção natureza e cultura. Ontologias que informavam epistemologias diversas, com vivências e saberes que não estavam inclinados a universalizar, tampouco a impor aos demais, postura bem distinta do projeto colonizador que se verificou na América Latina, Àsia, África e Austrália, fundamentado no racismo epistêmico e ontológico. Esse racismo encontra na colonialidade o alicerce para a instauração de uma racionalidade universal, monocultural, e de uma humanidade eurocentrada, comprometida, dentre outros aspectos, com os processos de obliteração de outras epistemologias.

Esse processo de supressão de saberes ganha corpo nos modelos educacionais dos países, especialmente do Sul, em que se reconhece a ausência de debates tanto na formação inicial quanto continuada de professores, sendo um dos desafios não apenas teórico, mas, sobretudo, metodológico. No campo da Educação Superior, em especial, constata-se a instauração de um modelo historicamente colonial, curricularmente pensado para modelos eurocêntricos, pautados em ideias, conceitos e categorias do pensamento colonial, que abrigam intencionalidades e projetos de um mundo universal à moda europeia e norte-americana. Inclusive, em espaços qualificados sob os auspícios de superioridade, nada menos trivial que associar tal construção à ciência sob o prisma de estatuto de conhecimento válido. A ideia ou retórica de conhecimento enquanto tão somente um empreendimento alcançado pela ciência ajuda, sobretudo, a pensar a hegemonia histórica desse tipo de saber que se instaurou como algo válido e, portanto, credível pela sociedade. Reconhecendo esse fato histórico de obliteração de saberes, esta reflexão, a partir de um relato de experiência em curso de extensão, busca apresentar essa colonialidade que operou nos regimes de invisibilização de outras formas de habitar a Terra, ao mesmo tempo em que aposta na decolonialidade como estratégia de reconhecimento e empoderamento de outras maneiras de ver, sentir e estar no mundo, numa postura de diálogo de saberes, em que as diferenças sejam problematizadas horizontalmente. Partindo dessa leitura que não institui gradações hierárquicas, a ecologia de saberes busca problematizar a tríade colonialidade do poder/saber/ser, a partir das bases em que se assentaram as instituições modernas e que ajudaram a instaurar uma história única, que busca homogeneizar formas de ser e saber. Mesmo que se admita a pluralidade, ainda assim outras formas de ser e saber encontram abrigo na universidade sob a condição de compartilharem um *ethos* acadêmico-científico. Na ecologia de saberes, essa colonialidade é questionada em função do seu comprometimento no engendramento de hierarquizações no conhecimento, conferindo um lugar especial à ciência.

A universidade, ao assumir a ciência como parâmetro de leitura do mundo, tem atuado no processo de invisibilização de inúmeras experiências que são reproduzidas, por sua vez, em condições de subalternidade nos

espaços acadêmicos. Essa condição de subalternidade em que se encontram uma infinidade de saberes e experiências nos espaços acadêmicos é fruto da adoção de modelos curriculares eurocentrados, pautados, sobretudo, na lógica monocultural. Reconhecidamente identificada por currículos inspirados em modelos externos e, portanto, adversos aos contextos locais, propostas curriculares e de extensão que instaurem a ecologia de saberes se fazem necessárias, no intuito de evidenciar pedagogias orientadas a visibilizar outros sujeitos (ARROYO, 2014). Trata-se de um empreendimento de construção coletiva de conhecimentos, o que sugere um novo formato de se fazer a extensão, a partir da pluriversidade. Desse modo, o projeto decolonial no currículo de Biogeografia configura-se como algo necessário, como forma de superar verticalidades epistêmicas impostas aos diversos povos que apresentam formas particulares de compreensão do mundo vivo e sua manifestação espaço-temporal. Amparado numa proposta de ecologia de saberes, a ciência e os conhecimentos de povos originários estariam vocalizados na instauração de projetos coletivos que venham instrumentalizar ações de emancipação social, a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação e formas mais manuais de construção colaborativa por meio da cartografia social.

A negação da hegemonia científica configura-se como primeiro passo na instauração da ecologia de saberes. Na Biogeografia, em especial, campo multidisciplinar que estuda a Geografia da Biosfera (FIGUEIRÓ, 2015), esse panorama abissal da produção do conhecimento apresenta-se em versão agudizada. Assim, a proposição de estudos que assinalam as biogeografias do Sul, inspiradas nas epistemologias do Sul, configura-se como empreendimento teórico-prático de visibilização de saberes e das experiências atreladas a esses saberes, os quais foram subalternizados e produzidos como inexistentes na retórica das instituições sociais, especialmente nos currículos universitários e centros de pesquisa.

As biogeografias do Sul, por sua vez, ajudam a pensar na diversidade epistemológica para além das distinções natureza e cultura, distinções essas que assentaram profundas assimetrias advindas do pensamento hegemônico, em que a cultura é tomada como algo superior, e que conseguiu

controlar e dominar a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2006b). Essa ideia está ancorada na forma como a ciência moderna lê o mundo, a partir da compreensão de uma natureza externa ao homem.

Além dessa compreensão polarizada entre natureza e cultura, tal leitura não encontra abrigo em outras experiências em que a distinção entre o humano (cultural) e o não humano (natural) não faz o menor sentido para inúmeros agrupamentos socioculturais. Desse modo, embora a proposta das epistemologias do Sul filie-se, explicitamente, aos estudos e pesquisas no campo do multiculturalismo e suas modalidades – dentre elas o interculturalismo crítico (WALSH, 2017a, 2017b) –, ela acolhe, sobretudo, várias características que abrigam outras experiências que assinalam formas de habitar o mundo para além das distinções entre natureza e cultura (DESCOLA, 2016).

Assim, as epistemologias do Sul apresentam um enorme potencial de abrigar os estudos do multinaturalismo e da etnografia multiespécie, uma vez que abarcam experiências subalternizadas e produzidas como inexistentes, algo que também se aplica aos estudos e pesquisas de cunho intercultural. A partir do multinaturalismo, Castro (2015) nos convida a compreender uma nova epistemologia e ontologia de inspiração xamanística. Baseando-se no contexto etnológico de estudos com etnias indígenas da Amazônia, o autor nos aponta novas cosmologias, outra ontologia, que mobiliza uma metafísica inversa à qual estamos acostumados no ocidente. Ela inverte o princípio epistemológico que costuma atribuir a diversidade à esfera da cultura e a universalidade à natureza, restringindo o raio da agência àquela (RANGEL, 2018). Já a abordagem multiespécie, inspirada na obra da antropóloga norte-americana Tsing (2015), nos educa o olhar de forma mais simétrica àquilo que convencionamos como humanos e não humanos, tecendo laços mais plurais e heterodoxos de formação e desenvolvimento de ambientes; sendo que a própria humanidade só poderia ser compreendida em termos de relações, de encontros que se dão entre diversas formas e espécies.

Ao examinar a Biogeografia e sua produção nos domínios do Ensino Superior, frequentemente ofertada como componente curricular em cursos

País, a dualidade natureza e cultura assume sua versão mais emblemática, expressa por epistemologia de cariz cientificista. Não poderia ser diferente, uma vez que o ensino de Biogeografia esteve epistemologicamente comprometido pelos regimes abissais da produção do conhecimento, que concebem a natureza como externalidade, dotada de processos que podem ser expressos geotecnologicamente, amparados na estatística e comumente apresentados em infográficos. Desse modo, ao examinar o pensamento abissal em que se constituiu a ciência e o aparato institucional que a hegemonizou, não seria apressado afirmar e até mesmo acusar a Biogeografia como um tipo de conhecimento que reproduz o modo de pensar que reconhece a ciência como a única forma de interpretar o mundo, numa condição que, ao assumir uma postura que reforça as diferenças verticais, nega as horizontais.

Propor ou construir, de forma colaborativa, um projeto informado pela decolonialidade epistêmica, demanda, a priori, um exercício individual de abertura à diversidade, não apenas reconhecendo-a, mas tomando-a como um hábito cotidiano nas relações socioculturais. Um dos primeiros exercícios de decolonização nos informa sobre a necessidade de uma avaliação das ontologias e das epistemologias, e dos conceitos e temas a elas associados, que ajudaram a compor a formação profissional pessoal. Não se trata de uma avaliação que venha a obliterar o que se sabe ou se pratica na ciência, mas colocá-la em causa e em diálogo com outras formas de saber e saber fazer. Assim, a construção de práticas extensionistas decoloniais não se faz em curto prazo, uma vez que as raízes do pensamento abissal têm historicidade e se fazem presentes ainda hoje na forma como o mundo é compreendido.

É importante assinalar que o diálogo de saberes, quando pensado apenas sob a ótica da escuta e consulta de grupos sociais que não vivenciam a prática científica, pode mascarar ações por vezes comprometidas com interesses que não atendem tais comunidades. A consulta pode ser empreendida apenas como estratégia de construção de uma imagem positiva e que não venha a pôr em causa as ações daqueles interessados e interessadas em implementar projetos específicos de determinados grupos políticos e econômicos. O que pode aparentar uma preocupação com as comunidades

envolvidas, pode se configurar como uma imposição, e não como um diálogo que se espera na perspectiva de uma ecologia de saberes. Como a intervenção já fora pautada numa lógica de verticalidade epistêmica, o que se espera como forma de sedimentar tal intervenção é criar condições a partir de retóricas que mascarem o real interesse e assegurem a anuência das comunidades nativas.

Desse modo, numa perspectiva de ecologia de saberes, como foi possível vivenciar no curso de extensão "Biogeografias do Sul: decolonizando o saber para a diversidade epistemológica do mundo", as metodologias precisam ser construídas coletivamente e, por esta razão, não devem ser qualificadas como metodologias de intervenção, uma vez que estas últimas estão comprometidas em implementar currículos decididos externamente e, portanto, sem consultas ao coletivo diretamente envolvido na implementação dessas metodologias. Desse modo, não se trata de uma investigação que se pretende ser universal, na medida em que se faz com e não sobre determinada realidade. Nessa tarefa, a tradução intercultural configura-se como instrumento que fomenta inteligibilidade entre as diferentes formas de conhecimento, promovendo a justiça cognitiva global. Propostas de construção coletiva dessa forma visam superar hermenêuticas sob a lógica do que seria conhecimento superior e seu oposto.

BIOGEOGRAFIAS DO SUL: DECOLONIZANDO O SABER PARA A DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA DO MUNDO

O curso de extensão "Biogeografias do Sul: decolonizando o saber para a diversidade epistemológica do mundo" integra a pesquisa de doutorado intitulada "Da colonialidade à decolonialidade do saber: contribuições teóricometodológicas das epistemologias do sul nas aulas de biogeografia", que se encontra em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana (Ufba/Uefs). O curso buscou problematizar a questão do reconhecimento e da troca recíproca

de experiências que abrem outros caminhos múltiplos de interpretação da geografia da biodiversidade; ação que ajudou a repensar as teorias até então construídas, de forma horizontal, adotando a ecologia de saberes como instrumento epistemológico e metodológico de superação das verticalidades traduzidas atualmente nos currículos no quadro da Educação Superior. A fim de produzir novas interpretações e indicar novas práticas, a pesquisa que integra o presente curso de extensão, em formato de tese monográfica, adota a abordagem qualitativa, especialmente amparada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e na netnografia (KOZINETS, 2014), estabelecendo cruzamentos entre os conhecimentos advindos da literatura especializada e os dados gerados a partir da mobilização de saberes de colaboradores e colaboradoras do curso, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa atividade, por sua vez, foram empreendidas ações que envolveram desde observações e gravações em áudio de rodas de conversas, bem como outros instrumentos de produção de dados, a exemplo do diário de bordo biogeográfico, da carta de orientação em práticas decoloniais no ensino de Biogeografia(s) e dos registros em formato *on-line* via ambiente virtual de aprendizagem, bem como da vivência biogeográfica de campo, dentre outros. Para dar conta do objeto de estudo, a partir de seus objetivos específicos, resolvemos adotar referências ligadas à Biogeografia enquanto ciência, bem como aquelas que têm aderência com a temática da colonialidade e da decolonialidade epistêmica.

As inscrições no curso foram gratuitas, divulgadas, por sua vez, na página eletrônica do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Salvador, e nos murais internos desta instituição que sediou o curso, na qual o autor deste trabalho atua profissionalmente, bem como em cartazes distribuídos em outras instituições de ensino. A validação das inscrições se deu por comprovação acadêmica da formação inicial, concluída ou em andamento, em curso de Geografia ou Biologia, assim como disponibilidade para estudos presenciais, aos sábados, e também em ambiente virtual. A escolha do público-alvo, envolvendo colaboradores e colaboradoras da Geografia e da Biologia, se deu em função da dupla filiação da Biogeografia nessas duas áreas do conhecimento (MARQUES NETO, 2018), em que a Biogeografia é institucionalizada

como componente curricular no conjunto dos planos de curso dessas duas graduações acadêmicas no País. As inscrições foram, *a priori*, limitadas ao total de 24 vagas, quantitativo que foi ampliado, tendo em vista a alta demanda e a possibilidade de evasão, motivada, por sua vez, por impedimentos trabalhistas e de saúde, ou mesmo problemas de ordem familiar e envolvimento dos cursistas em atividades de estudos nas instituições de origem, ocorrências que foram, inclusive, identificadas durante o curso. No intuito de operacionalizar as inscrições, adotou-se o formulário eletrônico disponível na plataforma Google, o Google Forms.

O curso compreendeu encontros presenciais, aos sábados, enquanto as atividades *on-line* ocorreram ao longo das semanas mediante programação de atividades discriminadas no Schoology (ambiente virtual de aprendizagem), a partir dos Fóruns Suleadores de Discussão, Fórum de Links e Material interessante em Biogeografia e demais atividades previstas na modalidade *on-line*, especialmente a partir da construção do diário de bordo biogeográfico e da carta de orientações em práticas decoloniais no ensino de Biogeografia(s).

O curso congregou não apenas egressos, docentes e discentes de cursos de Geografia e Biologia, mas também a participação de lideranças indígenas e da matriz afro-brasileira, que compartilharam seus saberes a partir das suas vivências e dos conhecimentos que advêm das relações tecidas com a natureza. Integrando essas participações no formato de rodas de conversas, o curso envolveu docentes especialistas da Ciência Geográfica, das Ciências Sociais, das Ciências Biológicas e da Educação, de instituições públicas de Ensino Superior. Além das rodas de conversas, a atividade extensionista congregou práticas meditativas, discussão de textos (artigos, capítulos de livros, ensaios, cartilhas), dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, exibição de vídeos e documentários, lanches e trabalhos de grupo, envolvendo material de apoio impresso e disponível no ambiente virtual de aprendizagem Schoology. Essas atividades foram realizadas em vários espaços da instituição, desde sala de aula, laboratórios e, especialmente ambientes abertos em seu interior.

O curso fora proposto a partir da escrita de um projeto que embasou estruturalmente as atividades empreendidas tanto presencialmente quanto on-line. Os instrumentos de produção de dados adotados na ação extensionista não apenas se propuseram a identificar e analisar mudanças e permanências no conceito de ciência, de Biogeografia e a sua articulação com a temática da colonialidade e decolonialidade do saber, mas também como esses conceitos foram mobilizados na construção coletiva de documentos que pudessem sulear práticas decoloniais no ensino, na pesquisa e na extensão em Biogeografia. O curso foi organizado em ciclos suleadores, que foram distribuídos em períodos semanais, com a discriminação de todas as atividades planejadas em sintonia com as demandas dos cursistas que ajudaram na construção do seu planejamento. Os/as cursistas colaboradores/as foram orientados/as a se cadastrar no Schoology, com o apoio do seu tutorial de cadastro. Realizado o cadastro, as atividades foram desenvolvidas parcialmente nessa ferramenta virtual de auxílio pedagógico, considerada simples, dinâmica e intuitiva, ajudando na continuidade do curso. Esse sistema permitiu aos/às colaboradores/as ter acesso ao curso, realizando consultas, download e upload de mensagens e arquivos, bem como interações nos espaços apropriados para discussão e construção colaborativa de documentos. Além das atividades on-line, bem como dos encontros presenciais que ocorreram no IFBA campus Salvador, o curso contou com a vivência biogeográfica de campo no Parque São Bartolomeu, na cidade de Salvador/BA, oportunidade em que os/as cursistas colaboradores/as exercitaram o olhar para um dos poucos espaços urbanos do bioma mata atlântica existente no Brasil. Essa atividade integrou-se à Trilha Ecocult, organizada, por sua vez, pelo Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio, envolvendo, sobretudo, a sociedade civil e demais instituições de ensino público e privado interessadas em conhecer o parque, considerado como um dos poucos espaços verdes de Salvador, que integra a Bacia do Cobre. O contato e a vivência dos/as cursistas no parque foi fundamental, tendo em vista que se trata de uma Área de Proteção Ambiental integrada ao remanescente de mata atlântica fortemente marcada pela presença de integrantes da tradição espiritual afro-brasileira, que mantém forte relação com as plantas, atribuindo

a elas o sentido da sua própria existência, geralmente traduzida pela expressão em iorubá "*Cosi Ewe, Cosi Orisá*", que significa "sem folha, não tem orixá". Desse modo, os representantes dessa matriz espiritual estabelecem com as plantas uma relação única, condição importante para a permanência dos seus rituais. Esse é um quadro simbólico amplamente visibilizado ao longo do parque, especialmente representado por entidades religiosas que integram essa tradição, a exemplo da Praça e Cachoeira de Oxum, bem como as cachoeiras de Nanã e Oxumaré.

DA EXTENSÃO DE GABINETE À EXTENSÃO COLABORATIVA: DECOLONIZANDO A PRÁTICA EXTENSIONISTA A PARTIR DA BIOGEOGRAFIA

A extensão no âmbito da Educação Superior representa uma oportunidade única de estabelecer novas redes de colaboradores e colaboradoras com o fito de construir projetos em comum, a partir da troca de conhecimentos e experiências. O deslocamento da universidade e das instituições que compartilham desse *ethos* universitário (SANTOS, 2005) via extensão não deve configurar-se a partir de metodologias que sejam mobilizadas tão somente a partir dos referenciais de mundo e de conhecimento compartilhado por membros desse espaço. A extensão que se tem praticado tem forte tendência a impor conceitos, temas e formas particulares de práticas que estão apenas referendadas e, portanto, reconhecidas por acadêmicos. Diante desse quadro, em vez de pensar a extensão unicamente em gabinete, por que não capilarizá-la para um público maior, especialmente aos interessados que integrarão tal ação extensionista? Em vez de pensar em metodologias prontas e acabadas, por que não construir essas metodologias de forma conjunta? Desse modo, teríamos duas práticas de extensão: a extensão de gabinete e a colaborativa.

A extensão diz respeito a um dos tripés que constituem o *ethos* universitário ou da Educação Superior, com ações que envolvem tanto público externo quanto interno à instituição promotora. A extensão de gabinete,

como o próprio nome sugere, é engendrada em espaços fechados, algo que se traduzirá na sua forma hermética durante a operacionalização. Esse tipo de extensão devota ampla atenção a todas as etapas de sua execução, como forma de controlar nos mínimos detalhes as atividades que serão desenvolvidas. Como o foco é o controle das ações, não se descortina qualquer possibilidade de novos arranjos de ações que venham atualizar o planejamento. Obviamente, esse tipo de ação não prescinde de um conhecimento do espaço e das pessoas envolvidas, como forma de adequar o planejamento a essas questões socioespaciais. Nesse tipo de extensão é descrito tudo o que usualmente se exige de um projeto de tal natureza, desde contextualização, justificativa, referencial teórico-conceitual, objeto, objetivos, metas e pessoas envolvidas, até ações implementadas, resultados esperados e questões orçamentárias. Desse modo, o problema não reside nessa etapa de construção da extensão via gabinete, algo importante para que se tenha ideia do que se pretende fazer. O problema encontra-se no engessamento dessa proposta de extensão, que reduz tudo ao que fora previamente planejado, sem quaisquer possibilidades de atualização. Trata-se de uma extensão fundamentalmente hermética e, portanto, fechada duplamente não apenas por quem a pensou, mas também vetada a qualquer um que a queira integrar, propondo novos arranjos de sua organização. Vale ressaltar que a extensão de gabinete, apesar de se constituir de forma hermética desde o início, não se traduz insensível às demandas do coletivo, uma vez que há certo consenso de que se deva conhecer o público-alvo e adequar o planejamento a ele. A diferença se traduz durante a realização propriamente dita da extensão, quando não há mais espaço de interlocução que venha a pôr em xeque ou revisar o passo a passo do trabalho proposto.

Diferentemente da extensão de gabinete, a extensão colaborativa é aberta não apenas no início, mas durante todo o processo de sua realização, encontrando-se sempre em condições de replanejamento. Esse tipo de extensão demanda um planejamento mínimo, que dê organicidade ao que está sendo programado na proposta. Um ponto de contato entre a extensão de gabinete e a colaborativa diz respeito à sua condição de planejamento prévio, que se distinguirá na forma como é pensada a interlocução do público-alvo, sendo que a colaborativa permitirá qualquer redesenho da

extensão, como: sempre motivada no acolhimento, de forma coletiva na redefinição do replanejamento, sugerido individualmente ou por pequenos grupos que integram a ação.

A constatação dessas duas modalidades de extensão resultará obviamente em dois tipos de público-alvo. Um que será mobilizado a atender as expectativas do que fora planejado, podendo ser qualificado como extensionista convencional no âmbito da modalidade de extensão de gabinete. A segunda modalidade abrigaria todos e todas que estivessem inclinados a propor redesenhos da programação, como a sugestão de novas ações, envolvendo tanto atividades quanto integração de novos colaboradores. Esse público-alvo poderia ser qualificado como extensionista colaborador, por estar motivado a redefinir, de forma coletiva, os caminhos da extensão.

No sentido de possibilidade de construção coletiva dessas metodologias, um aspecto que faz a diferença em ações que busquem visibilizar outros saberes diz respeito à forma como adotamos práticas extensionistas no interior da universidade e demais institutos de ensino que acolhem a modalidade de Educação Superior, a exemplo dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do País. Quando se reporta a uma infinidade de saberes comunitários amparados, em sua maioria, na tradição oral, faz-se necessário um planejamento mínimo para que a extensão dê conta de ampliar o tempo de participação dessas comunidades, acolhendo-as e escutando atentamente os saberes e as vivências em que esses saberes estão amparados. O relato de vivências e sua condição de interlocução com diversos sujeitos com várias formações e experiências de vida proporciona um contato frutífero, desde que haja sempre um deslocamento para uma escuta sensível do outro, sobretudo, exercícios de imersão nos contextos de produção de conhecimentos que emergem do outro. Uma extensão fundamentalmente pensada e vivida nesse formato deve acolher desde a realização de ações no interior da instituição fomentadora da extensão até o deslocamento de todos e todas em outros contextos externos à instituição. Isso implica assegurar condições materiais que envolvam tanto o acesso ao transporte da instituição quanto condições institucionais protetivas que

garantam a todos os(as) envolvidos(as) o acesso a seguros que cubram, portanto, qualquer situação imprevista durante as atividades externas.

Reconhece-se que mesmo a extensão sendo conduzida por um servidor da instituição, existe a prerrogativa de que apenas os seus técnicos professores e discentes teriam acesso às condições de mobilidade e seguridade, algo que aconteceu na instituição em que foi realizada a extensão. Tal quadro inviabiliza qualquer possibilidade de acolhimento da comunidade externa, o que se revela contraditório, uma vez que a extensão deve acolher a comunidade externa tanto no interior quanto nos demais contextos dos quais advém essa comunidade. Não existe extensão sem a instauração de uma prática que acolha a todos e todas, seja nas dependências institucionais, seja externamente a elas; mesmo porque o financiamento dessas instituições se dá por via pública e interessa a todos e todas que queiram se envolver em suas atividades.

Essa situação que foi verificada na instituição promotora da extensão demonstra o despreparo do aparato institucional no fomento de ações dessa natureza, o que requer profundas revisões nos documentos institucionais que prescrevem sobre esse tipo de atividade que integra o conjunto de ações que envolvem também o ensino, a pesquisa e a gestão. Práticas institucionais dessa natureza traduzem em si um dos aspectos da colonialidade no que tange à sua dimensão abissal, ou seja, na reprodução de práticas que buscam minar as condições efetivas de ações que venham fazer dialogar ciência e demais formas de saber. Longe de afirmar que não haja, em alguma medida, uma abertura institucional para o diálogo intercultural, por vezes, quando acontece, é de forma confinada no espaço da Educação Superior. Desse modo, práticas extensionistas que não compartilham de lógicas herméticas que isolam em vez de criar condições de encontros múltiplos traduzem-se como um dos grandes desafios das universidades e das instituições como o IFBA, que compartilham desse *ethos* universitário. Esse desafio que se configura como uma das lacunas verificadas em nossos aparatos institucionais foi citado por Santos (2005), que apontou como encaminhamento necessário para superar tal lacuna a institucionalização

paulatina da migração de um conhecimento universitário para o um conhecimento pluriversitário. Assim,

> O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios de relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos, o que o torna mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SANTOS, 2005, p. 41-42).

A proposição de cursos de extensão na modalidade colaborativa compartilha desse entendimento de que devemos deslocar conhecimento universitário na condição da pluriversidade, tendo em vista sua abertura e fluidez na forma de condução das ações, que traduzem essa compreensão de protagonismo e autonomia para seguir ou não o previsto, mas, ao mesmo tempo, sugerindo direta ou indiretamente mudanças na forma como se pensou e ordenou as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se possa desenvolver propostas de extensão colaborativas, como a que experimentamos em Biogeografia, pautadas, sobretudo, na ecologia de saberes, faz-se necessário atender algumas condições consideradas aqui fundamentais, que venham a satisfazer projetos político-pedagógicos preocupados em visibilizar outros saberes. A primeira condição, "A assunção de epistemologias para além da ciência", diz respeito ao

reconhecimento de que há uma infinidade de povos que produzem conhecimentos, pensam sobre eles e os mobilizam de formas diversas nos vários contextos de vida. Uma vez satisfeita e assumida a ocorrência de outros conhecimentos tão importantes quanto os científicos, não apenas vistos, pejorativamente, como saberes míticos, mas que informam modos de pensar e de mobilização de conhecimentos e práticas informadas neles, tem-se aqui o terreno fértil para a segunda condição: "A assunção de outras biogeografias no âmbito acadêmico". Esta condição encontra abrigo na compreensão de que uma vez mobilizadas essas práticas do pensar e do fazer de forma conjunta, nos informamos de uma infinidade de relações estabelecidas entre essas comunidades originárias em seus contextos de vida, incluindo relações diversas com animais e plantas, amparadas em outras taxonomias e geografias da biodiversidade. Assumir essa segunda condição no âmbito acadêmico não representa tão somente exercício de reconhecimento do outro, mas também da adoção do outro num diálogo horizontal permanente com a ciência biogeográfica.

Uma vez construída a compreensão de que outras epistemologias informam outras biogeografias que precisam dialogar com a ciência, tem-se o início da terceira condição: "A assunção de outros sujeitos e de outras pedagogias". Essa condição reforça outras formas de educação, que buscam não apenas reconhecer epistemologias e biogeografias outras, mas mobilizá-las como forma de instituir processos de visibilização de outros sujeitos que também produzem conhecimento e que precisam ser valorizados e incluídos no debate acadêmico. Assumindo que outros sujeitos informam outras formas de ensinar e apreender, especialmente sobre outras possibilidades de compreensão do mundo vivo, inevitavelmente ocorrerá a admissão da quarta condição: "A assunção da ocorrência de biogeografias indígenas, quilombolas, marisqueiras e tantas outras". Assumi-las aqui não se reduz, no regime de comparação, ao que se pratica na ciência, mas sim no sentido de identificar aspectos novos que são periferizados nos estudos biogeográficos. Por esta razão não adotamos o termo etnobiogeografia, sob pena de reduzir o outro ao que se pratica na ciência, ao passo que, ao fazer isso, podemos vir a silenciar outras leituras, que geralmente são descartadas nos estudos etnocientíficos por não estabelecerem relação de sinonímia

e de correspondência, instaurando, portanto, formas de medir ou avaliar o outro unicamente a partir dos referenciais da ciência.

Quando assumimos essas quatro condições, referendamos a diversidade ontológica, epistemológica, axiológica e metodológica como condição *sine qua non* nos estudos de Biogeografia com forte comprometimento com as práticas extensionistas pautadas na ecologia de saberes, comprometida, sobretudo, com as causas dos povos originários, dentre elas, a questão da demarcação de territórios tradicionais no Brasil. Inspirados nesse contexto histórico-geográfico de luta pela terra, teceremos aspectos que nos informam outras biogeografias comprometidas, sobretudo, com a questão da demarcação de terras, biogeografias indígenas, quilombolas, marisqueiras e tantas outras, que nos ajudam a pensar nossos modos de vida, nossa forma de ver e se relacionar com os outros seres, de fomentar uma nova ética emancipatória.

Essas reflexões que surgiram do curso de extensão supracitado estão sendo incorporadas na tese, preservando a identidade dos(as) colaboradores(as). Além de uma preocupação em publicizar essas leituras que apontam a necessidade de visibilizar outros sujeitos e, por extensão, outras pedagogias que assinalem outras biogeografias, há, sobretudo, a preocupação de divulgação de um dos produtos da extensão, que diz respeito à Carta de Orientações em Práticas Decoloniais no Ensino de Biogeografia(s). Essa carta será publicizada após defesa da tese, para que possa alcançar um público maior de colaboradores(as), especialmente em comunidades indígenas, quilombolas e uma infinidade de coletivos que produzem conhecimentos importantes sobre a biodiversidade; ao mesmo tempo, que esta carta alcance cientistas das mais diversas formações acadêmicas, especialmente membros da Associação Brasileira de Biogeografia (ABBiogeo), recentemente criada no I Workshop de Biogeografia Aplicada, que ocorreu no final do ano de 2017, nas dependências do campus de Caicó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, evento em que o autor deste trabalho teve oportunidade de compartilhar seu projeto de tese.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

DESCOLA, Philippe. *Outras naturezas, outras culturas*. Tradução: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016. Título original: Diversité des natures, diversité des cultures.

FIGUEIRÓ, Adriano. *Biogeografia*: dinâmicas e transformações da natureza. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia*: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

MARQUES NETO, Roberto. *Zoogeografia do Brasil*: a fauna, a paisagem e as organizações espaciais. Curitiba: CRV, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RANGEL, Leonardo. *Educação dos sentidos e do encontro*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 137-165.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010b.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisaação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TSING, Anna. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017a.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017b.

GIRANDO A RODA E COMPONDO AFETOS: RODAS DE LEITURA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO

Andréa Betânia da Silva

Maria Alba Guedes Machado Mello

Rosemary Lapa de Oliveira

A conquista do direito subjetivo de todo cidadão à Educação e a consequente obrigação do Estado de o garantir incluem os privados de liberdade e são sustentadas por bases legais, derivadas do preceito constitucional, reafirmadas pelas normativas relativas à Educação acional (BRASIL, 1996) e pela Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal – LEP): "Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei" (BRASIL, 1984). Essas legislações brasileiras são, ainda, apoiadas pela internacional, a exemplo da Resolução no 2.076, de 13 de maio de 1977, aprovada pelo Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (CES/ONU), que estabelece as Regras Mínimas para Tratamento dos Prisioneiros, obrigando aos estados signatários a oferta da Alfabetização e da Educação Básica, recomendando que seja realizada pelos sistemas públicos de ensino, conforme arts. 77 e 78.

Contudo, no cotidiano dos sistemas prisionais, as ações educativas formais e não formais ainda parecem ser algo estranho à sua dinâmica. Uma das possibilidades explicativas é a constatação de que há uma contradição entre as concepções de Educação como processo formativo – Art. 1º da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e as que a definem como instrução escolar e a formação profissional (art. 17 da LEP). Entretanto, ambos os campos normativos colocam como finalidade das ações educativas para os privados de liberdade, o propósito da ressocialização para o qual devem concorrer, não só a Educação e o trabalho mas também as atividades culturais. Isso significa um foco muito maior no momento de retorno do condenado à sociedade geral do que na transformação das relações internas à sociedade carcerária que, em primeira instância, é um elemento que viabiliza (ou não) a Educação para os privados de liberdade.

Portanto, o diálogo entre a política educacional e a política de assistência penitenciária é o primeiro desafio para o desenvolvimento de ações educativas nos estabelecimentos prisionais, mesmo porque as competências dos respectivos órgãos executivos possuem pontos de interseção que só a ação conjunta pode viabilizar. À Educação cabe a determinação das políticas educacionais que implicam ordenamento da oferta, organização pedagógica e dinâmica curricular, e à gestão penitenciária cabe a assistência social no sentido da garantia dos direitos dos cidadãos, inclusive da Educação, com ênfase em medidas administrativas, como trânsito e/ou deslocamento dos internos, e organizativas das unidades prisionais, como instalações para as atividades educacionais. Outro aspecto é que a lógica de funcionamento das atividades educativas subordinadas a sanções disciplinares definidas pela Justiça torna o Poder Judiciário, na prática, um interveniente no processo educativo dos cidadãos privados de liberdade.

Temos, assim, órgãos do Poder Executivo, como a Secretaria da Educação (SEC), a Secretaria da Administração Penitenciária (Seap) e a Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos (SJDH), com seus respectivos conselhos: Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Penitenciário (Copen), Conselho Estadual dos Direitos Humanos (CEDDH) e o Tribunal da Justiça com responsabilidades independentes e autônomas, relativas à garantia dos direitos dos cidadãos privados de liberdade, que precisam ser dialogadas e articuladas para que não se anulem umas às outras. Um complicador a mais nessa difícil articulação institucional é a cultura predominante nas unidades prisionais que difundem a descrença na recuperação

do preso e que vê a Educação como um privilégio, como negociação entre gestores e internos; além disso, a atividade de trabalho, nas empresas existentes no próprio complexo penitenciário, atua como concorrente às atividades educacionais não só pela disponibilidade de horários, como pela atratividade do pagamento. A essas instituições, somou-se a Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Em 2012, os ministérios da Justiça e da Educação convocaram um Seminário Nacional, ocorrido em Brasília, a 23 de abril, para a elaboração de um Programa Nacional de Educação no Sistema Penitenciário, que já vinha sendo pensado desde 2005, cujo principal encaminhamento foi o apoio às unidades federativas para elaboração de um Plano Estadual de Educação no Sistema Penitenciário. Em 2014 foram realizadas várias reuniões técnicas entre os dois ministérios, SEC e Seap, e seus respectivos conselhos: CEE e Copen. Em uma dessas reuniões a Uneb participou, colocando-se como parceira para as ações de Educação, nos âmbitos da sua competência (ensino, pesquisa e extensão), além do seu propósito de articulação entre Educação Básica e instituições de Ensino Superior (IES). Também no III Seminário Estadual de Educação em Prisões, ocorrido entre 26 e 27 de setembro de 2016, a Uneb teve participação fundamental, comprometendo-se publicamente com a educação em prisões, o que gerou entusiasmo de todos, principalmente pelo reconhecimento da seriedade e compromisso da instituição com a Educação no estado da Bahia.

Diante disso e da recomendação do Conselho Nacional de Justiça, CNJ nº 44, de 26 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), a qual dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo, ancorada na Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011,[1] e no disposto na Portaria Conjunta nº 276, de 2 de junho de 2012, arts. 126 a 129, a direção do Colégio Professor George Fragoso Modesto (CPGFM), estabelecido na Penitenciária Lemos Brito (PLB), motivou-se a construir e elaborar um projeto de leitura direcionado aos internos. Para elaboração e implantação de tal ação, a direção da PLB fez um convite à Uneb, que apresentou proposta de ampliação da ação extensionista da universidade, na consecução

[1] Altera a LEP, considerando os estudos para remição de pena.

de seus objetivos de interação com a sociedade; de difusão do conhecimento acadêmico e dos saberes históricos, artísticos e culturais produzidos socialmente; e contribuição com o desenvolvimento regional por meio de um processo educativo, cultural e científico, conforme reza em seu Regimento Geral, arts. 152 a 154 da seção IV do capítulo I, considerando que a extensão universitária, conforme Silva e Oliveira (2016, p. 89),

> [...] não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã, e a importância de se interferir na solução dos grandes problemas sociais, problematiza-se a responsabilidade da Universidade Pública como instituição propositora e implementadora de políticas públicas de educação para todos, incluindo-se as pessoas em situação de privação de liberdade.

Aparentemente, a extensão universitária pode ser o pilar mais fraco do tripé finalístico da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Entretanto, pela sua flexibilidade, enquanto espaço criativo de seus protagonistas, é o que mais contribui para a concretização da função política da universidade pública, pela possibilidade de uma relação mais horizontal com a sociedade e, em particular, com os sujeitos de suas ações, por meio da escuta das suas demandas, do diálogo e da inclusão. No mesmo sentido, permite à instituição universitária abrir espaços para novos campos de atuação, arejar suas práticas e, especialmente para a Uneb, avançar nas suas políticas afirmativas.

Os sujeitos privados de liberdade produzem saberes e cultura e têm, geralmente, uma inserção social subalterna. Têm o direito a manifestar sua vontade e a sua autonomia nas atividades que exercem, inclusive no ambiente prisional. A sociedade, como corresponsável pela punição, deve responsabilizar-se também pela retomada do diálogo com aqueles que estão privados de liberdade, cuja trajetória denuncia que falhou a família, falhou o Estado, falhou a sociedade e a prisão pode ser a última alternativa para um desenvolvimento humano no qual floresçam suas capacidades e para lhes propiciar a restituição de valores humanos, seja pela conquista

de novos conhecimentos, seja pela conquista da autonomia por meio do conhecimento.

As ações educativas no ambiente prisional devem ter em vista a valorização de lideranças positivas; o estímulo à participação ativa e voluntária dos internos nas atividades desenvolvidas para uma interação sociedade-cárcere; a transformação da cultura prisional induzindo novos parâmetros na condução das relações pessoais e institucionais; além de propiciar a capacidade dos sujeitos de participarem efetivamente na construção da sociedade, com novas perspectivas de organização de vida quando da obtenção da liberdade. Enfim, conquistar a autonomia capaz de perceber que pode ser sujeito do seu destino, como diz Roberto da Silva (ROBERTO…, 2012): "Ao me confiscar da minha família, o Estado traçou um caminho para a minha vida que não era o meu".

Projeto elaborado, buscamos conjuntamente, Uneb e CPGFM, apoio do CEE e do Copen, no sentido de sensibilizar os juízes da execução penal e o próprio Tribunal de Justiça da Bahia para o reconhecimento do curso de extensão "Leitura e Escrita: ações libertárias" como uma atividade de leitura para remição de pena, no formato de rodas de leituras. Após apresentação em diferentes fóruns e espaços institucionais, o Copen editou uma Minuta de Resolução para homologação do Juiz Corregedor do Tribunal de Justiça da Bahia, ainda em tramitação, mas alguns juízes de execução penal reconhecem a certificação dessa extensão universitária da Uneb e já concederam remição de pena para alguns dos cursistas. E assim, vamos girando nessa roda.

O desafio do trabalho com Educação de Jovens, Adultos (EJA), sujeitos que compõem os cursistas do referido curso de extensão, nos põe frente a frente com questões, dilemas e desafios que são compreendidos à medida que o educador percebe que é preciso sair do seu lugar de conforto para ver seus educandos com olhos de admiração. Admiração por estarem na escola, muitas vezes, principalmente no caso dos adultos, após uma dura luta travada com a sociedade e seus impasses provocados por uma desigualdade que pode até não escolher nominalmente quem ocupa quais lugares no trem que segue seu rumo enquanto a vida se desenvolve, mas,

seguramente, permite que alguns tenham maiores possibilidades de seguir viagem enquanto outros vão largando a condução pelo caminho.

Se já não é possível falar sobre turmas de EJA de modo generalizante, tendo em vista a heterogeneidade de sujeitos que se encontra em cada contexto, torna-se ainda mais desafiador pensar sobre a constituição das situações de ensino e aprendizagem quando nosso público é formado por privados de liberdade.

Todo planejamento, detalhadamente pensado, só encontra sua razão de ser quando nos deparamos com sujeitos que põem à prova nossas pretensas certezas, nossos preconceitos mais arraigados e nos encontramos desnudas diante do novo. Apenas assim é possível entrar em contato com o outro e compreendê-lo, não somente a partir do lugar que ocupa neste momento, mas da sua inserção em um sistema muito maior e muito mais complexo do que as vãs teorias podem apontar.

Assim, o curso de extensão "Leitura e Escrita: ações libertárias" surge a partir de uma demanda do CPGFM, localizado na PLB, cujas práticas escolares até então lá desenvolvidas apontavam para a necessidade de entender que as práticas educativas não se encontram apenas nas celas de aula: estão por todos os cantos, se dão de vários modos. Nesse sentido, as rodas de leitura desenvolvidas pelo referido projeto buscam criar um canal de escuta a partir do fazer literário, estabelecer pontes por meio da poesia, quebrar muros a partir da troca de experiências.

Tendo em vista os recursos humanos envolvidos no projeto e o caráter experimental da proposta inicial, as rodas começaram a ser desenvolvidas em apenas um dos módulos da PLB, com um público composto por 25 cursistas privados de liberdade. Demandas internas rapidamente motivaram a formar uma nova turma em outro módulo, também com 25 cursistas privados de liberdade. Isso feito, o que nos pareceu a princípio um complicador se mostrou uma oportunidade para perceber as nuances ali envolvidas. Em cada modulo, um mundo a ser descortinado; a cada roda, uma rede sendo construída, com fios firmes, mas delicados o suficiente para permitirem a flexibilidade necessária. O que estava em jogo? O que nos aguardava a cada encontro?

Haja vista as particularidades do contexto prisional, verificamos a importância de manter um trabalho que se estenderia para além das duas horas semanais que envolviam o desenvolvimento das rodas. Nesse sentido, era preciso que contássemos com uma parceria grandiosa que se deu a partir da seleção de monitores internos, o que foi feito de modo voluntário, conforme o interesse demonstrado pelos cursistas. Suas funções consistiam em auxiliar os colegas nas atividades que eram indicadas para serem realizadas durante a semana e compartilhadas na roda seguinte. Tal estratégia mostrou-se necessária tendo em vista que as turmas eram compostas por sujeitos com formações muito distintas: enquanto alguns possuíam curso superior completo, outros tinham essa formação em suspenso em função do contexto no qual se encontram. Alguns, por sua vez, demonstravam pouca familiaridade com a escrita e com a leitura, enquanto outros tiveram passagens esporádicas pelo sistema educacional escolar. Tal diversidade nos dava a medida do desafio que estava por vir, mas não era exata, porque continuávamos usando os nossos parâmetros: estávamos buscando medidas iguais para sujeitos diferentes.

A abertura da nova turma, no módulo I, nos apontou a necessidade de elaborarmos dois planejamentos, cada um levando em conta a realidade de cada público. Assim, atividades diversificadas foram pensadas e selecionadas a fim de aproximar os sujeitos ali envolvidos, haja vista que nossa proposta é marcada pela inclusão, pelo acolhimento e, para isso, é preciso que todos se sintam capazes e bem-vindos, a despeito de suas dificuldades. Pois, Conforme Freire (1996), consideramos que a leitura ultrapassa os limites do código linguístico para a leitura de mundo, provocando o que Oliveira (2018) designa como enleituramento, ou seja, a interação mais ampla e, ao mesmo tempo, subjetiva com o texto. Daí a importância da monitoria interna, no sentido de auxiliar os sujeitos que não dominavam o código linguístico ou que tinham limitações em sua decodificação a interagir com o texto escrito, lendo e escrevendo com o auxílio. Essa ação, por si só, já provoca interações propícias à reintegração social, objetivo precípuo do sistema prisional.

No entanto, se a monitoria interna se mostrou de grande auxílio em um módulo, foi preciso reconhecer que a dinâmica de cada espaço requeria ações diferentes, em função dos deslocamentos internos possíveis e das demandas impostas por cada realidade. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no módulo I foram revistas, assim como o encaminhamento dado, de modo a possibilitar, gradualmente, o desenrolar de ações de retorno durante as rodas, com o apoio efetivo e eficiente da monitoria composta de estudantes da Uneb que, naquele momento, estavam organizadas de modo a ficarem duas em cada turma. Além de contribuírem diretamente para o desenvolvimento das atividades, também ficaram responsáveis pelo registro da memória de cada encontro, o que possibilitava a percepção de aspectos aos quais podíamos não estar tão atentas no desenrolar das rodas. O modo como éramos recebidas ou anunciadas, a forma como éramos acolhidas, a maneira como os cursistas recepcionavam as atividades, tudo era sempre motivo de aprendizagem, de pesquisa.

Roda após roda, percebemos que a aproximação e o interesse pelo curso se davam, inicialmente, pela possibilidade de remição, mas tornou-se, também, oportunidade de mudança de perspectiva por meio do espaço de escuta e diálogo que foi estabelecido e que mantinha os cursistas presentes toda semana. Isso renovava nossos esforços no sentido de buscar pela manutenção do curso com as mudanças necessárias, com as demandas que a prática nos foi apontando. Também consideramos para os ajustes o completo envolvimento dos docentes do CPGFM, que participavam ativamente das rodas, e além das possibilidades indicadas pelos próprios privados de liberdade e também pelas monitoras. Cosson (2007, p. 145) afirma:

> Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiamos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade.

É na tentativa de manter em atividade alguns desses corpos que as rodas de leitura se inserem no contexto da PLB. É preciso manter atentos e acesos outros sentidos que despertem nos sujeitos privados de liberdade o desejo de transpor as grades e os muros, embalados pelas possibilidades que a literatura oferece, pelo exercício do processo imaginativo, pelos sopros de delicadeza que a poesia pode propiciar. Ressalta-se, evidentemente, a inserção do escopo literário em outras frentes discursivas, mas os textos trabalhados e a dinâmica adotada corroboram com o que nos disse um dos cursistas: "Meu corpo pode estar preso, mas minha mente está livre".

A aproximação, que se dá paulatinamente, nos apresenta, a cada semestre, a cada roda, a cada novo processo de (re)aproximação, os meandros que envolvem cada vida que se revela por entre as linhas, seja de um desenho, de um texto escrito ou oral. A cada encontro, eis um novo desafio, inquietações diante do (des)conhecido que se insinua e nos convoca ao fortalecimento de ações de extensão que possam promover o descolamento de nossos diversos corpos para espaços além dos circunscritos pelos muros da universidade, a fim de compreender a importância da EJA em ambientes não escolares, sobretudo aqueles que vislumbram a garantia dos direitos humanos como pressuposto básico. Nesse sentido, Freire (1987, p. 44) nos lembra que "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na açãoreflexão". Façamo-nos, então, em diálogo.

A seguir, descrevemos as rodas de leitura a partir do desenvolvimento dessa ação em um dos módulos, haja vista as especificidades já mencionadas que geraram mediações diferentes; reportar as ações dos dois módulos tomaria um espaço que não temos neste texto. No entanto, a escolha representa bem a ideia original do curso.

AS RODAS DE LEITURA

Segundo Corrêa (2014), "roda de leitura" é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação, precipuamente crianças da Educação Infantil e séries

iniciais do Ensino Fundamental. Esse nome se dá ao fato de que a ação é comumente realizada em círculo.

É uma atividade pedagógica e cultural que tem como objetivo, ainda segundo Corrêa (2014), a prática de leitura e de letramento, que visa o contato com narrativas literárias curtas ou longas. A leitura de narrativas mais longas pode ser realizada, nas rodas de leitura, em capítulos ou conjuntos de capítulos previamente selecionados.

Diversas estratégias são possíveis nessa atividade, mas no curso de extensão "Leitura e Escrita: ações libertárias", priorizamos o diálogo com a obra literária e a fruição estética, a qual, segundo Ranke e Magalhães (2011), pode constituir-se como uma experiência singular de construção e de apropriação de sentidos, deflagrando entendimento, indagação, reflexão, construção e desconstrução de sentidos, exigindo atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação do texto literário. Assim, continuam as autoras, a fruição literária constitui-se como uma experiência estética relacionada à leitura da literatura e caracteriza-se por ser não funcional, pois implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto. Nesse sentido, é um fenômeno que envolve principalmente a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis, distante das noções simplistas que a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado daquilo que lhe é inerente, ou seja, sua complexidade. Assim, entendendo que o enleituramento dialoga com esse sentido de fruição, procuramos proporcionar aos cursistas a oportunidade de vivenciar a leitura de fruição, oferecendo-lhes diferentes textos literários, conforme apresentamos adiante.

Mantivemos sempre a mesma metodologia, alterando as estratégias de abordagem. Sempre havia textos motivadores, que variavam em gêneros literários; os textos eram compartilhados com um breve relato de suas narrativas; e depois eram lidos os textos produzidos a partir da obra literária compartilhada. Essa produção textual variou entre textos mais técnicos, como resumo e resenha, e textos literários de variados gêneros; tudo isso, em uma roda de conversa, num debate ou numa discussão sobre o conteúdo lido, em que todos tinham voz. Diferentemente das rodas de um modo geral, nessa, a obra a ser lida não era escolhida pelas mediadoras, cujo papel

se resumia sempre a dar um mote, um tema, uma sugestão de leitura ou um desafio, e os próprios participantes se dirigiam à biblioteca do seu módulo e escolhiam a obra a ser lida, mediados pelos monitores internos. Cada um lia uma obra diferente, assim, tornávamos o debate mais divergente. Por conta disso, em vez de comentários sobre uma obra, abríamos debate sobre as diversas leituras, deixando acontecer a fruição estética da obra.

Antes de começar propriamente as rodas com os privados de liberdade, foi realizada reunião com a direção do CPGFM e com o conjunto de professores atuantes naquela instituição de ensino. Além deles participaram os monitores internos – ou seja, privados de liberdade que exercem o papel de mediadores das rodas de leitura na própria instituição, fazendo indicações e mediando interpretações, ou mesmo lendo para aqueles que não dominam o código escrito ou o dominam com restrições – e monitores da Uneb, selecionados em edital e que ajudam nessa mediação nos encontros das rodas de leitura, conforme dito anteriormente.

Essa reunião foi muito importante para esclarecimentos sobre o papel das rodas de leitura no âmbito da penitenciária e da escola, ressaltando que não há interesse de concorrência com o espaço escolar. Nesse encontro também foram estabelecidas parcerias com professores interessados em compor a equipe das rodas de leitura.

Feitos esses ajustes e parcerias, iniciamos os encontros com 25 privados de liberdade que foram selecionados pela equipe da PLB, atendendo a critérios estabelecidos pela própria instituição, por meio dos agentes penitenciários responsáveis pelo módulo IV. Nossa solicitação foi apenas para que a escolha envolvesse o interesse pessoal dos privados de liberdade em participar das rodas de leitura.

Os encontros ocorreram sempre no espaço religioso gerenciado por pastores de determinada religião que nos foi gentilmente concedido, para que pudéssemos ter um contato mais humanizado com os inscritos no curso de extensão. Assim, nos reuníamos com eles sentados em círculos, o que colabora para que todos sejam vistos e tenham vez de serem ouvidos. Nas rodas de leitura do projeto Leitura e Escrita: ações libertárias,

consideramos importante garantir fala a todos os envolvidos, fazendo com que externalizem suas ideias diante do texto, verdadeiro exercício de enleituramento.

No primeiro encontro, apresentamo-nos como equipe e apresentamos o projeto, revelando que seu objetivo geral era provocar ações reflexivas de constituição de sujeitos leitores engajados em seu tempo e espaço (situacionados), dispostos a se relacionarem de forma ética e ampla com outros sujeitos sociais, ecológicos e com o mundo do trabalho, entre outros (intercrítico), e que essas situações remetam a uma reelaboração de si perante a sociedade (autonomia); ou seja, atuar no âmbito penitenciário no sentido de resgate do lúdico, tendo a literatura como ponto de apoio por seu viés lúdico e reflexivo. Sendo assim, iniciamos o primeiro encontro com um texto motivador das atividades do curso, distribuindo para leitura o "Cordel da Diversidade",[2] de autoria de Luiz Monteiro, Maria do Rosário, Paulo R. Barja e Salete M. da Silva. Após a leitura, motivamos o diálogo entre os que quiseram falar. Já naquele primeiro contato, solicitamos que lessem um romance que fizesse parte do acervo da biblioteca da instituição. O objetivo era que conhecessem e se inteirassem dos livros que lhes eram disponibilizados. Essa ação gerou, no decorrer do curso, um trabalho de limpeza e reorganização do acervo.

Os encontros tiveram sempre a mesma metodologia: apresentação e debate de fruição de textos literários como motivadores da conversa, depois leitura das produções feitas na semana pelos cursistas e abertura de debate sobre os textos lidos, depois orientação de leitura e escrita para a semana seguinte. Foram, ao todo, doze encontros, computando duas horas presenciais e mais três horas semanais para a leitura individual dos textos que compõem as rodas de leitura.

Sendo assim, o segundo encontro teve como sensibilização a distribuição de poemas, impressos em um quarto de papel A4, passando de mão em mão em uma caixa. Cada um pegou um poema, leu e comentou o texto lido. Os que não sabiam ler eram auxiliados pelos que dominavam o código e diziam o que queriam sobre o texto lido. Já nesse primeiro momento,

[2] Disponível em: https://bit.ly/2QNgdZu. Acesso em: 6 ago. 2018.

foi possível perceber que a literatura impactou esses sujeitos, embora o que dela falassem estivesse carregado de ideias fossilizadas socialmente e, até certo ponto, religiosamente. Percebemos que eles buscavam mais uma possível "moral da história" do que a fruição estética do texto. Nossa mediação foi girando no sentido de apontar essa possibilidade, fomentando o pensamento divergente. Depois houve a leitura poética do resumo de *Dom Quixote*,[3] o texto foi debatido e foi apresentada a formatação do resumo. Encerramos a roda com a solicitação de que apresentassem, no encontro seguinte, o resumo de um livro lido durante a semana.

No encontro seguinte, o texto de sensibilização foi: "Vou embora para Pasárgada" de Manuel Bandeira.[4] Depois houve escuta e debate dos resumos produzidos, incentivando a troca de livros e a ampliação de leituras; orientação de leitura de uma ou mais matérias de revistas de circulação científica (*Superinteressante*) e produção de texto poético sobre o assunto lido.

Nesse quarto encontro, já foi possível identificar uma pequena mudança na atitude leitora dos cursistas. O texto não era mais lido apenas em sua literalidade, a linguagem literária começava a fazer parte maior do vocabulário, como foi possível perceber nas produções realizadas. Na atividade de sensibilização da semana, utilizamo-nos de imagens de obras de arte, usando os livros de história da arte que foram doados para a biblioteca da unidade escolar sediada no presídio. Ao lado do movimento extensionista, também promovemos o estímulo à doação de livros para ampliar o acervo de uso dos cursistas e para os demais privados de liberdade do sistema prisional Lemos de Brito. Sendo assim, muitas doações foram recebidas e, a partir de um conhecimento desse acervo por parte da equipe extensionista, fizemos um esforço para dar significados às obras ali encontradas.

Levamos, então, para o encontro alguns livros de arte, para que cada um desse as suas impressões sobre as obras ali apresentadas. Usamos, como dinâmica, o recurso da lente de aumento, que, na verdade, consiste em um pedaço dpapelão com um círculo vazado no meio, que vai deslizando sobre a obra para que esta seja vista com detalhes. Levantamos discussões sobre o

[3] Disponível em: https://bit.ly/2wAUP0a. Acesso em: 5 jun. 2019.

[4] Disponível em: https://bit.ly/1lBmgtw. Acesso em: 6 ago. 2018.

que foi visto, depois escutamos e debatemos os textos poéticos produzidos, incentivando ampliação de leituras. Para a semana seguinte, foi orientada a apreciação de uma obra dos livros de arte do acervo interno e produção de texto narrativo descritivo – poético ou argumentativo – sobre a obra apreciada.

Para a sensibilização da quinta semana, realizamos a leitura poética em jogral de "Chover (ou invocação para um dia líquido)", do Cordel do Fogo Encantado;[5] escuta e debate dos textos narrativos e descritivos sobre as obras de arte apreciadas, incentivando a ampliação de leituras; orientação de leitura de livros regionalistas do acervo interno e produção de texto argumentativo sobre a situação de vida dos personagens da narrativa da obra lida. Nesse ponto, já começamos a apreciar uma mudança de postura e linguagem entre os cursistas, que já se apresentavam mais relaxados, dialogavam mais, aceitavam pensamentos divergentes. Essas constatações eram percebidas principalmente nas suas falas, mais que nos textos produzidos, o que entra em acordo com Rojo (2006), quando defende que a escrita é um processo de representação e não de transcrição, que exige análise, mas que tem muito de convenção, afinal, conclui ela, a fala é efêmera e fugaz; a escrita, permanece.

No encontro seguinte, o texto de sensibilização foi variedade de quadrinhas populares. Foram entregues a eles essas quadrinhas em papelotes distribuídos em caixas. Eles liam e quem quisesse ia dialogando com o texto lido. Então promovemos a escuta e o debate dos textos argumentativos produzidos, incentivando ampliação de leituras. O acervo da biblioteca do CPGFM é composto de doações de diversas entidades, pois não há um programa federal, estadual ou municipal que promova a criação ou ampliação do acervo, assim, podemos encontrar uma variedade muito grande de livros, de variadas temáticas. Ainda assim, para que o acervo seja movimentado e conhecido, a orientação de leitura daquela semana foi de livros da literatura infantojuvenil do acervo interno e produção de texto narrativo poético de síntese da história lida. Não houve resistência alguma por parte dos cursistas. A maioria não tem muita intimidade com a leitura, como fora

[5] Disponível em: https://bit.ly/2wzzxQH. Acesso em: 6 de ago. 2018.

dito anteriormente, alguns nem ao menos decifram o código escrito, e foi possível perceber no encontro seguinte a essa orientação que a leitura foi realizada com interesse e prazer.

Iniciamos o encontro, como sempre, com uma sensibilização literária, fazendo a leitura em jogral do cordel de Jarid Arraes (2017), "Maria Felipa" – cordel biográfico que conta a história de uma líder na ilha de Itaparica durante as batalhas pela Independência da Bahia. Esse texto rendeu boas discussões. Depois foi o momento da escuta e do debate dos textos narrativos poéticos do livro lido, incentivando a ampliação de leituras. Agora, os textos poéticos estavam bem menos literais e mais metafóricos, dialogando de forma mais lúdica. Para a semana seguinte, a tarefa foi a leitura de um livro biográfico ou autobiográfico do acervo interno e a produção de um texto de cordel com o resumo da narrativa biográfica lida. Essa orientação virou um desafio, pois não é fácil escrever um cordel. Assim, esse desafio acabou mobilizando um dos privados de liberdade que domina a técnica a ajudar os demais cursistas, o que gerou uma integração maior entre eles e a valorização do fazer poético.

O encontro iniciou com a leitura de classificados poéticos de Roseane Murray;[6] depois houve escuta e debate dos cordéis produzidos, incentivando a ampliação de leituras. Houve não só a leitura dos cordéis, mas a narrativa de sua produção, sobre como isso lhes tomou tempo e dedicação e como gostaram da experiência. O privado de liberdade cordelista foi bastante reconhecido e todos se mostraram agradecidos pelas orientações dele. Esse fato, além de promover todas as reflexões que uma leitura pode gerar, também gerou uma ação interativa de trocas entre aquelas pessoas que precisam compartilhar do mesmo espaço durante o cumprimento de suas sentenças. A orientação de leitura para a semana seguinte foi de romances de aventuras do acervo interno e produção de classificados poéticos vendendo a obra lida para os colegas.

Essa experiência foi particularmente interessante. Nela, pudemos perceber como estamos reféns da sociedade consumista, pois os discursos foram sempre atravessados pela linguagem do capital. Iniciamos o encontro

[6] Disponível em: https://bit.ly/2Mv0H62. Acesso em: 6 ago. 2018.

com a leitura de poesias do *Doce Poesia Doce*,[7] um projeto que prevê a distribuição de poesias embaladas em bombons pelas ruas e praças da cidade. Embalamos poemas com bombons de chocolates, descrevemos a ação que ocorre nas ruas de Salvador e foi muito significativo perceber a surpresa e doçura no olhar deles ao receberem tal carinho. Escutamos as poesias lidas por cada um e promovemos debates. Depois ouvimos os classificados poéticos produzidos, incentivando ampliação de leituras. Para o último encontro, orientamos a leitura de histórias em quadrinhos do acervo interno e a produção de poemas com a temática da infância. Essa foi a orientação de leitura que mais deixou a equipe apreensiva, por conta da avaliação pejorativa que as histórias em quadrinhos (HQ) com mote infantil têm socialmente. Por isso, fizemos uma breve preleção ressaltando o caráter literário de uma HQ e relatando como nós mesmas gostamos de ler tais textos. Acreditamos que a aceitação foi maior por já termos conseguido conquistar a atenção e o carinho dos cursistas.

Para iniciar o último encontro, levamos poemas sobre saudades,[8] que foram lidos na forma de jogral pelos cursistas. Foi um momento emocionante de despedida do curso de extensão. Logo depois, houve a leitura dos textos poéticos e, em vez de debate sobre o texto produzido, tivemos as avaliações sobre o desenvolvimento do curso. Todas elas foram muito positivas; os privados de liberdade diziam do quanto aprenderam, do quanto aqueles encontros fizeram com que eles repensassem algumas situações em suas vidas, de como mexeram com eles. Pediram muito para que voltássemos com mais versões do curso. A direção da escola, nós da Uneb e os professores da unidade escolar providenciamos bolos, pães e refrigerantes para a despedida e concluímos o curso com a certeza de que os objetivos foram alcançados.

[7] Disponível em: https://bit.ly/31ecVn0. Acesso em: 6 ago. 2018.

[8] Disponível em: https://bit.ly/2ETN6yW. Acesso em: 6 ago. de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a demanda tenha partido da unidade escolar situada na PLB, a elaboração, o planejamento e o desenvolvimento das rodas foram realizados – ainda que com a colaboração de professores da escola – com base no entendimento de professores da Uneb, que coordenaram a ação a partir de suas perspectivas acerca de extensão. Isso não invalida a ação e nem a torna exógena à escola, pois preservamos sempre o espaço de diálogo entre as duas instituições. Assim, percebemos que embora o curso de extensão "Leitura e Escrita: ações libertárias" tenha sido direcionado ao público privado de liberdade, atingiu os docentes da instituição, os monitores – internos e externos – e nós mesmos, professores e mediadores, estabelecendo diálogos entre nós e com o outro, além de ampliar perspectivas de mundo diferenciadas.

O retorno que temos de todos esses sujeitos envolvidos no projeto é de ganhos em muitos sentidos. Se a possibilidade de remição os atrai, o espaço aberto ao diálogo e, sobretudo à escuta, sem julgamentos e preconceitos, os mantém próximos, atentos, motivando-nos a mantermos as rodas em movimento. Do mesmo modo, os professores do CPGFM, parceiros imprescindíveis, nos revelam em que medida as ações desenvolvidas têm contribuído para o aprimoramento dos sujeitos envolvidos, refletindo em avanços nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados no contexto escolar, assim como retroalimentam suas práticas, nutrindo a docência.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras*: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: https://bit.ly/2WhSBgK. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Recomendação Nº 44 de 26/11/2013*. 2013. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=1907. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 10227, 17 jul. 1984. Disponível em: https://bit.ly/1JeIrCR. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://bit.ly/1d40CY4. Acesso em: 5 jun. 2019.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de leitura. *Glossário Ceale*, Belo Horizonte, 15 ago. 2014. Disponível em: https://bit.ly/2PlhIzS. Acesso em: 4 ago. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Mediação da leitura: o enleituramento. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). *Vozes da Educação*. São Paulo: Dialogar, 2018. v. VIII, p. 10-29.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras*: revista do curso de mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, Porto Nacional, n. 3, p. 47-61, 2011. Disponível em: https://bit.ly/2XqOQqL. Acesso em: 5 jun. 2019.

ROBERTO da Silva. *Trajetória TV USP*: parte 1. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal TV USP. Disponível em: https://bit.ly/2WmE2gJ. Acesso em: 18 set. 2016.

ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita*: mitos e perspectivas – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SILVA, Roberto da; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Educação nas prisões e universidade pública: reflexões sobre o papel da extensão universitária. *Revista de Cultura e Extensão USP*, São Paulo, n. 15, p. 85-95, maio 2016.

A QUESTÃO INDÍGENA NA EXTENSÃO DA UNEB: RELATOS E REFLEXÕES À LUZ DA ECOLOGIA DE SABERES

Francisco Alfredo Morais Guimarães

Inicialmente concebido sob a forma de memorial, apresentado no exame de qualificação do Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (Pós-Afro/Ufba), em 2012, este artigo relata ações extensionistas do autor que têm sido pensadas e articuladas, ao longo de 30 anos, com o propósito de estabelecer uma interação dialógica entre professores e estudantes da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), professores e estudantes da Educação Básica e professores e lideranças indígenas. Considerando uma relação igualitária entre esses sujeitos, seus saberes e contextos de enunciação, visa uma produção de conhecimentos por meio da objetivação de informações, dados e conceitos relativos ao tratamento da questão indígena na Educação e a Educação escolar específica, diferenciada e intercultural para os povos indígenas.

Ao transpor os limites do espaço físico da universidade, estabelecendo contato com diferentes agentes sociais, as atividades de extensão têm revelado sua importância enquanto elemento indissociável do ensino e da pesquisa, além de estabelecer uma perspectiva instituinte em relação à definição de políticas de ação afirmativa para os povos indígenas na universidade.

O título do artigo tem a ver com os exercícios de releitura do memorial, à luz da teoria da ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos durante o estágio doutoral realizado no Centro de Estudos Sociais

da Universidade de Coimbra (CES), em 2013; sobretudo, após a realização de uma oficina sobre o tratamento da questão indígena em uma escola na cidade de Coimbra.

A oficina, intitulada "Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses",[1] foi realizada com estudantes e professores da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, tendo como referência a "Vivência de Etno-história Indígena", uma das ações extensionistas que venho realizando na Uneb.[2]

Na "Vivência de Etno-história Indígena", o tratamento da temática na escola é feito por meio de uma perspectiva transcultural, privilegiando o diálogo com o *ethos* e a visão de mundo de sociedades indígenas. Dessa forma, na oficina realizada em Portugal e nas realizadas no Brasil, o objetivo é transpor para a sala de aula modos de produzir e transmitir conhecimentos presentes em contextos indígenas, a exemplo dos que caracterizam a performatividade de suas tradições orais como forma de estabelecer contrastes e rupturas epistemológicas em relação a visões canônicas sobre povos indígenas do Brasil, responsáveis historicamente pela produção e reprodução de estigmas e estereótipos, que negaram e continuam negando a sua condição de sujeitos sociais plenos.

Em conformidade com essa perspectiva, as oficinas são caracterizadas por experiências evocativas, integrativas e inusitadas, com o uso didático de cantos e danças tradicionais de povos indígenas, etnopoesias[3] temáticas e a montagem prévia de uma instalação artística[4] que permite sensações táteis, odoríficas, auditivas e visuais, visando uma contextualização temática e o estímulo à imaginação criativa.

---

1 A divulgação dessa oficina está disponível em: https://bit.ly/2WMLzEP. Acesso em: 6 jun. 2019.

2 Em Guimarães (1996), descrevo e analiso, em detalhes, a atividade extensionista que denomino de "Vivência de Etno-história Indígena", definindo seus princípios teóricos e metodológicos.

3 Conceito criado por Jerome Rotheberg na década de 1960 para se referir à tradução escrita e performática de poesias da tradição oral de povos indígenas. A esse respeito, cf. Mateus (2014).

4 É uma proposição de arte conceitual, que com o auxílio de uma grande variedade de material constrói um certo ambiente ou cena, e pela relação entre objetos, ponto de vista e corpo do observador alcança uma dimensão poética significativa.

Durante uma partilha de depoimentos sobre a oficina com seus alunos, em Portugal, a professora Fernanda Castro destacou que foi unânime a referência feita por eles ao ambiente que os "[...] *transportou para a terra do outro, de como é que o outro vivia antes dos portugueses chegarem*" (2013, informação verbal). Segundo ela, esse recurso despertou nos alunos uma predisposição para novos conhecimentos, para novas experiências, notando que

> […] *os alunos estavam muitos receptivos e foi uma parte que os cativou bastante. A música, o pisar nas folhas, os sons, o cheiro, as sementinhas espalhadas no chão. Eu penso que de alguma forma através desses elementos se mostrou o ambiente da vivência do índio, que foi uma dimensão pouco explorada por eles. A língua, algumas palavras que o Francisco apresentou num canto em língua indígena, eles andavam a cantarolar na aula seguinte. Eu não lembro mas eles lembram*. (Fernanda Castro, 2013, informação verbal).

O professor Pedro Cunha, que também participou da oficina, destacou ainda que

> […] *o fato de se fazer de uma outra forma causa sempre nos alunos um impacto diferente da aula tradicional. Ao entrarem na sala, os alunos vêm um professor que desconhecem, com adereços que não lhes são familiares, descalço, com folhas espalhadas no chão, uma sala organizada de forma diferente […]. Isso tem sempre um efeito motivacional acrescido*. (Pedro Cunha, 2013, informação verbal).

Considerando as sensações dos alunos com os estímulos à imaginação, a professora Fernanda considerou que a oficina

> […] *foi muito bem-sucedida e foi um momento muito importante para a formação deles. E se lhes perguntássemos se ficaram com a ideia de que naquela floresta que os portugueses encontraram viviam sociedades que partilhavam espaços onde desenvolviam sua vida social dentro da própria floresta e como era aquela vivência, eu julgo que sim.*
>
> *[…] eu penso que através da oficina conseguiu-se transportá-los à floresta, o que lá se passava, a forma como os índios se relacionavam com o espaço que os envolvia.*
>
> […]

> *Agora, que eles ficaram com uma percepção diferente da cultura indígena, sim. Porque passaram a ter noção de uma tônica focada na crítica ao desrespeito e submissão do índio pelo português, enfoque que não está presente no manual do 10º ano*. (Fernanda Castro, 2013, informação verbal).

Ao se referir ao momento da oficina no qual foi feito um exercício de leitura do quadro "A Primeira Missa", do pintor brasileiro Victor Meirelles, a professora Fernanda destacou a sua surpresa ao ver os alunos sendo conduzidos a um exercício de reflexão, no qual, segundo ela,

> […] *abstraíram a simbologia que a cruz assume para nós, portugueses, cristãos, conseguindo transpor a representação do objeto em si, a cruz, e analisá-lo sob o prisma da observação do índio, que via apenas dois troncos de árvores, não é? Era como se os portugueses estivessem realmente a venerar dois troncos de árvores mortas*. (Fernanda Castro, 2013, informação verbal).

Ainda segundo a professora, essa percepção dos alunos só foi possível porque por meio da oficina se conseguiu transportá-los, de fato, para aquela dimensão, pois, segundo ela,

> [...] *aquele pormenor da Primeira Missa, o erguer da primeira cruz com os troncos das árvores e o fato de os índios olharem para aquela construção e acharem que aquilo era veneração a árvores mortas, foi algo que ficou mesmo na memória e os surpreendeu, e que a mim também surpreendeu. E foram os próprios alunos que chegaram a essa conclusão do culto a árvores mortas, tanto em uma oficina como na outra. E acabaram por se referir a isso mesmo.*
>
> *Claro, porque se conseguiram transpor, se calhar, para aquela realidade não é, [se colocando no lugar], no papel do outro e a perceber: – Estão a cortar árvores e a colocar uma na vertical e outra na horizontal. Aquilo é o quê? São árvores, não é?*
>
> *Eles abstraírem-se do conceito cristão da cruz e chegarem a essa interpretação foi de fato interessante. Uma outra perspectiva, uma outra abordagem. Gostei muito*. (Fernanda Castro, 2013, informação verbal).

Nesses relatos, é possível identificar as três orientações apresentadas por Santos (2007) a respeito da necessidade de uma (re)orientação dos indivíduos e/ou grupos sociais em relação às perspectivas descortinadas pela

ecologia de saberes e as epistemologias do Sul: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.

A partir do relato da professora Fernanda dá para identificar que as conclusões a que chegaram os alunos resultaram da construção de conhecimentos na oficina, decorrente da sua perspectiva educativa dialógica, conforme proposto por Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido*, ao definir que a Educação

> […] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. (FREIRE, 1987, p. 84).

Ao comparar os depoimentos registrados em Portugal com os apresentados por professores e estudantes no Brasil, inclusive indígenas, foi possível constatar a condição da vivência enquanto um dispositivo pedagógico intercultural, capaz de despertar sensações muito semelhantes no âmbito da estética, da imaginação e das ideias, independentemente do pertencimento identitário nacional e/ou étnico dos participantes. Além disso, foi possível constatar que, da mesma forma que no Brasil, em Portugal, depois algum tempo, as impressões da vivência permaneceram vivas nas lembranças sensoriais e emocionais dos participantes.

MEMÓRIAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO COM A QUESTÃO INDÍGENA NA UNEB

Iniciei as ações extensionistas sobre a temática indígena na Uneb em 1989, ano em que ingressei na instituição, atuando como professor substituto no Departamento de Educação do campus X, em Teixeira de Freitas. Esse ingresso se deu logo depois de minha atuação como indigenista na Fundação Nacional do Índio (Funai), realizando trabalhos de campo com

povos indígenas na região amazônica[5] e prestando assessoria ao Museu Paraense Emílio Goeldi,[6] em Belém (PA), e ao Museu do Índio,[7]no Rio de Janeiro, entre 1985 e 1987.

Essa experiência de trabalho como indigenista foi fundamental na minha formação e atuação como historiador, permitindo o descortinamento de perspectivas de atuação profissional com o tratamento da temática indígena no ensino de História e na formação de professores indígenas, o que se caracterizou como um trabalho pioneiro e inovador na Uneb, mas que só foi possível graças à sua perspectiva colaborativa, com a articulação de uma rede de apoio no interior da universidade, na interlocução com outras instituições e, sobretudo, com a participação de lideranças e professores indígenas.

Os projetos desenvolvidos na Uneb, inicialmente no campus X, em Teixeira de Freitas, e em seguida no campus II, em Alagoinhas, onde passei a atuar entre 1989 e 2015, foram, na sua maioria, realizados em parceria com a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí /BA), uma organização não governamental, sem fins lucrativos, com sede em Salvador, criada em 1979 e formalizada em 1982, com o objetivo de assessorar o movimento indígena e promover ações visando um relacionamento mais justo entre a sociedade brasileira e povos indígenas.

Num período em que havia uma grande invisibilidade da questão indígena, inclusive um desconhecimento da existência de povos indígenas no estado, a articulação com a Anaí/BA, com o meu ingresso na entidade, foi fundamental, pois permitiu uma interlocução com o movimento indígena, no sentido de desenvolver ações com o propósito, inicial, de dar visibilidade à história e à cultura das diversas etnias no estado e de mediar o atendimento a suas demandas.

---

[5] Nesse período, convivi com os povos Ticuna da área indígena Vui-Uatá-In, no Alto Solimões(AM), e Guajajara da área Indígena Caru(MA), onde também estive com indígenas recém-contatados do povo Awá Guajá.

[6] No MPEG, integrei a equipe de indigenismo e ecologia humana responsável pela elaboração do EIA/RIMA do Complexo Hidrelétrico de Altamira (PA), atual Belo Monte.

[7] Nesse museu, tive a oportunidade de integrar a equipe do setor educativo, dando início ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos sobre o tratamento da temática indígena.

Entre as primeiras ações desenvolvidas em parceria com a Anaí/BA, destaco a realização, em Salvador, de eventos culturais com a presença indígena, principalmente em s*hopping centers*, e manifestações políticas no desfile do 2 de Julho e no Carnaval, em que vários povos indígenas tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de apresentar suas tradições culturais fora das próprias comunidades.

Outra importante ação foi a realização, ao longo de 1990, do programa radiofônico "Papo de Índio", que, além da Anaí/BA, contou com o apoio da Assessoria de Imprensa da Prefeitura Municipal de Alagoinhas e do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (Irdeb). O programa "Papo de Índio" foi apresentado semanalmente na rádio AM Emissora de Alagoinhas e na Rádio Educadora FM, em Salvador, com retransmissão todos os sábados, em cadeia estadual, na Rádio Educadora AM por meio do programa Projeto Minerva, que teve como objetivo apresentar e discutir com especialistas a questão indígena, bem como músicas indígenas e poemas da mesma temática.

Figura 1 – Cartaz de divulgação do programa radiofônico "Papo de Índio"

Fonte: Arquivo pessoal (1990).

Em relação ao tratamento da temática indígena na escola, a partir de 1990 desenvolvi em parceria com o músico e professor da Uneb Washington Luís Lima Drummond a "Vivência de Etno-história Indígena", concebida com base em trabalhos de campo realizados com povos indígenas, e sua interface com experimentações de arte performática, que foi realizada em vários *campi* da Uneb e em escolas da Educação Básica, em Salvador e Alagoinhas, além de congressos acadêmicos.

Figura 2 – Cartaz da "Vivência de Etnohistória Indígenas"

Fonte: Arquivo pessoal (1994).

Dessa forma, em 1991, ao lado de outros professores da Uneb, da Ufba e de membros da Anaí/BA, formamos um grupo de pesquisadores indigenistas[8] voltado para o desenvolvimento do projeto "Recontando a

[8] Além do autor deste texto, o grupo foi composto por Rosa Costa (Anaí), José Augusto Laranjeira Sampaio (Anaí/Uneb), América Lúcia César (Ceas/Uneb) e Clélia Neri Cortes (Anaí).

História do Índio no Brasil", que teve como objetivo uma pesquisa sobre o tratamento da temática indígena em escolas da Educação Infantil e Básica de Salvador e Alagoinhas e a oferta de cursos e palestras, visando uma interlocução com seus professores e alunos.

Para a realização dos cursos e palestras, foi produzido como material didático a cartilha *Recontando a história do índio no Brasil*[9] que, por meio de uma produção textual questionadora e do uso de cartuns, buscou-se desafiar representações didáticas sobre os povos indígenas, refletindo sobre discursos e práticas pedagógicas a elas relacionadas, estabelecendo uma despadronização/desnaturalização do olhar.

Devido ao reconhecimento da cartilha como material paradidático, por cumprir um papel importante no aprofundamento conceitual sobre o tratamento da temática indígena, aspecto que os livros didáticos não conseguiam alcançar, ela passou a ser adotada em diversas escolas do Ensino Fundamental em Salvador e Alagoinhas.

Figura 3 – Capa da cartilha *Recontando a história do índio no Brasil*

Fonte: Arquivo pessoal (1992).

[9] A cartilha é uma produção coletiva do grupo de pesquisa e do cartunista Paulo Serra, que se integrou à equipe, proporcionando à publicação uma dimensão estética provocativa e inusitada.

O resultado mais importante desse projeto foi a assinatura, em 1992, de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, que contemplou a realização de um curso de formação para os professores da rede municipal, bem como a adoção da cartilha em todas as suas escolas.

O trabalho de pesquisa e ação pedagógico do projeto *Recontando a história do índio no Brasil* também serviu como referência para a realização de uma dissertação pioneira sobre a temática história e cultura indígena no Mestrado em Educação da Ufba, que defendi em 1996, intitulada *Vui-Uata-In (União de Todos): a vivência como dispositivo pedagógico no tratamento da temática indígena* (GUIMARÃES, 1996).

Nessa dissertação, discuto o tratamento da temática indígena em escolas de Salvador e Alagoinhas e apresento a concepção de um dispositivo pedagógico intercultural para o ensino da história indígena em escolas não indígenas, tomando como base experiências de campo junto a povos nativos na região amazônica e ao povo Pataxó, na Bahia, onde realizei uma investigação de caráter historiográfico sobre o mito de Juacema.

Paralelamente às ações sobre o tratamento da temática indígena na escola, também foram realizados trabalhos de campo com povos indígenas, atendendo a duas demandas específicas: 1) a realização de visitas técnicas de estudantes do curso de História do campus II, em Alagoinhas, ao povo Kiriri, em Banzaê (BA), por meio do projeto "Estudantes de História do campus II da Uneb visitam o povo Kiriri", que foi iniciado em 1990, a partir de uma solicitação dos alunos do curso, que viam nessa atividade de extensão a possibilidade de integrar às exigências formais de formação acadêmica o desenvolvimento de estudos de campo em área indígena.

Em documentário sobre uma das viagens do projeto de visita ao povo Kiriri, realizado em 1992 pela TV Uneb, temos o registro do seguinte depoimento:

> *A importância desse trabalho de campo é de podermos buscar elementos outros que não o bibliográfico para compreender uma certa realidade. No caso da História da Bahia, eu acho esse trabalho fundamental porque o enfoque historiográfico é restrito praticamente ao Recôncavo, com o cultivo da cana-de-açúcar, e ao sul da Bahia, com a exploração do cacau. No que se*

> *refere ao Sertão baiano, existe uma exclusão, principalmente em relação ao contexto dos índios. Assim, as visitas de campo têm um grande valor porque a gente está indo buscar elementos para compreender essa realidade.* (Fernanda Pimenta, 1992, informação verbal).[10]

A outra demanda, foi o desenvolvimento de ações no campo da Educação Escolar Indígena, que foram iniciadas em 1998 por meio de uma parceria interinstitucional entre a Uneb, a Ufba e a Anaí/BA, para a realização do curso de Magistério Indígena da Bahia, que,

> [...] por conta da especificidade da Educação Escolar Indígena, teve o seu currículo concebido através da interlocução entre formadores e professores indígenas, dando ênfase a uma formação itinerante, por meio de módulos, em comunidades indígenas no sul, extremo sul, norte e oeste da Bahia. Isso assegurou ao curso uma flexibilização curricular, atentando para a necessidade de tratar de questões relacionadas como a prática pedagógica dos professores, a gestão escolar e o delineamento de um novo modelo de educação para as escolas indígenas. (GUIMARÃES, 2014, p. 89).

Atuando no curso de Magistério Indígena como professor de História, coordenei projetos de extensão nos quais foram realizadas oficinas de pesquisa com professores indígenas sobre temas da tradição oral em suas comunidades, visando a produção de material didático, o que resultou na publicação dos primeiros livros didáticos de autoria indígena na Bahia.

Ao refletir sobre o êxito dessa experiência, destaco que a publicação de livros didáticos de autoria indígena permitiu aos professores o registro da história presente em suas comunidades, revelando o significado e o valor da cultura e da tradição oral para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a identidade e a autoestima dos seus alunos e que, dessa forma, passaram a criar condições para redimensionar o ensino focado nas "[...] grandes imagens da história", encontradas nos livros didáticos nacionais de História (GUIMARÃES, 2008, p. 48).

[10] O referido documentário encontra-se disponível para visualização na TV Uneb, no campus I, em Salvador, e no YouTube, no endereço: https://bit.ly/2KvDsV1, com o título *História e Cultura Indígena Extra 1*.

Buscando dar visibilidade a essa importante conquista dos povos indígenas na Bahia, foram realizados na Uneb alguns eventos para o lançamento dos livros, como o ocorrido em junho de 2006 em Teixeira de Freitas, que contou com a presença dos autores e de lideranças indígenas, teve cobertura da imprensa e ainda a publicação de uma matéria no *Diário Oficial do Estado da Bahia* (BAHIA, 2006).

A publicação desses e de outros livros, produzidos sob a coordenação de outros professores que atuaram como formadores de professores indígenas, contribuíram para dar visibilidade à questão indígena na Uneb e na Ufba, além de balizar ações institucionais específicas em relação ao tratamento da temática indígena na Educação Básica e, especificamente, na Educação Escolar Indígena, área na qual a Uneb passou a se destacar, sobretudo após a oferta do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, iniciado em 2009.

Se em 1989 o número de professores e estudantes da Uneb comprometidos com os desafios do tratamento da temática indígena na universidade e de contribuir com a Educação Escolar Indígena era muito pequeno, hoje, ele aumentou de forma significativa, revelando que esse campo possui solos férteis, com as sementes nele plantadas dando muitos frutos. Isso se observa nas mudanças curriculares que vêm ocorrendo nos cursos de licenciatura da Uneb, na presença da temática indígena em programas de Pós-Graduação e, especificamente, no número de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por vários professores, em especial os indígenas, o que tem contribuído para que cada escola indígena possa ser reconhecida, hoje, como um viveiro pedagógico em que se semeiam saberes e se multiplicam lições.

EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO COM BRICOLAGENS AUDIOVISUAIS DE TEMÁTICA INDÍGENA: UMA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

A partir de 2008, mas, de forma mais efetiva, depois da conclusão do Doutorado e a minha transferência para o curso de História do campus I

da Uneb, em Salvador, em 2015, redirecionei as atividades de extensão para a questão do uso didático de iconografias de temática indígena, estabelecendo uma articulação teórica entre os princípios que fundamentam os estudos de Etnobiologia e Ecologia Histórica em áreas indígenas, propostos por Darrel Posey, William Balée e Philippe Descola, e a teoria da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, em equação com a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire.

No caso da Etnobiologia e da Ecologia Histórica, nos apropriamos, especificamente, dos conceitos de "mata cultural"[11] (BALÉE, 1989) e "selvageria culta"[12] (DESCOLA, 1999), que colocam os povos indígenas na condição de autoria em relação às matas por eles habitadas. Como afirma Descola (1999), as matas ocupadas há milhares de anos pelos nativos no Brasil só podem ser vistas como virgens na imaginação ocidental, pois o que é considerando como "natureza" é muito pouco natural, sendo, na verdade, um produto cultural, resultante de um processo de manipulação muito antigo da fauna e da flora, pois, segundo ele,

> [...] embora sejam invisíveis para um observador desprevenido, as consequências dessa antropização estão longe de ser desprezíveis, notadamente no que diz respeito à taxa de biodiversidade, a cujo respeito foi possível mostrar que era mais elevada nas porções de floresta antropogênicas do que nas porções de floresta não modificadas pelo homem. (DESCOLA, 1999, p. 115).

O reconhecimento das matas habitadas pelos povos indígenas enquanto artefatos culturais aponta para uma efetivação do que Santos (2007, p. 85) caracteriza como um "pensamento pós-abissal", ou seja, um pensamento que se estabelece como "[...] um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul". Essa nova dimensão do pensamento, segundo ele, caracteriza uma "ecologia de saberes", por estar baseada na "[...] ideia de

[11] Conforme William Balée (1989), as florestas são assim caracterizadas por se constituírem em artefatos culturais indígenas, resultantes de uma ação cultural com forte influência na seleção, na distribuição e até na evolução de espécies vegetais, a partir de práticas de manejo e domesticação.

[12] A utilização desse conceito por Descola leva em conta uma contraposição ao conceito de selvageria, que atribui aos povos indígenas uma condição de inferioridade cultural, por viverem em ambientes de floresta.

que o conhecimento é interconhecimento", ou seja, ele se estabelece por meio de uma "copresença radical", e em ambos os lados da linha há um reconhecimento em termos igualitários e contemporâneos das práticas e dos agentes. Mas um reconhecimento que "[...] implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo" (SANTOS, 2007, p. 24).

Dessa forma, os estudos de ecologia histórica no Brasil podem ser considerados como um mecanismo de conexão epistemológica com a ecologia de saberes, ao contemplar o olhar sobre a floresta a partir da tradução das tradições culturais indígenas. É justamente dentro dessa perspectiva que passamos a desenvolver o trabalho com a técnica de bricolagem, considerando que ela

> [...] permite o desafio de representações didáticas, refletindo epistemológica e eticamente sobre seus discursos e práticas pedagógicas. Como assina Kincheloe (2006), na bricolagem, a construção do conhecimento se dá a partir da formação de uma consciência crítica comprometida com a interpretação dos fenômenos sociais, considerando a escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, neste caso os povos indígenas, enfatizando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais. (GUIMARÃES, 2018, p. 1).

A proposta é trabalhar com os conceitos de mata cultural, selvageria culta e ecologia de saberes, promovendo exercícios de (re)leitura da iconografia didática, com o propósito de estabelecer o poder da *poiésis* enquanto estado de imaginação criativa,[13] mexendo com os sentidos do observador e instigando-o a experimentar determinadas sensações e percepções, com a decodificação, o deslocamento e a reciclagem de ideias como forma de ter acesso à mensagens que, direta ou indiretamente, a imagem pode passar.

Como destaca Burke (2004, p. 236-238), é necessário observar nas imagens

[13] Visualização criativa é uma técnica que usa a imaginação dirigida para criar imagens e sensações por meio de processo de concentração e emoção, utilizando dramatizações, instalações, poemas, metáforas e sequências específicas para as induções perceptivas.

> [...] os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir.

Em 2013, em relatório feito ao Ministério de Educação a respeito das ações desenvolvidas em instituições de Ensino Superior sobre a história e a cultura dos povos indígenas no Brasil, Silva (2013, p. 33) destaca essa experiência com bricolagens didáticas de temática indígena entre outras ações comprometidas com a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, no âmbito das universidades de todo o País, evidenciando:

> A primeira experiência de destaque refere-se ao trabalho do professor Francisco Alfredo, que ministra História Indígena na Uneb, campus Alagoinhas, e desenvolve pesquisa tanto sobre educação indígena quanto sobre história indígena. O professor segue o método cultural e desenvolveu abordagem aplicada à temática indígena, que denominou de bricolagem, para o ensino da história indígena para não indígenas, que consta de intervenções em imagens e outros tipos de material consagrados pelo uso tradicional no ensino da História do Brasil, de forma a deslocar o olhar do aluno e problematizar situações e imagens naturalizadas pelo tempo, com o intuito de ajudá-lo a perceber outras formas de pensar a presença indígena.

Conforme destaca a autora do referido relatório, a referência a essa experiência desenvolvida na Uneb tomou como base dois artigos nos quais descrevo a aplicação do método e os resultados do trabalho desenvolvido (SILVA, 2013, p. 33), enfatizando a necessidade da (des)educação do olhar na leitura de imagens visuais sobre os povos indígenas, considerando os seguintes questionamentos:

Será que os professores confrontam as iconografias de temática indígena presentes nos livros didáticos com outras fontes e informações que forneçam suporte para possíveis interpretações sobre elas?

Levando em conta a exposição histórica dos povos indígenas a estereótipos e a forma como o nosso olhar está acostumado à banalização do

que é visto em relação a eles, será que os alunos são conduzidos a uma despadronização ou desnaturalização do olhar em relação a esses povos?

Será que é dada aos alunos a possibilidade de refletir sobre a visão objetiva, criando outros modos de ver possíveis?

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO COM A PRODUÇÃO DE ANIMAÇÕES

Ao trabalhar nas atividades de extensão com exercícios de (re)leitura de iconografias indígenas presentes em livros didáticos nacionais de História, passei a desenvolver um projeto específico voltado para a produção de animações didáticas utilizando a técnica de bricolagem, por considerar sua perspectiva crítica, ao permitir um desafio das representações didáticas, refletindo epistemológica e eticamente sobre os discursos e as práticas pedagógicas a elas associadas. Como assina Kincheloe (2006 *apud* GUIMARÃES, 2018, p. 1), na bricolagem, a construção do conhecimento se dá a partir da formação de uma consciência crítica comprometida com a interpretação dos fenômenos sociais, considerando a escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, neste caso, os povos indígenas, enfatizando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais.

Tomando como referência os estudos realizados por Belluzzo (1992), Knauss (2001), Siman e Fonseca (2001) e Vaz, Mendonça e Almeida (2002), que evidenciam o despreparo dos autores dos livros didáticos e dos próprios professores no tratamento da temática indígena na escola e no uso das fontes documentais iconográficas a ela relacionadas, enfatizei a necessidade, conforme preconiza Mauad (2007, p. 111), de realização dos exercícios de leitura de imagens pautados em uma educação do olhar, tendo em vista que a educação pictórica integra

> [...] um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, valores estéticos e morais. […] Nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado

> cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade, mas a sua (re)apresentação.

Em conformidade com o *modus operandi* do *bricoleur*, que é aquela pessoa que (re)cria objetos, imagens e emoções, passei a produzir, com o apoio de estudantes bolsistas, voluntários e técnicos em vídeo da Assessoria de Comunicação da Uneb, animações didáticas que exploram o universo de significados presentes em iconografias didáticas, com o objetivo de instigar o aluno a usar a imaginação em seu processo de decodificação simbólica.

A primeira animação foi produzida em 2015, por meio do projeto "Iconografia indígena e bricolagem museológica", com o objetivo de viabilizar a participação da Uneb na 9ª Primavera dos Museus, uma temporada cultural coordenada pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), que teve como tema "Museus e memórias indígenas".

A partir de uma parceria com o Museu de Arte da Bahia (MAB) e o Museu de Arqueologia Indígena (MAE-Ufba), foi realizada a exposição "Povos indígenas, floresta cultural, mercantilismo e selvageria culta", uma instalação na qual tecemos comparativos críticos entre os modelos sociais e econômicos de povos indígenas e do povo português, e que teve como elemento principal a animação "Povos indígenas e a primeira missa no Brasil: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar", produzida pela equipe da TV Uneb.[14]

Atualmente, a animação encontra-se disponível para acesso livre no YouTube, contando com mais de três mil visualizações, o que revela que a produção desse tipo de material didático apresenta, hoje, uma condição privilegiada, devido à grande facilidade de acesso por parte de professores, alunos e o público em geral.

Entre os anos de 2016 e 2018, o projeto passou a contar com a participação de alunos do curso de História do Departamento de Ciências

[14] A animação contou com a participação voluntária da discente do curso de graduação em Ciências Sociais do Departamento de Educação do Campus I (DEDC-I) da Uneb, Josyane Costa, e foi ambientada em uma roça de mandioca, cultivada na área externa do MAB e transplantada para uma de suas salas de exposição. Disponível em: https://bit.ly/2WM2GXz. Acesso em: 6 jun. 2019.

Humanas do campus I (DCH-I),[15] na condição de bolsistas de extensão, iniciação científica e voluntários, tendo como objetivo específico o desenvolvimento de subprojetos considerando a análise da iconografia de temática indígena presente em livros didáticos nacionais de História e a participação na produção de uma nova animação didática, contando com a colaboração do cinegrafista e editor do Núcleo de Comunicação do DCH-I, Antônio Samuel Cardoso Nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar este relato, dando conta de uma releitura de memórias e da apresentação de experiências que estão em curso, procuro fazer um exercício como historiador, no qual, como afirma Nora (1989), na contracapa do livro Ensaios de Ego-história,

> [...] o que está em causa é explicar a sua própria história como se fosse de outrem, tentar aplicar a si próprio, seguindo o estilo e os métodos que cada um escolheu, o olhar frio, englobante e explicativo que tantas vezes se lançou sobre os outros. Em resumo, tornar clara, como historiador, a ligação existente entre a história que cada um fez e a história de que cada um é produto.

Dentro dessa condição explicativa, esse relato assume a perspectiva proposta para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, considerando a interpretação sobre a minha trajetória, as implicações que constituem a minha individualidade e o meu papel enquanto sujeito na interface com outros indivíduos e o mundo à nossa volta.

Levando em conta essa perspectiva relacional que caracteriza as narrações autobiográficas, Souza (2008, p. 39-40) destaca que

[15] Os alunos que participaram do projeto foram: bolsistas de iniciação científica, Marianne Chaves Reis Bittencourt e Bruno Bastos Santos; bolsista de monitoria de extensão, Rodrigo Gomes dos Santos; voluntários, Gabriel Mendes Silva Carrascosa, Vilson Francisco Coroa Xavier e João Matheus Silva Guimarães.

> [...] as ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraízam-se no curso da vida, como uma maneira que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura. Os modelos biográficos e, mais especificamente, os memoriais de formação ou acadêmicos revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si. Os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida.

Com a escolha da perspectiva autobiográfica dada ao texto apresentado, busquei demarcar o percurso de minhas experiências ao longo de 30 anos na Uneb, apresentando uma construção textual que assume uma conotação social e culturalmente referenciada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Escolas indígenas adotam livros didáticos que preservam sua cultura. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, p. 4-5, 8-9 jul. 2006.

BALÉE, William. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. *In*: NEVES, Walter Alves (org.). *Biologia e ecologia humana na Amazônia*: avaliação e perspectiva[s]. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109.

BELLUZZO, Ana Maria M. A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. *In*: GRUPIONI, Luís. (org.). *Os índios no Brasil*. 3. ed. São Paulo: SMC-SP, 1992. p. 46-57.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*. São Paulo: Edusc, 2004. (Coleção História e Imagem).

CASTRO, Fernanda. [Depoimento]. Entrevistador: Francisco Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, 2013. Áudio em MP3. Entrevista concedida na avaliação da oficina "Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses", em 15 de julho de 2013.

NORA, Pierre. [Contracapa]. *In*: NORA, Pierre (org.). *Ensaios de Ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1989.

CUNHA, Pedro. [Depoimento]. Entrevistador: Francisco Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, 2013. Áudio em MP3. Entrevista concedida na avaliação da oficina "Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses", em 15 e 16 de julho de 2013.

DESCOLA, Philippe. A selvageria culta. *In*: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 107-123.

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

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. *A gente só conhece certo quando vê de perto*: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores kiriri. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de

Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A guerra de imagens e a (des) educação do olhar no ensino da nova história indígena. *Biblioteca Virtual Consuelo Pondé*, Salvador, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2XtMqYi. Acesso em: 5 jun. 2019.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. Professores indígenas: atores de pesquisa e autores de livros. *Presente! Revista de Educação*, Salvador, ano 16, n. 63, p. 44-49, dez. 2008.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. *Vui-Uata-In (União de Todos)*: a vivência como dispositivo pedagógico no tratamento da temática indígena. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In*. NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de História*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 24-46.

MATEUS, Andrea Martins Lameirao. *A poética multifacetada de Jerome Rothenberg*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bit.ly/31chiif. Acesso em: 6 jun. 2019.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. *In*: OLIVEIRA, Margarida M. Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *O livro didático de história*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007. p. 109-114.

PIMENTA, Fernanda. [Depoimento]. Entrevistador: Francisco Guimarães. Banzaê: Área Indígena Kiriri, 1992. 1 DVD (38:44 min). Entrevista concedida à TV Uneb, em 16 de novembro de 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, p. 71-94, 2007.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. *Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3*: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação

nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas. Brasília, DF: MEC; CNE, 2013.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de lima (org.). *Inaugurando a História e construindo a nação*: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. Por uma política de produção de material didático para as escolas indígenas. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais* […]. Coimbra: AILPcsh, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: https://bit.ly/2TbDLZj. Acesso em: 7 ago. 2019.

VAZ, Paulo Bernardo Ferreira; MENDONÇA, Ricardo Fabrino; ALMEIDA, Sílvia Capanema Pereira de. Quem é quem nessa história? Iconografia do livro didático. *In*: FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.). *Imagens do Brasil*: modos de ver, modos de conviver. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 47-85. (Comunicação & Cultura, 2).

EXPERIÊNCIAS LÚDICO-FORMATIVAS: SOBRE SONHOS POSSÍVEIS

Dídima Maria de Mello Andrade

Roberta Melo de Andrade Abreu

Lorames Bispo dos Santos Cruz

O relato de experiência extensionista ora apresentado tem sua origem num ato de resistência em defesa da Educação e dos professores do Ensino Básico do País. Mesmo vivendo um momento em que se implementa com toda violência e velocidade o movimento de sucateamento da Educação pública, do ensino, da pesquisa e da extensão, não calamos nossas vozes e não engessamos nossos braços. As sementes das flores já foram plantadas em nós e jamais nos descuidamos ao multiplicá-las, regá-las e pô-las à luz do sol. Resistiremos aos tornados, tempestades, secas, raios e trovões, pois estamos certas de que a primavera renascerá trazendo consigo a esperança, a alegria e o sentimento de que vale a pena lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

Imbuídas desse sentimento e da condição de pesquisadoras na área do lúdico e da formação de professores – essa condição nos apontou demandas prementes de reflexões e vivências sobre a realidade do lúdico –, tomamos a decisão de escrever um projeto de extensão intitulado "O lúdico na era digital: brincadeiras de criança". Além de termos dados concretos[1] da necessidade de um trabalho nesse âmbito, acreditamos que a extensão universitária possui uma função educativa e social, e que por meio dela é possível democratizar o acesso ao conhecimento e colaborar na transfor-

[1] Conferir Andrade (2013) e Abreu (2017).

mação social e no fortalecimento dos que vivem em constante exploração e opressão.

Portanto, o projeto de extensão em questão nasceu a partir de duas necessidades: a) valorização do professor da Educação Básica diante do desmantelo do ensino público no atual momento histórico; e b) aprofundamento teórico sobre o lúdico, seu acontecimento na vida dos sujeitos e a relação entre lúdico e Educação. Com base nessas necessidades, o projeto foi concebido com o objetivo de conhecer as bases epistemológicas do campo do lúdico e constituí-las como possíveis contribuições para a formação e valorização docente.

Portanto, no relato de experiência aqui apresentado, faremos uma descrição das experiências lúdico-formativas vividas com os professores e as professoras do Ensino Básico durante a atividade de extensão desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus I – previamente cadastrada no Sistema Integrado de Planejamento e aprovada pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão durante fevereiro de 2018 –, pois entendemos que tais experiências colaboram para a reflexão do saber/fazer e da formação humana, que é infinita.

ALIMENTANDO SONHOS, BUSCANDO PLANTADORES

> *Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.*
>
> Paulo Freire (2001).

Sonhar é uma capacidade humana que carrega consigo o sentimento de liberdade, cultiva ideais e nos mantém vivos a despeito dos embates que enfrentamos. O sonho alimenta o desejo de realização de mudanças, contagia e mobiliza. Imbuídas do pensamento freiriano, que nos faz manter um pé na utopia e outro na realidade, fomos em busca da materialização desse projeto de extensão que teve a sua razão de ser em 2014 e 2017, quando realizamos pesquisas sobre as relações entre o lúdico e a Educação, conforme citamos anteriormente, e obtivemos resultados que mostravam como os professores do Ensino Fundamental compreendiam o lúdico e o modo como o relacionavam com a Educação.

Essa compreensão ainda se mostra de modo demasiado pedagogizante e utilitarista. O brincar, quando relacionado com a Educação, tem a restrita função de colaborar para a aprendizagem de algo. Foi exatamente ao lidarmos com essa realidade que nos indagamos sobre a importância do brincar livre, do brincar pelo prazer, pela diversão, do brincar como expressão de si. Essa expressão se dá pela via do lúdico em seu sentido amplo, que ultrapassa o espaço escolar.

De acordo com d'Ávila (2007, p. 13),

> […] o lúdico está relacionado com o jogo, prazer, lazer, recreação, embora não se limite a essas manifestações. Áreas do conhecimento como a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia vêm aprofundando estudos e pesquisas sobre a ludicidade favorecendo a criação de um campo mais robusto e dialético.

Assim, na busca de ampliar as concepções sobre o lúdico e romper com o caráter pedagogizante construído por muitos professores, criamos o projeto O lúdico na era digital: brincadeiras de criança. Essa ação extensionista, em princípio, contou com as docentespesquisadoras idealizadoras da proposta. Posteriormente, fomos em busca de outros semeadores de sonhos e utopias que estivessem dispostos a uma aventura lúdico-político-formativa. A nós juntaram-se estudantes do curso de graduação em Pedagogia, psicólogos, matemáticos, mestrandos e doutorandos em Educação. Formamos um grupo de 16 fiéis, otimistas e aguerridos semeadores, trabalhadores e pesquisadores da Educação.

Organizamos um planejamento de trabalho e tivemos oito encontros que precederam as atividades propriamente ditas. Nesses encontros, fizemos estudos e discussões sobre o lúdico e a Educação; formamos comissões internas de trabalho; estabelecemos a metodologia por meio de oficinas lúdicas; criamos o espaço virtual de aprendizagem; criamos canais de comunicação específicos para essa ação extensionista nas redes sociais.

Os estudos e discussões teóricos partiram da necessidade de aprofundamento sobre as questões do lúdico e da Educação. Entendemos que, para implementação de ações como essa, são imperiosos o estudo e a discussão, pois contribuem para que o grupo afine suas perspectivas sobre a temática. Para isso, discutimos bibliografias específicas e, a partir desses estudos, convergimos para o pensamento de Leal e d'Ávila (2013), quando afirmam que o lúdico é produzido e vivido pelos mundos externo e interno. Isso implica pensar que a realidade que o sujeito produz é algo singular e que, ao mesmo tempo, tem íntima relação com as condições externas. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, relaciona-se, dialeticamente, com o brincar – que é uma ação externa, eminentemente cultural.

Desse modo, é importante explicitar que as conclusões construídas nesse momento de estudo compartilham da concepção de lúdico apresentada pelos autores Leal e d'Ávila (2013), uma perspectiva que entremeia de forma dialogada os campos endógenos e exógenos que estruturam o sujeito, proporcionando-lhe prazer, tensões, deleite, plenitude. Um diálogo que se constrói na caminhada da existência, no cuidado e conhecimento de si, que não se desvincula do outro e do mundo.

Diante dessa perspectiva que amplia o significado do lúdico e que extrapola a compreensão deste como ferramenta pedagógica, voltamo-nos para os reducionismos construídos pela lógica escolar. A partir do momento em que entendemos que o lúdico não está presente apenas em brinquedos e jogos, que trata de experiências internas e externas e da expressão de si próprio, observamos a necessidade de uma escola aberta que nos leve ao encontro com o mundo, com a natureza, construindo a emoção, pois o

homem é o único ser capaz de emocionar-se diante da criatividade que é, também, uma experiência lúdica.

Outro aspecto observado, a partir desse momento de estudo, foi que as tecnologias já constituem nossa relação com o mundo; desse modo, é inevitável negar à criança o contato com todo aparato tecnológico. Irremediavelmente, esse contato será realizado por demandas da própria vida cotidiana. Por essa razão, questionamo-nos se vale mesmo a pena o contato cada vez mais precoce da criança com os eletrônicos. Ressaltamos que o movimento de reflexão não reside no fato de negar a relação entre lúdico e tecnologia, e sim de estabelecer as devidas ponderações nessa relação. Chamamos a atenção para as relações de superficialidade e imediatismo entre as crianças e alguns eletrônicos, que têm reflexos em sua forma de relacionar-se com o mundo. Nos aparelhos celulares, por exemplo, um grande número de jogos é instalado, e sequer as crianças entendem e divertem-se com o jogo, já o desinstalam sem ao menos conhecer a lógica do brincar nesses aplicativos. Compreendendo que esse acesso é inevitável e certeiro, pensamos numa escola que, em lugar de priorizar essa relação, ofereça à criança situações em que ela aprenda a esperar, e que nessa espera ela tenha a oportunidade de fazer projeções, de sonhar, de planejar, de criar, de se emocionar. O trabalho com argila, por exemplo. Pensar, criar, sentir texturas, modelar, esperar secar e, nesse meio tempo, avaliar o que foi feito, projetar como será a brincadeira com o objeto criado. Depois que secar, pintar e, finalmente, brincar. Um processo simples e criativo que proporciona tantas aprendizagens. Por uma escola com menos eletrônico e mais barro, mais terra, mais música, mais arte.

Ainda nesse momento de estudos, refletimos sobre a desvalorização do brincar livre nos espaços escolares. Percebemo-nos um tanto perplexos pelo fato de estarmos a lutar por algo que é natural à infância: o brincar, a expressão livre e espontânea por via do brincar, o lazer e o divertimento. A escola, em nome da garantia dos conteúdos institucionalizados, vem negando cada vez mais o brincar livre em seus espaços. Nessa perspectiva, o brincar surge sempre de forma supervisionada, no sentido de garantir a aprendizagem de algum conteúdo, ou não se faz presente nem mesmo com

esse propósito. Não defendemos aqui que não deve haver o ensino de conteúdos nas escolas. O que chamamos atenção é para a necessidade de garantirmos o espaço do brincar livre inerente à infância. Esse mesmo brincar que vem sendo aniquilado dos espaços escolares por conta da violência; por falta de estrutura nas escolas, que não enxergam essa necessidade como prioridade; pela postura das famílias que, muitas vezes, não admitem a brincadeira como possibilidade de desenvolvimento e expressão do sujeito na escola, fazendo a relação de que "escola boa é escola séria"; pelas propostas pedagógicas que percebem o brincar estritamente como ferramenta para a aprendizagem, valendo-se do slogan "aprender brincando".

Essa etapa de estudos que precedeu o contato com os professores do Ensino Fundamental inscritos no projeto de extensão foi marcada como um momento de fruição das leituras e discussões feitas, além de se constituir como um espaço formativo na socialização de bibliografias e construção de posicionamento diante da temática central da ação de extensão.

Na organização das comissões internas de trabalho, distribuímos atribuições como: divulgação da atividade, gerenciamento de inscrições, registro fotográfico, construção de atas, apoio logístico, certificação e planejamento das oficinas. Construímos, desse modo, a etapa de planejamento que antecedeu as ações extensionistas implementadas por esse projeto. A seguir, detalharemos a metodologia de trabalho adotada e descreveremos as ações efetivas com os professores que se constituíram como público-alvo, à luz do referencial teórico utilizado.

CONSTRUINDO PONTES E CAMINHOS POSSÍVEIS

A construção não é de qualquer caminho, mas de um caminho ético, responsável e coletivo. Por essa razão, durante a construção desse caminho, paramos por diversas vezes para beber da água vinda da fonte dos saberes, conhecimentos, otimismo e companheirismo junto dos nossos pares, pois, desse modo, fomos capazes de enxergar em nossos pés a capacidade de caminhar nessa construção rumo à realização de um sonho futuro.

Nesse sentido, explicitaremos o percurso metodológico do projeto de extensão O lúdico na era digital: brincadeiras de criança, narraremos experiências vividas e faremos relação com a teoria que fundamenta seu tema central. Assim, nos oito encontros de planejamento que antecederam as atividades, decidimos que a ação disponibilizaria 50 vagas voltadas para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, pois não contamos com apoio financeiro. Além do número de vagas, resolvemos que a ação teria a carga horária total de 80h, pois, além de possibilitar o trabalho de toda a programação que gostaríamos de oferecer aos professores, estes poderiam contar com a certificação para título de plano de carreira, aperfeiçoamento funcional e de carga horária, sendo um incentivo à formação continuada.

O grupo gestor do projeto foi organizado em comissões responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas lúdicas ao longo do trabalho com os professores, as quais tiveram subtemas relacionados ao tema maior do projeto de extensão, a saber:

Oficina 1 – A ludicidade na era digital: a importância das brincadeiras na infância.

Oficina 2 – Resgatando as brincadeiras de criança: construção do livro digital coletivo no Google Drive.

Oficina 3 – Ludicidade e as brincadeiras na infância.

Oficina 4 – A ludicidade, a tecnologia e a formação do professor.

Vale ressaltar que as oficinas aconteceram sempre aos sábados, entre os meses de abril e agosto, cada uma com o total de 12 horas, sendo que 20 horas foram trabalhadas no ambiente virtual de aprendizagem, perfazendo o total de 80 horas. Esse ambiente foi montado com o objetivo de manter o processo vivo durante os intervalos dos encontros, tendo em vista que, ao término de uma oficina, para dar início à próxima dava-se um intervalo de 15 dias, além de fomentar nos professores e professoras o manejo da sala virtual de aprendizagem, que teve seu funcionamento na plataforma Google Sala de Aula,[2] aplicativo que possibilita a troca de informações,

[2] Ambiente virtual de aprendizagem: Google Sala de Aula. Disponível em: http://bit.ly/2Zf0zJl.

e maior interatividade e comunicação entre o grupo gestor e os professores da Educação Básica, ora participantes do curso de extensão.

Conforme descrevemos acima, ofertamos 50 vagas pois não tivemos nenhuma colaboração financeira, e a Universidade carecia de espaço aos sábados para suas atividades regulares. Após a divulgação por meio dos canais da Universidade (eletrônica e pessoalmente) e o apoio dos membros da comissão organizadora com o uso das redes sociais, tivemos um total de 250 inscritos, o que forçou a nossa mudança de estratégia, solicitando que os inscritos elaborassem uma justificativa e, a partir destas, fizemos a seleção. Após a seleção, constituímos uma lista de espera, pois, de acordo com nossa experiência, é natural que algumas pessoas desistam já no início das atividades. Para a efetivação da inscrição, solicitamos que todos os selecionados levassem 100 copos descartáveis para serem doados ao Hospital Martagão Gesteira.

Então, munidos do nosso planejamento, estudo, desejo de colaborar na formação de professores e resistência às forças de sucateamento da Universidade, iniciamos nossa ação extensionista no auditório Jurandir Oliveira (Uneb, campus I), com credenciamento e entrega de pastacatálogo contendo um bloco de anotação, uma caneta, a programação e o calendário com as respectivas datas para realização de cada bloco de oficina. Nesse dia houve, também, momento cultural com a apresentação lúdica da equipe organizadora, palestra de abertura intitulada "As relações entre Educação e ludicidade" e, ao final, para encerrar esse dia de abertura, houve a apresentação de um casal de dançarinos surdos.

Chamou-nos atenção, já no primeiro encontro, o interesse dos professores presentes, a reação positiva diante da proposta de trabalho apresentada e as discussões levantadas a partir da palestra de abertura. Nessa relação é imperioso trazer Brougère (1998), quando afirma que são estabelecidos três modos principais de relações entre jogo e Educação: recreação, artifício pedagógico e exploração da personalidade infantil. Na relação de recreação, o autor chama atenção para a necessidade de pausas nas atividades por meio de vivências lúdicas, que proporcionam um respiro para reequilíbrio e retomada. A segunda relação, e a mais comum, é a visão do

lúdico como *ferramenta* pedagógica, quando os professores se utilizam de jogos e brincadeiras para trabalhar conteúdos curriculares. E, finalmente, a terceira relação, que explicita o vínculo entre infância e lúdico, o que evidencia o brincar como uma das linguagens da criança, e para a entendê-la se faz necessário viver esse brincar.

Vale colocar que todos os momentos vivenciados nessa atividade de extensão foram documentados com relatos escritos, fotos, vídeos e depoimentos da equipe organizadora e dos professores participantes. Disponibilizamos todos esses registros no blog *O lúdico na era digital: brincadeiras de criança*[3] e em canal[4] próprio no YouTube.

Desse modo, para colaborarmos com a apropriação pelos participantes do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o conhecimento do nosso canal a partir do blog, realizamos uma aula de tutoria no laboratório de informática, relativizando o conceito de interatividade e, assim, por meio desse AVA, possibilitamos um momento formativo, pois os participantes puderam conhecer as potencialidades dessa ferramenta e dialogar sobre o lúdico.

Passada a abertura das atividades, nos encontros que seguiram, demos continuidade com a primeira oficina, *A ludicidade na era digital: a importância das brincadeiras na infância*, na qual os professores tiveram a oportunidade de participar de vivências permeadas pelas diversas linguagens artísticas: música, dança, poesia, história contada, brincadeiras de roda e as discussões teóricas implicadas nessas vivências. O retorno dos professores sobre a primeira experiência de oficina nessa ação extensionista foi muito positivo. Nessa primeira jornada, demos especial destaque ao poder que uma proposta lúdica abriga. Segundo d'Ávila (2014, p. 96),

> [...] a ludicidade é uma força motriz que impregna primeiramente o professor, elevando seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens.

[3] Disponível em: http://bit.ly/2MBfDQ3. Acesso em: 10 jun. 2019.

[4] Disponível em: http://bit.ly/2KCTbTU. Acesso em: 10 jun. 2019.

Notamos uma postura de entrega às atividades propostas por parte dos professores, pois foram tocados em sua sensibilidade por meio do prazer, da brincadeira, do canto, do conto, da dança, do movimento. Esse é o reflexo de um trabalho entremeado pela arte, pois, ainda segundo d'Ávila (2014), a criatividade e a autoria são fatores estruturantes de uma ação educativa lúdica.

> Uma prática educativa lúdica possibilitará a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável. (LUCKESI, 2004, p. 20).

Na segunda oficina, *Resgatando as brincadeiras de criança: construção do livro digital coletivo no Google Drive*, notamos que a frequência dos professores se manteve, o que evidenciou a qualidade do trabalho. O hábito de registrar cada momento desse projeto foi a tônica principal. Acrescentamos que, nesse processo de rememoração, observamos, a partir das falas dos professores e das professoras, muita emoção ao contar suas histórias da infância; foi ficando visível a influência que as instituições formadoras e a família tiveram e têm sobre o brincar livre.

Os professores e as professoras ficaram emocionados e diziam como o projeto estava sendo importante para suas vidas do ponto de vista profissional, físico e emocional. Uma visão otimista da vida se apresentava diante dos nossos olhos, e aqui lembramos Soares (2001), segundo a qual, quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do outro, mais perfeita a construção do eu e mais perfeita a construção do mundo. Por essa razão, tornou-se necessária a discussão e a reflexão sobre os resgates das brincadeiras de infância na prática docente, a fim de que as mensagens ditas contribuíssem para um "dizer" sobre a prática dos professores, que se baseia muitas vezes em trabalho engessado, no qual a ludicidade não se faz presente. Assim, despertamos mais ainda para a importância do lúdico e de que o aluno é sujeito ativo do processo educativo. Ele e o professor estão envolvidos na teia da construção da Educação, que é mais ampla do que a "do conhecimento", envolvendo-a e extrapolando-a.

Entendemos que, quando nos valemos das "perfeitas mensagens", remetemo-nos a uma visão otimista da Educação, não como meras expectadoras, mas como alguém que, junto com eles/elas, ia "bordando", mesmo sem conhecer o "bordado por inteiro". Nessa tessitura, reportamo-nos ainda a Soares (2001), quando usamos o termo "bordado", ao que acrescentamos "bordado lúdico", no qual buscávamos reconstruir/compreender histórias nas falas das professoras e professores. Convém acrescentar que os aspectos teóricos trabalhados promoveram um olhar diferenciado acerca dos conceitos, distinto do que se tem feito em sala de aula com jogos enquanto prática pedagógica. Podemos ver no trabalho dessa oficina o quanto é bom defendermos e trabalharmos numa perspectiva teórico-prática. Todo momento em que foram expostos os pressupostos teóricos do texto, houve uma brincadeira prática, promovendo dinamismo e participação significativa dos cursistas.

Dando continuidade a essa oficina, tratamos de um momento lúdico que encerra questionamentos no âmbito da extensão, visto que o público-alvo desse projeto lida com a comunidade do entorno, possibilitando assim que a Universidade cumpra um dos seus pilares. Também se lidou com as questões de raça e gênero, a fim de que as crianças que frequentam as escolas se firmem como pessoas-sujeito, e não como pessoas-objeto e, além disso, que não se submetam a prescrições que venham de fora e de cima.

Na programação dessa mesma oficina foi dado destaque à discussão extensionista por meio de um trabalho social e humanitário denominado "Abayomi". Essa oficina, segundo a "oficineira" T.S.S., está em constante diálogo com os movimentos negros, estudantil, sindical e religioso, pois o projeto faz parte da rede nacional contra a violência em relação à mulher e da rede de mulheres negras latino-caribenhas. Integram o time da Cooperativa Abayomi mulheres educadoras, psicólogas, terapeutas, que juntas organizaram um grupo de trabalho baseado na conscientização e socialização do sujeito.

Essa oficina nos leva a relatar a necessidade de termos consciência da nossa temporalidade, de uma atitude crítica que nos inquiete e nos faça

questionar: que mais pode a Educação senão levar as pessoas à apropriação de sua posição e seu lugar na sociedade? Convém ainda relatar sobre a construção do livro digital. O nosso propósito é orientar os cursistas a trabalharem com o livro digital em sala de aula, considerando que a proposta do projeto não anula as tecnologias, mas encaminha a outro pensar acerca da utilização delas, bem como da sua importância, ressaltando o sujeito como o cerne do processo, e não como elemento secundário.

Posteriormente, a Oficina 3, *Ludicidade e as brincadeiras na infância*, contou, assim como as que lhe antecederam, com uma carga horária total de 12 horas, distribuídas em três encontros aos sábados, em que foram realizadas atividades práticas e teóricas junto com os cursistas. O objetivo desse bloco foi discutir jogos e brincadeiras tradicionais e sua importância no processo de socialização da criança.

Iniciamos a abertura das atividades dessa oficina com uma dinâmica de motivação: "o cachorro e o gato cego". Essa dinâmica é uma versão semelhante à brincadeira da cabra-cega e é uma atividade de motivação que possui como objetivos específicos trabalhar a audição e atenção dos participantes.

Após a dinâmica, discutimos o texto *Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história*, da autora Elizabeth Lannes Bernardes (2006). O objetivo desse texto é discutir jogos e brincadeiras tradicionais que se fazem presentes ao longo da história e sua importância no processo de socialização da criança. Na íntegra, o texto aborda a origem do universo lúdico das crianças brasileiras a partir de escritos e pinturas dos viajantes estrangeiros entre os séculos XVI e XIX e de obras literárias. Dessa forma, faz um passeio pela História, abordando a origem de alguns jogos e brincadeiras tradicionais que herdamos das culturas portuguesa, indígenas e africanas.

Nesse momento, ficou evidente que jogos e brincadeiras tradicionais promovem momentos lúdicos e de descontração em sala de aula. A cada exposição teórica, convidamos os participantes para brincar – brincadeiras referentes à influência portuguesa, como a "cantiga de roda de abóbora faz melão"; à indígena, com mostra do vídeo "Território do brincar"; e, para

exemplificar a influência africana, brincamos com os cursistas a "*Roda africana*", pelo grupo Palavra Cantada (RODA…, 2015). Assim, eles puderam vivenciar músicas e brincadeiras tradicionais brasileiras características da infância. Todos ficaram encantados com a forma lúdica de vivenciar essa experiência, o que percebemos no depoimento de cada um ao final do dia.

Ainda nesse encontro, após a exposição teórica, tivemos atividade prática de confecção de origami. Os cursistas aprenderam a fazer diversas dobraduras em papel, como um barco, uma casinha que abria as portas, uma borboleta e o *tsuru*, que é o símbolo do origami. Então, para fecharmos esse dia de atividade com um momento lúdico, houve participação de uma "contadora de estórias" que, de maneira bem dinâmica e envolvente, trabalhando a autoestima por meio dos seus contos e recontos, conseguiu atrair a atenção e despertar a curiosidade do público. No seu repertório, teve "Chapeuzinho Vermelho" e "A menina bonita do laço de fita", porém contadas numa versão bem contemporânea, envolvendo problemas do contexto escolar, como bullying, discriminação racial, identidade, autoestima, entre outros.

No segundo sábado de atividades, iniciamos a discussão e apresentação da parte teórica, utilizando o texto "O jogo e a educação infantil", do livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*, organizado pela autora Kishimoto (2011), que teve como objetivo discutir a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira. Sendo assim, a sala foi organizada com a exposição de diversos jogos como: dama, ludo, xadrez, pegavaretas, jogo da memória, Lego, quebra-cabeça etc., com a proposta de que os cursistas praticassem em equipe e assim verificassem as regras do jogo. Com isso, houve muita interação.

Iniciamos o terceiro encontro da Oficina 3, desejando a todos um excelente trabalho e entregando a avaliação para que os cursistas respondessem sobre a oficina. Esse dia teve como objetivo colocar em prática as minioficinas e experimentar a construção de brinquedos; nesse sentido, as oficinas contemplaram a ludicidade. Convém dizer que os estudiosos sobre a ludicidade se referem e conceituam o lúdico como inerente à vida e ratificam sua importância no cotidiano do ser humano, ao que acrescentamos,

parafraseando o cancioneiro popular e, ao mesmo tempo, indo ao seu encontro: ser feliz deve ser um direito e não uma obrigação.

Inicialmente, é pertinente explicar o sentido etimológico do termo "lúdico", derivado de "*ludus*", que no latim está associado às brincadeiras, aos jogos de regras, à recreação, ao teatro, às competições. Contudo, seu significado não se encerra na etimologia. A palavra ainda pode ser definida como uma necessidade básica do ser humano, que faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, transcende o visível e contribui para o amadurecimento emocional. Confinado à sua origem, o termo "lúdico" estaria se referindo apenas ao jogar, ao movimento espontâneo.

Completando o ciclo das oficinas, a Oficina 4, cujo relato do planejamento descreveremos abaixo, com o tema *A ludicidade, a tecnologia e a formação do professor*, teve como objetivos: debater e construir proposições acerca dos conhecimentos de ludicidade construídos durante as oficinas iniciais do projeto; compreender a ludicidade em seu processo histórico como elemento essencial à formação do professor; apresentar propostas de atividades lúdicas para serem desenvolvidas com crianças cegas ou de baixa visão e surdas; e compreender a tecnologia como parte integrante da formação do professor. Nessa oficina tratamos da formação do professor com um olhar lúdico.

Retornamos a Soares (2001, p. 28), quando afirma:

> Olho para trás e observo o bordado. Não é um risco harmonioso. Os riscos são tortuosos, sugerem ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A ideia de estudo com prazer provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Dessa forma, a ludicidade exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, pois esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias, mas, atualmente, tem um papel relevante, pois é uma das maiores dinâmicas que a criança

> tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos, conhecer o mundo e integrar-se a ele, através da sua autoexpressão. Entendo, pois, que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente.

SOBRE SONHOS, LUTAS, ESPERANÇA E VITÓRIA

Apresentamos ao debate extensionista, neste relato de experiências, categorias relevantes para a prática pedagógica e formação de professores: a *ludicidade*, o *brincar*, as *brincadeiras* e a *era digital*. A nosso ver, são categorias que não se esgotam em um curso de extensão, considerando que nada está pronto e estamos em constante construção. Somos um eterno viraser, faltantes, entendido aqui como sujeitos da falta. O projeto de extensão O lúdico na era digital: brincadeiras de criança buscou despertar os professores e professoras envolvidos para questões que na contemporaneidade são entendidas de forma racional, como se fôssemos sujeitos apenas da ciência, sem considerar a subjetividade. É nesse momento que a ludicidade se apresenta para se contrapor aos modelos cartesianos e hegemônicos da prática pedagógica. Não foi a nossa intenção desmerecer as tecnologias; pelo contrário, vemo-las como aliadas na prática pedagógica. Contudo, sentimos necessidade de repensar o sujeito que reside entre a cadeira e os aparatos "maquínicos".

O projeto de extensão buscou despertar os professores para as questões expostas acima; contribuiu para uma compreensão de que a ludicidade é um estado de espírito. Vislumbramos, por meio da extensão, apresentar um caráter que não fosse pragmático imediato, mas que contribuísse com o processo de formação do pedagogo/professor e do educador, uma vez que as políticas, os programas e os currículos de formação desses profissionais, por razões não aleatórias, são omissos ou incipientes. Entendemos que a extensão, enquanto um dos pilares da universidade, pode contribuir para esta "trans-forma-ação".

Os 54 professores sujeitos desse projeto, na sua maioria professores da Educação Básica e estudantes do curso de Pedagogia da Uneb, como

também de outras instituições, estão ávidos, solicitando outros cursos na área da ludicidade. Faz-se necessário visitar os depoimentos gravados no nosso blog *Lúdico na era digital* e outros, que aqui seguem:

> Minhas palavras são insuficientes para descrever como fico feliz em participar de um curso de extensão tão rico e organizado quanto esse. Mais uma vez quero parabenizar toda a equipe pelo empenho e salientar que vocês me surpreendem a cada encontro. (Cursista 1, 2018, informação verbal).

> É tanta beleza em ver o brilho nos olhos e o sorriso nos lábios de adultos. Urgentemente precisamos compartilhar esses ricos momentos com as crianças. De fato, essas vivências são extraordinárias e proporcionam reflexão sobre o fazer pedagógico. (Cursista 2, 2018, informação verbal).

Sendo assim, não podemos negar o excesso de humanidade na constituição do ser professor e da sua prática pedagógica. Isso por si mesmo chama atenção ao cenário teórico-prático, político-ideológico, socioeconômico, histórico-social da profissão e à importância que a extensão tem na universidade. Neste projeto, ressaltou-se ainda a própria expressão de quando os cursistas brincavam como se fossem crianças.

O curso aconteceu nas dependências do Departamento de Educação da Uneb, campus I, a partir da iniciativa de uma das autoras deste relato, como um dos indicadores da sua tese de doutorado, em parceria com professores de outras instituições e funcionários da Uneb. Uma equipe multidisciplinar, coesa, que, mesmo sem pró-labore e recursos, destinava as manhãs de sábado para se dedicar integralmente ao curso. Pretendemos lançar um livro com essa experiência extensionista na Uneb e continuar nas trilhas da extensão e da pesquisa.

Concluímos, mesmo sabendo da nossa incompletude freireana, dizendo que "navegar é preciso" e, parafraseando Galeano (2018), que precisamos da utopia. Quando lhe perguntam: "para que serve a utopia?", ele responde: "para continuar a caminhar" (GALEANO, 2018).

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade. *Retalhos de uma história*: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade e educação na Bahia. 2017. 23 f. Pesquisa (Pós-doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. *Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo*. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais* […]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 542-549. Disponível em: http://bit.ly/2ZkKZvP. Acesso em: 10 jun. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

D'ÁVILA, Cristina. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014. Disponível em: http://bit.ly/2wMRATy. Acesso em: 10 jun. 2019.

D'ÁVILA, Cristina. Eclipse do lúdico. *In*: D'ÁVILA, Cristina (org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: Gepel-Faced/Ufba, 2007. p. 11-19. (Ensaios, 4).

GALEANO, Eduardo. Para que serve a utopia? *Revista Prosa Verso e Arte*, Rio de Janeiro, 22 jun. 2018. Disponível em: http://bit.ly/2wLyFbR. Acesso em: 10 jun. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas*: Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013. Disponível em: http://bit.ly/2Iyj4BS. Acesso em: 10 jun. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Salvador: Ufba, 2004. p. 11-20. (Ensaios, 3).

RODA Africana. *Interpretação musical*: Palavra Cantada. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Tatiih Rosa. Disponível em: http://bit.ly/2WBbQGS. Acesso em: 15 jul. 2018.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO, GEOMETRIA, ARTES VISUAIS E TERCEIRA IDADE NUM CONTEXTO EXTENSIONISTA

Jefferson Correia da Conceição

A união do raciocínio lógico com a criatividade sempre foi responsável por grandes avanços do homem. Da lâmpada elétrica aos atuais *smartphones*, passando pelo avião e pelo relógio de pulso, significativas inovações são e foram alcançadas com base nessa combinação. No entanto, desenvolver essas diferentes formas de funcionamento da mente representa um desafio para os educadores, sobretudo quando se tenta articular componentes curriculares aparentemente tão distintos como Matemática e Artes.

Curiosamente, os estudantes são naturalmente criativos e inovadores, características que se enfraquecem à medida que "aprendem" com os adultos a forma "correta" de agir e pensar. Quando, por exemplo, um estudante realiza uma pintura de um sol azul com um céu vermelho, logo aparece um adulto para "ensinar" que as cores estão erradas. O que leva a essa recomendação? Existe prejuízo em deixar um estudante pintar dessa forma? De maneira geral, ser criativo tem mais a ver com "desaprender" antigas formas de pensar do que com adquirir habilidades especiais.

É necessário que os estudantes consigam responder "para que" estão aprendendo tal conteúdo, de forma que os docentes mediadores possam responder "para que" estão mediando, a fim de que estabeleçam vínculos entre escola e vida e, além disso, vejam relações entre conteúdos das diversas componentes curriculares, uma vez que, como se sabe, o conhecimento matemático não é estanque e, com isso, aprendam, percebendo, então,

que a escola tem sentido. É preciso saber com clareza, quais as contribuições de cada um dos conteúdos matemáticos para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Por muito tempo, os estudantes foram concebidos como seres passivos e que apenas deveriam ouvir e reproduzir o que ouviam, quando solicitados. Esse perfil de ser humano cabe nos dias atuais? Faz sentido um "alguém" que não interaja com a vida cotidiana, seja em que instância for? Então, como manter "aquele jeito" de "ensinar" matemática, se não reflete, não interage, não dialoga ou não articula cada vez mais com os dias atuais?

Dessa forma, as atividades realizadas na Universidade Aberta à terceira Idade (Uati), por meio das oficinas de expressão plástica, têm como objetivo articular conceitos matemáticos e geométricos, tais como: ponto, linha, superfície, ângulos, formas regulares e irregulares, simetria e assimetria, entre outros, mediante atividades artísticas – painéis, quadros, esculturas etc. –, desde que evidenciem os conceitos citados, além de outros.

DESENVOLVIMENTO

Considerando-se os questionamentos e as percepções anteriores é que se pensa na possibilidade de articulação das expressões e linguagens artísticas – música, teatro ou expressão cênica, dança ou expressão corporal, expressão literária, expressão oral e as artes plásticas ou visuais, com todos os seus desdobramentos expressivos – como aliadas pedagógicas numa prática que se quer dinâmica, viva, lúdica e motivadora de aprendizagens matemáticas.

A Matemática e a Arte são consideradas linguagens universais, promovendo uma visão de mundo. Nesse sentido,

> [...] a educação matemática pela arte precisa incorporar mecanismos para desrobotizar, libertar a matemática. E esses mecanismos podem ser encontrados nas capacidades provenientes da arte. A Matemática como a Arte é uma atividade

> primária da vida humana e está em todo lugar. (GUSMÃO, 2013, p. 79).

Vale ressaltar que tudo isso tem de estar integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que devem se apresentar durante as práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento matemático e geométrico, por meio da Arte.

Em outras palavras, as possibilidades expressivas da Arte, quando adotadas de forma articulada na prática pedagógica, objetivando a aprendizagem matemática dos estudantes, podem trazer mais conhecimentos e ser mais eficazes como portadoras de informação e sentido. Isso porque a aprendizagem matemática deve ser também um convite ao exercício prático de aprender a ver, observar, ouvir, tocar, atuar e refletir sobre a aprendizagem matemática por meio das artes. Assim, os indivíduos poderão perceber melhor as informações que lhes são apresentadas. No que diz respeito às teorias enquanto alimento para a prática pedagógica, vejamos:

> Entre teoria e prática persiste uma relação dialética que leva o indivíduo a partir para a prática equipado da teoria e a praticar de acordo com essa teoria até atingir os resultados desejados. Toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é um mergulho no desconhecido. (D'AMBRÓSIO, 2006, p. 78).

Assim, essas ações com tais perfis integradores conseguem contemplar os objetivos interacionistas entre Matemática e Artes, uma vez que devem ser compreendidas em função da curiosidade, do interesse e envolvimento que são manifestados pelos estudantes no decorrer das ações empreendidas, além, evidentemente, dos resultados práticos evidenciados. Isso permite propiciar a tomada de consciência da existência de uma produção genuína, real e concreta, em permanente elaboração acerca do conhecimento matemático articulado com as Artes.

PERCURSOS E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Para efetivação das experiências ora relatadas, organiza-se a apresentação inicial das ações com os estudantes, por meio de esclarecimentos sobre os objetivos e propósitos do encontro. Os participantes são pessoas da terceira idade, regularmente matriculadas na Uati, em faixa etária a partir dos 60 anos, conforme orientações da Universidade.

São orientados pelo docente coordenador do projeto e pelo licenciando em Matemática/monitor bolsista selecionado para perceberem as imagens, o corpo e as formas visuais, em geral de modo livre, a fim de que possam desenvolver cada vez mais a observação, a atenção e o conhecimento matemático que já possuem para agregar aos propósitos do trabalho sugerido.

As atividades ocorrem semanalmente durante os semestres acadêmicos, com carga horária de três aulas, com duração de 50 minutos cada uma cada, mediante oficinas de expressão plástica, numa sala específica da Universidade.

Solicita-se que observem também o espaço da sala de aula, estabelecendo um tempo determinado, dando-se a seguir um sinal para que possam fazer comentários acerca de algumas imagens ou objetos presentes no ambiente, quando cada estudante poderá acrescentar algo sobre o que observou em termos de formas visuais e as informações matemáticas implícitas no ambiente e/ou no objeto analisado.

Os participantes se empenham nas atividades propostas, na formulação de alguns comentários, e volta-se a interferir nos diálogos para solicitar que olhem mais uma vez para o espaço da sala de aula, para que possam ampliar os comentários do grupo com relação à dinâmica das atividades em curso. Nesse momento, expõem-se algumas atividades que articulam a Matemática com a Música, com a Dança, com o Teatro, com a Literatura, com a oralidade e com as Artes Visuais, mediante alguns jogos, dinâmicas e ações lúdicas variadas, para favorecer a percepção de algumas possibilidades articuladoras entre as citadas áreas de conhecimento.

No decorrer das atividades realizam-se comentários acerca de alguns conceitos matemáticos que se fizeram presentes nos exercícios realizados, com o propósito de esclarecer que tais aspectos que permeiam o trabalho serão utilizados como parte das criações, e que as atividades deverão servir para descobrir referências matemáticas no ambiente, no cotidiano, na vida em geral. Esclarecendo melhor a questão:

> A Matemática está presente numa obra de arte através da estética e do equilíbrio, é por intermédio dela que conseguimos testemunhar esse grande encontro: Arte e Matemática e, quando ambas passam a fazer parte do ideal do artista, o mundo com sua visão particular, podem ser retratados de forma real, a outros e a si próprio. (CONTADOR, 2011, p. 172).

Depois de realizados alguns esclarecimentos e comentários, estimulam-se os estudantes, a partir das informações, material disponível e socolicitado, e mediante a imaginação criadora, para que elaborem atividades em sintonia com uma das linguagens ou expressões artísticas, tais como: música, teatro, expressão corporal, literatura, oralidade ou artes visuais, conforme solicitado em cada encontro, de modo que apareçam nas atividades realizadas pelos estudantes algumas representações de conceitos e elementos discutidos no encontro, no que diz respeito ao conhecimento matemático.

Ampliam-se as discussões nos encontros seguintes, sempre perguntando algo comentado nos anteriores, para percebermos assimilações, lembranças, inter-relações dos conteúdos, entre outros aspectos, com o propósito de estabelecermos conexões com as propostas do dia, uma vez que consideramos tais dados como qualitativos que poderão favorecer planejamentos e projetos vindouros, assim como as atividades propostas no momento.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ARTES

A educação matemática foi concebida mediante ações reflexivas, almejando-se um ensino que possibilitasse aos estudantes proceder a análises,

discussões, conjecturas, apropriação de conceitos, formulação de ideias, ou seja, amplitudes conceituais significativas. A Matemática se torna uma ligação entre campo de conhecimento e disciplina escolar. Nessa perspectiva,

> [...] a Matemática não deveria ser estudada priorizando-se apenas seus conteúdos, senão interpretada também em seus contextos históricos e culturais, e pondo em evidência não somente sua utilidade senão também a sua beleza. (CIFUENTES, 2005, p. 59).

Perante a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para a Educação Básica da rede pública, os conteúdos de grande amplitude são entendidos como *conteúdos estruturantes*, organizando-se em:

- Números e Álgebra
- Grandezas e Medidas
- Geometrias
- Funções
- Tratamento da Informação

Como se percebe, mediante os conteúdos estruturantes mencionados e por intermédio de um projeto com tais características integracionistas, pode-se explicitar a articulação das Artes com a Matemática como criação, reflexão e transformação do mundo subjetivo e objetivo, como resultado de uma produção conjunta entre a mão, o olho e a consciência individual e coletiva, ainda que mediante uma forma particular e subjetiva de percepção de dados de aprendizagens e considerando os conteúdos estruturantes conforme as necessidades pedagógicas. A esse respeito,

> [...] a Matemática e a Arte nunca estiveram em campos antagônicos, pois desde sempre caminharam juntas, aliando razão e sensibilidade. Na verdade, podemos observar a influência mútua de uma sobre a outra desde os primeiros registros históricos que temos de ambas. Essas duas áreas sempre estiveram intimamente ligadas, desde as civilizações mais antigas, e são inúmeros os exemplos de sua interação. Muitos povos utilizaram elementos matemáticos na

> confecção de suas obras: os egípcios com suas monumentais pirâmides e gigantescas estátuas; os gregos com o famoso Parthenon e com seus belíssimos mosaicos; os romanos com suas inúmeras construções com formas circulares, entre elas o Coliseu. (FAINGUELERNT; NUNES, 2006, p. 18).

Sabe-se o quanto a Arte e a Matemática influenciam no desenvolvimento da intuição e imaginação. Sobre o conhecimento matemático, vale ressaltar que

> [...] contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição de atitudes, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (BRASIL, 1997, p. 251).

As atividades artísticas proporcionam a expansão do universo cultural dos estudantes da Uati, abrindo espaço para a participação social, em que aprender Matemática por meio da Arte é uma ideia a ser vislumbrada em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, convém ressaltar:

> Pensar a sala de aula como um contexto no qual se desenvolve a atividade matemática requer também pensar em condições para que os alunos sejam levados a formar conjecturas, procurar formas de validá-las, produzir argumentos dedutivos, arriscar respostas para as questões que se formulam, criar formas de representação que contribuam para chegar às soluções que se buscam, reformular e reorganizar os velhos conhecimentos à luz dos novos conhecimentos produzidos. (SADOVSKY, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, os estudantes podem se tornar partícipes de descobertas e protagonistas em um processo de investigação, como tem ocorrido nas atividades ora relatadas. Aqui vale registrar, então, a perspectiva teórica coincidente de estudiosos sobre o assunto:

> Arte desenvolve a percepção humana, apura o olhar, mostra os objetos cotidianos sob ângulos diferentes, proporcionando a oportunidade de refletir e modificar a maneira de se olhar o mundo. A Matemática, olhada e desenvolvida por esse prisma – em conexão com a Arte – pode se tornar mais humana, carregada de sensibilidade, de imaginação, de criatividade, de experiência estética e pode permitir ao ser humano uma visão mais totalitária do seu entorno e do mundo. (GUSMÃO, 2013, p. 133).

Busca-se aproximar as elaborações dos estudantes da Uati com padrões de realização não habituais, justamente para aguçar o olhar diferenciado e a criatividade com relação ao conhecimento matemático associado às Artes Visuais.

Tal perspectiva poderá ser assegurada ao se trabalhar com informações e estratégias que enfatizem as realizações matemáticas constantes no entorno, a bem da participação dos estudantes na sociedade como cidadãos informados, críticos, integrais e articulados.

Por meio das experiências vivenciadas nas oficinas de expressão plástica, podemos perceber o significado e a importância da aprendizagem matemática e geométrica a partir das Artes num contexto lúdico e, por conseguinte, da criatividade no cotidiano, o que nos permite perceber dados qualitativos para reflexões e previsões para encontros posteriores.

> Arte e Matemática são áreas distintas e com objetivos de ensino e aprendizagem específicos, ambas caminham em percursos próprios, mas em determinados momentos podem se complementar. Nesse sentido, precisamos ter clareza dos objetivos a serem alcançados nas duas áreas, planejar o trabalho, escolher bons recursos, deixar espaço para escutar os alunos e elaborar as possíveis situações de problematização. (MATHEMA, 2013, p. 1).

Cabe ressaltar que esse é um tema de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem matemática. A respeito da imaginação e criatividade, Bruno Munari se posiciona argumentando que

> [...] criatividade não significa improvisação sem método: dessa maneira só se cria confusão, e planta-se nos jovens a ilusão de que artistas devem ser livres e independentes. (MUNARI, 1998, p. 11).

Dessa forma, projetos de extensão e ensino podem se constituir num importante fator de estímulo para trabalhos que priorizam atividades pedagógicas diversificadas, para públicos distintos ou específicos, por intermédio de metodologias que sejam ativas e prazerosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Programas de cursos presenciais para professores, voltados para a melhor utilização dos recursos didáticos disponíveis, que sejam também concebidos tendo como base os princípios de uma proposta articuladora e interacionista, devem ser considerados na formação continuada de professores, além de cursos a distância, com "webcursos", "webconferências" e "webatendimentos" que propiciem de fato o estudo e a reflexão constante acerca daquilo que se propõe a fazer de melhor, como ações desenvolvidas pelo conjunto de professores.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, projetos extensionistas itinerantes, como Matemática é Show, especializações Arte/Matemática/Língua Portuguesa (Instituto Anísio Teixeira, SEC/BA), entre outros, constituem-se em registros de tais possibilidades de capacitação profissional.

Podem ocorrer também com o aporte das distintas modalidades e recursos – jogos educativos, brincadeiras, danças, artes, construção de histórias e atividades lúdicas em geral –, para que os professores, num processo formativo permanente, possam incorporar mais habilidades necessárias para o seu exercício profissional e, consequentemente, encontrar sentido para o que se "ensina" e se "aprende" devidamente associado com a vida em geral.

Desse modo, a percepção atual que se tem sobre Matemática e Arte não deverá contemplar nem um ensino dirigido e baseado em modelos

prontos, nem a liberdade completa, sem nenhuma ação do mediador. Trabalha-se com uma visão de linguagem, de comunicação, formada por elementos próprios, que estruturam uma forma de expressão.

Nas atividades relatadas, além dos conteúdos específicos que nos propusemos a mediar, outras questões do processo educacional foram enfocadas e somadas ao prazer da criação, como as relações afetivas e sociais do grupo, que emergiram durante todo o processo, criando momentos ideais para o grupo se perceber integrado.

Teve-se também a oportunidade, na formulação do projeto e no andamento das ações, de dialogar com autores que elegeram a Arte, a Matemática e a criatividade como objeto de trabalho, o que nos fez enriquecer significativamente as noções que se tinham inicialmente sobre o assunto.

O processo de conhecimento dos envolvidos esteve diretamente relacionado com a ampliação e reformulação do conhecimento do educador. Aprendemos muito e temos muito a aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: Matemática. Brasília, DF: MEC, 1997.

CIFUENTES, José Carlos. Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático. *Boletim Gepem*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 55-72, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2IppQKb. Acesso em: 7 jun. 2019.

CONTADOR, Paulo Roberto Martins. *A Matemática na arte e na vida*. 2. ed. rev. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática*: da teoria à prática. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman; NUNES, Katia Regina Ashton. *Fazendo arte com a Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUSMÃO, Lucimar Donizete. *Educação matemática pela arte*: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da matemática. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MATHEMA, Patrícia Cândido. Arte e mediação cultural na aula de geometria. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. *Anais* […]. Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-36.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SADOVSKY, Patrícia. *O ensino de Matemática hoje*: enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2010.

ZALESKI FILHO, Dirceu. *Matemática e Arte*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE DO QUINGOMA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Natanael Bomfim

Tássio Simões Cardoso

A Educação na contemporaneidade nos faz pensar cada vez mais na interação dialógica e transformadora entre comunidade, escola e universidade, tendo em vista a tessitura de uma ecologia dos saberes própria e apropriada, na qual o pluralismo de ideias e a diversidade epistemológica sejam elementos basilares do processo de produção do conhecimento. Desse modo, fortalecer e ampliar o diálogo entre saberes científicos, indígenas, quilombolas e campesinos, como preconiza Santos (1988), é fundamental para uma prática de extensão que seja de fato "[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político" (FORPROEX, 2012).

Diante do exposto, este artigo é oriundo de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante, no contexto do mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e desenvolvida no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedade Sustentável (Gipres),[1] que investigou

[1] O Gipres busca ampliar sua participação no Departamento de Educação I, bem como nos programas de pós-graduação em Gestec e em Educação e Contemporaneidade. O Gipres é um espaço de discussão, pesquisa e sistematização do conhecimento sobre Teoria e Método das Representações Sociais e Espaciais aplicados à Educação sob a égide da interdisciplinaridade.

as práticas sociais[2] que emergem dos processos formativos e tecnológicos existentes na comunidade do Quingoma, localizada no município de Lauro de Freiras (BA), a fim de contribuir com o diálogo entre os currículos praticados e os escolares. Nesse sentido, entendemos os saberes oriundos das práticas sociais exercidas nesse território como importantes para o fortalecimento dos espaços educativos formais e não formais.

Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho é evidenciar nas narrativas e experiências dos sujeitos quilombolas a riqueza epistemológica dessas práticas e suas possíveis aplicações nas atividades extensionistas.

No desenvolvimento deste texto, para além das notas iniciais, contextualizamos o território e a organização social e política do Quilombo Quingoma no tempo e no espaço vivido, marcando os impactos socioambientais provocados pela especulação imobiliária e a importância das práticas sociais e saberes locais dos quilombolas como elementos de uma Educação quilombola. A seguir discutiremos, à luz de Nascimento e Hetkowski (2009), o conceito de formação que se articula, segundo Deleuze e Guattari (1995), como um rizoma por meio do currículo praticado e das práticas sociais (ALVES *et al*., 2002; FERRAÇO, 2012). Na outra seção, descreveremos, como objetivo principal deste texto, as práticas sociais quilombolas: narrativas e experiências. E apresentaremos, finalmente, algumas considerações (in)conclusivas.

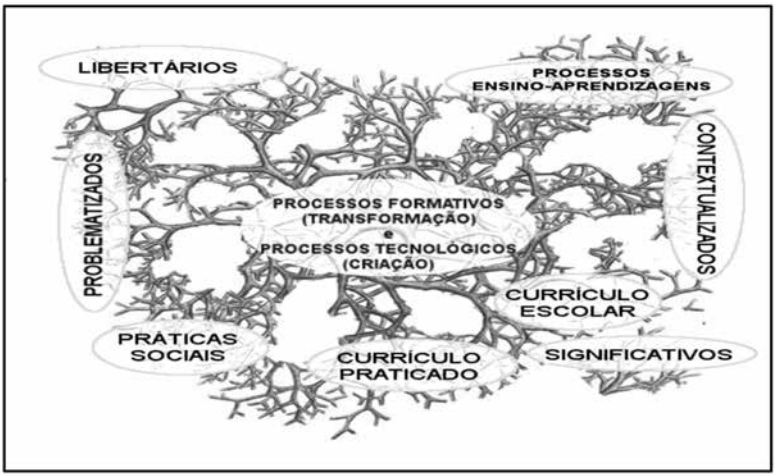
REDE RIZOMÁTICA: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS

Os conceitos de formação, currículo praticado e práticas sociais articulam-se tal como um rizoma (Figura 1). A noção de "rizoma" aqui apresentada está inspirada na teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995), que considera epistemologicamente o conhecimento como de natureza complexa, na qual os conceitos estão entrelaçados tal como a estrutura de

[2] Entendemos como práticas sociais as atividades culturais, religiosas, laborais e de lazer tecidas coletivamente no cotidiano.

algumas plantas cujos brotos ramificam-se e entrelaçam-se em várias direções, sendo difícil identificar onde está a raiz, o talo ou o ramo.

Figura 1 – Rizoma



Fonte: Adaptado de Trindade (2013).

Abordar processos formativos da pessoa quilombola nos faz pensar a Educação a partir de uma visão mais ampla, pela qual consideramos o fenômeno educativo como um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas e dos outros como diversos (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009). Essa visão abrangente sobre Educação parte do pressuposto de que os processos educativos também acontecem para além dos muros escolares.

Essas ideias nos levam a pensar que a formação ao longo da vida é impulsionada pela capacidade humana de aprender e criar a partir dos problemas, emergências e necessidades que surgem nos diferentes tempos e espaços. Assim, entendemos currículo na perspectiva de Ferraço (2012) e

Alves *et al.* (2002), que o consideram como uma rede de saberes, poderes e fazeres tecida no cotidiano escolar e para além dele. Os autores denominaram esse currículo de "praticado", pois ele floresce no e do cotidiano, ou seja, é uma concepção curricular radicalmente contextualizada em que as vozes locais e globais dialogam constantemente a partir do centro de interesses e necessidades dos sujeitos.

Esse diálogo pode se constituir num conhecimento em rede articulado com os disciplinares. Esse pensamento nos faz refletir acerca de como o conhecimento emerge de forma não linear por meio de uma rede de relações em que os sujeitos implicados compartilham sentidos e significados, ao passo em que as fronteiras entre ciência e senso comum são transgredidas.

No contexto do Quingoma, observamos processos de resistência cultural quando, por exemplo, notamos, na memória e nas falas dos moradores, uma religiosidade de matriz africana que une as famílias mais antigas. Esse sentimento religioso fundamenta muitas práticas culturais, como a arte de curar e benzer usando o poder das plantas. Segundo Wiest (2008), denomina-se cultura médica tradicional todas as experiências, interpretações e formas de manejar as situações de saúde e doença. Dessa forma, o ato de rezar e benzer, costumes que fazem parte do cotidiano da comunidade quilombola, exemplifica a forma de compartilhar valores ancestrais comuns pertencentes ao modo de vida tradicional.

QUILOMBO QUINGOMA NO TEMPO E ESPAÇO VIVIDO

O caminho investigativo pautado envolve o território do Quingoma, localizado no município de Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador/BA, e a escola municipal do Quingoma, que se situa dentro da comunidade. Assim, várias atividades extensionistas foram desenvolvidas articulando esses dois espaços educativos de formação. Para este texto, o recorte para a identificação de práticas sociais quilombolas se apresenta como forma de fomentar o currículo escolar. Logo, antes de apresentar essas práticas, faz-se necessário situar o quilombo no tempo e espaço.

Segundo os estudos de Freitas e Paranhos (2008), os negros trazidos da África chegaram à região por volta do século XVIII para trabalhar como escravizados nos vários engenhos ao longo do litoral norte. Como não suportavam o sistema de exploração e a negação da sua identidade cultural, fugiram para comunidades de resistência que se formaram nas redondezas da antiga Freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, atual Lauro de Freitas.

É nesse contexto histórico de fortalecimento do tráfico negreiro que a tessitura social do Quingoma começa a se formar; negros refugiados – oriundos basicamente da Fazenda Caji, Fazenda Sá e Fazenda Nossa Senhora da Conceição – buscavam, na mata fechada e no relevo acidentado da região, ressignificar suas práticas sociais e culturais numa trama de conflitos, sonhos e esperança. Para Reis (2003), o quilombo era como um ajuntamento de emoções e práticas sociais que envolve o pensar, o sentir e o agir dos sujeitos no seu espaço de vida.

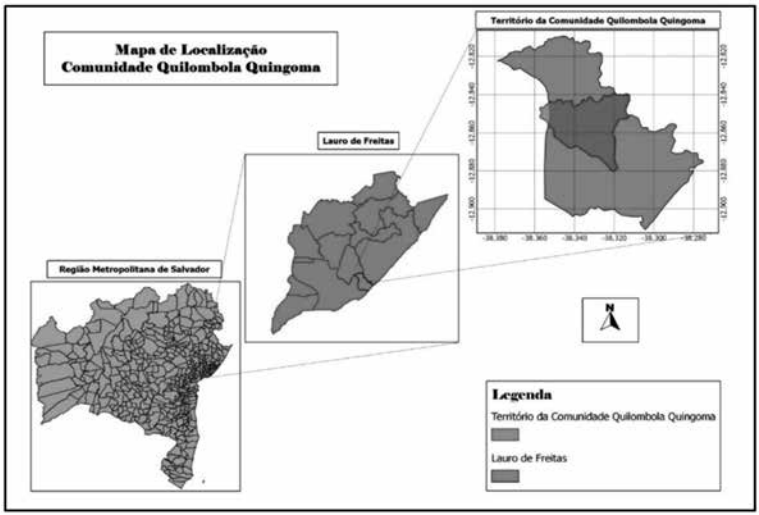
Na contemporaneidade há, segundo o Relatório Antropológico do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2016), cerca de 464 residências quilombolas, além de uma reserva indígena na qual vivem quatro famílias das etnias kariri-xocó e fulni-ô. Esse agrupamento chegou no Quingoma há mais de 20 anos e desenvolve no território diversas práticas culturais, tais como artesanato, pintura corporal e o toré.

O território quilombola do Quingoma está localizado no município de Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador. Embora apresente uma configuração com aspectos rurais, a área é classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015) como "Área urbanizada de cidade". Em 2013 o território foi reconhecido pela Fundação Palmares como quilombola, e no presente as famílias tradicionais lutam pela titulação da terra, processo que se encontra em tramitação no Incra.

Essa comunidade negra faz parte da Área de Preservação Ambiental Joanes-Ipitanga (área total de 64.463 hectares), que abrange também os municípios de Camaçari, Simões Filho, São Francisco do Conde, Candeias,

São Sebastião do Passé, Dias D'Ávila e Salvador. A Figura 2 localiza o quilombo na Região Metropolitana de Salvador e no município de Lauro de Freitas.

Figura 2 – Mapa de localização da Comunidade do Quingoma



Fonte: Incra (2016, p. 77).

Para identificar e analisar as práticas sociais do Quingoma e como elas podem contribuir para o diálogo entre saberes quilombolas e conteúdos escolares e científicos, utilizamos o questionário e o grupo focal com entrevista semiestruturada, além da observação participante e análise documental. Com essas técnicas de coleta de dados, identificamos e refletimos sobre as atividades culturais, religiosas, educativas, políticas e econômicas que configuram o universo das práticas sociais cotidianas dos quilombolas, e realizamos atividades de extensão para favorecer a interface entre comunidade-escola-universidade.

Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos pseudônimos que retratam o nome dos principais rios que há no município de Lauro de Freitas: Joanes, Ipitanga e Sapato.

PRÁTICAS SOCIAIS QUILOMBOLAS: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS

Por meio desses dispositivos de coleta de dados, revelou-se a existência de diversas práticas sociais que são tecidas no seio das experiências cotidianas. Tais saberes locais foram agrupados nas seguintes categorias: a) manifestações culturais; b) registros e memórias; c) práticas esportivas d) manifestações religiosas; e) economia de subsistência. Essas práticas revelam processos educativos que precisam ser valorizados pelo currículo escolar. O Quadro 1 sistematiza as principais informações que emergiram das vozes dos entrevistados.

Quadro 1 – Práticas sociais

<table>
<tr><th>Manifestações culturais</th><th>Registros e memórias</th><th>Práticas esportivas</th><th>Manifestações religiosas</th><th>Economia de subsistência</th></tr>
<tr><td>Samba de roda</td><td rowspan="8">Contação de histórias</td><td rowspan="8">Torneios de futebol</td><td rowspan="4">Festejo do São José</td><td>Agricultura</td></tr>
<tr><td>Toré</td><td>Criação de animais</td></tr>
<tr><td>Capoeira</td><td>Pesca</td></tr>
<tr><td>Maculelê</td><td rowspan="4">Rituais sagrados do Candomblé</td><td>Coleta de frutos</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Dança afro de celebração dos Orixás</td><td>Caça</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tapar casa; criações de meia; mutirões</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria (2018).

Apesar da diversidade de atividades identificadas, destacaremos neste artigo as práticas ligadas às manifestações culturais e à arte de contar histórias, pois esses saberes ancestrais emergiram com maior expressividade nas narrativas dos quilombolas.

A partir das ideias de Ferraço (2009), Alves *et al.* (2008), Bomfim (2009), e principalmente das vozes dos próprios quilombolas do Quingoma (2018, informação verbal), traduzimos essas práticas sociais e saberes locais como um currículo quilombola socialmente praticado (CQSP), que precisa ser associado aos conteúdos escolares e científicos, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Para compreender melhor este CQSP, apresentamos no próximo tópico importantes manifestações culturais que caracterizam o cotidiano vivido por essa comunidade negra.

ENTRE NA RODA PARA APRENDER: DO SAMBA AO TORÉ

As falas dos três entrevistados e a observação participante apontaram para um conjunto de manifestações culturais de movimento que têm como base o samba de roda, a capoeira, o maculelê, o toré e as danças afro de celebração dos Orixás. Notamos, a partir dessas vozes, que essas práticas formam um "rizoma" criativo de saberes e poderes, caracterizado por uma resistência histórico-cultural capaz de atribuir sentido e unidade ao grupo, reforçando identidades, valores e a própria história da comunidade. Além disso, tais práticas revelam uma política de afirmação identitária que busca superar as várias formas de opressão, afastando, por exemplo, muitos jovens do mundo da criminalidade. Podemos observar na fala de uma das lideranças locais a importância dessas práticas para a comunidade:

> *As práticas sociais que têm no Quingoma. Vamos começar... né... pelo samba de roda, que é uma tradição, que hoje eu reconheço que não é apenas tradição, mas uma forma de resistência. […] mas ela combina com o maculelê, a capoeira. A capoeira é um elo que alenca todo esse processo de movimento. Não só a capoeira propriamente dita, mas todo esse movimento que traz esses meninos que estão aí.* (Joanes, 2018, informação verbal).

Essas manifestações culturais refletem as influências dos africanos que formaram o quilombo. Logo, tal conhecimento ancestral foi transmitido de geração a geração, ou seja, faz parte da memória social e histórica do grupo em seu processo permanente de reconstrução de si.

O samba de roda foi apontado como uma prática social que possui potencial formativo, uma vez que o sujeito quilombola, ao vivenciar o rito do samba, transforma-se, relembra a sua história e, portanto, consegue manifestar alegria e ludicidade mesmo diante das dores e dissabores da vida. A fala de "Joanes" revela quanto essa tradição inspira alegria, criação e transformação:

> *Olhe, eu posso estar como for, mas só escutar os tambores tocarem, ecoarem… eu fico plena… porque assim… com o samba de roda a gente consegue agregar tudo, a gente consegue o momento da nossa fala, do nosso discurso, é quando a gente canta quem somos, por que somos e por que respeitamos os mais velhos.* (Joanes, 2018, informação verbal).

O samba de roda aparece como a prática cultural mais forte da comunidade. Um rito transcendente de resistência e fé por meio do qual os quilombolas cantam suas histórias, educam os mais jovens e reverenciam os mais velhos.

Em conversa com os participantes, constatamos como a prática de fazer rodas de samba atravessa a memória da comunidade. Para Graeff (2013), o samba de roda pode exprimir vários significados e sentidos. O autor salienta que a roda de samba é um rito em que o passado dos afro-brasileiros é relembrado e eternizado na roda. Nela se expressam valores, costumes, símbolos da comunidade advindos de negros africanos, indígenas e de senhores de engenho.

Constatamos também a força de uma outra roda, mas dessa vez a de capoeira. No primeiro semestre de 2018, estivemos na casa de Sapato para conversar com ele sobre alguns saberes locais e fomos surpreendidos com um projeto de capoeira que acontece no quintal da sua residência, onde se construiu um espaço para a vivência dessa prática. Ele afirma que a capoeira é uma prática social muito forte na comunidade e acontece muitas vezes de forma espontânea durante os eventos. Logo, consideramos tal prática como um instrumento educativo, uma vez que contribui com a autoestima das crianças, jovens e adultos da comunidade, além de estimular a disciplina, o respeito e a valorização da cultura local.

A voz de Sapato revela a importância dessa atividade cultural:

> *Outra coisa que temos também é… os batizados de capoeira aqui, que acontece… geralmente no mês de setembro, que acolhe capoeiristas de vários lugares, não só de Lauro de Freitas, mas de vários lugares*. (Sapato, 2018, informação verbal).

Essa prática social acontece a céu aberto nas ruas do Quilombo. Vale destacar que a capoeira, na condição de instrumento representativo de valorização cultural, situa-se como uma herança afro-brasileira, que se desenvolveu como política de resistência às opressões impostas pela sociedade escravocrata. Para Gallep (2009), a palavra "capoeira", em seu sentido etimológico, refere-se ao termo tupi "*Taa-qpuam*", que designa mata já cortada em que se pode praticar movimentos sem chamar muita atenção. Tal significado revela um sentido histórico segundo o qual a prática da capoeira, por ser uma atividade proibida, tinha que ser exercida de forma secreta. Desse modo, essas técnicas e habilidades corporais foram essenciais para que os negros pudessem fugir dos engenhos e fundar os quilombos. Logo, a capoeira faz parte tanto do passado quanto do presente do Quingoma.

Observamos também, a partir das vozes quilombolas, a presença de rituais sagrados que acontecem nos eventos religiosos organizados nos terreiros de Candomblé do Quingoma. Materializa-se nesses ritos também uma expressiva cultura corporal, na qual mitos dos Orixás são revelados a partir da movimentação do corpo. Assim, por meio de várias danças, que incluem movimentos em filas, improvisos e processos criativos ao som de toques específicos e cânticos da sabedoria popular, os sujeitos quilombolas se transformam, desvendando a essência arquetípica de cada Orixá que está sendo homenageado. Portanto, é por meio da experimentação corporal que mitos, símbolos e histórias da cultura afro-brasileira são conhecidos e vivenciados.

Ainda dentro das manifestações culturais, a reflexão acerca das informações obtidas pelos dispositivos de coleta de dados revelou a prática do toré na Reserva Thafene, localizada na comunidade, como uma prática formativa. O toré é um conjunto de cantos e danças indígenas que expressa acontecimentos históricos e culturais, bem como fenômenos naturais do universo tribal. Nas muitas conversas que tivemos com o Wakay Pontes,

líder da reserva, ele nos contou que o canto em conexão com a dança possibilita ao sujeito que a vivencia uma paz interior, uma vez que sua alma repousa na harmonia do espírito coletivo.

A PALAVRA QUE CRIA E TRANSFORMA: O PODER DA ORALIDADE

As vozes dos entrevistados sinalizaram também uma prática importante desse currículo quilombola socialmente praticado: a arte de contar histórias. Tal prática social está presente em diferentes tempos, espaços e culturas, mas nas culturas africanas a oralidade possui um valor ainda maior, uma vez que são culturas organizadas em função da palavra, ou seja, a fala desempenha uma importante função social. Sendo assim, a oralidade pode ser compreendida como o "[...] meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita" (BRASIL, 2010, p. 221).

No quilombo do Quingoma, a prática social de contar histórias é um elemento constituinte de identidade, pois ela se mantém presente na oralidade como sentimento de continuidade do grupo, mesmo diante de um modelo de sociedade eurocentrado que discrimina e descaracteriza os conhecimentos e as práticas das comunidades tradicionais.

Para Ipitanga, a arte de contar história é uma missão sagrada concedida pela ancestralidade que protege o Quilombo. Ela expressou que ouviu dessa força maior a seguinte revelação: "[...] *depende de você, dessa história que você vai contar […] depende a vida de um povo […] a vida de um povo que foi massacrado e a vida desse povo que está hoje aí*" (Ipitanga, 2018, informação verbal). Desse modo, podemos inferir que a contação de histórias possui uma ligação direta com o passado do quilombo, além de ser motivada muitas vezes por um sentimento místico-religioso que permeia os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos que vivem nesse território. Logo, os valores que são aprendidos por meio da oralidade são compartilhados no grupo, orientando novas práticas e atitudes.

O SAMBA DE RODA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Com base na análise de conteúdo dos documentos oficiais da escola municipal do Quingoma, na observação e nas entrevistas que realizamos dentro do grupo focal, inferimos que o currículo da escola não reflete o potencial formativo e tecnológico das práticas sociais quilombolas. Assim, criamos com os quilombolas e professores que atuam na localidade uma atividade extensionista, na forma de seminário, intitulada "Aprendizagens em território quilombola", para pensar em ações pedagógicas que possam inserir e valorizar as práticas sociais quilombolas no currículo escolar, promovendo, dessa forma, o diálogo entre saberes comunitários e conteúdos escolares e científicos, objetivando a construção de processos de ensino-aprendizagem mais fecundos e contextualizados.

Tal ação formativa, realizada no dia 30 de maio de 2018, contou com a presença das principais lideranças quilombolas, representantes da Secretaria de Educação de Lauro de Freitas e professores da escola municipal do Quingoma e de outras unidades escolares da região.

O seminário foi marcado por muitos diálogos, e foram votados os seguintes encaminhamentos para as unidades escolares do território, principalmente para implementação no currículo escolar: história e cultura do Quingoma, e a criação de cursos de qualificação profissional objetivando a inclusão produtiva das famílias quilombolas. Para além disso, outra atividade de extensão foi realizada no dia 14 de julho de 2018, na Casa do Samba (Quingoma), para pensar e definir os detalhes de um programa de Educação quilombola.

De início, foi deliberada a criação de um coletivo intitulado "Quingoma", com a participação de representantes dos quilombolas, indígenas, gestores escolares, professores e pesquisadores universitários. Em seguida, o coletivo discutiu e elaborou uma agenda educativa baseada no ecoturismo, tendo em vista o fortalecimento das práticas sociais,

a preservação do meio ambiente, a integração do Quingoma com a rede escolar e universitária de ensino e, por fim, a geração de renda para a comunidade.

A partir do exposto, elaboramos um quadro síntese sobre o planejamento do Fórum Permanente de Discussão sobre Educação Quilombola (Quadro 2).

Quadro 2 – Fórum de Discussão sobre Educação Quilombola

Pauta	**Objetivo**	**Contexto com participação da comunidade e pesquisadores da Uneb**
Memória Coletiva	Refletir sobre os registros das comunidades quilombola e indígena.	Apreensão do acervo material e imaterial das comunidades.
Línguas remanescentes, acervos e repertórios orais	Reforçar e preservar as culturas quilombola e indígena por meio de atividades de manutenção do idioma.	Tradição oral com participação dos mais velhos nos atos de cantigas e contação de histórias.
Marcos civilizatórios	Entender o processo civilizatório das comunidades quilombola e indígena no mesmo território.	Processo civilizatório por meio do diálogo entre duas culturas distintas.
Práticas socioculturais e de subsistência	Entender como essas práticas influenciam no processo de formação dos sujeitos (educativo).	Práticas socioculturais e de subsistência e articulação com o currículo escolar.
Problemáticas socioculturais	Discutir essas problemáticas como formas de resistência e criação de táticas para enfrentamento do controle social normativo.	Conflito entre a desigualdade social e a fragilidade das políticas públicas.

Fonte: Elaboração própria (2018).

O quadro representa a pauta de discussão, os objetivos e o contexto da discussão. Nesse sentido, teremos cinco pautas distribuídas ao longo do semestre.

a) Memória coletiva, que envolve os seguintes temas: a história do Quingoma; a biografia das matriarcas e patriarcas da comunidade; a história da Igreja São José; o significado do nome "quingoma"; a história da Reserva Thafene; lendas locais; a importância da gameleira; o levante do rio Joanes.

b) Línguas reminiscentes, acervos e repertórios orais: expressões do povo banto; expressões dos karirixocó e fulni-ô; as cantigas de capoeira; as cantigas do samba de roda.

c) Marcos civilizatórios: a chegada das primeiras famílias quilombolas e o diálogo entre a cultura africana e a indígena.

d) Práticas socioculturais e de subsistência: samba de roda; capoeira; toré; danças afro de celebração dos Orixás; pesca artesanal; extrativismo; agricultura familiar; culinária quilombola; culinária indígena; mutirões; batizados de capoeira; e torneios de futebol.

e) Problemáticas sociais: violência; tráfico de drogas, desigualdade social, fragilidade das políticas públicas; desemprego; valores quilombolas da partilha, união, acolhimento, preservação e resistência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O direito dos grupos quilombolas de ter uma Educação crítica e contextualizada perpassa pela inclusão da sua cultura, história e práticas sociais no currículo formal. Segundo a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a composição curricular das escolas quilombolas deve se fundamentar na história do povo negro no que tange à memória coletiva, à territorialidade, às línguas reminiscentes, aos marcos civilizatórios, às práticas culturais, às tecnologias, bem como às

formas de produção do trabalho, e aos festejos e repertórios orais. Desse modo, a universidade possui um compromisso ético e político de promover ações de extensão que possam fortalecer e ampliar a interface entre os saberes quilombolas, indígenas e científicos, evidenciando as vozes de grupos historicamente excluídos e, por vezes, silenciados.

Nesse sentido, buscamos evidenciar a riqueza das práticas sociais e saberes locais que há no quilombo do Quingoma e suas implicações no currículo escolar, a partir de uma rede extensionista que busca integrar comunidade, escola e universidade num processo permanente de formação humana e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda *et al*. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOMFIM, Natanael Reis. *Noção social do território*: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade. Ilhéus: Editus, 2009.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2010. Disponível em: https://bit.ly/1Wo2tne. Acesso em: 6 jun. 2019. p. 227-252.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: https://bit.ly/2Wt0RiF. Acesso em: 6 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs 1*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e Educação Básica*: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009. p. 101-124.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: https://bit.ly/1snCH5J. Acesso em: 19 ago. 2018.

FREITAS, Gildásio; PARANHOS, Emanuel. *Livro da história de Lauro de Freitas*: antiga Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga: 1608-2008: 400 anos. 3. ed. São Paulo: JSP Jornal e Gráfica Ltda., 2008.

GALLEP, Cristiano de Mello. *Foi agora que eu cheguei:* a Capoeira Angola e o desenvolvimento humano. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/34791470/Foi_agora_que_eu_cheguei_a_Capoeira_Angola_e_o_desenvolvimento_humano. Acesso em: 7 de junho de 2018.

GRAEFF, Nina. Samba de roda: comemorando identidades afro-brasileiras através da performance musical. *Artelogie*, Paris, n. 4, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2WpEWsS. Acesso em: 19 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil em Síntese: Bahia: Salvador: Panorama; Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2HuSyHK. Acesso em: 22 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Relatório Antropológico de Identificação de comunidade quilombolas, 2016, Brasília, DF*. Brasília, DF: Incra, 2016.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Educação e comunicação*: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. Salvador: Edufba, 2009. Disponível em: https://bit.ly/2QRDmdp. Acesso em: 5 dez. 2017.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1988.

TRINDADE, Rafael. *Deleuze*: rizoma. São Paulo: Razão Inadequada, 21 set. 2013. Disponível em: https://bit.ly/2HjNf19. Acesso em: 6 jun. 2019.

WIEST, José Maria *et al*. As plantas medicinais e condimentares na atenção básica em saúde. *In*: WIEST, José Maria *et al*. (org.). *Plantas medicinais e condimentares enquanto saberes e fazeres quilombolas no Limoeiro do Bacupari*. Porto Alegre: Evangraf, 2008. p. 25-49.

AS PRIMEIRAS INCIATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DESENVOLVIDAS PELO ISCED EM CABINDA, ANGOLA

Isael de Jesus Sena

Marcelo Ricardo Pereira

Este artigo visa discutir sobre as primeiras inciativas da extensão universitária, a qual vem sendo colocada em curso pela coordenadora do Grupo de Extensão do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia, Psicanálise e Educação (GEX/LPPE), do Instituto Superior de Ciências da Educação (Isced), da Universidade 11 de Novembro (UON), em Cabinda, Angola. As reflexões apresentadas são aprofundadas à luz dos pressupostos da pesquisa etnográfica contrastiva e interpretativa e dos recentes debates sobre a internacionalização dos programas de pós-graduação.

O relato do caso apresentado faz parte de uma pesquisa mais ampla, que ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2016, no LPPE, e contou com o financiamento do Programa Pró-Mobilidade Internacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Aulp)[1]. A partir da implementação do LPPE, em 2015, foram designados diversos grupos operativos, entre eles o GEX, que deveria cumprir os seguintes objetivos: promover ações institucionalizadas voltadas ao atendimento da população, que deixa de ser o objeto para se tornar o sujeito da ação; desenvolver estratégias que propiciem a articulação entre o ensino e pesquisa relaciona-

[1] Pesquisa financiada pela CAPES, pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional Capes/Aulp, processo no 99999000412/2016-03.

dos às necessidades sociais de Cabinda; estabelecer a troca de saberes entre o conhecimento sistematizado, acadêmico e popular na perspectiva de um trabalho interdisciplinar. Além disso, deveria organizar a instituição para que cumpra seu papel social de ser uma agente de transformação, a partir da interação com as questões locais e o subsequente encontro de alternativas e soluções para estas questões; instituir a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado a partir das exigências da realidade, como indispensável na formação do estudante e na qualificação do professor no intercâmbio com a realidade em Cabinda; institucionalizar o estabelecimento de um percentual mínimo (10%) como crédito exigido para graduação nos cursos do Isced a partir dos novos currículos.

A partir deste estudo, concluímos que, apesar da grave crise econômica que Angola atravessa, além dos desafios étnicos e culturais, ações pontuais realizadas pela coordenadora do GEX demonstram ser positivas à construção de parcerias com professores e à criação de projetos inovadores que tendem a produzir efeitos a longo prazo. A professora entrevistada aposta nessas iniciativas da Universidade, a qual deve, além da pesquisa e do ensino, criar, por meio da extensão, projetos e práticas que se tornem palpáveis e possam responder às demandas sociais dos cabindenses.

A discussão está organizada em seis tópicos. Primeiro, contextualizamos o trabalho com uma breve introdução. Em seguida, explicitamos em qual circunstância se dá e a que se destina a implementação do LPPE, circunstanciando a partir do debate sobre a internacionalização dos programas de pós-graduação, diante do novo cenário da globalização e do papel social da universidade. Na terceira seção, apresentamos pontualmente a participante e os procedimentos adotados. Depois discutimos as principais questões levantadas durante a entrevista realizada com a coordenadora da extensão. Em quinto, refletimos especificamente sobre a extensão no contexto do Isced. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

A IMPLEMENTAÇÃO DO LPPE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cabinda é uma das 18 províncias da República de Angola. Após longos anos de sofrimentos vividos nos conflitos armados, finalmente pôde se libertar dos portugueses em 1975, mas o fim da guerra civil foi apenas em 2002. Depois disso, o país veio enfrentando diversos desafios, principalmente o de tornar-se uma nação, sendo formado por expressiva diversidade étnica e política, muitas vezes antagônica entre si. Descrever a realidade político-social de Angola é uma tarefa complexa, uma vez que os povos que constituem a nação angolana apresentam não só diferenças etnolinguísticas, mas também níveis díspares de integração social, política, educacional e econômica (TETA, 2009).

Em se tratando do Ensino Superior, teve o seu surgimento em Angola como consequência das convulsões político-sociais que atingiram os territórios africanos colonizados pelos portugueses nos anos 1960 (BRÁS; DIVOVO, 2017). Em razão desses fatos, as populações começaram a exercer pressão, pois aspiravam à independência do seu país e percebiam o direito ao ensino em todos os níveis. Logo, a crescente população estudantil (colonial e de "assimilados") reclamava soluções alternativas, em lugar da obrigação que tinha de licenciar-se em Portugal continental.(SILVA, 2016).

O Isced-Cabinda está integrado à UON como uma das suas unidades orgânicas, tal como se pode ver no art. 1º do Decreto nº 7/2009, de 12 de maio, do Conselho de Ministros da República de Angola. Oferece atualmente os cursos de graduação em Pedagogia, com duas saídas profissionais (Ensino Primário e Gestão e Supervisão Escolar), em Ensino de Biologia, de História, de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, de Matemática e de Psicologia. Desde janeiro de 2018 a instituição passou a oferecer cursos de pós-graduação em nível de mestrado em Metodologias de Ensino e Ensino

da Matemática. Está em projeção o de Psicologia Escolar, vinculado ao LPPE, no qual se insere a extensão universitária.

O Isced funciona em instalações cedidas por uma escola pública do bairro Cabassango, na periferia da cidade de Cabinda, compondo-se de dois pavilhões onde se distribuem 11 salas de aula, uma sala de informática, uma sala de leitura, dois gabinetes de decanos, uma sala de professores, uma sala de reprografia, uma sala de coordenação, um pátio e um jardim. É importante observar que, sendo instalações adaptadas, existe um problema crônico de falta de espaço.

O LPPE foi implementado em 2015, embora desde 2012 estudos prévios vinham sendo realizados por meio de *missões de estudos e trabalho* envolvendo a equipe brasileira e angolana. O Laboratório foi concebido a partir de uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e o Isced da UON, em Cabinda. O projeto de fundação do Laboratório foi financiado pelo Programa PróMobilidade Internacional da Capes, em parceria com a Aulp. Esse programa internacional de apoio à pesquisa e ao ensino tem por objetivo a estruturação, o fortalecimento e a internacionalização dos programas de graduação, pesquisa e pós-graduação das universidades integrantes da Aulp, da qual fizeram parte as universidades protagonistas (UFMG e UON). Na ocasião de sua estruturação, contou com a coordenação de três professores[2] da FaE/UFMG, a equipe brasileira, e de um professor do Isced,[3] da equipe angolana. Durante o período do projeto, de 2013 a 2017, foram constituídas missões de estudos e trabalhos como parte da implementação do Laboratório.

Consideramos o Laboratório como lócus orgânico de todas as ações e iniciativas acadêmicas de Psicologia, Psicanálise e Educação endereçadas e inscritas nele. Mais do que um mero espaço físico, o LPPE fundamenta a linha de pesquisa, reúne toda a produção na área e cria um sítio para o qual convergirão o ensino, a pesquisa e a extensão realizados pelo instituto.

Para alcançar tais objetivos, foi criado um organograma de funcionamento do LPPE-Isced-UON, baseado metodologicamente no Grupo

[2] Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria Inês Mafra Goulart e Marcelo Ricardo Pereira.

[3] Nlandu Balenda.

Operativo, proposto como técnica de pesquisa-intervenção pelo psicanalista Pichon-Rivière (2000). O Grupo Operativo permite transformar uma situação coletiva em um campo de investigação e, ao mesmo tempo, de ação, de maneira não necessariamente diretiva, em que sujeitos participantes tornam-se ativos protagonistas tanto na produção de conhecimento como nos sentidos das práticas culturais e dos valores morais que dão significado à sua experiência real. Essa técnica pauta-se na dimensão psicossocial do sujeito, em suas possibilidades concretas de aprendizagem contínua e no protagonismo do grupo de produzir seu próprio referencial conceitual que seja operativo na realidade e em seu aprendizado.

Com base nessa técnica e na perspectiva contrastiva, propusemos em nosso trabalho a criação de cinco grupos operativos como subdivisão do LPPE, com vínculos e tarefas específicos para cada um, visando alcançar os objetivos redimensionados. Passamos, então, a contar com os seguintes grupos operativos: Grupo de Trabalhos (GT); Grupo de Publicação; Grupo de Ensino; Grupo de Pesquisa; e o GEX. Cada grupo, desde a implementação do LPPE, atuaria com objetivos específicos em prol do desenvolvimento das atividades voltadas ao Laboratório. Como mencionamos no início da discussão, vamos nos deter especificamente no GEX, em razão de nosso recorte de abordagem.

Nota-se que, com a iniciativa de implantação do Laboratório, realizava-se uma verdadeira reestruturação interna, no sentido de ampliarmos conjuntamente a visão e o funcionamento, seguindo os parâmetros de uma instituição acadêmica internacional. É notável quanto a atuação universitária da UON se reduz quase que exclusivamente ao ensino e à formação do licenciado em Psicologia, mas pensamos que nasceu com o LPPE a necessidade de também atuar na extensão e na pesquisa, de ampliar o diálogo com a Psicanálise, bem como de promover intercâmbios entre discentes e docentes, e possibilitar a promoção da internacionalização da UON como um todo.

Reconhecemos que a internacionalização dos programas de pós-graduação pode representar uma inovação no que se refere ao diálogo e à cooperação entre universidades parceiras da Capes/Aulp. Precisamos levar em

consideração o fato de que, no estágio atual da globalização, o conhecimento não se restringe mais às esferas internas dos departamentos de pesquisa. Logo, o que se verifica é o movimento da universidade para poder responder aos desafios e demandas da sociedade, tal como eles se expressam na dinâmica do mundo competitivo.

Considerando o debate atual sobre a internacionalização do conhecimento, torna-se cada vez mais importante discutir o papel que a cooperação entre as universidades tem diante do fortalecimento de blocos regionais. Ao discutirmos projetos em parcerias entre universidades de língua portuguesa, como nota-se a parceria entre Brasil e Angola, fica visível a influência que unilateralmente um país exerce sobre o outro.

Dessa maneira, refletir sobre a extensão universitária no contexto do Isced, em Cabinda, Angola, implica levarmos também em consideração o movimento da universidade em busca de respostas às demandas da população. Somos solidários à observação de Melfi (2006) segundo a qual defende o lugar da universidade como uma instituição na qual o saber produzido e as tecnologias podem reduzir ou mesmo eliminar os efeitos perversos da globalização predatória, que, consequentemente, gera desigualdades profundas entre os povos e tem aumentado a pobreza no mundo. Nessa direção, a universidade é sem dúvida lócus no qual as realidades podem se reunir e frutificar, contribuindo, dessa forma, com novos entendimentos sobre a vida, o mundo e os seres humanos. Ou seja, é papel da universidade, por meio da comunidade científica, contribuir no sentido de lidar com as complexas e difíceis interações e ajudar a promover qualidade de vida para os cidadãos.

PARTICIPANTE E PROCEDIMENTOS

A missão de estudos e trabalho, realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2016, teve por objetivo organizar o I Encontro Internacional de Psicologia, Psicanálise e Educação entre Angola e Brasil, evento no qual seriam apresentados os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito

do Laboratório. Além disso, realizamos uma pesquisa na qual fizemos um levantamento a respeito do que tinha sido produzido pelos coordenadores de cada GT desde a inauguração do LPPE. Foi nesse contexto que realizamos uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do GEX.

A entrevista continha três temáticas: primeiro, conhecer os trabalhos desenvolvidos pela coordenadora desde a implantação do LPPE; segundo, identificar os principais percalços encontrados no planejamento e execução das propostas/atividades; e terceiro, apontar possíveis contribuições da UFMG no que que tange à consecução dos objetivos do GEX.

Adotamos como estratégia o modelo de entrevista episódica como instrumento para coletar informações a partir das narrativas de pessoas, considerando a experiência ou acontecimento. O conhecimento episódico está relacionado a circunstâncias concretas em torno de tempo, espaço, pessoas, acontecimentos e situações (FLICK, 2012),

A entrevista foi realizada nas dependências do LPPE, com duração de 25 minutos. Como mencionamos logo no início, em relação à análise das entrevistas, a perspectiva etnográfica contrastiva/interpretativa (GEERTZ, 1989; GOMES; NEVES; DOMINICI 2015; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005) foi a abordagem adotada e nos serviu de orientação e inspiração para compreendermos os sentidos atribuídos pela coordenadora às ações desenvolvidas pelo GEX, que geraram novos significados, diferentes daqueles instituídos em nossa própria universidade (UFMG).

A ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO GEX

A professora entrevistada tinha 43 anos, licenciada em Ensino de Psicologia pelo Isced e mestra em Educação. Na ocasião da entrevista, estava cursando o 3º ano do doutorado, em uma universidade em Portugal. Muito entusiasmada com a nossa missão de trabalho, inicia a entrevista contextualizando o percurso das principais atividades desenvolvidas desde a implementação do LPPE e, particularmente, o seu papel na coordenação do GEX. Os primeiros passos consistiram, inicialmente, em

> [...] *explicar, contextualizar a extensão universitária desde o tripé da própria universidade, do Ensino Superior, da investigação universitária e da extensão. Sendo este terceiro pouco conhecido, era quase impossível entrar em prática primeiro sem que soubesse primeiro o que é extensão universitária. Dali, termos contactado alguns professores, que nos cederam alguns minutos dos seus tempos letivos e fomos passando turma a turma explicando o que é isto – extensão universitária no contexto geral e, posteriormente, explicar no âmbito do laboratório, o que era a extensão universitária e depois escutá-los também*. (Coordenadora, 2016, informação verbal).

A coordenadora explica sua primeira iniciativa, que envolveu o processo de difusão do significado da extensão universitária no espaço acadêmico. Para concretizar essa primeira ação, teve que contar com a disponibilidade dos professores que cederam parte do tempo de suas aulas. Ao longo da experiência, ela percebeu a necessidade de dar visibilidade de forma mais concreta por meio de ações especificas, como relata em seguida:

> [...] *nós trabalhamos com uma turma de Medicina, como se fosse amostra, do 4o ano. Trabalhamos com esta turma porque pela facilidade que eu tinha de trabalhar com eles, por ser uma turma em que eu também lecionava as técnicas de informação e comunicação educativa. Isso possibilitou colher dados importantes. Dali (sic) em diante fomos trabalhando fora do Isced, levando a outras faculdades.* (Coordenadora, 2016, informação verbal).

No primeiro momento, a coordenadora estabeleceu contato com os professores e, em seguida, apropriou-se da condição de docente, em uma turma de alunos do curso de Medicina, para desenvolver novas iniciativas. Pelo fato de lecionar uma disciplina que trabalhava com técnicas de comunicação, [...] No entanto, ao longo da experiência, foi se dando conta da necessidade de que somente a divulgação não era suficiente, sendo necessário

> [...] *elaborar um trabalho mesmo científico, onde pudesse ser apresentado não só aos estudantes, como também aos professores. Porque até para muitos professores foi uma novidade. Pareciam estar em conflito, como se nós (es)tivéssemos a levar algo fora do programa curricular, fora das nossas responsabilidades. Então, foi preciso chamar atenção ao impacto social da Universidade no nosso país, na nossa província […] Nós precisaríamos dos professores para incentivarem através mesmo das suas disciplinas este lado extensionista. Nós tivemos resultado com a professora cubana, no 3º, através da sua disciplina. Isto foi no curso Educação Primária, Pedagogia versus Educação Primária.*

> *E conseguimos este resultado, mas queremos mais*. (Coordenadora, 2016, informação verbal).

A partir do contato direto com os seus colegas professores do Isced, a coordenadora percebeu que, apesar de o ensino tradicional ser uma prática comum, o Instituto sequer desenvolvia atividades diretas de extensão, tampouco os docentes tinham alguma compreensão mais abrangente sobre essas atividades. Eis a razão para que em alguns momentos os professores entrassem em "conflito", no sentido de observar a extensão como uma prática dissociada do ensino. Nesse sentido, as iniciativas mais pontuais feitas em colaboração com a professora cubana, ainda que não pudesse ser generalizada, tinham por objetivo despertar a atenção de docentes e discentes sobre o papel social da universidade e o impacto que algumas práticas poderiam gerar.

Outras inciativas, como a criação de um grupo de teatro, além da formação de um coral com estudantes do Isced, criados em parcerias com um professor angolano e uma professora cubana, para apresentação em atividades culturais da universidade e em eventos públicos comemorativos, deram a impressão de que a coordenadora vinha potencializando o protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo em que estimulava a apresentação de talentos. Outros projetos em curso, como veremos logo em seguida, tendem a ampliar o papel da universidade, como declara a entrevistada.

> *Solicitamos uns 30 minutos de antena na rádio, para explicar o que é a universidade, qual é o papel da universidade dentro da sociedade e quais são os serviços que a universidade pode oferecer para além daquilo que a sociedade conhece: o ensino e a investigação. Através da extensão universitária podemos chegar mais próximo do cidadão. Por outra, explorar a cultura local, que é muito rica, para servir de trampolim para a universidade. Ou seja, já existente, explorar e levar para catalogar, de maneira que depois a universidade devolva, mas já devidamente catalogada. Porque há carência de instrumentos, de material sobre a cultura. Então, nós vimos nisto a oportunidade de fazer algo mais*. (Coordenadora, 2016, informação verbal).

Elegemos esse discurso porque nele fica visível a distância ainda existente entre a universidade e a sociedade. Esta só conhece a universidade como lócus de pesquisa e transmissão de conhecimento. Não obstante,

a instituição precisa tornar conhecidos os seus serviços. Além disso, seria uma das funções da extensão universitária estabelecer com a comunidade uma relação de troca, principalmente com o reconhecimento dos saberes populares existentes. Nota-se que a diversidade cultural e étnica dos cabindenses não é devidamente catalogada, e há carência de um espaço coletivo no qual se possa dar visibilidade à riqueza de artefatos produzidos por eles. Diante disso, a coordenadora informa que

> [...] foi criado um outro projeto que é uma sala de exposição de todo o material já produzido. Já nos foi indicado pelo magnífico reitor o espaço para fazer a exposição. Precisamos é trabalhar na proposta orçamental, conforme aquilo que nós queremos. Nos foi dada a liberdade de criar isto. Porém, devido à crise, as coisas estão paradas, ou seja, fomos chamados para refazer o nosso projeto contextualizando a nossa economia. Por conta disso estamos parados. Por outra, porque estou na fase terminal da formação. Então, tenho estado apertada no doutorado. (Coordenadora, 2016, informação verbal).

As iniciativas mais pontuais, como a colaboração de outros professores na divulgação e no desenvolvimento de práticas em colaboração com o GEX, parecem estar mais sob o domínio da coordenadora, já que depende diretamente da parceria estabelecida por ela por meio do diálogo. No entanto, o projeto de criação de um espaço público para a divulgação de acervos culturais esbarra objetivamente na crise financeira que Angola atravessa nos últimos anos. Mas, como se nota, a reitoria já cedeu um espaço físico.

Na visão da coordenadora, além da crise financeira ser um fator que coloca limitações ao desenvolvimento de projetos mais amplos, outros desafios que causam impacto diretamente envolvem "*a não compreensão do docente*" sobre o papel que cada um, direta e indiretamente, exerce na extensão universitária. Para a coordenadora, uma das funções dos professores do Isced é "*incentivar os talentos existentes, para dali explorar e criar outras ideias*". Notamos nesse contexto que o fato de o Instituto se centrar apenas no ensino e na pesquisa (esta última é feita pelos trabalhos de conclusão de cursos com as monografias dos alunos da licenciatura), tende-se a negligenciar ou atribuir menor importância à extensão universitária. Há também a mudança de decano, que interfere na continuidade de alguns

projetos, já que a gestão prioriza outras iniciativas. Acrescenta-se a esses fatos que a falta de integração entre os demais GT (ensino, pesquisa e publicação), associada à fraca liderança geral do LPPE, resulta em atrasos na continuidade de ações integradas de todos os coordenadores.

A coordenadora do GEX, por ser funcionária pública da universidade, consegue ter certa autonomia para realizar algumas ações mais pontuais, a partir de sua inserção nos demais setores. Uma de suas metas é criar "*o primeiro fórum científico da extensão universitária*", tendo como um dos objetivos "*aproveitar os talentos*", assim como criar um programa de "*caça-talentos dentro das próprias unidades orgânicas, e junto com os professores incentivar de maneira para que trabalhem*" (Coordenadora, 2016, informação verbal). Uma das metas é associar os trabalhos acadêmicos das disciplinas com os objetivos do GEX. A professora explica:

> [...] *os professores, os estudantes diziam muitos deles que não tinham tempo, porque o professor da disciplina tal mandou um trabalho investigativo. Nós vimos que é exatamente aí que nós queremos entrar. Este trabalho investigativo pode se tornar um projeto. Este projeto, depois, pode ser executado na prática. É isto que nós levamos e vendemos para levar lá fora. Então, posteriormente, a sociedade pode ver, assim, algo tocável, palpável*. (Coordenadora, 2016, informação verbal).

Notamos nesse discurso o alcance que os trabalhos das disciplinas poderiam atingir se fossem devidamente canalizados para fins sociais. Nesse sentido, percebemos que os projetos, a partir da extensão universitária, adquiririam relevância social e impacto direto na sociedade. Em outras palavras, o ensino e a pesquisa deveriam ter como meta produzir práticas que tenham algum tipo de retorno para a população, já que o conhecimento, fruto da abstração, precisa alcançar a comunidade por meio de algo que seja concretamente "tocável, palpável". Dito de outra maneira, que possa produzir transformações na vida das pessoas.

DISCUSSÃO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DA ENTREVISTA

A aproximação entre Brasil e Angola se revela no fato de compartilharmos a mesma língua, uma desigualdade econômica como marco das relações sociais e similaridades da colonização portuguesa. No entanto, quando observamos o contexto universitário de Cabinda, percebemos predominar ainda fortemente o ensino em detrimento da pesquisa e das iniciativas incipientes da extensão, tal como percebemos de forma bastante contrastiva com a realidade das universidades públicas brasileiras.

Véras e Souza (2016) concebem a extensão universitária como uma das práticas acadêmicas com maior potencial para interpretar as demandas apresentadas pela sociedade. Isso implica socializar o conhecimento e promover o diálogo entre o saber científico e o saber popular. Sobretudo, acerca de seu objetivo, deve comprometer-se com os problemas vivenciados pela sociedade.

Em se tratando especificamente da extensão universitária, como se destacam as ações desenvolvidas pelo LPPE, em Cabinda, supomos predominar incialmente a concepção assistencialista. Para a especialista Jezine (2004), a visão do assistencialismo foi umas das primeiras concepções envolvendo a universidade e a sociedade. Tinha como objetivo levar o conhecimento à população. Não há uma relação de simetria. Tende a ser unívoca, girando em torno do atendimento de necessidades sociais emergentes. Caberia à universidade evocar para si as responsabilidades pela intervenção extramuro, a partir do argumento do "compromisso social", muitas vezes substitutivos da ação governamental. Essa visão sofreu a influência do modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais.

Com relação ao aspecto da extensão universitária, reconhece-se ainda que ela é, porventura, o elo mais fraco da missão tripartida das instituições de Ensino Superior (IES) angolanas. Ao observarmos, no âmbito do desenvolvimento das suas atividades, maior ênfase é dada ao ensino e à pesquisa e, logo, a extensão fica em último plano.

Estudos apontam que a extensão universitária, entre as dimensões da universidade, foi das últimas a funcionar nas IES angolanas. A título de exemplo, Chocolate e Brás (2018) apontam que, apesar de se observar a realização de atividades de extensão universitária nas universidades angolanas, é importante considerar que essas ações, do ponto de vista jurídico, estejam legalmente amparadas pelo Decreto 90/2009, de 15 de dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de Ensino Superior em Angola, mas não se encontra ainda regulamentada.

A falta de regulamentação da extensão universitária persiste por não existir uma política nacional que permita a definição de um plano de extensão universitária que possa explicitar os princípios orientadores para estruturação e desenvolvimento da extensão nas IES. Nessa direção, podemos supor que as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo LPPE e os objetivos propostos pelo GEX poderiam servir de inspiração para aprofundar esse debate, já que urge a necessidade dessa resposta no que tange à função social da universidade.

Nessa perspectiva, essa situação conduz os docentes em Angola a explorar pouco essa terceira dimensão da função da universidade. Pelo que se percebe, é necessária a adoção de medidas e procedimentos de ordem metodológica, inerentes à estrutura universitária, e medidas que visem a valorização da extensão no plano nacional e no plano interno das IES.

Tanto as IES públicas quanto as privadas em Angola, por força da legislação, não tinham uma área específica que respondesse pela extensão universitária no quadro do organograma de funcionamento institucional. Essa situação específica deixou, de certo modo, um vazio na materialização das atividades voltadas para esse domínio, uma vez que a sua gestão nas IES não tinha indicadores próprios.

Outro descaso que se observa e faz com que as atividades de extensão não tenham ainda muito peso no âmbito das tarefas dos docentes universitários, na óptica de Brás e Divovo (2017), está relacionado ao fato de o atual estatuto da carreira docente universitária, em suas linhas de orientação, não prever pontos no quadro da avaliação e progressão do docente

pela promoção e participação em atividades e projetos de extensão. Desse modo, pode-se considerar que a extensão universitária não tem ainda efeitos visíveis sobre a vida acadêmica dos docentes.

Mas vislumbram-se algumas mudanças nas universidades públicas. Por exemplo, em 2015 incluiu-se no organograma das IES a Vice-reitoria para a Extensão e Cooperação. Essa inclusão, em nosso entender, trouxe outra dimensão e percepção sobre a necessidade de as IES estarem mais próximas da sociedade no cumprimento da sua responsabilidade social, participando na discussão e solução de problemas de âmbito local. Contudo, é importante ressaltar que há muito ainda a ser feito, pois essa introdução ainda não foi acompanhada de nenhum instrutivo ou, ainda, de uma política de execução e institucionalização, quer seja em nível constitucional, quer em nível legal.

Nota-se também, a partir dos relatos da coordenadora do GEX, um interesse de que na extensão universitária, tal como se vislumbra pelo projeto de implementação do LPPE, os professores possam, a partir das demandas de trabalhos práticos exigidos aos alunos, integrar ensino e pesquisa com as práticas da extensão. Jezine demonstra que esta percepção implica em um novo pensar e fazer, que se consubstancia em uma postura de organização e intervenção na realidade:

> A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. Tarefa que se torna desafiante para a extensão, pois sem ter a função específica do ensino deve ensinar, sendo elemento de socialização dos conhecimentos. E sem ser pesquisa, deve pesquisar para buscar os fundamentos das soluções dos problemas da sociedade. Nesse sentido, a interação ensinopesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, no cumprimento da função social da universidade. (JEZINE, 2004, p. 3).

Assim, a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das informações/conhecimentos difundidos pela universidade. Logo, exige-se outra participação crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se desta discussão que as primeiras inciativas colocadas em curso pela coordenadora do GEX do LPPE demonstram que, apesar de serem incipientes, representam uma resposta aos desafios que o Isced deve solucionar diante das demandas próprias das necessidades sociais mais urgentes de Cabinda. Por outro lado, a percepção crítica sobre o fato de as IES darem maior ênfase ao ensino em detrimento da pesquisa, e raramente qualquer ênfase à extensão, revela a necessidade permanente de formação com o professor, no sentido de ampliar a discussão e compreensão sobre a integração da tríade ensino-investigação-extensão como um requisito essencial para uma universidade que pretende internacionalizar suas práticas e saberes, já que integra a Aulp.

Consideramos que a implementação do LPPE e as atividades desenvolvidas nesse laboratório podem ampliar a compreensão ainda reduzida que os professores e gestores têm acerca do importante papel com que a extensão universitária tem a contribuir, mesmo limitada inicialmente à visão assistencialista. Percebemos que essas iniciativas do GEX já mencionadas, se potencializadas, podem produzir novas transformações concretas e discursivas no que tange à relação entre universidade e a sociedade de Cabinda, que ainda vive os resquícios do pós-guerra civil. Nessa direção, um poema de Agostinho Neto pode nos servir como aceno de esperança que se delineia nos horizontes:

HAVEMOS DE VOLTAR

Às casas, às nossas lavras
às praias, aos nossos campos
haveremos de voltar

Às nossas terras
vermelhas do café
brancas de algodão
verdes dos milharais
haveremos de voltar

Às nossas minas de diamantes
ouro, cobre, de petróleo
haveremos de voltar

À frescura da mulemba[4]
às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras
haveremos de voltar

À marimba e ao quissange[5]
ao nosso carnaval
haveremos de voltar

Haveremos de voltar
à Angola libertada
Angola independente
(NETO, 1996).

[4] Árvore de fruto comestível.

[5] Instrumento musical, para dedilhar.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto nº 7, de 12 de maio de 2009. Estabelece a reorganização da rede de instituições de Ensino Superior públicas, a criação de novas instituições de Ensino Superior, entre outras providências. *Diário da República*: série 1, Luanda, n. 87, p. 1855-1858, 12 maio 2009. Disponível em: https://bit.ly/2Wj5Z3W. Acesso em: 6 jun. 2019.

ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto nº 90, de 15 de dezembro de 2009. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de Ensino Superior. *Diário da República.* Angola: ISCED, 2006. Disponível em: http://isced.ed.ao/assets/120/Normas%20Gerais%20Reguladoras%20do%20Ensino%20Superior.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRÁS, Chocolate Adão; DIVOVO, Miguel Domingos. Ensino Superior em Angola: realidade e desafios na 4ª república. *Revista de Educação da UP*, Maputo, ano 8, n. 28, p.159-176, 2017. Disponível em: https://bit.ly/2ImWOut. Acesso em: 6 jun. 2019.

CHOCOLATE, Francisco Antonio Marques; BRÁS, Chocolate Adão. Políticas e acções de extensão universitária na Universidade 11 de Novembro. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ANGOLA, 1., 2018, Caxito. *Anais* […]. Caxito: Mayamba Editora, 2018. p. 49-63.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 114-136.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso, NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; DOMINICI, Isabela Costa. A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do Gepsa. *Fractal*: Revista de Psicologia, Niterói, v. 27, n. 1, p. 44-49, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2Z4pEqm. Acesso em: 5 jun. 2019.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLIC, Amy. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2ZbwSsu. Acesso em: 5 jun. 2019.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BELO HORIZONTE, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais* […]. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6. Disponível em: https://bit.ly/2l0ZHpt. Acesso em: 7 ago. 2018.

MELFI, Adolpho José. Universidade, cooperação internacional e diversidade. *In:* GAZZOLA, Ana Lucia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. *Universidade*: Cooperação Internacional e Diversidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 57-60.

NETO, Agostinho. Havemos de voltar. *Poesia Sempre*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, 1996. Disponível em: https://bit.ly/2HZapcH. Acesso em: 5 jun. 2019.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Eugénio Alves. *Gestão do Ensino Superior em Angola*: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade. Luanda: Mayamba Editora, 2016.

TETA, João Sebastião. Educação Superior em Angola. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2009, Porto Alegre. *Anais* […]. Porto Alegre: PUC-RS, 2009. p. 30-34.

VÉRAS, Renata Meira; SOUZA, Gezilda Borges. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2HXfxOe. Acesso em: 6 jun. 2019.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TERRITÓRIO DO SISAL DA BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Edite Maria da Silva de Faria

Sarah Teles de Oliveira

Um dos desafios da Educação brasileira, em contexto capitalista marcado pela exclusão, injustiça e desigualdade, as quais colocam a maioria da população em situação de desemprego, exploração e miséria, é compreender qual o perfil do professor numa sociedade em contínua transformação. As demandas e os anseios dos docentes devem ser o ponto de partida para o diálogo e a mplantação de políticas de formação inicial e continuada de professores, especificamente para os que atuam no campo desafiador e complexo da Educação Básica. Isso significa construir com eles, e não para eles.

Um ponto de discussão importante é conceber a formação docente como campo de luta e reconfiguração. Nessa perspectiva é essencial compreender os dilemas atuais, seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição para nela intervir, trabalhando o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando mediação entre os significativos saberes da docência no mundo atual e daqueles contextos nos quais foram produzidos.

Algumas questões são suscitadas a partir da análise sobre a formação de professores que atuam diretamente com os setores populares. Como o professor se percebe e como ele percebe o educando? Que conhecimentos os educandos e, particularmente, os professores trazem para a sala de aula? Que conhecimentos estão sendo produzidos e como fazer com que o

professor se aproprie dessa produção para além da sala de aula? A discussão nas políticas de formação inicial e continuada de professores enfatiza o papel do educador diante dos riscos e desafios do fazer docente na sala de aula e para além dela no contexto atual.

Assim, procura-se transformá-lo no investigador democrático, aquele que, além de possuir teorias, investiga, reflete e transforma. Pensando nisso, é imprescindível que os discentes do curso de licenciatura, professores da rede básica de ensino e representantes dos segmentos sociais que atuam direta e/ou indiretamente com crianças, jovens, adultos e idosos do campo e das periferias se apropriem de um embasamento teórico-metodológico que enfatize a Educação como prática da liberdade e via de transformação social para atuarem na Educação Básica e também nos diversos espaços de aprendizagem.

O processo sócio-histórico de construção da identidade do professor, reconhecendo sua história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes da sua identidade profissional, ainda são poucos investigados, particularmente no que tange às suas experiências e saberes especializados no contexto da docência com os setores populares. As limitações nessa formação dificultam e fragilizam a participação nos debates globais. Infelizmente ainda existe falta de investimento na formação específica desses professores na contemporaneidade.

Nos trabalhos acadêmicos que se referem à temática, ainda são constatadas lacunas significativas. Elas alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas dos setores populares. Um dos desafios atuais é transformar a universidade em espaço de legitimação da Educação Popular (EP) no contexto da formação inicial de professores, visto que ainda ocorrem à margem, quase sempre em segundo plano. Isto é, na maioria das vezes materializa-se como estágio nos últimos semestres e/ou em oficinas ou cursos de extensão; enfim, sempre como algo flutuante.

Não se observa quantitativo significativo de estudos tomando como referência os impactos da formação inicial e continuada ofertada pela universidade, tampouco a inserção profissional dos egressos dos cursos de

licenciatura. Essa amplitude da área dificulta, por outro lado, a própria ação da universidade que, com algumas reformas curriculares insuficientes, busca aproximar a formação inicial do educador popular às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vêm sendo realizadas.

Desde os anos 1980, esses cursos e o próprio sistema educacional brasileiro vêm mobilizando e inquietando pesquisadores e estudiosos na área educacional a questionar e investigar o que significa, de fato, o ser professor e a docência. Ela se configura como profissão, bico, vocação?

Nesse contexto, a universidade desempenha um papel significativo na sociedade, devido à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares são de extrema importância para a permanente produção científica, o estabelecimento de elos e a intensificação de diálogo entre o contexto acadêmico e os diversos segmentos que constituem a sociedade. O crescimento do lugar que a EP tem ocupado nas universidades, que se relaciona com o próprio fortalecimento da área como prática pedagógica nas redes formais de ensino, nos movimentos sociais e em projetos de extensão universitária e de pesquisa, tem contribuído para que ela se (re)configure e se fortaleça (ARROYO, 2005).

Na América Latina e no contexto brasileiro, a EP constituiu-se como instrumento de organização, formação e desenvolvimento da consciência social junto com inúmeros movimentos populares, contribuindo para a transformação social, econômica, política e cultural das camadas populares, tanto da cidade como do campo.

Um dos objetivos principais era ampliar o olhar e o diálogo com aqueles que caminham na busca das utopias, do ser mais, da esperança, por fim, como base das lutas sociais, dos sonhos, dos projetos e das ações para a transformação.

Para Gramsci (1979), a filosofia da práxis tenta ultrapassar a filosofia primitiva do senso comum, conduzindo as massas a uma mais elevada concepção de vida, num processo de esclarecimento levado a cabo por participantes autoconscientes. Assim, todos os elementos sociais, psicológicos,

culturais e políticos de um dado bloco ético/moral, incluindo o conhecimento escolar e os currículos, passam a ter intencionalidade política e ideológica.

Desde a década de 1990, a EP vem passando por avaliação quanto ao seu papel na sociedade. Alguns aspectos passam por redirecionamento, especialmente no que diz respeito à qualidade do processo educativo, ao diálogo com diferentes segmentos sociais, à relação pedagógica e à sua própria relação com o Estado.

Um dos seus objetivos centrais é fomentar a geração de conhecimentos novos, que permitam desenvolver mudanças nas práticas cotidianas daqueles que tomam seus princípios para lutar em prol da Educação de mulheres e homens que sofrem continuamente com a privação de direitos básicos.

> Descobre[-se] que o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, senão as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras vezes mais organizadas) em que o povo intervém vitalmente na história. A Educação Popular não é um momento prévio de tomada de consciência, após o qual se poderia passar para a ação consciente, senão que a Educação Popular é um processo permanente de teorização sobre a prática, ligado indissoluvelmente ao processo organizativo das classes populares. (JARA, 1994, p. 29).

O surgimento de múltiplas vozes e setores em busca de novas diretrizes e o erguimento de governos tidos como populares e democráticos trouxeram novas experiências, desafios e sentidos na América Latina e no contexto brasileiro. Nesse sentido, a relação a ser construída baseia-se na cooperação, dando espaço para a construção de novos saberes, fazeres e valores pela consciência crítica e pela dialogicidade.

Nesse contexto, a EP é potencializada, demandando novos debates, maiores e melhores investimentos para a consecução de espaços de aprendizagem, além da própria escola para jovens, adultos e idosos, uma vez que seja capaz de investir no processo de emancipação desses sujeitos.

Existe a necessidade de contemplar experiências que articulam EP com cultura, trabalho, agricultura, saúde, gênero e, especialmente, com a

realidade complexa dos sujeitos. Como ocorre o processo educativo e as práticas que fomentam a conscientização e participação dos sujeitos da EP? Quem são esses sujeitos? Onde estão localizados? O que pensam, desejam e demandam?

A educação popular é importante quando contribui para que mulheres e homens se tornem mais humanizados para enfrentar a realidade injusta, desigual e perversa em que vivem. Portanto, ela busca enfrentar a desigualdade como obstáculo a ser superado. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma Educação que se compromete com a conscientização das pessoas que estão envolvidas nela.

Para Freire (1974), trata-se de uma Educação humanizadora, libertadora e crítica, a qual não existe sem conflitos, pois é seu papel também desmitificar a opressão que há mesmo dentro do oprimido, nas relações em que se identifica como "menos". O papel da Educação libertadora é a realização do "ser mais", da humanização dos homens e das mulheres envolvidos nesse processo de reciprocidade e complementaridade.

O desafio da formação de professores, particularmente para aqueles que atuam no campo ou na cidade, precisa vincular-se cada vez mais à luta pela construção de uma sociedade mais justa e às novas configurações do trabalho que buscam a autonomia dos sujeitos.

Diante desse cenário, o Departamento de Educação do campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em Conceição do Coité, no período de 1º de março de 2017 a 30 de agosto do mesmo ano, contribuiu com a efetivação de um curso de extensão para a formação de professores no Território do Sisal da Bahia, intitulado "Desafios e perspectivas na formação de professores(as) na contemporaneidade: a docência em xeque?"

O objetivo principal do curso de extensão foi fomentar o debate e a construção entre discentes, técnicos e docentes da Educação Básica de propostas de intervenção no contexto da formação de professores, tomando como princípios e pressupostos a Educação como prática da liberdade e humanização.

Os cursistas foram discentes e técnicos do campus XIV, professores da Educação Básica, representantes dos movimentos sociais, populares e sindicais que atuam direta e/ou indiretamente com a Educação de crianças, jovens, adultos e idosos do campo nos municípios do Território do Sisal. As vivências e experiências do curso de extensão ressignificaram saberes, fazeres e dizeres.

No curso de extensão, com carga horária de 80 horas distribuídas em 20 encontros de quatro horas/aula, os sujeitos expressaram o desejo e a necessidade de se apropriarem de um embasamento teórico-metodológico que fundamentasse a proposta de pesquisa/intervenção nos diferentes espaços de aprendizagem, a partir da elaboração e implementação de propostas pedagógicas emancipatórias e humanizadoras.

Do ponto de vista metodológico, a referência foi a dialogicidade, a problematização e a contextualização. Nesse sentido, diferentes procedimentos metodológicos foram vivenciados, como a elaboração de sinais de leitura dos textos e temas discutidos em cada encontro e a realização de "rodas de conversa" para aprofundar determinada temática. Também ocorreram visitas, e elaboração e implementação de propostas pedagógicas nos espaços de aprendizagem dos sujeitos.

SER E ESTAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TERRITÓRIO DO SISAL: COMO SUPERAR A PRECARIZAÇÃO DO FAZER DOCENTE?

Apesar das dificuldades e pelejas, os sertanejos mantêm uma relação singular com o lugar em que vivem. O Sertão é marcado pela força, pelo espírito de luta e de resistência de mulheres e homens, que, na saga da vida, continuamente labutam contra a seca, a exploração, o descaso e as condições de miséria a que historicamente a maioria da população sertaneja é submetida.

O Território do Sisal possui, no meio do Sertão semiárido, uma singularidade que rompe com as tentativas de uniformização. Nas suas paisagens desabrocham sisais, mandacarus, caroás, facheiros, macambiras e gravatás. Além disso, são pontilhadas por lajedos, carrascais e tabuleiros. Mesmo com as privações cotidianas e o sofrimento que historicamente marcam sua existência, o sertanejo dessa região vive do trabalho e também da alegria na sua plenitude, por meio das expressões culturais locais, tais como vaquejadas, festas (juninas, de padroeiros e de colheita) e reisados.

Muitas vezes, sem o incentivo e financiamento de políticas públicas que valorizem efetivamente as manifestações artísticas de caráter popular, muitos artistas anônimos fortalecem a cultura sisaleira compondo, cantando, escrevendo, pintando, dançando, esculpindo, encenando e trançando artesanato com as fibras do sisal.

Eles contribuem significativamente para o sentimento de pertencimento e o fortalecimento da identidade cultural do povo do Território do Sisal. Outros elementos vão se reunindo no espaço e no tempo para a constituição da cultura do povo sisaleiro, conferindo-lhe características singulares dentro da diversidade baiana.

Historicamente muitas crianças e jovens sisaleiros não tiveram a oportunidade de acesso à Educação escolar e hoje são adultos e idosos herdeiros de um legado de privações e desigualdades. Entretanto, demonstram, por meio das trajetórias de vida, organização, militância e mobilização, estratégias de luta e resistência.

Mulheres e homens sofreram com a homogeneização da política educacional e fundiária, que não os considerava como sujeitos e nem contribuía com suas necessidades, tampouco para o desenvolvimento local. Muitos sisaleiros tiveram seus direitos à terra, ao trabalho, à segurança, à saúde e à educação negados.

Diferentes movimentos sociais atuam efetivamente para garantir os direitos da população sisaleira. Eles se configuram como espaços fundamentais de participação e intervenção social. A história dos municípios do Território do Sisal é marcada por forte participação de movimentos sociais,

populares, sindicais e organizações sociais. A Uneb – campus XIV, visando intensificar e cumprir o seu papel social historicamente, busca o diálogo com os representantes dos diversos segmentos dos municípios desse território.

Durante todo o processo do curso, os sujeitos estudaram, discutiram e pesquisaram os laços/embaraços e desafios/possibilidades da formação inicial e continuada de professores de crianças, jovens, adultos e idosos na região. Vale destacar a significativa articulação e cooperação solidária entre a escola pública, parcerias locais (associações), movimentos sociais e a Uneb.

Os cursistas, por meio das discussões, debates e pesquisas de campo, salientaram que o direito à EP humanizadora e transgressora de crianças, jovens, adultos e idosos do campo e da cidade ainda não é assegurada na escola pública (da Educação Infantil à universidade), pois ainda está presente a perpetuação dos mecanismos de exclusão dos sujeitos pertencentes às classes populares.

Isso se dá por meio das práticas cotidianas que constituem o ritual escolar, seja a partir da aculturação porque passam as classes populares (tornando-se assim vítimas e, por que não, reféns), seja também nos mecanismos de conservação social, diminuindo cada vez mais a possibilidade de mobilização social desses sujeitos.

Mesmo com a crescente ampliação e visibilidade que tem tido a EP, tanto na instância das práticas, como enquanto campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para formação específica do educador que atua com os sujeitos populares do campo e da cidade.

A formação dos docentes ainda não superou as abordagens muitas vezes embasadas na racionalidade técnica, pela qual o professor é visto como executor de fazeres e saberes produzidos por especialistas formadores, para além das demandas impostas pelo contexto no qual atuam. Nesse "modelo", a prática profissional fica restrita às soluções de problemas meramente instrumentais, e a tarefa do profissional resume-se a executar conhecimentos teóricos e técnicos.

Essa perspectiva ainda é vigente na formação e no currículo de muitos cursos de licenciatura e em programas de formação inicial e continuada de professores para a inserção na Educação Básica. Qual é o perfil dos professores traçados nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas para a atuação nas escolas públicas e diferentes espaços de aprendizagem com os sujeitos populares? E como ocorre de fato a profissionalização dos docentes? Quais as experiências que subsidiam seus saberes e fazeres na docência? Fica claro, então, que não há docência sem pesquisar o ensinar e a quem ensinar.

Uma perspectiva de romper com os limites impostos pela dicotomia entre teoria e prática na formação do professor para atuar na Educação Básica é optar por uma práxis criadora. Uma prática da reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas, solidárias e culturais que superem as relações lineares, dicotômicas e exploratórias historicamente dominantes.

Não existe uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Diante desse fosso surgem duas questões: a docência está em xeque? Como superar a precarização do fazer docente? A falta de investimento na formação específica dos professores para atuarem no campo da EP fomenta a descontinuidade, a descontextualização e, especialmente, a precarização do fazer docente.

Esse contexto é visível quando analisamos as dificuldades, impasses e reflexos diretos e imediatos na formação inicial e profissional dos professores, e também o vazio epistemológico que é identificado facilmente nas falas e práticas dos profissionais que atuam nas salas de aulas dos sujeitos populares do campo e da cidade.

No Brasil, muitos têm sido os autores a estudar e problematizar a questão do direito à Educação e à escola pública popular, seus limites e possibilidades concretas, especialmente no que diz respeito ao fosso existente entre o que é instituído – e não atende as demandas e exigências da população – e a busca constante de estratégias para assegurar conquistas e avanços.

Os estudos de Paulo Freire (1967, 1974, 1997), Miguel G. Arroyo (1999, 2005), Moacir Gadotti e José E. Romão (2001) e Sérgio Haddad (2008), entre outros, enfocam profundamente as lutas populares pelo direito de crianças, jovens, adultos e idosos à Educação escolar que valorize sua cultura, suas formas de ser e estar no mundo.

Diferentes segmentos sociais, urbanos e rurais, compreendem a Educação como um dos importantes e necessários caminhos para a transformação social. Quando se pensa em promover o desenvolvimento, de modo geral, cogita-se realizar atividades ligadas à produção, como implementar a indústria, melhorar a agricultura, incentivar o turismo, desvinculando os efeitos sobre o bem-estar do homem.

A Educação, ao contrário da escolarização, é uma prática diária de relações dialógicas entre as pessoas. É um processo de compartilhamento de saberes entre os diferentes sujeitos nele envolvidos. As diferenças são assumidas como base do processo. A Educação, portanto, exige a tomada de consciência de si e do mundo por parte de cada um dos envolvidos.

E o que é tomada de consciência de si e do mundo? Por um lado, é a descoberta das contradições que resultam em processos de opressão entre fortes e fracos, entre ricos e pobres, entre colonizadores e colonizados, entre os que sabem e os que não sabem, opressão tal como acaba fazendo o sistema educacional escolar moderno, desumanizado. Por outro lado, é a descoberta dos mecanismos de opressão em que as pessoas estão envolvidas, ou seja, perceber a si mesmas no jogo das contradições e pensar e desenvolver ações que ampliem espaços de desenvolvimento de suas subjetividades no diálogo permanente entre elas.

Esse processo de tomada de consciência da exploração que se estabelece entre os humanos não é fácil, uma vez que os mecanismos operadores da opressão estão localizados dentro da alma dos próprios oprimidos e os fazem se sentirem como se fossem merecedores da própria opressão. Desse modo, o processo de Educação é antes de tudo emancipador e, por isso, ele começa dentro de cada pessoa. O relato do cursista demonstra isso:

> *A partir das várias atividades dentro do curso de extensão percebemos o processo histórico que passamos de opressão. Eu confesso que não é fácil perceber os mecanismos e estratégias de desumanização que passamos no nosso cotidiano. Neste sentido, o ser humano é coagido ou muitas vezes submetido a opressão e injustiça. Em meio ao caos temos o direito de lutar. Para superar os empecilhos, os sujeitos criam condições eficazes e mais humanas para se inserirem na sociedade, visando muitas vezes garantir seus direitos. Isso implica a evolução do homem, pois ele tenta afinar as suas habilidades através da interação com o seu meio social, cultural e político. O aprendizado para mim foi que precisamos nos questionar sobre nosso papel como docentes e seres humanos no contexto atual. Qual nosso legado? O curso colocou em "xeque" muitos conhecimentos que estavam engessados na minha mente e fazer docente*. (Cursista 1, 2017, informação verbal).

A tomada de consciência de si e do mundo, portanto, é essencial ao processo de Educação. Como já disse alguém, "às vezes, as correntes que nos impedem de sermos livres são mais mentais do que físicas" (autoria desconhecida). Daí por que a tomada de consciência do mundo por parte das pessoas é essencial para o processo educativo. A tomada de consciência do mundo é a base para o processo de emancipação dos sujeitos. Os cursistas protagonizaram trajetórias de humanização, de engajamento no contexto escolar e também nos movimentos sociais pela luta por outra sociedade e por seus direitos nos municípios sisaleiros.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR POPULAR: CONSTRUÇÃO COLETIVA E DEMOCRÁTICA

No currículo de formação de professores que atuam com os camponeses não podemos deixar de lado as suas experiências, saberes, histórias e, especialmente, o desvelamento/desvendamento dos seus percursos formativos com suas pluralidades, dimensões, fronteiras, métodos e estratégias que permearam ou não todo esse processo no qual esses professores se constituíram.

AA Educação escolar de crianças, jovens, adultos e idosos carece de uma política de financiamento próprio que leve em consideração a inexistência e/ou insuficiência de material didático, a especificidade da formação inicial e continuada dos professores e alfabetizadores, as limitações de locomoção e a acessibilidade das salas de aula. A falta de acompanhamento e de avaliação adequados por parte das secretarias de educação dos municípios nas comunidades rurais sobre as práticas docentes e as condições de ensino contribuem significativamente com a conformação e o descaso.

Durante o curso, traçamos o perfil dos sujeitos: identidades, especificidades e diversidades. Aprofundamos as ideias de Paulo Freire num cenário educacional de incertezas, desafios e possibilidades, além de termos discutido propostas pedagógicas no contexto dos municípios do Território do Sisal. Nós dialogamos também com pesquisadores e grupos de pesquisa, realizando aproximação e diálogo com as vivências e experiências dos cursistas.

No seminário final do curso, convidamos alguns palestrantes (professores do departamento e também de outras instituições) para debater e aprofundar as discussões demandadas pelos cursistas por meio de rodas de diálogo. Os temas foram: políticas públicas de formação de professores(as) na contemporaneidade – fronteira entre o instituído e instituinte; o legado da EP para a Educação Básica; identidade, especificidades e diversidade dos professores(as) das classes populares; currículos e práticas pedagógicas – avanços e retrocessos; Educação inclusiva; impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Território do Sisal da Bahia.

Após o período de estudo e discussões, finalizamos o curso de extensão com o seminário "Desafios e Perspectivas na Formação de Professores(as) na Contemporaneidade: a docência em xeque?", entre os dias 7 e 8 de agosto de 2017. Em todas as atividades realizadas em sala de aula e trabalho de campo foram avaliados frequência, participação, iniciativa e envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas.

A elaboração em grupo do projeto de intervenção e uma autoavaliação, pela qual o cursista refletiu sobre a assimilação dos conteúdos e sua dimensão crítica sobre os temas discutidos durante o curso, possibilitaram

perceber a importância desses encontros e o quanto corroboraram positivamente na sua prática educacional.

Os sujeitos pertencentes às classes populares, tanto do campo como da cidade, historicamente herdaram do Estado uma escola pública marcada pela ausência de estrutura pedagógica e física, incapaz de satisfazer seus anseios, desejos e necessidades educacionais. "A trágica herança autoritária transformou a escola em questão de baixa economia" (CAMPOS, 1992, p. 19). Ou seja, as políticas de intervenção do Estado concentraram-se em outros setores. Assim, os investimentos educacionais passaram a ter baixos custos.

Existe a necessidade de contemplar experiências que articulem EP com cultura, trabalho, agricultura, saúde, gênero e, especialmente, com a realidade complexa dos sujeitos. Como ocorrem o processo educativo e as práticas que fomentam a conscientização e participação dos sujeitos? Faz-se necessário refletir sobre as políticas educacionais no campo da formação inicial e continuada de profissionais das escolas públicas que atendem as classes populares e, especialmente, que superem as arcaicas tendências.

O insuficiente número de pesquisas específicas sobre a formação dos professores em EP, embora tenha crescido significativamente nos últimos anos, demonstra o descaso com o profissional que atua com os sujeitos populares. Diante do exposto, fica visível o quanto ainda há por fazer na formação e profissionalização docente popular, tanto da cidade como do campo, no contexto brasileiro.

A necessidade de estabelecer um diálogo permanente em busca de soluções para melhoria da qualidade de vida, especialmente dos que estão fora do processo democrático de um verdadeiro Estado de direitos, além de construir uma educação que de fato se coloque a serviço do desenvolvimento sustentável e solidário, é latente no discurso de construção de políticas públicas de Educação presentes na atualidade.

Toda ação educativa desenvolvida junto com as classes populares necessita se fundamentar nas práticas sociais constitutivas dessas populações: conhecimentos, experiências, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir e formas de compartilhar a vida.

Os professores mobilizados e comprometidos com essas questões que (re)conhecem a cultura e história desses sujeitos, que (re)conhecem sua realidade concreta, podem contribuir para seu protagonismo, libertação e emancipação. Além disso podem contribuir na luta dos sujeitos populares que resistem continuamente à desapropriação dos seus saberes e fazeres pelo capital.

A EP é desafiada a tornar-se uma Educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Para além da negação do direito à Educação Elementar completa, a exclusão da escola acarreta, ainda, uma série de dificuldades que se apresentam de maneira mais contundente em etapas posteriores da vida daqueles que a experimentaram.

Não existindo interlocução, tampouco gestão democrática, entre os diferentes segmentos e/ou setores a assegurar, de fato, a valorização da diversidade na educação dos sujeitos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, o direito à Educação ao longo da vida fica ameaçado de não se materializar e se consolidar.

A Educação é um direito social. Como direito público subjetivo de todos, a Educação transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, humanização, cidadania, autonomia e democracia. Os movimentos sociais populares travam tensas lutas por direitos no próprio campo do Direito, nas normas.

Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante. A Educação conscientizadora denuncia o sistema explorador e sinaliza as possibilidades para a sua superação e transformação.

O espaço da aprendizagem ampliou-se; a escola, ainda que seja a instituição validada pela sociedade como espaço de socializar o conhecimento sistematizado, não é mais a única responsável pelo processo de formação educacional do homem. Inúmeros e diferentes espaços de aprendizagem surgiram, tais como: associações de bairro, sindicatos, igreja, canteiros de obras, hospitais, entre outros. O relato do cursista expressa isso:

> *O curso de extensão "Desafios e perspectivas na formação de professores/as na contemporaneidade: a docência em xeque?" foi muito importante para mim e demais cursistas. A importância de participar ativamente de um curso dentro da Uneb de Conceição do Coité criou nos professores/cursistas o desejo de contribuir ainda mais na Educação Básica dentro dos municípios sisaleiros, dentro da escola pública e para além dela. Pensar na Educação consiste em refletir sobre as adversidades que permeiam a esfera social, e superar as adversidades requer sempre uma tranquilidade, no sentido de tornar-se consciente em meio aos impedimentos impostos pela sociedade e pela própria vida. O compartilhamento de saberes e fazeres foi extraordinário. Nós ficamos com "gostinho de quero mais!*" (Cursista 2, 2017, informação verbal).

A Educação como prática da liberdade se torna possível na medida em que, no diálogo com os nossos semelhantes, nos educamos e percebemos as contradições do mundo e nos tornamos sujeitos diante delas, emancipamo-nos. É assim que nos tornamos livres. A liberdade começa dentro de cada indivíduo e, na medida em que muitos indivíduos se tornam livres, eles também libertam o mundo. Uma vez que a liberdade começa no âmago das nossas almas, ela não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora.

A formação de professores vai além da questão técnica; é, acima de tudo, possibilitar caminhos para conciliar as dimensões humana, política e pedagógica do saber fazer da sua profissão. Essas dimensões não se excluem mutuamente; pelo contrário, precisam e necessitam conviver de forma indissociável e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas reflexões permanecem em aberto após a feitura deste texto, tornando-se assim campo fértil para novas discussões e reformulações. A escrita deste artigo brota do trabalho solidário e coletivo, do encontro de pessoas, ideias, saberes, fazeres e sonhos, e também da resistência dentro da formação docente e da própria Educação no Território do Sisal da Bahia.

Por Educação entendemos como o processo de humanização das pessoas, o que significa a descoberta de si mesmo como sujeito da história, ou seja, autor do seu próprio destino, sem opressão e, ao mesmo tempo, a

descoberta do outro como sendo aquele que me complementa e a quem eu também complemento. Ou seja, aquele, aquela, aqueles ou aquelas com os quais compartilho a construção da história e com os quais me educo por meio do diálogo.

A escola, bem como outros espaços de aprendizagem para os sujeitos populares, ao pensar os seres humanos, como afirmava Freire (1997), como seres inconclusos e inacabados, contribuirá para que esses sujeitos se façam cientes dessa inconclusão, incentivando-os para a busca de um devir, do ser mais.

Então, a característica distintiva de quaisquer atividades que se considerem educativas e a sua qualidade acadêmico-social serão identificadas na contribuição que forem capazes de oferecer para o crescimento humano integral, por conta própria, de trabalhadores e trabalhadoras, empregados e desempregados, todos reconhecidos enquanto sujeitos históricos e sociais.

Dessa relação indissociável deve partir o processo educativo, percebendo homens e mulheres como sujeitos históricos. Educar-se é um processo impregnado pela cultura de um tempo e de um lugar.

Como se processa ou como deveria ser a formação do futuro professor/pesquisador para atuar na Educação Básica que atende os sujeitos populares? Nessa perspectiva, os problemas concretos das escolas e dos diferentes espaços de aprendizagens são tomados como foco de investigação e intervenção.

O Ensino Superior necessita cada vez mais articular-se com outros níveis de ensino público (Fundamental e Médio), buscando assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. Sendo assim, deixará de ser espaço de exclusões raciais, culturais e sociais.

Diante da negação de direitos, os sujeitos utilizam estratégias e táticas materializadas por meio de resistência, revolta e organização, para resistir aos contínuos e constantes mecanismos políticos, educacionais, sociais e econômicos que negam seus direitos. A luta também educa, não apenas a escola o faz.

Nesse contexto, a Educação escolar popular, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos, quebra a lógica de que uns são mais valiosos do que outros e reforça a necessidade da luta contínua contra as injustiças e da indignação diante da barbárie.

O legado da EP permite a construção de práticas pedagógicas emancipatórias na Educação escolar de crianças, jovens, adultos e idosos no território do Sisal, fundamental para assegurar a interlocução e parceria nos diversos espaços educativos, principalmente na Educação pública para sujeitos que vivem nos municípios sisaleiros.

A garantia de instâncias de diálogos mais propositivos com os sujeitos desses diferentes segmentos contribuirá certamente para superar a pulverização e a fragmentação das ações materializadas no Território do Sisal. O desafio] é sair do "território de disputas", pois as pessoas não ficarão passivas a esses processos, mas se farão presentes nas lutas por direitos em tantas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52 (Por uma Educação Básica do campo, 2).

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

CAMPOS, Rogério Cunha. Educação e participação política: notas sobre a educação no espaço urbano nos anos 80. *Veracidade*, Salvador, ano 2, n. 4, p. 19-32, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia Escola Cidadã, 5).

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. *Ação Educativa*, São Paulo, p. 1-5, 2008. Publicado originalmente no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: https://bit.ly/2Z5DGbh. Acesso em: 23 ago. 2008.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). *Educação Popular*: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

SEMERARO, Geovanni. *Libertação e hegemonia*: realizar a América Latina pelos movimentos populares. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

INTERCÂMBIO DE GESTÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PLURALIDADES DE SABERES[1]

Rosa Maria Silva Furtado

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Jânia Cardoso dos Santos

Este artigo apresenta resultados de atividade extensionista e apoia-se na crença e necessidade de materialização da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Entende que conhecimentos produzidos nas salas da universidade, bem como as atividades de pesquisa por ela fomentadas, devem estar a serviço da comunidade.

A atividade de extensão foi fomentada a partir do edital nº 008/2016, do Programa de Apoio a Projetos de Extensão, da Universidade do Estado da Bahia, intitulado "Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar". Justifica-se por razões de ordem teórica e, sobretudo, de ordem prática. Para cumprir suas perspectivas de caráter teórico, entende-se que o saber de gestores materializados em práticas inovadoras, que se revertem em dados quantitativos e qualitativos em termos de gestão escolar, servirão como referencial à produção científica. Quanto aos aspectos de ordem prática, entende-se que o intercâmbio de tais práticas inovadoras de gestão, poderão servir como referenciais para reflexões e tomadas de decisão em se tratando da gestão escolar.

Nesse ambiente de saberes e conhecimentos, precisa-se ultrapassar a "monocultura do saber" (SANTOS, 2006). Na mudança paradigmática

[1] Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação.

proposta por Santos está contemplada uma ecologia de saberes, com base "[...] no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles" (SANTOS, 2006, p. 157). É a incorporação pela universidade dos conhecimentos construídos socialmente. É a sociedade que direciona a produção dos projetos de extensão.

O trabalho refletiu sobre as políticas públicas no contexto da Educação Básica e fomentou o Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar. A questão-problema norteadora buscou saber como o trabalho de gestão, desenvolvido no cotidiano das escolas, favorece os resultados, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os procedimentos compreenderam a coleta de dados disponíveis no repositório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) referentes ao Ideb. Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória com quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Barreiras de maior destaque nos resultados do Ideb. Por fim, foi realizado um seminário, na forma de ação extensionista, para socialização das práticas de gestão empreendidas por tais escolas, discussões e fomento do Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar nos Municípios da Região Oeste da Bahia.

DESENVOLVIMENTO: PERCURSO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

O projeto de extensão buscou analisar como o trabalho de gestão desenvolvido no cotidiano das escolas favorece os resultados do Ideb. Para tanto, o ponto de partida para o trabalho concentrou-se no levantamento dos dados e resultados do Ideb no Município de Barreiras e região circunvizinha. Esse levantamento consistiu em mapear, na base de dados do Inep, os resultados e as metas alcançados e projetados pelas e para as escolas. Ressalta-se que o entendimento que perpassa é a relação associada entre pesquisa e extensão.

Após levantamento e mapeamento do Ideb das escolas da rede municipal do Ensino Fundamental da região oeste da Bahia, realizou-se pesquisa de caráter exploratório a fim de identificar as principais práticas de gestão e os resultados positivos. Essa etapa restringiu-se ao Município de Barreiras, considerando que o foco se centrava na atividade extensionista. Para tanto, foi definida uma amostra de quatro escolas da rede municipal de ensino que obtiveram os melhores resultados no último processo avaliativo: duas de Ensino Fundamental I e duas de Ensino Fundamental II.

Nessa direção, procedeu-se a uma entrevista semiestruturada com os gestores das escolas, tendo em vista perceber a relação que a gestão escolar estabelecia acerca do processo por ela encaminhado, no sentido de favorecer os resultados do Ideb, o seu nível de tomada de consciência e a intencionalidade. Para isso, realizaram-se duas questões, cujas respostas estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Sobre a relação estabelecida entre trabalho de gestão escolar e resultados do Ideb

Escolas participantes	Ideb	Trabalho de gestão e resultados do Ideb
Escola Municipal Alcyvando Liguori da Luz II	4,9	Sempre trabalhamos para prover a aprendizagem dos alunos, nosso resultado do Ideb é reflexo disso.
Escola Municipal Antônia Matos de Oliveira	6,0	Com certeza! Nós sempre reunimos a comunidade escolar para pensar como trabalhar em prol de melhores resultados nas avaliações.
Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus	4,4	A equipe é muito competente, além de receber bons alunos. Sempre procuramos inovar e o resultado aparece nas avaliações.
Escola Municipal Dr. José da Costa Borges	4,7	Nossa escola é muito tradicional na cidade, fazemos um trabalho voltado para a disciplina e sempre estamos procurando melhorar a aprendizagem e os resultados.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

As respostas apresentadas pelos representantes das equipes gestoras das escolas com melhores resultados no Ideb 2015 revelam a consciência da instituição diante da necessidade de realizar uma gestão escolar que busque melhorar a qualidade da Educação, o que repercute nos dados da avaliação. Essa percepção é importante, tendo em vista que o trabalho de gestão deve contemplar, entre outras dimensões, a perspectiva pedagógica. Ademais, é necessária a compreensão de que todo o trabalho demandado em uma organização escolar visa, antes de outros aspectos, a aprendizagem dos seus alunos.

Outro ponto abordado na pesquisa exploratória com as equipes de gestão escolar versou sobre a sua disposição em socializar, em forma de uma mesa de trabalho, as iniciativas adotadas pela escola que impactam diretamente nos resultados alcançados na avaliação do Ideb, ao que, prontamente, todas aceitaram.

Após a etapa de pesquisa, foi realizado o I Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar, que promoveu o diálogo entre as equipes gestoras das escolas de Barreiras e região. Segundo Tavares e Freitas (2016, p. 55), "[...] a regionalização da extensão promoveu a ênfase em atividades que deveriam ser estendidas às comunidades em função das necessidades diagnosticadas".

Importante destacar que as ideias aviltadas no referido intercâmbio foram construídas com base em pesquisa que sinalizou a postura da gestão escolar quanto aos resultados do Ideb. A despeito das adversidades, que são inerentes ou não ao trabalho que realiza, a gestão está intimamente ligada às ações educacionais e sociais da comunidade, como também, mormente, sua atuação colegiada e democrática, porque sua função operacional faz com que haja cobrança maior com relação aos resultados, no caso especial, das avaliações em larga escala.

Compreender a implantação das políticas educacionais é indiscutivelmente uma tarefa árdua, sobretudo se analisarmos a importância das avaliações externas, já que refletem a sociedade que as adota. Nesse sentido,

devem ter como foco o contexto das mudanças educacionais, econômicas, políticas e sociais.

Ao tratar da proximidade da academia com a Educação Básica, essa atividade extensionista possibilitou a construção de novos saberes acerca da avalição externa e a consolidação de um campo fundamental que permite entender as várias nuances desse instrumento, considerando seus intervenientes para o trabalho do gestor escolar, que ultrapassam as dimensões individuais e precisam estar alicerçadas em metas sociais. Para Tavares (2001, p. 82), a extensão "[...] oxigena a vida acadêmica mediante a relação com a população".

Na perspectiva de Sampaio e Freitas (2010, p. 20),

> [...] a extensão é um substantivo que indica o ato de estender, ampliar, de alargar, sinaliza qualidades inerentes de realidades estendíveis, ampliáveis, alargáveis, pressupondo que o conhecimento ensinado e aprendido não se cristalizará numa redoma, pois a apreensão do mesmo só fará sentido, para o sujeito aprendente, quando percebe a sua relevância social, a sua qualidade inerente de excelência e o suporte para sua validade.

Os autores ratificam a ideia de que o conhecimento não é restrito à academia. Tem uma dimensão social e dinâmica que vai além da universidade. A esse respeito, Síveres (2010, p. 112) contribui com a discussão afirmando que

> [...] ao ampliar as fronteiras do conhecimento e as possibilidades de sua aplicabilidade, seja ele específico ou conjuntural, a educação torna-se um projeto mais profundo, mais abrangente e mais relevante. (SÍVERES, 2010, p. 112).

O autor em tela amplia a análise, destacando que as ações de extensão são

> [...] um movimento dialógico entre a teoria e a prática, a troca de experiências e de saberes, a busca de alternativas para a realidade comunitária e o comprometimento com os

> excluídos, manifestada pela responsabilidade social. (SÍVERES, 2010, p. 117).

Consoante as ideias dos autores que dão efetividade às ações extensionistas, os fundamentos teóricos e metodológicos que embasaram as falas dos participantes no intercâmbio, especialmente os gestores escolares, consubstanciaram a decodificação das várias aprendizagens, bem como o processo de reflexão da realidade a partir dos resultados do Ideb, desvendando as interfaces e os nexos que foram tecidos com base nas ações administrativas e pedagógicas desencadeadas pelo corpo diretivo da escola.

Nessa perspectiva, o trabalho do gestor passa a ser um ato intelectual e não meramente o de técnico executor, já que se percebeu pelos pontos apresentados a reflexão na ação, pois ficou clara uma revisão nas formas de gerir a escola, considerando a pesquisa continuada. A transformação social significativa depende da organização de um planejamento que se estruture em fatores de reflexão, análise, pesquisa e contextualização das ações.

Destarte, as informações socializadas pelos participantes possibilitaram a visualização do desempenho da escola de forma minuciosa, delineando a identidade do diretor, sendo consolidada na exposição das práticas exitosas com base na apropriação dos resultados. Para Nóvoa (1992), a identidade é constituída de lutas e conflitos, ou seja, é um campo de ser e estar na profissão, não necessariamente um produto.

De forma sumária, na tônica das falas ficou expresso o desejo de melhoria da qualidade do ensino, a preocupação em fazer com que as escolas tenham a finalidade precípua de coletar subsídios a fim de aperfeiçoar o trabalho pedagógico nas mais abrangentes dimensões. Mas também ficou evidente a fragilidade dos gestores com relação ao conceito de gestão democrática, assim como o entendimento do que significa a avaliação como política pública. Afonso (2009) preceitua que, quando se pensa em política pública, não há como distanciar-se do tipo de Estado, pois isso determina a sustentabilidade dessas políticas.

A preocupação com a emancipação dos gestores em relação às ações pautadas a partir dos resultados foi o eixo condutor do intercâmbio.

Ademais, a pesquisa, a retroalimentação dos objetivos, a reconstrução de novos conhecimentos acerca da temática ainda merecem novos olhares de reflexão das práticas educativas. Nesse processo, as escolas apresentaram suas práticas de gestão; as ações foram socializadas e discutidas pelos envolvidos; e, ao final, construíram-se indicações para futuras atividades que contemplem outras dimensões da gestão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PARADIGMA DA GESTÃO ESCOLAR

A concepção do termo gestão democrática sofre alterações ao longo dos tempos. A transição do modelo fragmentado para o modelo globalizado é uma mudança paradigmática que vem ocorrendo no âmbito das instituições, das organizações e, principalmente, nos sistemas de ensino. A expressão "gestão" no contexto educacional é caracterizada pela dinâmica intensa da participação consciente dos sujeitos envolvidos no processo e pela tomada de decisões necessárias à aplicabilidade e à governança das ações na Educação.

No Brasil, o paradigma de gestão educacional ainda se confronta com obstáculos de caráter histórico, político e cultural.

> A questão que permanece é se os formuladores das políticas públicas têm sido capazes de encontrar estratégias e recursos para pôr em efetiva prática as propostas teóricas. (CAPANEMA, 2004, p. 39).

A gestão democrática educacional vem se tornando, desde a década de 1990, uma prática de educação incorporada a princípios sociais e globais, reforçando a sua importância como fonte de humanização de uma sociedade. Segundo Ferreira (1998, p. 113), a gestão da Educação é um valor universal para a construção de uma sociedade mais humana, em que todos "[...] possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter".

Segundo Palazzo, Pimentel e Oliveira (2011), para que haja gestão democrática na escola pública é necessária a implementação de vários mecanismos, tais como: a participação, a escolha dos diretores, a descentralização, a autonomia, a constituição e o funcionamento dos conselhos escolares, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a avaliação institucional. Todos esses instrumentos de gestão democrática são interdependentes e devem estar interligados para que a gestão democrática aconteça de fato e o poder de decisão seja compartilhado.

O movimento de descentralização da Educação, no contexto brasileiro, é ainda muito complexo e conflitante, principalmente, no que tange ao grau de maturidade dos grupos sociais ligados diretamente à organização. Segundo Formosinho (2005), a principal vantagem da descentralização é aumentar a adequação da administração pública para a resolução dos problemas locais.

No Brasil, o fato de o Ensino Fundamental ter sido consagrado na Constituição Federal de 1988 como um direito público subjetivo representou uma conquista histórica na luta da sociedade civil pela democratização do acesso de crianças, jovens e adultos à Educação escolar, especialmente na esfera pública. A partir dessa definição constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996, prescreveu sua constituição curricular e político-pedagógica no percurso a ser desenvolvido pela escola e seus profissionais. Assim, a obrigatoriedade da oferta pelo Estado e a responsabilidade das famílias na matrícula de seus filhos tornaram-se gradativamente uma conquista de grande alcance social, político e econômico.

De acordo com os dados divulgados no censo escolar de 2014 (BRASIL, 2014), foram feitas 50.042.448 matrículas na Educação Básica, 29.069.281 no Ensino Fundamental, das quais 15.764.926 são de crianças, jovens e/ou adultos nos anos iniciais (1º ao 5º), e 13.304.355 nos anos finais (6º ao 9º). As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos. Nesses termos, o Sudeste e o Nordeste assumem os primeiros lugares, com 9.144.713 e 7.456.778 estudantes, respectivamente. Na Bahia, 2.278.438 crianças de 6 a 14 anos encontram-se matriculadas, representando 96,1% (BRASIL, 2014).

No entanto, esse crescimento numérico não vem sendo acompanhado da qualidade esperada para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. O Ideb calculado na Bahia no ano de 2015 foi de 4,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de 3,4 nos anos finais, ficando atrás dos índices do Brasil, que foram de 5,3 e 4,2, respectivamente. A situação, que não é pontual, mas que se apresenta gradativamente como um problema cada vez mais complexo, acentuado e abrangente, coloca a questão como mote de discussões que devem partir da reflexão da profissão docente numa perspectiva global, bem como dos impactos do exercício desta na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

O trabalho de extensão foi desenvolvido com base em princípios constitucionais, pressupostos teóricos e aspectos legais sobre o tema, que permitiram ao grupo de pesquisa apresentar, a partir do conhecimento da realidade educacional dos 14 municípios do oeste baiano, uma radiografia das práticas inovadoras de gestão, assim como as ações realizadas pelas secretarias de educação no que diz respeito à melhoria do Ideb na região. A região oeste da Bahia é composta pelos seguintes municípios, partícipes do trabalho: Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley.

De acordo com os resultados do Ideb, entre os anos de 2009 a 2015, os municípios da região oeste da Bahia apresentaram médias nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que variaram de 2,5 a 5,4, conforme consta no Quadro 2. Segundo Melo (2010, p. 4),

> [...] a avaliação do sistema educacional vem se consolidando a partir dos resultados escolares dos alunos, como meio de acompanhar o desenvolvimento das instituições escolares.

Quadro 2 – Resultados do Ideb do Ensino Fundamental por município e por ano

Municípios	2009		2011		2013		2015	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Angical	4,0	3,7	4,1	3,5	3,7	3,0	4,8	3,7
Baianópolis	4,2	3,2	4,2	3,6	4,5	3,4	4,6	3,7
Barreiras	3,8	3,7	4,1	3,5	4,1	3,4	4,5	3,8
Burutirama	3,4	3,5	3,7	3,4	3,9	3,4	4,3	3,8
Catolândia	4,0	3,0	3,8	2,8	4,4	3,0	4,3	3,4
Cotegipe	4,0	3,8	3,9	2,9	3,8	3,5	4,2	3,3
Cristópolis	3,0	3,5	3,8	3,7	4,0	3,8	4,6	3,2
Formosa do Rio Preto	3,4	2,9	4,2	3,2	3,6	3,0	4,2	3,5
Luís Eduardo Magalhães	3,9	3,8	4,5	3,9	4,6	3,7	5,3	4,5
Mansidão	3,8	3,4	4,1	3,4	4,3	3,5	4,4	-
Riachão das Neves	3,2	2,7	3,8	2,9	3,3	3,1	4,1	-
Santa Rita de Cássia	3,5	3,4	3,7	3,6	3,9	3,4	4,3	3,6
São Desidério	4,2	3,8	4,0	3,8	4,2	3,8	4,5	3,7
Wanderley	3,8	3,1	4,1	3,1	4,5	3,5	5,4	3,4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Legenda: AI – anos iniciais; AF – anos finais.

Os resultados produzidos pelos alunos por meio da avaliação externa, expressando medidas quantitativas em relação à compreensão e ao domínio que eles têm do conteúdo estudado, na visão da autora (MELO, 2010), é também uma forma de produzir certa responsabilidade do sistema, das escolas e dos sujeitos envolvidos no processo.

O Ideb possibilita, aos sistemas e às escolas, o acompanhamento dos processos pedagógicos e de gestão, com vistas ao desenvolvimento de ações que possam efetivamente contribuir para a aprendizagem e o sucesso do estudante. O desafio que está posto para os municípios é grande. A fórmula

utilizada para o cálculo do índice pressupõe um equilíbrio entre o desempenho dos alunos e o fluxo em todo o país, objetivando monitorar e melhorar a proficiência dos estudantes, bem como reduzir as taxas de repetência e evasão. Na perspectiva de Fernandes (2007, p. 7),

> [...] um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Nesse contexto, o Ideb tornou-se o principal indicador objetivo utilizado para monitorar a qualidade da Educação Básica no Brasil.

A meta 7 do *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024* diz respeito à melhoria da qualidade da Educação Básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 para o Ensino Médio. Conforme apresentado no Quadro 2, os municípios de Luís Eduardo Magalhães e Wanderley estão próximos de alcançar as metas estipuladas no PNE.

Para Kunz e Silva (2016, p. 98), o desafio das políticas públicas

> [...] é desenvolver ações e/ou programas que equalizem essas dificuldades, tornando possível avançar nas práticas que efetivamente corroboram para promover melhores condições de ensino.

O Brasil ainda não alcançou o patamar desejado para a Educação Básica, sobretudo no que se refere à qualidade, considerando diferentes indicadores e, entre estes, o Ideb (AMARAL; FREIRE, 2013).

A ação de extensão apresentou um panorama das práticas inovadoras de gestão e as ações realizadas pelas secretarias de educação com foco na melhoria do Ideb dos municípios partícipes, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Percepção dos gestores sobre a relação do Ideb com o trabalho de gestão

Participantes	Relatos
Gestor A	A escola obteve sucesso porque fez planejamento. Houve certa articulação com a secretaria de educação e a escola.
Gestor B	Precisamos de compromisso político da gestão; precisamos pensar em metas futuras e garantir a formação continuada e permanente.
Gestor C	Garantia da aprendizagem em sala de aula.
Gestor D	A escola precisa de autonomia. A secretaria apoia as decisões.
Gestor E	Ações de gestão norteadas pelos resultados.
Gestor F	Encontros de formação; pesquisa; grupo de trabalho norteado pela avaliação externa com monitoramento; coordenação coletiva; aplicação de questionários em toda a rede; e simulados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

O Quadro 3 aponta a percepção dos gestores sobre a relação do Ideb com as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas. Notam-se relatos intimistas sobre o cotidiano, cuja experiência na academia e os índices atuais foram imprescindíveis para a elaboração de um plano de ação que contribuísse para melhores resultados da aprendizagem. Outro ponto em destaque é a importância do planejamento coletivo, do compromisso e da autonomia dos gestores para a efetivação de uma prática condizente com a aprendizagem dos estudantes. Não obstante, na visão de Costa (2003, p. 71),

> [...] a escola como democracia propõe uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concentrados entre todos os intervenientes na vida escolar.

Assim, para Pateman (1992, p. 95), "[...] participação é tomada de decisões" e "[...] pode contribuir para o aumento da eficiência".

Por fim, ressalta-se a notoriedade da formação continuada dos profissionais da Educação e da pesquisa como instrumento norteador das

atividades educativas. Dessa forma, Santos e Wanderley (2016, p. 138) alertam que o

> [...] professor deve se comportar como pesquisador por excelência de sua prática, adotando uma postura de aprendizagem profissional, redesenhando suas ações em sala de aula.

CONCLUSÃO

A atividade extensionista logrou êxito e superou as expectativas dos organizadores e dos envolvidos no processo. Contou com a participação dos gestores escolares e dirigentes de Educação dos municípios partícipes. O ápice da atividade deu-se no momento do seminário de intercâmbio das práticas inovadoras de gestão escolar, cujos expositores foram os diretores das escolas de Ensino Fundamental e secretários de Educação. A apresentação seguiu o critério de relatos de experiências escolares e educacionais a partir da apropriação dos resultados do Ideb e da implementação de ações que viabilizaram o crescimento do processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Espera-se que o trabalho desenvolvido por meio da pesquisa e da extensão possa constituir-se como ação promotora de reflexão, socialização das ações e indicação de ações que subsidiem as transformações necessárias à melhoria da qualidade da Educação. Acredita-se que o encontro e os resultados possam interferir na Educação do município, bem como disseminar na rede municipal de ensino a cultura da pesquisa e das ações que contribuam para que as escolas implementem projetos pedagógicos, à luz dos resultados das avaliações externas.

As evidências apontadas ratificam que, em uma década (2005 a 2015), alguns municípios avançaram nas metas projetadas, em detrimento de outros. Em essência, o Ideb revela quanto as redes de ensino progrediram em relação às suas metas, e isso representa uma referência fundamental

à responsabilização acerca dos índices de qualidade referendados pela via das metas.

Os dados podem fomentar e estimular as secretarias municipais de educação na elaboração de políticas educacionais que induzam à melhoria da qualidade de ensino. Podem também sinalizar algumas possibilidades de ressignificação da realidade educacional da região oeste da Bahia, sobretudo na busca de melhorias no trabalho pedagógico das escolas públicas de Ensino Fundamental, perseguindo a elevação do Ideb.

Por fim, entende-se que o desenvolvimento de projetos de extensão favorece a diminuição da distância entre universidade e comunidade. A "ecologia dos saberes" é a oportunidade de agregar conhecimentos produzidos socialmente e que estão fora do ambiente acadêmico. É incorporar nas ações das instituições de Educação Superior a diversidade que circula fora dos limites universitários. Precisa-se internalizar nas discussões, nas atividades e nos projetos da academia a abundância de saberes produzidos por grupos historicamente silenciados e excluídos da universidade. Cabe, então, repensar o papel da extensão universitária na perspectiva de legitimar a inclusão, nos planos de estudos, de uma "ecologia de saberes", o que possibilita um enfrentamento contra a injustiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação para sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

AMARAL, Daniela Patti do; FREIRE, Djenane. Formação de dirigentes municipais de educação: a experiência do Pradime na UFRJ. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, p. 117-135, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2wJGlel. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://bit.ly/1bJYlGL. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2014*. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2ktpgiO. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2vDEisA. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://bit.ly/1U7QxVu. Acesso em: 19 ago. 2018.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da Educação Básica. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 36-52.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2003.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2Wnie4C. Acesso em: 8 ago. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. *In*:

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 21-38.

FORMOSINHO, João. Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. *In*: FORMOSINHO, João *et al*. *Administração da educação*: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2005. p. 13-52.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; SILVA, Jane Machado da. As políticas educacionais e o desafio da qualidade da Educação Básica. *In*: JESUS, Wellington Ferreira de. *A Educação Básica brasileira no século XXI*: dilemas, desafios, limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 17-32.

MELO, Danila Vieira de. Qualidade da educação e o Ideb: o olhar da equipe gestora no município de Olinda. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM PERNAMBUCO, 5., 2010, Recife. *Anais* […]. Recife: UFRPE, 2010. p. 15-31.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os caminhos da Educação Básica na perspectiva da gestão democrática. *e-Revista Facitec*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2011. Disponível em: https://bit.ly/2WKCQmB. Acesso em: 15 ago. 2018

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; FREITAS, Maria Helena de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – És tu a universidade que estava por vir ou esperamos por outra? *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da (org.). *Educação Superior*: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2010. p. 22-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Jânia Cardoso dos; WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. Cenas de aulas sob o olhar do coordenador pedagógico: práticas de leitura

e produção textual. *In*: SILVA, Américo Júnior Nunes da *et al. Educação e linguagens*: tecendo novos olhares. Curitiba: Appris, 2016. p. 137-152

SÍVERES, Luiz. A extensão como um processo aprendente. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da (org.). *Educação Superior*: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2010. p. 43-56.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Kátia Siqueira de. *Extensão universitária*: o patinho feio da academia? Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. *In*: FARIA, Dóris Santos. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 44-58.

SEÇÃO III – SAÚDE & MEIO AMBIENTE

INTERFACE PESQUISA E EXTENSÃO NA CASA DE ACOLHIMENTO DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Denise Santana Silva dos Santos

Climene Laura de Camargo

Tânia Christiane Ferreira Bispo

A trajetória da formação acadêmica perpassa por distintos aprendizados que vão além daqueles ministrados em sala de aula, o que requer uma interação da teoria com a prática, tornando a práxis primordial para a construção do saber científico.

A Constituição Federal brasileira de 1988, no seu artigo 207, dispõe que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Dessa forma, este tripé constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado.

Destacam-se especialmente os avanços oriundos da reabertura democrática do País, iniciada nos últimos anos da década de 1970 e culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, contribuindo, portanto, para a discussão da função do Ensino Superior e das universidades públicas perante a sociedade. Desse modo, foram estabelecidas novas demandas, dentre as quais o maior diálogo com distintos setores da sociedade, a produção de conhecimentos socialmente relevantes e a formação acadêmica articulada com demandas sociais e pesquisa (GONÇALVES, 2015).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em múltiplos setores e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Além disso, a referida normativa expõe que o Ensino Superior tem o fito de incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando a difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Assim, o ensino corresponde às atividades de formação profissional. Já a pesquisa é a oportunidade de aplicar ou desenvolver novos conceitos, a partir das bases construídas pela etapa do ensino, ou seja, a produção de conhecimento. Por sua vez, a extensão é a aplicação direta do conhecimento obtido na fase do ensino e da pesquisa, visando contribuir para a melhoria da sociedade (ELLERY; BOSI; LOIOLA, 2013).

Pesquisas realizadas em universidades norte-americanas sobre essa temática revelaram que a interação academia e comunidade é necessária para abordar problemas de saúde; e que cada vez mais as organizações comunitárias de saúde são convidadas a se associarem à pesquisa, demonstrando assim o compromisso de desenvolver com êxito o crescimento da capacidade de pesquisa sustentável em organizações comunitárias e aprimorar as atividades de extensão universitária (JEWETT-TENNANT *et al.*, 2016; GRANBERRY *et al.*, 2016; JOPPA *et al.*, 2016; HORNEY *et al.*, 2016).

No contexto brasileiro, o estudo de Mota e Andrade (2009) descreve que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, pois afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.

Uma pesquisa realizada em São Paulo para analisar as mudanças nas práticas em saúde, a partir da inserção das atividades de uma universidade pública na atenção básica em saúde, evidenciou potencialidades na integração ensino-serviço-comunidade, ao promover reflexões sobre o conceito de saúde, cuidado e trabalho em equipe, além de favorecer o estudo e os contatos com novas ferramentas de trabalho (VASCONCELOS; STEDEFELDT; FRUTUOSO, 2016).

Outra pesquisa sobre a experiência de uma universidade pública na articulação com uma Comissão Permanente de Integração Ensino-Serviço descreve os benefícios no que se refere a uma maior aproximação da academia com as demandas regionais, bem como a possibilidade de envolver discentes e docentes de enfermagem em atividades de pesquisa e extensão (VENDRUSCOLO *et al*., 2016).

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico, que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica, a prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico (BORGES; ARAÚJO, 2012).

Neste contexto, foi criado um projeto vinculado ao Núcleo de Pesquisa Interfaces em Saúde (Nupeis) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), denominado "Nascer e crescer atrás das grades: um olhar sobre a criança e o adolescente no contexto prisional", o qual foi realizado na Entidade de Acolhimento Institucional do Complexo Penitenciário (Abrigo Centro Educativo Nova Semente) em Salvador (BA).

Conforme a conceituação empreendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 101, § 1º, "o acolhimento institucional, assim como o acolhimento familiar, configuram-se como medidas protetivas de cunho provisório e excepcional" (BRASIL, 1990). Desse modo, devem ser utilizados, em regra, como forma de transição para reintegração familiar. Caso não haja possibilidade, deve-se proceder para a colocação em família substituta; todavia, não implicando privação de liberdade.

No que se refere à mãe em privação de liberdade e seu filho, a legislação brasileira, por meio da Lei nº 11.942/2009, assegura à mãe o direito de permanecer com o filho na prisão, ao estabelecer que devam existir creches para abrigar crianças maiores de seis meses e menores de 7 anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa. (BRASIL, 2009).

Percebe-se que apesar de todas as orientações e normatizações para regulamentar os direitos das mulheres em situação de cárcere e seus filhos,

há contradições na realidade social, visto que a decisão acaba perpassando pela análise dos gestores dos presídios, que acabam por estabelecer o tempo de convivência entre mães e filhos, de acordo com as condições do sistema carcerário brasileiro. Dessa forma, as normas existentes acabam por não ter a devida eficácia social. Em Curitiba, é possível que a criança fique até os seis anos. Em Minas Gerais, elas deixam o cárcere aos 2 anos; no Pará, ao nascer; e em Brasília, assim como na Bahia, a criança é separada da mãe aos seis meses de idade (LEAL *et al*., 2016).

Apesar de ser utilizado costumeiramente o termo "abrigo", esta nomenclatura vem sendo substituída pelo termo "acolhimento institucional". Tal modificação pode ser verificada pela redação do ECA, que foi alterada com a Lei nº 12.010/2009. Todavia, esse acolhimento pode ocorrer sob diferentes modalidades. São elas: abrigo institucional, casa-lar e casa de passagem.

Dentro do universo prisional, têm sido poucas as reflexões acerca da criança, filhos de mães que vivem em privação da liberdade. O trabalho de Azambuja (2013) analisa as questões jurídicas decorrentes do poder familiar e da guarda e seus reflexos na vida dos bebês cujas mães estão presas, sinalizando para a urgência da implementação das medidas que visem a proteção integral da criança.

Uma pesquisa desenvolvida por Stella e Sequeira (2015) revela que o ambiente prisional carrega consigo todo um significado de punição e segregação social. Portanto, não pode ser considerado como um ambiente neutro ou equivalente à casa e à escola, uma vez que interfere no processo de desenvolvimento das crianças e das mães em privação de liberdade.

Em conformidade com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2006), existe a evidência de que ações voltadas para a primeira infância, desde a gestação, asseguram o melhor desenvolvimento infantil em diversas dimensões, a saber: educacional, de saúde, emocional, cognitiva, intelectual e social.

Sabendo que as ações na primeira infância concorrem para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, e haja vista a existência de vários marcos legais, como a Constituição Federal brasileira, o Estatuto da Criança

e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os quais garantem a prioridade e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, impõe-se uma análise das experiências de ensino, pesquisa e extensão na entidade de acolhimento institucional do complexo penitenciário.

Acreditamos que a aproximação do discente de saúde com a realidade vivenciada por crianças da unidade de acolhimento institucional do complexo penitenciário proporcionará subsídios teóricos para o processo de capacitação profissional, no sentido de minimizar os problemas de saúde apresentados por estas crianças que vivenciam situação de vulnerabilidade, repercutindo na sua qualidade de vida.

Este estudo tem como objetivo: relatar a experiência de discentes e docentes no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão na entidade de acolhimento institucional do complexo penitenciário.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência (GIL, 2010), referente às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes e discentes de Enfermagem com a finalidade de promover a Educação e a Saúde, realizadas por meio de oficinas com as crianças em estudo.

As atividades foram realizadas na entidade de acolhimento institucional do Complexo Penitenciário de Salvador(BA), fundada em 1999 e gerida por duas religiosas da Pastoral do Cárcere. Trata-se de uma casa onde moram crianças e adolescentes filhos(as) de pessoas encarceradas no Complexo Penitenciário do Estado da Bahia. A entidade de acolhimento institucional é mantida pela Fundação Dom Avelar Brandão Vilela (FDABV), que pertence à Arquidiocese de Salvador e recebe apoio financeiro das instituições italianas Fundação Humano Progresso e Associação Edus (D'EÇA, 2010).

Participaram das Oficinas de Educação em Saúde 14 crianças de ambos os sexos, que residiam na Casa de Acolhimento no período de março a dezembro de 2016.

Quanto aos discentes, integraram o projeto cerca de 20 alunos de graduação de Enfermagem de três universidades da cidade de Salvador, entre bolsistas de iniciação científica, bolsistas de extensão e voluntários, além de três docentes.

As oficinas ocorreram quinzenalmente, em espaço amplo disponibilizado pela entidade, com duração de 45 minutos. As crianças foram divididas em grupos, conforme a faixa etária.

As atividades na Casa de Acolhimento foram realizadas em etapas. A primeira etapa foi caracterizada pela sensibilização dos profissionais atuantes na instituição e com as crianças. Nesta etapa realizou-se uma roda de conversa e investigou-se os interesses temáticos para a preparação das Oficinas de Educação em Saúde.

A segunda etapa foi marcada pela realização das oficinas, com as crianças divididas por faixa etária.

Na terceira etapa foi realizada a coleta de dados da pesquisa "Nascer e crescer atrás das grades: um olhar sobre a criança e o adolescente no contexto prisional". Esta pesquisa foi submetida através da Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Uneb CAAE: 49996915.4.0000.0057, para o seu desenvolvimento através do parecer de número 1.333.685.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, atendeu aos princípios da resolução nº 466/13 do Conselho Nacional de Saúde. Foi solicitada autorização da instituição responsável por essas crianças, garantindo sua autonomia por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi necessária a assinatura do Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) das crianças alfabetizadas.

Esta pesquisa avaliou o crescimento e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes que estavam abrigadas na Casa de Acolhimento do

Complexo Penitenciário. Evidenciou que as crianças tinham um crescimento adequado para a faixa etária conforme preconizado pelo Ministério da Saúde; porém, com relação ao desenvolvimento motor e cognitivo, as crianças em todos os grupos etários apresentaram déficit quando avaliadas conforme descrito pelo caderno nº 33 do Ministério da Saúde, que orienta o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil.

Na quarta etapa foi realizada avaliação das ações de ensino, pesquisa e extensão na Casa de Acolhimento, e planejadas ações para o ano seguinte, com enfoque nos resultados evidenciados na pesquisa.

A APROXIMAÇÃO COM O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus para o desenvolvimento desta pesquisa foi a entidade de acolhimento institucional Abrigo Centro Educativo Nova Semente, que faz parte do Complexo Penitenciário Feminino da Mata Escura da cidade de Salvador(BA). Ela é destinada ao atendimento dos filhos dos sujeitos que estão em situação de cárcere na referida penitenciária. Desse modo, as crianças e adolescentes que se encontram na unidade possuem assistência integral para colaborar no processo de desenvolvimento. Além disso, recebem acompanhamento junto a sua família, bem como uma educação com vistas ao alcance da cidadania e inclusão social.

O referido abrigo envolve campos diferenciados de educação formal e não formal. Desse modo, acontecem práticas que objetivam a formação de crianças e adolescentes para a vida fora de tempos e espaços determinados, sendo referência na capital para encaminhamento dos filhos das mulheres encarceradas, a partir de seis meses de idade (D'EÇA, 2010).

A aproximação com as crianças se deu por meio de atividades lúdicas, como pintura de rosto, música e realização de brincadeiras para familiarização e interação dos graduandos de Enfermagem com crianças que viviam na unidade de acolhimento institucional.

AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COM AS CRIANÇAS QUE VIVENCIAM A SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DO SISTEMA PENITENCIÁRIO

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são fundamentais para a ampliação do olhar do estudante acerca de elementos específicos de cada população. Nesse sentido, o Nupeis desenvolve atividades que congregam o tripé ensino-pesquisa-extensão direcionado às crianças que moram na entidade de acolhimento institucional do Complexo Penitenciário da cidade de Salvador (BA).

Com relação às atividades de ensino, foram realizados grupos de estudo com os alunos da disciplina "Vulnerabilidade em Saúde", com intuito de discutir a temática referente à vulnerabilidade da criança no contexto prisional. Na semana seguinte os alunos compartilharam os conhecimentos numa roda de conversa sobre a temática e foram planejadas as ações de saúde que desenvolveríamos na Casa de Acolhimento.

As temáticas das Oficinas de Educação em Saúde foram provenientes das rodas de conversa com os profissionais da instituição e com as crianças. Dentre as temáticas sugeridas, destacam-se: higiene corporal, lavagem das mãos, alimentação saudável, brincadeiras, entre outras.

Foram realizadas também oficinas de comemoração de datas festivas, por exemplo: Páscoa, Natal, São João, Dia das Crianças e Dia das Mães. Essas oficinas foram importantes para a construção de interações sociais, mudanças de rotinas e aproximação da cultura popular.

Já as práticas educativas inseriam as noções de promoção e saúde, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento saudável, tentando atender às demandas biológicas, psicológicas e sociais daquelas crianças.

As ações em saúde foram realizadas de maneira lúdica, numa relação entre o aprender e o aprender brincando, subsidiadas pelos conhecimentos teórico e técnico aprendidos na academia.

As ações educativas realizadas na unidade de acolhimento institucional reafirmam o posicionamento hegemônico assumido pela universidade, no sentido de debater e analisar o ensino, a pesquisa e a extensão. Consequentemente, o referido tripé acaba por ocupar um lugar de destaque nas organizações universitárias, impactando a sociedade como um todo.

Assim, se considerada apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ética-política-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico: a sociedade (MOTA; ANDRADE, 2009).

DESENVOLVENDO OFICINAS COM AS CRIANÇAS MENORES (4 A 6 ANOS)

De acordo com o Ministério da Saúde, no Caderno nº 33 de Atenção ao Crescimento e Desenvolvimento Infantil, a criança entre 3 e 4 anos veste-se com auxílio, as crianças na faixa etária 4 e 5 anos contam ou inventam pequenas histórias. O comportamento da criança nessa fase é predominantemente egocêntrico; porém, com o passar do tempo, outras crianças começam a se tornar importantes (BRASIL, 2012). Estes conceitos embasaram as atividades planejadas para este grupo de crianças.

As Oficinas de Educação em Saúde, realizadas com as crianças de 4 a 6 anos, envolveram atividades motoras e lúdicas. Os principais temas desenvolvidos envolviam atividades com higiene corporal, escovação dos dentes, alimentação saudável e a importância da lavagem das mãos.

Na oficina de lavagem das mãos, após explanação lúdica sobre a importância desse hábito para manutenção da saúde, todas as crianças tiveram

as mãos pintadas (representando sujidades) e foram ensinadas a lavarem as mãos antes das refeições e após o uso do sanitário.

Estudo realizado com cuidadoras revelou que, na teoria, a entidade tem o objetivo de assistir a criança em toda sua integralidade. Entretanto, na prática, a assistência visa apenas os aspectos da sobrevivência física, esquecendo-se do desenvolvimento social e intelectual (MAGALHÃES; COSTA; CAVALCANTE, 2011).

DESENVOLVENDO OFICINAS COM AS CRIANÇAS MAIORES (7 A 9 ANOS)

Para o planejamento de atividades dessa faixa etária, foram consideradas algumas peculiaridades da fase: a partir dos 7 anos, a criança começa a desenvolver o julgamento global de autovalor, integrando sua autopercepção, estabelecendo algumas ideias sobre quem ela é e como deve ser etc. A influência dos pares (amigos, colegas da mesma idade) adquire grande importância nessa etapa da vida, enquanto a influência dos pais diminui (MAGALHÃES; COSTA; CAVALCANTE, 2011).

É a fase em que a criança passa a pensar com lógica, embora esta seja predominantemente concreta. Sua memória e habilidade com a linguagem aumentam. Seus ganhos cognitivos melhoram sua capacidade de tirar proveito da educação formal. A autoimagem se desenvolve, afetando sua autoestima. Os amigos assumem importância fundamental. A criança começa a compreender a constância de gênero. A segregação entre os gêneros é muito frequente nessa idade (meninos "não se misturam" com meninas e vice-versa) (BrASIL, 2012).

Foi realizada para essa faixa etária a oficina sobre histórias infantis. Logo após, foi proposto que contassem ou inventassem uma história. Ao final da atividade, detectou-se que apenas duas crianças conseguiram compor uma história com início meio e fim, enquanto outras ainda não articulavam as palavras de forma clara e compreensível. Estes fatos apontaram

para a necessidade de atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo das crianças deste grupo etário.

Na oficina de interação, quando as crianças foram questionadas sobre suas relações de amizade, todas relataram ter amigos de ambos os sexos, mas algumas evidenciaram a dificuldade do estabelecimento de laços de amizade com outras crianças da Casa de Acolhimento.

Na oficina sobre o soletrar, foi observado que as crianças tinham dificuldade em pronunciar as palavras e desconheciam o significado delas. Ao observar essa dificuldade, foi proposto um projeto que estimulasse nas crianças o desenvolvimento cognitivo.

Quintino (2006) afirma que a família é a base da construção social e este convívio favorece o desenvolvimento infantil. A família é então considerada um dos mais influentes grupos constitutivos do desenvolvimento humano e também principal fonte de saúde. Mas, quando esta não se constitui de uma unidade de experiência, de aprendizagem e de criatividade, poderá se tornar um fator de doença.

Considerando-se a relevância da família no desenvolvimento da criança e do adolescente, o próprio ECA demarca em seu artigo 92 os princípios que devem reger as entidades de acolhimento, dentre os quais se ressaltam a "[...] preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar" e "[...] não desmembramento de grupos de irmãos"; esses princípios se conectam diretamente com o depoimento de uma criança, elucidado a seguir.

Ao realizar rodas de conversas com crianças dessa faixa etária, o relato de K. P. S (9 anos) evidenciou que elas enfrentam situações de agressão e vinculação afetiva dentro da unidade:

> *Eu gosto de ajudar as tias… Ajudo… Tia posso lavar os pratos? Eu me sinto boa. Eu não gosto que as pessoas fiquem me batendo. Ah! Eu não gosto que as pessoas fiquem me xingando. Não gosto que fiquem batendo em F.* (K. P. S., 2018, informação verbal).

A fala acima remete à história do atendimento à infância e juventude no Brasil, no qual vigorava a perspectiva caritativa, vinculada sobretudo

aos organismos religiosos, uma vez que o poder público não assumia essa incumbência. Resquícios dessa história são verificados até os dias atuais, a exemplo das entidades de acolhimento de Salvador, geridas majoritariamente por organizações católicas.

Com o advento do ECA, a política de atendimento infanto-juvenil saiu do âmbito da caridade para ocupar a posição de dever do Estado, uma vez que esses indivíduos são reconhecidos enquanto sujeitos de direitos. Desse modo, as entidades de acolhimento passam a serem regidas pelo Estado, o qual começou a regulamentar suas práticas, visando justamente proteger os direitos das crianças e adolescentes.

Todavia, a visão caritativa daqueles que trabalham na política de atendimento à infância e juventude ainda prevalece em muitas instituições. Isso justifica as imposições da realização de serviços domésticos no âmbito da entidade como forma de retribuição do "ato de caridade" de cuidar daqueles indivíduos, como se pode inferir da fala mencionada. Caso contrário, procede-se com violência, conforme exposto, o que revela algo contraditório, tendo em vista o objetivo central da instituição, que é de proteger essas crianças e adolescentes.

Nesse contexto, emerge o preconizado nos artigos 16 e 17 do ECA. Vejamos:

> O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação […]. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990).

Além dessa compreensão de sujeitos de direitos, é relevante enfatizar também a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento a que

está submetida a criança e o adolescente, expressa no artigo 6o do ECA (BRASIL, 1990). Isso significa que as crianças e os adolescentes estão dentro de um processo de incompletude, por assim dizer; afinal, estão em um estágio de pleno desenvolvimento, considerando-se o aspecto sociocultural, cognitivo, emocional e físico.

No que tange à agressão física, estudo realizado na unidade de acolhimento institucional revela que as crianças tendem a ser agressivas, por causa da carência, que é consequência do abandono e de serem institucionalizadas (OLIVEIRA; PRÓCHNO, 2010). O estudo de Magalhães, Costa e Cavalcante (2011), com cuidadoras de uma instituição, revela que 71,57% das crianças apresentam comportamento agressivo com os colegas e adultos.

Com relação à violência identificada na fala das crianças, conversou-se sobre essa questão com a psicóloga e assistente social da instituição e propuseramse novas oficinas sobre a cultura da paz. Foi proposto também um novo projeto de extensão para trabalhar com as questões referentes à violência e suas implicações na saúde infantil.

DESENVOLVENDO OFICINAS COM AS CRIANÇAS DE 10 E 11 ANOS

A partir dos 10 anos ocorrem mudanças relacionadas à puberdade e há um estirão de crescimento (primeiro nas meninas, em torno dos 11 anos, depois nos meninos, em torno dos 13 anos) (BRASIL, 2012).

Nessa faixa etária foram realizadas oficinas sobre as mudanças no corpo, propostas pelas crianças; uma oficina muito rica, que proporcionou aprendizados sobre o próprio corpo; houve pintura de telas e desenhos. Também foram realizadas atividades de recorte de revistas e discutiu-se a identificação das crianças com os personagens recortados.

Durante a oficina, o que ficou mais evidente foi a vinculação entre as crianças, como elas se preocupavam umas com as outras.

A vinculação afetiva que essas crianças têm entre si, mostrando zelo, como se fossem irmãos, pode ser observada também no estudo de Alexandre e Vieira (2004) com crianças institucionalizadas. O estudo afirma que o fato de viverem juntas, compartilhando brinquedos, quarto, roupas e afeto lhes permite considerar que o outro é seu irmão. Santos (2000) descreve que não há instituição de qualidade ideal que possa preencher o vazio afetivo das crianças institucionalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas por docentes e discentes de Enfermagem foram apresentadas com a finalidade de expor as atividades de Educação em Saúde desenvolvidas com as crianças da entidade de acolhimento do Complexo Penitenciário de Salvador.

Essa atividade resultou na construção de um novo projeto de extensão em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da Uneb com o objetivo de estimular o desenvolvimento infantil dessas crianças que vivenciam o contexto de vulnerabilidade do cárcere, proporcionando um ambiente que estimule suas habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Considera-se que os métodos de ensino-aprendizagem e o uso das metodologias participativas nos diversos cenários que compõem o território de abrangência do Sistema Único de Saúde são relevantes para a formação acadêmica dos graduandos de Enfermagem que atuaram nas ações de saúde com as crianças da entidade de acolhimento institucional.

Sugerimos que outras instituições de Ensino Superior de diversas áreas do conhecimento possam desenvolver atividades nesse local tão rico para troca de experiência e promoção da saúde.

Assim, propõe-se maior atenção às ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, pois tais experiências são ricas em aprendizados acadêmicos e sociais, o que contribui para a formação de profissionais de saúde mais integrados com as demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diuvani Tomazoni; VIEIRA, Mauro Luís. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 207-217, 2004.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay. Os bebês filhos de mães que cumprem pena privativa de liberdade. *Revista Gênero & Direitos*, Paraíba, v. 1, p. 46-66, 2013.

BORGES, Marllon Fernandes; ARAÚJO, Juliana Beatriz. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica: processo histórico e perspectivas futuras. *EDFeportes.com*: revista digital, Buenos Aires, v. 17, n. 172, p. 70-76, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 29 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança*: crescimento e desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

D'EÇA, Aline. *Filhos do cárcere*. Salvador: Edufba, 2010.

ELLERY, Ana Ecilda Lima; BOSI, Maria Lúcia M.; LOIOLA, Francisco Antonio. Integração ensino, pesquisa e serviços em saúde: antecedentes, estratégias e iniciativas. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 187-198, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.

GRANBERRY, Phillip J. *et al*. Developing research and community literacies to recruit latino researchers and practitioners to address health disparities. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, New York, v. 3, p. 138-144, 2016.

HORNEY, Jennifer A. *et al*. EpiAssist: Servicelearning in public health education. *Education for Health*, Abingdon, v. 29, n. 1, p. 31-39, 2016.

JEWETT-TENNANT, Jeri *et al*. Partnership among peers: lessons learned from the development of a Community Organization-Academic Research Training Program. *Prog Community Health Partnersh*, Baltimore, v.10, n. 3, p. 461-470, 2016.

JOPPA, Meredith C. *et al*. Pilot investigation of the Katie Brown Educational Program: a school-community partnership. *Journal of School Health*, Hoboken, v. 86, p. 140-146, 2016.

LEAL, Maria do Carmo *et al*. Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, p. 2061-2070, 2016.

MAGALHÃES, Celina Maria C.; COSTA, Lígia Negrão; CAVALCANTE, Lília Iêda C. Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 818-831, 2011.

MOTA, Filomena Maria G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 115-122, 2009.

OLIVEIRA, Shimênia Vieira de; PRÓCHNO, Caio César S. Camargo. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia*: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 62-84, 2010.

QUINTINO, Silmara Aparecida. *Creche na prisão feminina do Paraná*: humanização da pena ou intensificação do controle social do Estado? 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, Lucinete. Adoção ou abrigos de tipo ideal? *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 63, n. 21, p. 76-93, 2000.

STELLA, Claudia; SEQUEIRA, Vânia Conselheiro. Guarda de filhos de mulheres presas e a ecologia do desenvolvimento humano. *Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 379-394, 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *The State of Brazil's Children*. Children up to the age of 6 years The Right to Survival and Development. 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2006.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

VASCONCELOS, Ana Claudia F.; STEDEFELDT, Elke; FRUTUOSO, Maria Fernanda P. Uma experiência da integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde. *Interface*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 147-158, 2016.

VENDRUSCOLO, Carine. *et al*. A inserção da universidade no quadrilátero da educação permanente em saúde: relato de experiência. *Texto & Contexto Enfermagem*, [*S. l.*], v. 25, n. 1, p. 72-78, 2016.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE DESTINADA A FORMAR CRIANÇAS COMO MULTIPLICADORES DE CONHECIMENTO EM HIPERTENSÃO E DIABETES: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VAI À ESCOLA

Helena Maria Silveira Fraga Maia

Tamara Regina Araújo de Oliveira

Luciana Ricarte Cavalcante

Educação em Saúde como área de conhecimento é um conjunto de práticas que tem por objetivo principal tentar gerar hábitos saudáveis, que proporcionem bem-estar aos indivíduos e às comunidades (BOCCHI, 2012; MACIEL, 2009; MORIYAMA et al, 2009). Na atenção básica pode ser frequentemente utilizada como instrumento para modificar os índices de agravos e óbitos por doenças de difícil controle (CIMINO, 2013). Dentre estas, a hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e o Diabetes Mellitus (DM) são referenciados como primeira causa de internamento e morbimortalidade para o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2006a, 2006b).

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (2016), a cada ano ocorrem 1,6 milhão de mortes causadas por doenças cardiovasculares na região das Américas, das quais cerca de meio milhão ocorrem em pessoas com menos de 70 anos de idade, o que é considerado morte prematura e evitável (PEREIRA, J., 2012). No Brasil, a mudança do perfil epidemiológico da população, influenciada pelas alterações no estilo de vida,

tem levado ao aumento da mortalidade por doenças crônico-degenerativas (ARAÚJO, 2012; RUFINO; DRUMMOND; MORAES, 2012). Observa-se também a elevação dos custos de saúde com internação, medicamentos e atenção de alta complexidade para pacientes com doenças cardiovasculares (BRASIL, 2007).

Na tentativa de reverter esse quadro, as políticas nacionais de saúde estão se voltando cada vez mais para a criação de uma atenção básica eficaz e ampla que atue nos diversos níveis dos pacientes (FAVA, 2011; MORIYAMA, 2009; SILVA et al., 2011). Aumento do consumo de porções de legumes, realização de atividade física e redução dos índices de circunferência abdominal são formas de prevenção de agravos cardiovasculares (BRASIL, 2006c). A Educação em Saúde aparece nesse contexto como uma ferramenta fundamental para desenvolver no indivíduo a compreensão da necessidade de acompanhamento integral e ao mesmo tempo estimular a adesão terapêutica (CARNEIRO, 2012; COSTA, 2012). Evidências científicas que sugerem que programas de Educação em Saúde são capazes de gerar mudanças significativas nas condutas do índice de massa corpórea (IMC) foram obtidas após intervenções específicas para hipertensos (OLIVEIRA, 2013). Nos últimos anos, ações de Educação em Saúde para portadores de DM têm sido descritas como capazes de interferir positivamente no controle da condição de saúde com mudanças alimentares e no estilo de vida (ASSUNÇÃO; URSINE, 2008; SILVA et al., 2011).

A Educação em Saúde pode estimular o autocuidado do paciente, fazendo com que ele entenda os benefícios de seu tratamento e a importância de mudanças nos hábitos de vida (FAVA, 2011). Sabe-se também que a maior parte desses hábitos é adquirida na infância e perdura por toda a vida (CIMINO, 2013). Assim, programas para essa faixa etária também têm sido desenvolvidos com o objetivo de transformar o estilo de vida de crianças e adolescentes, minimizando os fatores de risco, evitando o desenvolvimento de doenças e influenciando a atitude dos pais (AMORIM, 2006; OLIVEIRA, 2013). De acordo com este pensamento, Veugelers e Fitzgerald (2005) realizaram uma intervenção por meio da inserção de um programa escolar que visava à diminuição dos níveis de obesidade infantil. Como

resultado, obtiveram a redução dos níveis de sobrepeso e obesidade e o aumento do nível de atividade física entre os estudantes.

A despeito dos esforços de profissionais da atenção básica, a adesão terapêutica de hipertensos e diabéticos não tem sido suficiente para controlar os níveis pressóricos ou glicêmicos. Informações sobre os prejuízos e complicações não são adequadamente divulgadas, o que dificulta a aproximação do indivíduo aos serviços de saúde e o controle social. Dessa forma, este estudo buscou verificar a eficácia de um programa de Educação em Saúde destinado a formar crianças e adolescentes filhos de hipertensos e diabéticos como multiplicadores de conhecimentos sobre a prevenção de agravos por HAS e DM.

MATERIAL E MÉTODOS

No âmbito da extensão universitária realizou-se um estudo de intervenção em que cada aluno foi seu próprio controle. A população foi composta por escolares de 7 a 11 anos, matriculados em escolas da rede municipal e estadual de Ensino Fundamental, que tinham pais, parentes de até segundo grau ou vizinhos com diagnóstico de HAS e/ou DM. Foram incluídos todos aqueles que realizaram as atividades do programa de Educação em Saúde, e excluídos os que não se identificaram com o programa ou ainda aqueles cujos pais decidiram pela não adesão ao projeto. A amostra foi constituída por conveniência e as diretoras e coordenadoras pedagógicas auxiliaram no recrutamento dos estudantes.

O estudo foi realizado em escolas do Distrito Sanitário Cabula-Beiru, Salvador (BA). A intervenção foi realizada no período de agosto a dezembro de 2014, por profissionais da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) vinculados a Unidades de Atenção Primária e por estudantes dos cursos de saúde da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), todos vinculados ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), e realizado por meio de convênio entre o Ministério da Saúde (MS), a Uneb e a SMS. O programa de Educação em Saúde foi idealizado para ser efetivado

em dez encontros semanais com duração média de duas horas. Foram realizadas quatro atividades sobre HAS e quatro sobre DM, com uma aula introdutória para cada tema. Com objetivo de atrair a atenção das crianças e facilitar a aprendizagem, utilizou-se material lúdico, como jogos, brincadeiras, histórias e recursos audiovisuais.

Inicialmente, foi aplicado um questionário de sondagem, ajustado com auxílio de uma pedagoga para uma linguagem acessível às crianças e aos adolescentes. Este foi formado com questões fechadas sobre HAS e DM e agrupadas nos tópicos definição e etiologia, sintomatologia, hábitos de vida, tratamento medicamentoso e acompanhamento de saúde. O mesmo questionário foi aplicado após o término do programa para verificar o conhecimento adquirido.

Para acessar conhecimentos sobre HAS, inicialmente foram realizadas questões sobre definição e etiologia, como: "já ouviu falar sobre hipertensão?", "hipertensão é uma doença?", "hipertensão tem cura?", "hipertensão tem tratamento?", "hipertensão é a mesma coisa que pressão alta?", "hipertensão é a pressão alta na parede dos vasos sanguíneos?" e "o coração é a bomba do corpo?".

Para avaliar os conhecimentos sobre sintomatologia, questionou-se: "é possível ter hipertensão e não ter sintomas?", "dor de cabeça é sintoma de hipertensão?", "tontura é sintoma de hipertensão?", "ânsia de vômito e/ou vômito é sintoma de hipertensão?" e "dor de barriga é sintoma de hipertensão?".

Com relação a hábitos de vida, as seguintes questões foram feitas: "ingestão de sal aumenta a pressão?", "quem é hipertenso tem que ter hábitos alimentares saudáveis?", "quem se alimenta corretamente come frutas e verduras?", "quem é hipertenso tem que praticar exercício físico?" e "corrida, malhação e natação são tipos de exercício físico?".

Em relação aos conhecimentos sobre tratamento medicamentoso, as seguintes perguntas foram feitas: "todo hipertenso tem que tomar remédio?", "a medicação deve ser guardada em local seco?", "a medicação deve ser guardada em local arejado?", "a medicação deve ser guardada longe de

crianças?", "a medicação deve ser guardada em local úmido?", "os remédios devem ser tomados todos os dias nos mesmos horários?" e "é recomendado utilizar medicação de outras pessoas?".

Os conhecimentos sobre acompanhamento de saúde foram verificados questionando-se: "o hipertenso deve fazer acompanhamento médico no posto de saúde?", "o posto de saúde é o local recomendado para tratar uma doença?" e "o hospital é o local recomendado para tratar uma doença?".

Para DM, as questões sobre definição e etiologia foram: "já ouviu falar sobre diabetes?", "diabetes é uma doença?", "diabetes tem cura?", "diabetes tem tratamento?", "diabetes é o açúcar aumentado nos vasos sanguíneos?" e "comer doce e beber água depois pode causar diabetes?".

Os conhecimentos sobre sintomatologia referiam-se a: "é possível ter diabetes e não ter sintomas?", "ter muita sede é sintoma de diabetes?", "aumento de urina é sintoma de diabetes?", "vista embaçada é sintoma de diabetes?" e "o diabético inicialmente perde peso e depois engorda?".

Já os conhecimentos sobre hábitos de vida foram questionados da seguinte forma: "quem tem diabetes deve comer muito açúcar?", "quem é diabético deve ter hábitos alimentares saudáveis?", "quem se alimenta corretamente come frutas e verduras?", "quem é diabético tem que praticar exercício físico?", "quem tem diabetes deve cuidar da higiene dos pés?", "quem tem diabetes deve lavar bem os pés?", "quem tem diabetes deve secar bem os pés?", "quem tem diabetes deve usar calçado confortável?" e "quem tem diabetes deve observar se há feridas entre os dedos dos pés?".

Os conhecimentos sobre tratamento medicamentosos foram tratados com: "todo diabético tem que tomar remédio?", "a medicação deve ser guardada em local seco?", "a medicação deve ser guardada em local arejado?", "a medicação deve ser guardada longe de crianças?", "a medicação deve ser guardada em local úmido?", "os remédios devem ser tomados todos os dias nos horários corretos?" e "é recomendado usar medicação de outras pessoas?".

Por fim, os conhecimentos sobre acompanhamento de saúde foram abordados da seguinte forma: "o diabético deve fazer acompanhamento no

posto de saúde"?, "o posto de saúde é o local recomendado para tratar uma doença?" e "o hospital é o local recomendado para tratar uma doença?".

As variáveis foram consideradas como 0 (zero) quando a descrição fosse adequada perante os conhecimentos científicos, mas expressa de acordo com a linguagem da criança e adolescente; e como 1 (um) quando não fosse. As variáveis eram dicotômicas e, por esse motivo, algumas tiveram a ordem da numeração invertida, com objetivo de fazer com que as respostas não fossem induzidas a serem "sim".

O banco de dados foi criado no programa Excel (V. 7.0) e analisado no programa de análise estatística Stata® (V. 12.0), onde foram realizadas correções dos dados digitados com objetivo de eliminar possíveis erros ou inconsistências. Foi realizada uma análise descritiva com a finalidade de identificar as características gerais e específicas da população estudada. As respostas obtidas antes das intervenções foram comparadas com as obtidas depois, a fim de avaliar a significância das mudanças em termos de aprendizagem. Estas foram analisadas pelo teste não paramétrico de McNemar, com uma significância de $p<0,05$.

Os pais dos escolares autorizaram a participação destes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e podiam a qualquer momento anunciar a saída de uma criança, sem qualquer prejuízo escolar ou de qualquer outra natureza para ela. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade do Estado da Bahia, Plataforma Brasil/CEP Uneb (Parecer nº 241.434/2013) e financiado pelo PRO Saúde/PET-Saúde 2012.

RESULTADOS

Este estudo contou com a participação de 32 crianças e adolescentes. Verificou-se que 22 estudantes eram do sexo feminino (68,8%), 28 tinham idade entre 7 e 9 anos (87,5%), e que o 2º ano do Ensino Fundamental foi a série mais frequente, com 14 alunos (43,8%), sendo que 3º e 4º anos tiveram

frequências iguais, isto é, cinco escolares em cada série (15,6%). Os dados não foram tabulados.

Na Tabela 1 encontram-se descritos os resultados do questionário de sondagem inicial em comparação com o de sondagem final com relação ao programa de Educação em Saúde sobre hipertensão Arterial Sistêmica. A primeira parte do questionário diz respeito à definição e etiologia do DM, na qual observou-se aumento no percentual de aprendizagem para a variável "HAS é uma doença", "HAS é a mesma coisa que pressão alta" e para "o coração é a bomba do corpo". Na segunda parte, sobre sintomatologia da patologia, as variáveis que obtiveram percentual de aprendizagem estatisticamente significantes foram "dor de cabeça é sintoma de HAS" (com 34,3%), "tontura é sintoma de HAS" e "dor de barriga é sintoma de HAS". Com relação à parte sobre conhecimento de hábitos de vida, constatou-se aumento do nível de aprendizagem para a questão "quem é hipertenso tem que praticar exercício físico?". Nos conhecimentos sobre tratamento medicamentoso, as questões que apresentaram valores estatisticamente significantes foram "a medicação deve ser guardada em local seco" e "os remédios devem ser tomados todos os dias nos mesmos horários". Não se obteve melhora no percentual de acerto referente ao conhecimento sobre acompanhamento de saúde. A diferença entre a proporção de acertos observada variou de 3,1 a 37,5, com média de 18,2% (dados não tabulados).

Tabela 1 – Proporção de acertos pré e pós-intervenção de Educação em Saúde em HAS no âmbito do PET-Saúde Doutores Mirins MS/SMS/Uneb para escolares de 7 a 12 anos, Salvador, Bahia, 2014

(continua)

Variáveis	Resposta correta	Avaliação		Percentual de aprendizagem	Valor de p*
		Pré (%)	Pós (%)		
Conhecimento sobre definição e etiologia					
HAS é uma doença	Sim	68,8	90,6	21,8	0,046
HAS tem cura	Não	40,6	53,1	12,5	0,382
HAS tem tratamento	Sim	78,1	81,3	3,2	0,549
HAS é a mesma coisa que pressão alta	Sim	31,3	62,5	31,2	0,027
HAS é a pressão aumentada nos vasos sanguíneos	Sim	50,0	78,1	28,1	0,125
O coração é a bomba do corpo	Sim	71,9	96,9	25,0	0,021
Conhecimento sobre sintomatologia					
É possível ter HAS e não ter sintomas	Sim	31,3	37,5	6,2	0,753
Dor de cabeça é sintoma de HAS	Sim	31,3	65,6	34,3	0,020
Tontura é sintoma de HAS	Sim	50,0	81,3	31,3	0,020
Ânsia de vômito e/ou vômito é sintoma de HAS	Sim	46,9	71,9	25,0	0,102
Dor de barriga é sintoma de HAS	Não	31,0	50,0	19,0	0,037
Conhecimento sobre hábitos de vida					
Quem tem HAS tem que ter hábitos alimentares saudáveis	Sim	87,5	93,8	6,3	0,717
Quem se alimenta corretamente come frutas e verduras	Sim	84,4	100,0	15,6	0,625
Corrida, malhação e natação são tipos de atividade física	Sim	87,5	100,0	12,5	0,125
Quem é hipertenso tem que praticar atividade física	Sim	61,3	96,8	35,5	0,010
Conhecimento sobre tratamento medicamentoso					
Todo hipertenso tem que tomar remédio	Não	9,4	12,5	3,1	0,717
A medicação deve ser guardada em local seco	Sim	53,1	90,6	37,5	0,042
A medicação deve ser guardada em local arejado	Sim	50,0	56,3	6,3	0,392
A medicação deve ser guardada em local longe de crianças	Sim	93,8	100,0	6,2	0,500
A medicação deve ser guardada em local úmido	Não	38,7	67,7	29,0	0,064
Os remédios devem ser tomados todos os dias nos mesmos horários	Sim	75,0	93,8	18,8	0,031
É recomendado usar medicação de outras pessoas	Não	96,9	100,0	3,1	0,317

(conclusão)

Conhecimento sobre acompanhamento de saúde					
O hipertenso deve fazer acompanhamento médico no posto de saúde	Sim	87,5	93,8	6,3	0,607

Fonte: Elaboração própria.

* Teste de McNemar p<0,05.

Na Tabela 2 encontram-se descritos os resultados do questionário de sondagem inicial em comparação com o de sondagem final com relação ao programa de Educação em Saúde sobre Diabetes *Mellitus*. A primeira parte do questionário diz respeito à definição e etiologia do DM, onde não houve resultados estatisticamente significantes. Na segunda parte, sobre sintomatologia da patologia, a variável "aumento do volume de urina" mostrou elevação do percentual de aprendizagem pós-intervenção. Com relação ao conhecimento de hábitos de vida, constatou-se aumento no nível de aprendizagem sobre a questão "quem tem diabetes deve cuidar da higiene dos pés?". Nos conhecimentos sobre tratamento medicamentoso não foram encontrados valores estatisticamente significantes, apesar de notar-se aumento no percentual de acerto nas seis questões envolvidas. A parte final do questionário avaliou os conhecimentos sobre acompanhamento de saúde. Também não se observou melhora estatisticamente significante nas respostas da questão final sobre acompanhamento de saúde. A diferença observada entre a proporção de acertos variou de – 42,5 a 83,3, com média de 18,5% (dados não tabulados).

Tabela 2 – Proporção de acertos pré e pós-intervenção de Educação em Saúde em DM no âmbito do PET-Saúde Doutores Mirins MS/SMS/Uneb para escolares de 7 a 12 anos, Salvador, Bahia, 2014

(continua)

Variáveis	Padrão correto	Intervenção		Percentual de aprendizagem	Valor de p*
		Pré (%)	Pós (%)		
Conhecimento sobre definição e etiologia					
Diabetes é uma doença	Sim	92,6	90,6	-2,0	0.687
Diabetes tem cura	Não	58,8	65,6	6,8	0,053
Diabetes tem tratamento	Sim	86,4	75,0	-11,4	0,675
Diabetes é o excesso de glicose nos vasos sanguíneos	Sim	84,4	96,9	12,5	0,125
Conhecimento sobre sintomatologia					
É possível ter diabetes e não ter sintomas	Sim	76,9	34,4	-42,5	0,513
Ter muita sede é sintoma de diabetes	Sim	78,9	78,1	-0,8	0,300
Aumento de urina é sintoma de diabetes	Sim	31,3	78,1	46,8	0,004
Vista embaçada é sintoma de diabetes	Sim	46,9	62,5	15,6	0,261
O diabético inicialmente perde peso e depois engorda	Sim	43,3	60,0	16,7	0,118
Conhecimento sobre hábitos de vida					
Quem tem diabetes deve ingerir alimentos que contêm muito açúcar	Não	16,7	96,7	80,0	0,219
Quem se alimenta corretamente come frutas e verduras	Sim	93,8	100	6,2	0,500
Quem é diabético tem que praticar exercício físico	Sim	68,8	87,7	18,9	0,146
Corrida, malhação e natação são tipos de exercício físico	Sim	87,5	96,9	9,4	0,375
Quem tem diabetes deve cuidar da higiene dos pés	Sim	70,0	100	30,0	0,003
Quem tem diabetes deve lavar bem os pés	Sim	83,3	100	16,7	0,062
Quem tem diabetes deve secar bem os pés	Sim	86,7	100	13,3	0,125
Quem tem diabetes deve usar calçado confortável	Sim	73,3	90,0	16,7	0,122
Quem tem diabetes deve observar o aparecimento de feridas nos pés	Sim	80,0	93,3	13,3	0,368
Conhecimento sobre tratamento medicamentoso					
A medicação deve ser guardada em local seco	Sim	70,0	90,0	20,0	0,109
A medicação deve ser guardada em local arejado	Sim	33,3	63,3	30,0	0,070
A medicação deve ser guardada em local longe do alcance de crianças	Sim	90,0	100	10,0	0,250
A medicação deve ser guardada em local úmido	Não	23,3	60,0	36,7	0,172
Os remédios devem ser tomados todos os dias nos mesmos horários	Sim	70,0	93,3	23,3	0,039
É recomendado utilizar medicação de outras pessoas	Não	10,0	93,3	83,3	0,226

(conclusão)

Conhecimento sobre acompanhamento de saúde					
O diabético deve fazer acompanhamento médico no posto de saúde	Sim	87,5	100	12,5	0,125

Fonte: Elaboração própria.

* Teste de McNemar p<0,05

DISCUSSÃO

O programa de extensão em Educação sobre Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes *Mellitus* para crianças e adolescentes mostrou-se moderadamente eficaz em formar multiplicadores de conhecimentos para HAS e fracamente eficaz para os construtos relacionados com DM. Observou-se que os escolares apresentaram aumento do percentual de acertos no teste de sondagem final quando comparado com o aplicado na fase inicial do programa sobre os conhecimentos relacionados à Hipertensão; enquanto para o Diabetes somente em duas variáveis a aquisição da aprendizagem elevou-se de modo estatisticamente significante. Apesar dos esforços empreendidos em termos de geração de novas dinâmicas e demais tecnologias leves para facilitar a aprendizagem, os resultados não alcançaram integralmente os objetivos almejados.

Pode-se traçar algumas explicações plausíveis para a diferença de conhecimentos absorvidos encontrados entre as duas doenças discutidas no programa de Educação em Saúde.

Em primeiro lugar, a Hipertensão Arterial Sistêmica configura-se como uma patologia de maior prevalência e incidência, principalmente na população de baixa renda, quando comparada com o Diabetes *Mellitus* (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c). Dessa forma, pode-se supor que as crianças e adolescentes assimilaram mais informações sobre HAS em função da familiaridade com o contexto em que viviam. É cabível questionar também se as atividades relacionadas aos conhecimentos sobre HAS foram mais bem trabalhadas com os escolares que as sobre DM. O período e a quantidade

de aulas ministradas foram iguais, porém as dinâmicas utilizadas diferiram entre os dois temas.

Sabe-se que utilizar técnicas lúdicas para gerar conhecimentos é seguramente uma forma de atrair a atenção e garantir o sucesso da aprendizagem para todas as faixas etárias e mais especificamente para estudantes de 7 a 11 anos (AMORIM, 2006; CARNEIRO, 2012; FAVA, 2011; MORIYAMA, 2009; OLIVEIRA, 2013; SILVA *et al*., 2011; VEUGELERS; FITZGERALD, 2005). Estudos similares têm demonstrado que intervenções de Educação em Saúde voltadas para o público jovem são capazes de reduzir o risco de desenvolvimento de doenças de caráter crônico na vida adulta e levar a uma mudança de estilo de vida.

As respostas dos estudantes sobre HAS obtidas no momento zero da intervenção e após a finalização do projeto diferiam de modo estatisticamente significante mais frequentemente sobre os conhecimentos relacionados aos tópicos de definição e etiologia e sintomatologia; e com menor frequência para outros, como conhecimentos sobre tratamento medicamentoso e hábitos de vida. Todavia, embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significantes para todas as variáveis, em todos os itens houve modificações importantes. Isto se configura como um resultado importante, já que se trata de conhecimentos relativos a cuidados de saúde que na prática os profissionais da atenção básica precisam reforçar para a população afetada por doenças de caráter crônico. As crianças apreenderam de modo consistente que "HAS é uma doença", que "significa o mesmo que ter pressão alta" e que "o coração é a bomba do corpo". Entenderam também que ter "dor de cabeça pode ser sintoma de HAS", tanto quanto "apresentar tontura", que "o hipertenso precisa praticar atividade física regular", que "a medicação precisa ser guardada em local seco" e "ser utilizada todos os dias nos mesmos horários".

Resultados semelhantes foram produzidos por Maciel (2009), que conduziu um estudo em um município da Bahia. Neste, a pesquisadora desenvolveu atividade educativa com adolescentes e jovens de 13 a 20 anos sobre prevenção de HAS, mas obteve como resultado uma falta de compreensão por parte deles sobre o que significava estar com a pressão arterial

elevada e o que era ser portador da Hipertensão. A maioria dos estudantes não praticava atividade física regular e não entendia a importância dessa conduta no tratamento para a patologia no momento inicial da intervenção. A autora ressaltou a importância desse tipo de ação para tentar diminuir os riscos do aparecimento de doenças crônicas posteriormente. Uma possível explicação para tais resultados seria a dificuldade de entendimento da população em geral de que a HAS é uma doença incurável e de caráter crônico e que apresentar níveis pressóricos elevados de forma constante significa ter Hipertensão.

As questões "HAS é uma doença?", "Hipertensão significa o mesmo que ter pressão alta?" e "o coração é a bomba do corpo?" foram abordadas por meio de jogos e dinâmicas elaboradas para esse fim. O objetivo era introduzir o tema de forma divertida, que atraísse a atenção dos estudantes. Após essa atividade, utilizou-se uma dinâmica para verificação de consolidação de aprendizagem, em que os alunos alocados em dois grupos distintos eram levados a discutir sobre algumas afirmações e assumir uma posição contra ou a favor. Pode-se pressupor que tal abordagem favoreceu a aprendizagem por desafiar a capacidade de entendimento e por estabelecer uma lógica adequada ao desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes. Segundo Caciana Linhares Pereira (2012), de acordo com Piaget, dos 7 aos 11 anos a criança já é capaz de desenvolver operações lógico-concretas e, apesar de não terem o conceito de abstração completamente formado, são capazes de constituir julgamento sobre determinado tema. Jogos que envolvam charadas, enigmas, adivinhações e que estimulem a competição atraem mais o estudante nessa fase e estimulam o desenvolvimento individual com a criação de um espaço imaginário que posteriormente poderá ser concretizado pela criança. O desenvolvimento cognitivo com suas múltiplas funções ocorre através de um esquema de ações constantes que leva a criança a buscar respostas para suas perguntas e a discernir o certo do errado, bem como assimilar as regras da sociedade (PEREIRA, C., 2012). Brincadeiras que estimulem o imaginário ao mesmo tempo em que exigem atenção e concentração facilitam a aprendizagem de conceitos de difícil compreensão.

Para as questões referentes à sintomatologia da hipertensão foi empregado um jogo de cartas denominado "Eu conto!", criado por Cimino (2013) para propiciar a contação de histórias e motivar as discussões. Com todos os estudantes em círculo, cada um retirava uma carta do baralho e então era estimulado a criar uma história de acordo com o desenho da carta selecionada. Dessa forma, um complementava a explicação do outro e todos interagiam com o tema estudado. Já as questões relativas à importância da prática de atividade física regular e do uso correto da medicação foram trabalhadas por meio de duas dinâmicas. A primeira era uma pequena peça teatral em que o diálogo girava em torno da necessidade de adesão ao tratamento medicamentoso, mesmo quando o número de remédios utilizados era grande, e os benefícios que a prática de exercício poderia acarretar para o hipertenso. A segunda atividade consistia em um jogo da memória, disponibilizado pelo Ministério da Saúde, que explicava o uso adequado de medicamentos, suas formas de conservação e orientações médicas.

Sobre o conhecimento adquirido por meio da intervenção para DM, poucas variáveis diferiram de modo significante do momento inicial para o momento final da intervenção, a despeito da proporção de acertos ter variado grandemente. As crianças obtiveram percentual de aprendizagem consistente para as categorias "aumento do volume de urina pode ser sintoma de DM" e "quem tem diabetes deve cuidar da higiene dos pés". Essas questões específicas foram tratadas com o emprego de uma peça teatral, utilizando-se marionetes e fantoches. A peça foi dividida em três partes, sendo apresentada aos poucos, conforme os estudantes foram se aprofundando no tema abordado. O diálogo se estabelecia entre dois pacientes que discutiam o que seria a Diabetes, a classificação tipo I e tipo II, quais os sinais e sintomas e como deve ser feita a terapêutica. Cada personagem assumia uma postura com relação ao autocuidado e ficava clara a problemática de aderência ao tratamento. Após a encenação era permitido que os escolares manuseassem o material educativo, interpretando o texto um para o outro. Por meio de linguagem do cotidiano das crianças e dos adolescentes buscou-se criar um texto divertido e informativo, com duração média de 30 minutos.

Resultados semelhantes foram encontrados por José António Pereira (2012), que realizou um estudo empregando um questionário de conhecimentos sobre Diabetes (DKQ-24) para crianças, adolescentes e jovens com idades entre 6 e 25 anos. Observou-se que para os itens "os diabéticos devem ter cuidados especiais quando cortam as unhas dos pés?" e "urinar frequentemente e sede são sinais de açúcar baixo no sangue?" foram obtidos percentuais de acerto entre 91,8% e 100% respectivamente. Esses dados corroboram com os encontrados neste estudo; porém, deve-se atentar que os autores não realizaram intervenção de Educação em Saúde em nenhum momento.

Conforme a teoria de Vygotsky (2015), o desenvolvimento das funções mentais da criança ocorre na medida em que ela vai sendo exposta a experiências sociais. Ela passa então a ser introduzida ao mundo dos adultos por meio de representações da sua realidade, e nesse âmbito a brincadeira do "faz de conta" torna-se ferramenta para que ela assimile e recrie o ambiente a sua volta. Neste estudo contatou-se que o fato de encenar a peça fez com que o escolar experimentasse em seu próprio corpo os conceitos que lhe foram ensinados e tornou possível o processo de internalização do conhecimento.

Ao fim de cada peça idealizada e apresentada com o intuito de favorecer a aprendizagem sobre DM, instituía-se uma atividade denominada "avaliação e consolidação de conhecimento". três formas de avaliação foram estabelecidas. A primeira tratava-se de um jogo em que a turma era dividida em dois grupos de cerca de seis alunos cada. Cada grupo recebia um papel ofício para anotar as respostas das perguntas escritas no quadro ou fixadas nas paredes. Depois que os grupos respondiam às cinco perguntas, os bolsistas e preceptores faziam uma leitura em voz alta, respondendo corretamente às questões. O grupo que obtivesse maior número de acertos era o vencedor.

Em segundo lugar foi criada uma competição de perguntas entre duas equipes. Uma pergunta era feita de forma individual, sendo que aquele que falasse a resposta corretamente marcava ponto para sua equipe, e a equipe que acertasse mais perguntas era a vencedora. Para ter direito de

resposta, cada escolar precisava tocar um sino. Aquele que tocava primeiro ganhava o direito de responder à pergunta feita pelo apresentador. Ao responder corretamente, o ponto era computado e ganhava-se o direito de jogar "torta na cara" do outro competidor. Com a resposta errada não se marcava ponto e se recebia "torta na cara" do outro participante. Quando ocorria de nenhum dos participantes saber a resposta, eram cronometrados 20 segundos e os dois recebiam "torta na cara".

A terceira atividade foi composta por casos clínicos, com o objetivo de explicar a necessidade do tratamento adequado e contínuo do Diabetes, auxiliando-os a corrigir o que não estava sendo realizado de maneira apropriada, mostrando o que a falta ou o tratamento impróprio pode acarretar. Oito papéis contendo histórias de condutas corretas e incorretas por parte de pacientes foram distribuídos entre os escolares. O objetivo era provocar discussão entre eles, fazendo-os apontarem o que deveria ser modificado no tratamento que foi estabelecido. Os preceptores guiavam a discussão, chamando atenção para pontos importantes, como alimentação saudável, higiene dos pés e importância de praticar exercício físico.

Este estudo tem como vantagem, em primeiro lugar, o local de coleta, pois a escola apresenta-se como um ambiente favorável para a disseminação de conhecimentos sobre HAS e DM por já se configurar como um espaço de aprendizagem para crianças e adolescentes. Ademais, salienta-se como vantajoso também o emprego deste modelo de estudo que, por se tratar de um ensaio clínico, permite avaliar a eficácia de uma intervenção de Educação em Saúde e o nível de conhecimento apreendido pelos escolares. De modo semelhante, podem-se citar como valiosas a parceria da Uneb com o Distrito Sanitário Cabula-Beiru para o desenvolvimento do programa PRO Saúde/PET-Saúde 2012, a recepção dos diretores e coordenadores dos colégios escolhidos para a extensão universitária e a participação de uma equipe multidisciplinar de preceptores e bolsistas no programa. Além dos benefícios supracitados, a extensão universitária proporcionou a crianças e adolescentes perspectivas de melhora dos hábitos de vida relacionados à prevenção, ao tratamento e controle de agravos da HAS e do DM, bem como a possibilidade de multiplicação do conhecimento para

a comunidade. Outrossim, aponta-se como uma possível limitação o reduzido tamanho amostral, que pode ter influenciado os resultados diminuindo as possibilidades de verificação de hipóteses pelo teste estatístico empregado.

CONCLUSÃO

De modo geral, os resultados apresentados revelam que o programa de Educação em Saúde sobre HAS e DM voltado para crianças e adolescentes é eficaz em promover conhecimentos sobre essas patologias. Observou-se que os construtos sobre Hipertensão Arterial Sistêmica foram mais apreendidos e multiplicados quando comparados com os do Diabetes *Mellitus*. Novos formatos de Educação em Saúde devem ser buscados por meio de esforços dos profissionais em formação que, no futuro, deverão estabelecer formas mais eficazes de transladar os conhecimentos apreendidos na graduação. Disseminar o conhecimento dentro do ambiente escolar parece ser uma forma criativa e eficaz de incentivar o estilo de vida saudável dos escolares, ao mesmo tempo em que os pais podem ser alcançados e sensibilizados pelas informações adquiridas por seus filhos. Por meio da extensão universitária é possível promover o aprendizado sobre saúde nas escolas e desenvolver vínculos sólidos entre os pais, a coordenação do colégio e os profissionais que atuam na atenção básica. Dessa forma, pode-se viabilizar a melhora dos hábitos de vida e a prevenção de doenças crônicas potencialmente evitáveis.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Valdicleibe Lira de *et al*. Práticas educativas desenvolvidas por enfermeiros na promoção à saúde do adolescente. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 19, n. 4, p. 240-46, 2006.

ARAÚJO, José Duarte de. Polarização epidemiológica no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 21, n. 4, p. 533-538, 2012.

ASSUNÇÃO, Thaís Silva; URSINE, Priscila Guedes Santana. Estudo de fatores associados à adesão ao tratamento não farmacológico em portadores de diabetes *mellitus* assistidos pelo Programa Saúde da Família, Ventosa, Belo Horizonte. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2189-2197, 2008.

BOCCHI, Edimar Alcides *et al*. Atualização da Diretriz Brasileira de Insuficiência Cardíaca Crônica: 2012. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, Rio de Janeiro, v. 98, n. supl. 1, p. 1-33, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Educação em Saúde*: diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Diabetes mellitus*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Hipertensão arterial sistêmica para o sistema único*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006c.

CARNEIRO, Angélica C. L. Leite *et al*. Educação para a promoção da saúde no contexto da atenção primária. *Revista Panamericana de Salud Pública*, Washington, v. 31, n. 2, p. 115-120, 2012.

CIMINO, Valdir. *Eu Conto!* um livro para contar histórias. São Paulo: Matrix, 2013.

COSTA, Maria Cristina Guimarães da *et al*. As ações do serviço de saúde voltadas para o âmbito individual e pouco coletivo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 36, supl. 1, p. 57-63, 2012.

FAVA, Silvana Maria C. Leite *et al*. Educação em Saúde e adesão ao tratamento na perspectiva histórico cultural. *Saúde & Transformação Social*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 81-87, 2011.

MACIEL, Marjorie Ester Dias. Educação em Saúde: conceitos e propósitos. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 773-776, 2009.

MORIYAMA, Michiko *et al*. Efficacy of a selfmanagement education program for people with type 2 diabetes: Results of a 12-month trial. *Japan Journal of Nursing Science*, Hoboken, n. 6, p. 51-63, 2009.

OLIVEIRA, Thatiane Lopes *et al*. Eficácia da Educação em Saúde no tratamento não medicamentoso da hipertensão arterial. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 179-184, 2013.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Dia Mundial da Hipertensão 2016*. São Paulo, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2WanAvb. Acesso em: 6 ago. 2018.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

PEREIRA, José António A. M. Amaro. *Avaliação da qualidade de vida em crianças e jovens com diabetes mellitus tipo 1 e conhecimentos sobre a doença*. 2012. Dissertação (Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

RUFINO, Daniel B. Rodrigues; DRUMMOND, Rosana A. Teixeira; MORAES, Weverton L. Dimartini de. Adesão ao tratamento: estudo entre portadores de hipertensão arterial cadastrados em uma Unidade Básica de Saúde. *Journal of the Health Sciences Institute*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 336-342, 2012.

SILVA, Martha *et al*. Diabetes Self-management education in South Auckland, New Zealand, 2007-2008. *Preventing Chronic Disease*, Atlanta, v. 8, n. 2, 2011.

VEUGELERS, Paul J.; FITZGERALD, Angela L. Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity: A multilevel comparison. *American Journal of Public Health*, Washington, v. 95, n. 3, p. 432-435, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

(A)COLHENDO O PACIENTE COM DOR CRÔNICA SOB A ÓTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alcylene Carla de Jesus dos Santos

A dor é definida como uma experiência sensorial e emocional desagradável, associada a uma lesão real ou descrita em tais termos. De condição multifatorial e difícil compreensão, é subjetiva e individual, servindo como um sinal de alerta quando aguda; ou crônica, quando se constitui a própria doença. Para fins de diferenciação no que tange ao tempo, define-se a dor aguda como aquela que dura até três meses, e crônica a que extrapola este período (MERSKEY; BOGDUK, 1994). A dor crônica impacta diretamente a qualidade de vida, as atividades laborais e a vida diária, aumentando o absenteísmo e elevando custos do sistema de saúde, traduzindo-se como um verdadeiro problema de saúde pública (MOURA, 2017).

Estima-se que a prevalência de dor crônica no mundo esteja em torno de 35% (TEIXEIRA *et al*., 2001), coincidindo com estudos realizados no Brasil. Um estudo realizado em Salvador – Bahia (SÁ *et al*., 2009) identificou prevalência de dor crônica em 41,4% da população, sendo maior entre mulheres, idosos, obesos, fumantes e ex-fumantes, aumentando progressiva e proporcionalmente com a idade. Em relação às queixas mais frequentes, a literatura tem descrito que a busca por assistência à saúde envolve principalmente o sistema musculo-esquelético, nas regiões lombar, cervical, da cabeça, membros inferiores e superiores (TEIXEIRA *et al*., 2001), justificando a busca pelo atendimento em clínicas de fisioterapia (CAMARGO NETO *et al*., 2010).

Apesar das demandas físicas que os pacientes com dor crônica apresentam em sua grande maioria, é importante salientar que a condição multidimensional *per si* configura a necessidade de uma abordagem biopsicossocial, que se inicia desde o seu primeiro contato até a alta, onde o foco é o sujeito e suas necessidades, e não a doença (MARQUEZ, 2011). Tais práticas evitam a produção lógica de mais adoecimento, fortalecem as alianças entre os usuários e os profissionais de saúde, e reforçam a prática do bom acolhimento (BRASIL, 2006b). Nesta perspectiva, o acolhimento deixa de ser uma ação pontual e isolada nos processos de produção da saúde, multiplicando outras análises tais quais o ato da escuta e produção de vínculo como ação terapêutica, as formas de organização nos serviços de saúde, o uso ou não dos saberes e afetos para a melhoria da qualidade das ações de saúde e as humanizações das reações em serviço.

A universidade, enquanto *locus* que promove a formação profissional e científica, oportuniza a aproximação do aluno às diversas perspectivas de concretização destas ações. Dentre elas, temos a extensão universitária, que tem na sua concepção a possibilidade de trazer à tona a interação entre diversos saberes, incluindo os componentes educativos, culturais e científicos. O aluno que vivencia a extensão universitária experimenta um processo catalisador que repercutirá positivamente na sua formação e qualificação profissional.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi relatar o acolhimento do paciente com dor crônica sob a ótica do projeto de extensão "Fisioterapia em clínica da dor".

MATERIAL E MÉTODOS

A extensão "Fisioterapia em clínica da dor" é um projeto desenvolvido desde 2017, que tem como objetivo envolver alunos do curso de Fisioterapia no acolhimento de pacientes com dor crônica. Este projeto acontece na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus I, em Salvador(BA). Cinco alunos dos mais diversos semestres reúnem-se em

três turnos de quatro horas, perfazendo carga horária total de 12 horas semanais, com a finalidade de discutir artigos, apresentar casos clínicos e acompanhar o atendimento de pacientes dos estágios de Fisioterapia em Disfunção Temporomandibular e Fisioterapia em Clínica da Dor. A cada semestre, em média, 60 pacientes são atendidos por alunos do oitavo período, na forma de estágio supervisionado. Os atendimentos acontecem semanalmente, propondo a recuperação da função, o alívio da dor e a melhora da qualidade de vida, sempre com uma abordagem humanizada.

Após agendamento intermediado pela secretaria de apoio do curso de Fisioterapia, os pacientes são direcionados ao atendimento, de acordo com o perfil clínico. Pacientes com dor orofacial ou em pós-cirúrgicos de cabeça e pescoço são encaminhados ao estágio de "Fisioterapia em dor orofacial". Pacientes com diagnóstico clínico de dor persistente em outras regiões do sistema musculoesquelético são encaminhados ao estágio de "Fisioterapia em clínica da dor". Portanto, o primeiro contato do paciente, seja por telefone ou pessoalmente, é mediado pela secretária (Figura 1), que por meio de uma escuta sensibilizada realiza a primeira intervenção: o agendamento e encaminhamento.

Figura 1 – A primeira etapa do acolhimento é mediada pela secretária que dá apoio aos pacientes atendidos no projeto

Fonte: Arquivo pessoal.

No primeiro encontro, os preceptores, alunos participantes da extensão e do estágio supervisionado, acolhem cada paciente, informando sobre todo o processo, incluindo avaliação, abordagem terapêutica e alta. Após registro dos dados sociodemográficos, anamnese e exame clínico, onde são obtidas informações inerentes ao estado de saúde geral e sintomas clínicos, os pacientes preenchem formulários que avaliam conhecimento e crenças acerca da dor, medo do movimento e da recorrência da lesão (cinesiofobia) (ANTUNES *et al*., 2013), sonolência diurna (BERTOLAZZI *et al*., 2009) e nível de atividade física. Em todos os encontros ocorre discussão de casos clínicos (Figura 2), onde estratégias de enfrentamento e Educação em dor são alinhadas para a condução do paciente como agente no processo terapêutico, permitindo que mesmo após a alta eles sejam capazes de reconhecer e conduzir a dor no seu próprio contexto.

Figura 2 – Alunos em discussão de casos clínicos

Fonte: Arquivo pessoal.

RESULTADOS E ANÁLISES

A dor é definida como uma experiência sensorial e emocional associada à lesão tecidual ou descrita em termos de lesão tecidual. Classificada como aguda, quando representa um sinal de alerta, ou crônica, quando representa a própria doença, tem relação íntima com o tempo de ocorrência, se dura até três meses ou mais, respectivamente (MERSKEY, 1994). Sendo subjetiva, a experiência da dor permite que cada indivíduo a perceba e assimile de formas diferentes, considerando que aspectos orgânicos, bem como psicológicos, possam influenciar a forma como se vive com dor, o que a traduz como multifatorial. Portanto, a dor deve ser avaliada sob diferentes contextos, sendo eles emocionais, cognitivos e comportamentais.

Sob este aspecto, todo paciente admitido e avaliado pelos alunos na extensão "Fisioterapia em clínica da dor" é portador de dor crônica, sendo, portanto, utilizadas escalas uni e multidimensionais (MARTINEZ; GRASSI; MARQUES, 2011). A dimensão sensório-discriminativa permite o reconhecimento da intensidade e localização da dor. Na prática extensionista os instrumentos escolhidos foram a Escala Visual Analógica (EVA) e o Mapa Corporal. A EVA é constituída por uma linha de 10cm que varia de 0 (zero) – ausência de dor – a 10 – pior dor que refere ter sentido na vida. O Mapa Corporal é um esquema do corpo humano, onde o paciente desenha a localização e distribuição específica das suas áreas de dor, o que é bastante útil no diagnóstico e tratamento de diversas condições dolorosas (FRANCO *et al*., 2012). A dimensão afetiva permite o reconhecimento da resposta emocional que a dor crônica carreia. Para esta avaliação utiliza-se o "Questionário de Dor McGill", instrumento multidimensional que contempla quatro grupos de descritores: sensorial-discriminativo, afetivo-motivacional, avaliativo-cognitivo e miscelânea. A dimensão cognitiva representa experiências passadas e possíveis projeções para o futuro,

sendo investigada através do próprio discurso do paciente (MARTINEZ; GRASSI; MARQUES, 2011).

Diante da complexidade da dor crônica, faz-se necessário abordar esses pacientes sob o modelo biopsicossocial, que remete o cuidar não apenas ao aspecto biológico, mas considera que o sujeito vive em um contexto mais amplo, psicológico e social, na vivência e relato da dor. O estado emocional do indivíduo mantém-se em constante intercessão na forma como a dor é percebida e controlada, intermediando diversas esferas. São elas: física, familiar ou social, psicológica e espiritual (MARQUEZ, 2011). Os alunos extensionistas têm a oportunidade de vivenciar precocemente todas essas abordagens, visto que estão totalmente inseridos pela contextualização teórica e prática (Figura 3).

Figura 3 – Alunos do projeto de extensão vivenciando o acolhimento durante abordagem terapêutica executada pelo preceptor

Fonte: Arquivo pessoal.

Um outro aspecto bastante relevante entre os sujeitos com dor crônica é a catastrofização (ROCHA, 2013), definida como uma orientação

negativa exagerada à dor real ou prevista, composta por elementos de amplificação (exagero na intensidade e amplificação da dor), ruminação (ocorrência constante de aspectos negativos) e desamparo apreendido (refere ausência de apoio, desamparo). Esta condição envolve um processo negativo do pensamento focado de forma excessiva nas sensações de dor, ainda que não seja real, primando a incapacidade de tolerância para atenuar a dor. O reconhecimento e a vivência teórico-prática (Figura 4) de tais condições pelos estudantes certamente contribuem na formação de profissionais mais atuantes e capacitados para uma abordagem mais adequada desses sujeitos na sociedade.

Figura 4 – Aluno do projeto de extensão vivenciando o acolhimento durante abordagem manual em uma paciente com dor crônica

Fonte: Arquivo pessoal.

No Brasil, de acordo a Constituição de 1988, a saúde é direito de todos e dever do Estado. Entretanto, devido a inúmeros fatores, dentre eles o patamar crítico de coberturas de serviços, a forma como o usuário é acolhido nos serviços de saúde é bastante precária. Acolher é dar acolhida, admitir, aceitar,

dar ouvidos, dar crédito, agasalhar, receber, atender, admitir (FERREIRA, 1975, p. 27). No contexto da saúde, o acolhimento tem sido bem descrito na literatura em virtude de se tratar de uma das possibilidades de ter como foco o sujeito e suas necessidades, e não a doença. Entende-se por acolhimento não apenas o aspecto estrutural, mas, sobretudo, a disponibilidade de escuta, o atendimento de demandas e inter-relação entre usuário e equipe fornecedora da assistência, garantindo um atendimento de excelência por meio de práticas humanizadas (MOTTA; PERUCCHI; FILGUEIRAS, 2014). Apesar das diversas considerações acerca da necessidade de melhor acolhimento dos pacientes com dor crônica por parte dos profissionais e serviços de saúde, a literatura ainda se mostra bastante incipiente.

O entendimento da dor crônica não deve se limitar à sua expressão neurossensitiva, mas sobretudo às concepções religiosas, arraigadas aos sentimentos de culpa e expiação que dificultam a abordagem terapêutica, aumentando ainda mais o sofrimento. É comum o desempenho de diferentes papéis frente à dor, com presença de comportamentos de ansiedade, depressão, o afastamento das suas responsabilidades sociais, com crescente incapacidade física e reações emocionais negativas, não respondendo ao modelo biomédico convencional.

Os pacientes com dor crônica podem ser classificados de acordo com as fases e como encaram cada uma delas. Na fase I, são preponderantes os comportamentos de negação, busca de tratamento, vulnerabilidade ao charlatanismo e métodos mágicos e não convencionais. Na fase II eles se encontram mais hostis, agressivos e com prática de abuso medicamentoso. A fase III envolve a depressão, o desespero, a insônia, a busca por tratamentos, a não aceitação da ajuda pessoal e a manutenção do abuso de medicamentos. Por fim, a fase IV envolve a aceitação da incapacidade com perspectiva de solicitude da ajuda (MARQUEZ, 2011). O reconhecimento dessas etapas e as diferentes formas de abordagem terapêutica permitem resultados bem eficazes sob a ótica do acolhimento. O aluno extensionista que experimenta na prática todas essas possibilidades certamente terá um diferencial enquanto fisioterapeuta atuante na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos que participam do projeto de extensão "Fisioterapia em clínica da dor" têm a possibilidade de experimentar o acolhimento desde o agendamento de pacientes até a alta, passando pela avaliação e abordagem terapêutica. A utilização de instrumentos que avaliam a dor sob diversos aspectos e dimensões permite que esses pacientes expressem suas demandas e desejos, favorecendo uma melhor compreensão da equipe terapêutica que os acompanha, aqui inseridos os alunos e preceptores.

O acolhimento adequado também permite que alianças sejam fortalecidas entre os componentes da equipe e o paciente, possibilitando a inserção deste último no contexto terapêutico não apenas como "paciente", mas sobretudo como agente dentro do processo terapêutico, enfatizando todo o processo de Educação em dor.

É necessário que mais políticas de saúde sejam implementadas para o indivíduo com dor crônica, visto que o impacto social, emocional, físico e financeiro interpela diretamente esse contexto. Os alunos do projeto de extensão de "Fisioterapia em clínica da dor" têm um olhar diferenciado a partir do momento em que vivenciam precocemente tal realidade, impactando diretamente o cuidado ao paciente com dor crônica, a sua formação enquanto profissionais de saúde e a contribuição à sociedade enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Rogério Sarmento *et al*. Dor, cinesiofobia e qualidade de vida em pacientes com lombalgia crônica e depressão. *Acta Ortopédica Brasileira*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-29, 2013.

BERTOLAZI, Alessandra Naimaier *et al*. Validação da escala de sonolência de Epworth em português para uso no Brasil. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, São Paulo, v. 35, n. 9, p. 877-883, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Acolhimento nas práticas de produção de saúde*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Humanização (PNH)*: HumanizaSUS – Documento-Base. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006a.

CAMARGO NETO, Aristeu de Almeida *et al*. Recomendações para a abordagem de dor musculoesquelética crônica em Unidades Básicas de Saúde. *Revista Brasileira de Clínica Médica*, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 428-433, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, Ana Lúcia *et al*. Mapas de dor corporal aprimoram os relatos das queixas dolorosas em pacientes com dor orofacial. *Revista Dor*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 9-13, 2012.

MARQUEZ, Jaime Olavo. A dor e os seus aspectos multidimensionais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 28-32, 2011.

MARTINEZ, José Eduardo; GRASSI, Daphine Centola; MARQUES, Laura Gasbarro. Análise da aplicabilidade de três instrumentos de avaliação de dor em distintas unidades de atendimento: ambulatório, enfermaria e urgência. *Revista Brasileira de Reumatologia*, v. 51, n. 4, p. 299-308, 2011.

MERSKEY, Harold; BOGDUK, Nikolai (ed.). *Classification of chronic pain*: descriptions of chronic pain syndromes and definitions of pain terms. Seattle: IASP Press, 1994.

MOTTA, Bruno F. Barbosa; PERUCCHI, Juliana; FILGUEIRAS, Maria S. Tavares. O acolhimento em saúde no Brasil: uma revisão sistemática de

literatura sobre o tema. *Revista da SBPH*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 121-139, 2014.

MOURA, Caroline C. *et al*. Impactos da dor crônica na vida das pessoas e a assistência de enfermagem no processo. *Avances en Enfermería*, Bogotá, v. 35, n. 1, p. 53-62, 2017.

ROCHA, Andreia Sofia R. M. *Catastrofização e percepção de doença em indivíduos com dor crónica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013.

SÁ, Kátia *et al*. Prevalence of chronic pain and associated factors in the population of Salvador, Bahia. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1-8, 2009.

TEIXEIRA, Manoel Jacobsen *et al*. Epidemiologia clínica da dor musculoesquelética. *Revista de Medicina*, São Paulo, v. 80, n. esp. pt.1, p. 1-21, 2001.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM PROL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ione Oliveira Jatobá Leal

Ivaneide Silva dos Santos

Joseane Gomes de Araújo

Um dos maiores desafios nas práticas educativas dos cursos de formação inicial e continuada de professores consiste em correlacionar o ensino, a pesquisa e a extensão visando uma formação integrada e contextualizada com a construção de diferentes saberes, de modo que atenda as diretrizes e leis estabelecidas nos documentos que regulamentam o ensino no Brasil. Neste contexto, as orientações sobre Educação Ambiental, na perspectiva da interdisciplinaridade, e o exercício da tríade ensino-pesquisa-extensão colocam a responsabilidade de trabalhar as questões socioambientais nas diferentes áreas do conhecimento.

Esta é uma preocupação do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), campus IV, Jacobina, objeto de estudo desta pesquisa, ao desenvolver atividades extensionistas para o envolvimento de estudantes e professores no debate das questões ambientais, por meio do projeto "Sala Verde". Esse projeto está vinculado ao campus IV, Jacobina, desde o ano de 2005 e faz parte das atividades desenvolvidas por pesquisadores do Núcleo de Estudos Geográficos (NEG). O projeto vem disponibilizando diversos tipos de material sobre meio ambiente, constituindo grupos de pesquisadores (professores e alunos) para desenvolverem

atividades direcionadas à Educação Ambiental em diversos espaços educativos e sociais. Com a contribuição da Ciência Geográfica, a Uneb se dispõe a exercer o seu papel social com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de mobilizar a sociedade, mediar o interesse dos participantes, refletir sobre as ações e implicações geradas pela maneira como essa sociedade tem desenvolvido suas atividades e analisar as práticas dos diferentes agentes que estão envolvidos, direta e indiretamente, com a produção do ambiente e a sua relação com os dispositivos legais estabelecidos nas políticas públicas.

Por conseguinte, com as mudanças no modo de vida da sociedade capitalista, muitas discussões têm se estabelecido no âmbito da universidade, objetivando repensar as ações que poderão viabilizar o equilíbrio entre a sociedade e a natureza, proporcionando melhor qualidade de vida e ambiental. Mas essa proposta torna-se complexa, pois exige ações que mobilizem diferentes teorias e práticas que estejam vinculadas à realidade local, a fim de envolver a comunidade nas decisões que implicam mudanças significativas na forma de se relacionar com o ambiente. Nesse contexto, cabe perguntar: de que maneira o projeto "Sala Verde" contribui para a formação docente na perspectiva da Educação Ambiental, a partir das problemáticas vivenciadas no cotidiano dos professores e alunos envolvidos?

Visando responder a esse problema, este artigo objetiva analisar as contribuições do projeto "Sala Verde" para a formação de professores na perspectiva da Educação Ambiental. A metodologia adotada para a realização da pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por meio dos procedimentos da pesquisa-ação, com um grupo de professores e estudantes do curso de Geografia da Uneb, campus IV. Para Thiollent, a pesquisa-ação é realizada em

> [...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Desta forma, participaram diretamente 20 alunos de graduação e três professoras de Ensino Superior do curso de Geografia, com o intuito de responderem ao problema da pesquisa coletivamente. Vale salientar que dos 20 alunos que participaram do projeto "Sala Verde" e contribuíram com este estudo, três são do curso de História, um do curso de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas, e os demais do curso de Geografia do campus IV da Uneb, matriculados em diferentes semestres, haja vista que um dos objetivos deste projeto é trabalhar a Educação Ambiental na perspectiva da interdisciplinaridade.

Para a construção do aporte teórico também foi realizada a pesquisa bibliográfica, com a contribuição de autores como Medina e Santos (2003), Guimarães (2004a; 2004b), Garcia, Bohn e Araújo (2013), Branco, Royer e Nagashima (2018), entre outros que discutem a formação docente no viés da extensão universitária e da Educação Ambiental. Também utilizamos documentos institucionais que normatizam a temática.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos encontros de formação com as pessoas envolvidas no projeto, do planejamento e realização das oficinas pedagógicas e dos relatórios das oficinas. O recorte temporal da pesquisa ocorreu no período de 2017 a 2018.

O trabalho está dividido em seções. Na primeira, apresentamos a estrutura deste trabalho. Na segunda seção discorremos sobre a extensão universitária e seus reflexos na formação docente, apresentando documentos institucionais da Uneb que tratam desta questão. Na terceira seção discutimos a relação entre a Educação Ambiental, interdisciplinaridade e extensão universitária e em seguida apresentamos o projeto de extensão "Sala Verde", desenvolvido no âmbito do curso de licenciatura da Uneb, campus IV. Nesta seção buscamos caracterizar o referido projeto, as atividades práticas e vivências realizadas pelos seus participantes, bem como a sua interface entre a Educação Ambiental e a formação docente, evidenciando que a intenção das atividades extensionistas apresentadas fazem parte da construção de um projeto coletivo na busca de novas alternativas que propiciem melhor qualidade ambiental a partir da correlação do ensino, da pesquisa e da extensão. Nas considerações, reiteramos a importância das atividades

de extensão universitária na formação de professores, a relação entre universidade e comunidade na construção e articulação de saberes e as contribuições do projeto "Sala Verde" para um olhar crítico sobre a relação estabelecida entre a sociedade e a natureza e as possibilidades de ações que transformem a realidade dos diversos contextos socioespaciais.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As iniciativas dos projetos extensionistas na universidade se constituem como recurso fundamental, tanto na identificação de questões de pesquisa quanto na elaboração de estratégias visando a construção de proposições no sentido de minimizar e/ou resolver situações vinculadas às diversas áreas de conhecimento e promover uma formação profissional integrada e contextualizada.

O Manual de Extensão da Universidade do Estado da Bahia, de acordo com o Plano Nacional de Extensão, define como diretrizes para a extensão universitária os seguintes itens: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade; e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, consta no documento que para ocorrer a institucionalização da extensão é imprescindível algumas normas, dentre elas:

> [...] uma política de extensão que inclua conceito, diretrizes, finalidades ou funções – seja definida em instâncias institucionais de deliberação superior das IPES (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ou equivalentes) e normalizada em instrumentos legais (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Portarias, Editais, entre outros). (BAHIA, 2015, p. 1).

Essas normas contribuem para a inter-relação dos saberes e práticas coletivas, concretizando processos de extensão universitária, qual seja, "[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa

de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 15). Conforme consta no Manual de Extensão da Uneb, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão confirma a extensão como processo acadêmico, o que justifica o adjetivo "universitária". Afirma ainda que:

> Toda ação de Extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã – reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso. Na aplicação dessa diretriz abre-se um capítulo especial, o da participação da extensão universitária na flexibilização da formação discente, contribuindo para a implementação das diretrizes curriculares nacionais, com reconhecimento de ações de extensão no processo curricular, com atribuição de créditos acadêmicos. (BAHIA, 2015, p. 1).

O enunciado disposto no Manual de Extensão da Uneb corrobora a ideia de Garcia, Bohn e Araújo (2013) no que se refere à importância da extensão universitária para a formação acadêmica. Os autores acrescentam ainda que ao

> [...] discutir a extensão e seu papel na formação acadêmica, compreendemos que as atividades inerentes às ações extensionistas desencadeiam processos de desenvolvimento no indivíduo não só em sua formação inicial, mas ao longo da sua vida profissional (GARCIA; BOHN; ARAÚJO, 2013, p. 171-172),

preparando-o para lidar com as situações reais de dificuldades no dia a dia da carreira, possibilitando-lhe construção de experiências em diversos espaços formativos.

Considerando que a formação docente é um processo contínuo, que envolve a relação entre teoria e prática, entre os conhecimentos adquiridos no âmbito das licenciaturas e a realidade da futura profissão, as atividades extensionistas proporcionam um diálogo da universidade com a sociedade,

ultrapassando a construção de conhecimentos individuais e promovendo o conhecimento por meio de trocas de experiências e da reflexão sobre diversas temáticas que emergem nas dimensões social, política, ambiental, cultural e econômica do mundo contemporâneo. Nesse processo, deve ser levado em consideração o respeito às diferenças entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, bem como a continuidade das ações para que não se tornem atividades pontuais e em períodos específicos, pois como afirmam Garcia, Bohn e Araújo (2013), os estudantes de graduação precisam vivenciar e intervir na realidade de forma integral e serem preparados para estar no mundo, dimensionando suas atividades profissionais com o compromisso de promover a transformação da sociedade em direção à igualdade e à justiça social.

Em relação às áreas temáticas de extensão e à formação docente podemos destacar que na Universidade do Estado da Bahia, desde o ano de 2006, a Educação Ambiental é um tema relevante para o desenvolvimento de projetos extensionistas, abrangendo discussões de caráter interdisciplinar sobre "questões ambientais", implantação e avaliação de processos de Educação Ambiental, redução da poluição do ar, águas e solo, Agenda 21, impactos ambientais de empreendimentos e de planos básicos ambientais, preservação de recursos naturais e planejamento ambiental, questões florestais, qualidade de vida, cidadania e meio ambiente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERDISCIPLINARIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Educação Ambiental é uma dimensão do processo educativo de grande relevância para a formação de professores nos diversos campos disciplinares, por proporcionar a construção de práticas pedagógicas que promovam a práxis docente e transformadora da realidade por meio da mudança de valores e atitudes diante da natureza.

Segundo Guimarães (2004a), os futuros professores são chamados a compreender que a Educação Ambiental não se realiza sozinha, mas nas

relações estabelecidas nos espaços educativos, na interação entre diferentes agentes sociais e conduzida pelos educadores. Este pensamento dialoga com o discurso de Teixeira e Torales (2014, p. 129), ao proporem que a responsabilidade pela execução da Educação Ambiental fica a cargo do professor, baseada em seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à Educação e à problemática ambiental. Para os autores, com o "avanço da Educação Ambiental na Educação Básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem", já que poucos são os licenciandos que conseguem desenvolver um projeto de extensão cuja temática esteja direcionada às questões ambientais. Sobre essa questão, Medina e Santos (2003, p. 13) afirmam que

> [...] a introdução da dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor: a formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os professores terão que desempenhar no seu trabalho como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores de sua própria prática.

Concordando com o pensamento das autoras, na formação de professores é de fundamental importância a relação articulada e equitativa entre ensino, pesquisa e extensão para que o futuro profissional seja agente ativo e transformador de sua própria prática, por meio de uma visão global do processo educativo nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Nesse sentido, Branco, Royer e Nagashima (2018) defendem que a Educação Ambiental não é uma prática a ser desenvolvida apenas nas disciplinas de Ciências ou de Biologia, mas precisa ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento interdisciplinarmente, como consta nos documentos oficiais que normatizam as políticas públicas de Educação Ambiental. Essa tarefa ainda é um desafio no âmbito da graduação, pois existe uma negligência em torno das questões ambientais que não são consideradas significativas e de responsabilidade por determinadas licenciaturas.

Essa negligência também é visível na Educação Básica no que se refere ao trabalho interdisciplinar concernente às questões ambientais.

Esta temática é trabalhada em eventos pontuais ou no mês em que se comemora o meio ambiente, e muitas vezes são desvinculadas das diversas disciplinas, sendo desenvolvida por apenas um professor em sua disciplina. Na visão de Tozoni-Reis (2003, p. 10), projetos interdisciplinares

> [...] podem garantir a articulação entre as áreas do conhecimento e se construir sobre a indissociabilidade real e concreta do ensino, pesquisa e extensão como alternativa para garantir a função histórico-concreta da universidade.

Indo por esse viés, a extensão universitária, a depender de como vem sendo desenvolvida em alguns espaços educativos escolares e não escolares, deve ser repensada, para que seja valorizada a ponto de ser institucionalizada e constituir-se articuladora entre o ensino e a pesquisa.

Por conseguinte, é imprescindível a participação ativa dos professores e estudantes em projetos relacionados à Educação Ambiental, via projetos de extensão que contemplem a interdisciplinaridade como forma de conhecer e discutir as questões ambientais e a oportunidade de elaborar procedimentos pedagógicos inovadores que levem a mudanças de atitude acerca dessas questões. Portanto, a universidade pode incentivar tais práticas em seu ambiente acadêmico e levá-las para o ambiente escolar de forma a que os estudantes também possam interagir, participando em outras instâncias. Tomemos como exemplo as ações do projeto "Sala Verde".

CONTEXTUALIZANDO O PROJETO "SALA VERDE"

O projeto "Sala Verde" tem sido desenvolvido a partir da parceria com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), com objetivo de desenvolver atividades de pesquisa e extensão voltadas para formação de educadores ambientais com ênfase nos problemas locais e promoção de uma educação que reflita sobre a relação com as questões ambientais no cotidiano. Consideramos importante esta parceria com o MMA, pois analisamos as diretrizes e políticas públicas para viabilizar a promoção da Educação Ambiental no nosso campo de atuação, desde a formação continuada de

educadores e da sociedade em geral, seja por meio de cursos presenciais ou a distância, passando pelo incentivo da sustentabilidade na agricultura familiar, pela organização de mostras de vídeos socioambientais, pela promoção de espaços educadores, por cooperações com outras instituições nacionais e pela produção de material socioambiental orientador.

O projeto "Sala Verde" foi inicialmente concebido com foco considerável no caráter da "biblioteca Verde". Entretanto, a partir do desenvolvimento e da evolução do projeto passou-se a visualizar as "Salas Verdes" como espaços com múltiplas potencialidades, que além da disponibilização e democratização do acesso às informações, têm desenvolvido atividades diversas de Educação Ambiental interdisciplinarmente, envolvendo estudantes não só do curso de licenciatura em Geografia do referido campus, mas também dos demais cursos de licenciatura que lá existem. Dentre as atividades desenvolvias, podemos citar: cursos, palestras, oficinas, eventos, encontros, reuniões e campanhas de sensibilização (BRASIL, 2016).

O Departamento de Educação Ambiental (DEA) parte da compreensão de que a "Sala Verde" deve cumprir um papel de dinamizadora de espaços/iniciativas já existentes, numa perspectiva articuladora e integradora. Além disso, pode e deve estabelecer parcerias locais e regionais, com autonomia e iniciativa própria, contando com a possibilidade de apoio institucional.

Nesse sentido, o referido projeto vem sendo coordenado pelo DEA e MMA. A iniciativa consiste no incentivo à implantação de espaços socioambientais para atuarem como potenciais centros de informação e formação ambiental. Portanto, a partir dessa parceria a Uneb vem contribuindo para uma sociedade mais sensibilizada com as questões ambientais, por meio de ciclos de debates, oficinas, cursos, seminários e da extensão de situações experimentadas no decorrer de atividades.

Em Jacobina, as ações trazem discussões acerca das questões socioambientais desenvolvidas por pesquisadores do Núcleo de Estudos Geográficos (NEG). Esse campus foi contemplado com o projeto pelo Ministério do Meio Ambiente, com o objetivo de promover discussões e

investigação referente às questões ambientais, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, promoção de eventos e formação de educadores ambientais, com ênfase nos problemas locais, e promoção de um ambiente ecologicamente equilibrado e socialmente justo. Além disso, visa criar ambiências de aprendizagem coletiva para a prática de grupos de pesquisa, de estudos, a troca de experiências, a valorização da diversidade cultural e a realização de projetos interdisciplinares e contextualizados que atendam as demandas da comunidade local e os dispositivos estabelecidos nas políticas públicas para o meio ambiente.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão forma o tripé das instituições de Ensino Superior. A relação dinâmica entre esses eixos aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, da qual fazemos parte, e a licenciatura em Geografia tem buscado garantir essa articulação a partir da extensão universitária. Vale salientar que consideramos o reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo de Geografia, que apesar de apresentar dificuldades para se alicerçar na tríade extensão-pesquisa-ensino, sinaliza iniciativas dessa natureza com resultados significativos.

Indo por esse viés, as ações de Educação Ambiental visam contribuir para que as pessoas envolvidas sejam atuantes e assumam um papel extremamente relevante, ainda mais quando se pretende que a Educação tenha o intuito de gerar autonomia, criticidade, motivação para agir e a construção de um conhecimento dialógico que seja significativo e transformador. A implementação das atividades extensionistas baseia-se numa perspectiva de tomada de consciência, para a fundamentação de uma ação crítica, reflexiva e solidária.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROJETO "SALA VERDE"

Para a discussão neste artigo sobre as práticas desenvolvidas no contexto das atividades extensivas do projeto "Sala Verde", fizemos um recorte temporal entre 2017 e 2018. Iniciamos com a formação dos 20 discentes

dos cursos de licenciatura em história, Geografia e Letras do campus IV da Uneb, inscritos para atuarem ativamente como monitores na aplicação do projeto de extensão, realizando a seguinte atividade: apresentação do material dos projetos "Sala Verde" e "Circuito Tela Verde". O "Circuito Tela Verde" (CTV) é uma iniciativa do Departamento de Educação Ambiental, que promove regularmente a Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, que reúne vídeos com conteúdo socioambiental para serem exibidos em todo o território nacional e em algumas localidades fora do País. Além disso atende à demanda dos espaços "Sala Verde" por material pedagógico multimídia.

Foram apresentados diversos temas dos vídeos do "Circuito Tela Verde" para análise dos monitores e escolha dos que seriam aplicados em diversas instituições de ensino ou em espaços educativos não escolares; divisão e orientações de grupos de monitores para trabalharem as temáticas escolhidas por eles; desenvolvimento de estratégias didáticas e aplicação de oficinas nos municípios em que os discentes residem (Mirangaba, Serrolândia, São Gabriel, Capim Grosso, Miguel Calmon, Saúde, Quixabeira, Várzea do Poço e Jacobina); encontros quinzenais com os monitores do projeto para planejamento e socialização dos resultados das oficinas e definições de novas ações, a partir das devolutivas e dos levantamentos que surgiam nas atuações no campo e nas leituras.

Vale salientar que o curso de formação foi ministrado por nós três, professoras-pesquisadoras, no ano de 2017, com uma carga horária total de 20 horas. Nesse curso foi apresentado o projeto "Sala Verde" e algumas estratégias de ensino para o desenvolvimento de oficinas com as temáticas ambientais. A Figura 1 mostra uma das oficinas de formação realizadas no auditório do campus IV da Uneb, a qual contou com a participação de discentes e docentes dos referidos cursos de licenciatura.

Figura 1 – Formação dos monitores para atuar no projeto "Sala Verde"

Fonte: Arquivo do projeto "Sala Verde" (2017).

Após a formação, os alunos prepararam propostas de oficinas para aplicação em espaços educativos escolares e não escolares, a partir das demandas dos públicos que participariam das atividades. No geral, 161 pessoas participaram das atividades práticas aplicadas pelos monitores do projeto.

ATIVIDADES PRÁTICAS E APLICAÇÃO DO PROJETO

Levando em consideração as orientações nos espaços formativos, as atividades estruturadas a partir do coletivo contribuíram para a compreensão e intervenção na resolução de problemas associados ao ambiente, independentemente de seus efeitos serem percebidos a curto, médio ou longo prazo. Assim, evidenciamos duas oficinas realizadas na Educação Básica a partir das investigações no campo da extensão desenvolvida pelos monitores do projeto. Os Quadros 1 e 2 apresentam o planejamento de duas oficinas aplicadas pelos grupos de monitores em diferentes espaços formativos, nos semestres 2017.2 e 2018.1.

Quadro 1 – Oficina 1 "Ocupação urbana: êxodo rural e as fábricas de bolsa de Serrolândia (BA)"

Oficina 1: Ocupação urbana: êxodo rural e a chegada das fábricas de bolsa ao município de Serrolândia(BA).

PÚBLICO: Estudantes do Colégio Estadual de Serrolândia

OBJETIVOS:

Discutir os contextos nos quais os espaços urbanos são colocados; evidenciar o modo como a literatura trabalha com as temáticas geográficas; ampliar a discussão a respeito de como o espaço urbano contribui para o desenvolvimento econômico e a construção cultural dos moradores de Serrolândia a partir das fábricas de bolsa, tanto quanto apresentar as problemáticas socioambientais causadas por elas.

DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO: **SENSIBILIZAÇÃO**:

Boas-vindas; justificativa do projeto; apresentação do tema; dinâmica de apresentação – A formiguinha; dinâmica dos movimentos.

2º MOMENTO: **REFLEXÃO TEÓRICA**:

Ocupação urbana: favela X comunidade: contexto histórico; criminalidade; literatura marginal ou periférica.

Ação do homem no espaço: conceito de lugar; desapropriação; capitalismo: luta de classes; chegada de polos comerciais na comunidade: problema ou solução?; chegada das fábricas de bolsa em Serrolândia; êxodo rural; transformações econômicas e culturais; problemas ambientais.

3º MOMENTO: **PRODUÇÃO COLETIVA/VIVÊNCIA PRÁTICA**:

Produção de textos literários (poemas, cartas literárias, crônicas, prosas, cordéis, contos) a partir dos conhecimentos acerca da temática da oficina;

4º MOMENTO: **CONCLUSÃO/AVALIAÇÃO**:

Considerações finais; avaliação dos participantes; dinâmica de encerramento; agradecimentos.

RECURSOS:

Datashow; notebook; caixa de som; material didático (papel sulfite, lápis, borracha e apontador).

CONSIDERAÇÕES:

A partir das discussões do tema da oficina, sob viés geográfico e literário, os estudantes do Ensino Médio refletiram sobre a contribuição das fábricas de bolsas para o desenvolvimento econômico local, bem como as desigualdades trabalhistas e os impactos socioambientais causados por elas, além de evidenciar como as linguagens geográfica e literária apresentam as questões socioambientais, no caso específico que representa a ocupação urbana e seu desdobramento na sociedade contemporânea. Como produção final, os alunos elaboraram textos literários referentes ao tema da oficina.

Fonte: Elaborado pelas autores (2017).

Quadro 2 – Oficina 2 "Gerar lixo com luxo ou gerar luxo com lixo?"

Oficina 2 – "Gerar lixo com luxo ou gerar luxo com lixo?"

PÚBLICO: Estudantes do Colégio Polivalente de Miguel Calmon(BA)

OBJETIVO:

Possibilitar aos alunos o conhecimento sobre o problema da grande produção de lixo gerado pelos humanos, levando em consideração os aspectos relacionados ao lixo e sua utilização no que diz respeito à reciclagem.

DESENVOLVIMENTO:

1º MOMENTO: **SENSIBILIZAÇÃO**:

Dinâmica que promove a troca de ideias sobre questões ambientais por meio de uma atividade de completar frases de improviso. Em um grande círculo, os aplicadores compartilham um conjunto de frases e explicam que cada participante completaria uma frase, sendo que a dinâmica serve tanto para "quebrar o gelo" entre a turma quanto para familiarizar os alunos sobre o tema do projeto.

2º MOMENTO: **REFLEXÃO TEÓRICA:**

Distribuição de texto para cada aluno com o título "O nosso lixo é um luxo", com a finalidade de mostrar a importância da reciclagem, trazendo palavras-chaves que sejam muito utilizadas no decorrer da oficina. Apresentar também para os alunos técnicas de redução, reutilização e reciclagem de material.

Após explorarmos os conceitos faremos a exposição do vídeo "Gerar lixo com luxo ou gerar luxo com lixo?", desencadeando uma discussão acerca do tema do projeto, instigando os alunos a participarem da oficina.

3º MOMENTO: **PRODUÇÃO COLETIVA/VIVÊNCIA PRÁTICA**:

Confecção com os alunos de um mural ecológico contendo os três "erres", mostrando a importância de cada palavra e como reduzir de maneira eficiente a produção de lixo na sociedade, enfatizando informações de como reutilizar material reciclável e qual sua importância para o meio ambiente; espalhamos pela escola, em pontos estratégicos, placas para incentivar os alunos a reciclarem o lixo produzido em casa como também em todos os locais por onde andarem.

CONSIDERAÇÕES:

Foi possível, com esse projeto, trabalhar com atitudes e formação de valores, buscando sensibilizar os alunos para a importância da reciclagem e da reutilização a fim de diminuir o acúmulo de lixo, como também poupar a natureza da extração inesgotável de recursos e conhecer as formas de fazer com que a separação de lixo seja valorizada na nossa escola. Diante desse contexto, acreditamos que a escola tenha um papel relevante no que diz respeito a desenvolver o senso crítico dos alunos. Desse modo, procuramos mostrar vários caminhos que podem ser seguidos por alunos e professores, assim como por toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelas autores (2017).

Como podemos observar no planejamento das oficinas citadas nos Quadros 1 e 2, os objetivos e a proposta metodológica dos trabalhos estão voltados para as demandas das respectivas localidades onde as oficinas foram aplicadas, com uso dos vídeos do "Circuito tela verde" e com realização de atividades interdisciplinares sobre as temáticas ambientais.

Vale ressaltar que todas as atividades desenvolvidas pelas professoras coordenadoras do projeto e pelos monitores foram registradas em relatórios, expressando as experiências, os aprendizados e a problemática vivenciada no decorrer da aplicação das oficinas, que serviram como material para incentivo na produção de outros trabalhos. Assim, afirmamos que o projeto "Sala Verde" se tornou um espaço prazeroso para a equipe que se envolveu no processo, a partir da construção de conhecimentos e, consequentemente, contribuições para a mudança de atitudes com relação às questões ambientais.

Figura 2 – Material e atividade da oficina "Gerar lixo com luxo ou gerar luxo com lixo?"

Fonte: Arquivo do projeto "Sala Verde" (2018).

Portanto, consideramos que esse projeto cumpre um papel dinamizador, numa perspectiva integradora que viabiliza experiências formativas para os alunos envolvidos na aplicação das atividades e iniciativas com a participação dos diversos segmentos da sociedade nos debates sobre as questões ambientais. E sendo o meio ambiente um dos temas transversais das disciplinas de ensino, a temática contribui significativamente na construção do conhecimento e dos saberes de maneira interdisciplinar.

Portanto, a importância de trabalhar Educação Ambiental em projetos de extensão universitária se concretiza de forma a sistematizar o conhecimento científico com os alunos e socializar e construir com a comunidade ações enriquecedoras, que tenham a capacidade de desencadear uma melhoria de vida a partir de uma relação menos agressiva da sociedade com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos abordar que a extensão universitária exerce um papel de extrema relevância para a formação docente e a práxis cotidiana, pois se configura como uma das formas de atuação mais necessárias. Assim, como instituição educacional expressa social e politicamente a sociedade da qual faz parte. Entretanto, para que a extensão se concretize faz-se necessária a compreensão do outro como sujeito histórico e cultural, respeitando seus valores e cultura.

Além de ser uma responsabilidade social da universidade, isso faz com que as barreiras existentes entre ela e a comunidade sejam estreitadas, promovendo melhores contribuições ao que se pretende trabalhar, uma vez que nenhuma das duas se apresenta como detentora do conhecimento; daí a importância dessa relação de troca de saberes. A Educação Ambiental pode promover uma mudança significativa na sociedade, a partir de um trabalho contínuo em todas as etapas educativas, desde os anos iniciais da

escolarização até os níveis mais avançados de escolaridade. Para isso, é necessário desenvolver boas estratégias de sensibilização sobre as questões ambientais.

O diálogo neste sentido torna-se princípio básico para que a universidade assuma uma postura de agente formadora. É justamente aí que se encontra o tripé indissociável que articula ensino, pesquisa e extensão. Nas linhas temáticas da extensão da Uneb, campus IV, por meio do projeto "Sala Verde", tem-se a Educação Ambiental como prioritária. As oficinas realizadas pelos graduandos participantes do projeto evidenciaram que estas devem ser conduzidas de forma objetiva e subjetiva, em um fazer educativo configurado em saberes, investido nas trocas de experiências vividas daqueles que se reconhecem e se consideram como integrantes da Educação Geográfica.

Diante do exposto neste artigo, ratificamos a relevância dessas ações para a sociedade, uma vez que por meio das atividades extensionistas os discentes do campus IV têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, refletindo sobre os temas ambientais e envolvendo diferentes agentes sociais em um processo de sensibilização e mudanças de atitudes em relação às temáticas em debate. Também consideramos que o curso de licenciatura em Geografia do referido campus contribui significativamente para a realização desse processo, por proporcionar ações que mobilizam saberes em diversos contextos espaciais.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Manual de Extensão da Universidade do Estado da Bahia – Uneb*. Salvador, 2015. Disponível em: https://bit.ly/2VIEAsw. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ROYER, Marcia Regina; NAGASHIMA, Lucila Akiki. A formação docente para a Educação Ambiental: investigando conhecimentos e práticas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 112-131, 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Projeto Sala Verde*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2IpHL3d. Acesso em: 15 jun. 2016.

FORPROEX. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2ImKr1I . Acesso em: 21 abr. 2018.

GARCIA, Berenice R. Zabbot; BOHN, Letícia Ribas D.; ARAÚJO, Maria Inês S. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. *In*: SIVERES, Luiz (org.). *A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 171-181.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004a.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental*: num consenso um embate? 2. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

MEDINA, Naná M.; SANTOS, Elizabeth da Conceição. *Educação Ambiental*: uma metodologia participativa de formação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a Educação Básica: um olhar sobre as licenciaturas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 3, p. 127-144, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 1996.

TOZONI-REIS, Marília de Campos. Pesquisa em Educação Ambiental: produção de conhecimento e ação educativa. *In*: TOLAMONI, Jandira L. B.; SAMPAIO, Aloísio Costa (org.). *Educação Ambiental*: da prática à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Alcylene Carla de Jesus dos Santos – Doutoranda e mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Clínica da Dor pela Universidade Salvador. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Católica de Salvador. Professora auxiliar do curso de Fisioterapia da Universidade do Estado da Bahia. Supervisora Responsável pelo Estágio de Fisioterapia nas Disfunções Temporomandibulares. Fisioterapeuta na Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7415543144587077. *E-mail*: alcysantos@uneb.br

Ana Lícia de Santana Stopilha – Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora-assistente da Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0427208726818623. *E-mail*: astopilha@uneb.br

Anaie Leite Silva Morais – Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão de Empreendimentos e Negócios Imobiliários pelo Centro Universitário Cesumar, e em Política e Estratégia pela Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1411691145918412. *E-mail*: anaie.cidadesustentavel@gmail.com

Andréa Betânia da Silva – Doutora em Cultura e Sociedade e mestra em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, no curso Pedagogia, e colaboradora no Programa Pós-Graduação em Crítica Cultural da mesma instituição. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5327515932714103. *E-mail*: andreabetania@gmail.com

Antônio César Ramos da Silva – Especialista em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia; especialista em Redes de Computadores pela Escola Superior Aberta do Brasil. Licenciado em Computação. Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0354737412068714. *E-mail*: caesar@gmail.com

Beatriz Borges Bastos – Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Humanidades e graduanda em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem atuado como bolsista e/ou colaboradora em projetos de pesquisa e extensão vinculados à linha "AnDanças" do grupo de pesquisa Geofilosofia e Performances do Pensamento. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7243391841866095. *E-mail*: biabastosb@gmail.com

Christian Luiz da Silva – Possui pós-doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo. Doutor e mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8046559694932152. *E-mail*: christianlsilva76@gmail.com

Climene Laura de Camargo – Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Mestra em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Enfermagem pela Faculdade Adventista de Enfermagem. Professora titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Líder do Crescer: Grupo de Estudos da Saúde da Criança e do Adolescente. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5183002830901288. *E-mail*: climenecamargo@hotmail.com

Cristina Maria Pinto Albuquerque – Possui pós-doutorado em Filosofia Social e Política pela Université Paris Descartes. Doutora em Trabalho e Política Social pela Université de Fribourg. Mestra em Política Social pelo Instituto Superior Bissaya Barreto. Professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra e do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/6794914125271501. *E-mail*: albuquerque.cristina05@gmail.com

Débora Menezes Ribeiro – Graduada em Humanidades e graduanda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia

Afro-Brasileira. Tem atuado como bolsista e/ou colaboradora em projetos de pesquisa e extensão vinculados à linha "AnDanças" do grupo de pesquisa Geofilosofia e Performances do Pensamento. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2734022043319394. *E-mail*: debora.ribeiro@aluno.unilab.edu.br

Denise Santana Silva dos Santos – Doutoranda e mestra em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia. Professora auxiliar do Colegiado de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2392355664098132. *E-mail*: denisenegal@hotmail.com

Dídima Maria de Mello Andrade – Doutora e mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora titular da Uneb nos programas de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação e em Educação e Contemporaneidade. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Umanitá/Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/9162199161573453. *E-mail*: didima.andrade@gmail.com

Edite Maria da Silva de Faria – Doutora e mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora adjunta do Departamento de Educação da Uneb, campus XIV. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional. Professora permanente da Uneb, no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Membro da Coordenação do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5270482460958329. *E-mail*: edmsilva@uneb.br

Eduardo José Fernandes Nunes – Doutor em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona. Mestre e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2787317578725034. *E-mail*: eduardojosf2@gmail.com

Elizia Cristina Ferreira – Doutora e mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente adjunta do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus dos Malês. Coordenadora da linha "AnDanças" do

grupo de pesquisa Geofilosofia e Performances do Pensamento. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8142672108249721. *E-mail*: elizia@unilab.edu.br

Francisca de Paula Santos da Silva – Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra. Doutora em Educação, com vivências na Nova Zelândia, e mestra em Administração pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora plena da Universidade do Estado da Bahia no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e no Departamento Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7536235341113556. *E-mail*: fcapaula@gmail.com

Francisco Alfredo Morais Guimarães – Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), com estágio doutoral na Universidade de Coimbra. Mestre em Educação e graduado em História pela Ufba. Professor-assistente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia. Técnico em Indigenismo pela Fundação Nacional do Índio. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8670825680236230. *E-mail*: fguimaraes@uneb.br

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel – Doutora e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Universidade do Estado da Bahia no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do grupo de pesquisa Educatio: Políticas Públicas e Gestão da Educação. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7308959142072698. *E-mail*: meg.pimentel@uol.com.br

Helena Maria Silveira Fraga Maia – Doutora e mestra em Saúde Coletiva e graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e pesquisadora colaboradora do Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto – Brasil. Professora da Uneb no Mestrado Profissional em Saúde Coletiva. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/3511789945641814. *E-mail*: hmmaia@uneb.br

Heloisa Sbrissia Selzler – Mestranda em Tecnologia e Sociedade e graduada em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8906557401842605. *E-mail*: heloisa.selzler@gmail.com

Ione Oliveira Jatobá Leal – Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestra em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Professora-assistente da Uneb, campus IV. Líder do Núcleo de Estudos Geográficos. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5218022307439842. *E-mail*: ioneleal@uneb.br

Isael de Jesus Sena – Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, em cotutela com a Université Paris 8. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Psicólogo clínico e social. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5125199175293317. *E-mail*: senaisael@gmail.com

Ivan de Matos e Silva Junior – Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (Ufba) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Mestre em Geografia pela Ufba. Licenciado em Geografia pela Uefs. Professor do Departamento de Geografia do Instituto Federal da Bahia. Atua em Biogeografia, Educação Decolonial e Geografia Escolar. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2399958108836968. *E-mail*: ivan.matos@ifba.edu.br

Ivaneide Silva dos Santos – Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professoraassistente da Uneb, campus IV. Professora da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/6950599054606903. *E-mail*: issantos@uneb.br.

Jane Peruzo Iacono – Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0508456648541332. *E-mail*: janeperuzo@gmail.com

Jânia Cardoso dos Santos – Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora da

Uneb, campus IX, e da Rede Municipal de Barreiras. Membro do grupo de pesquisa Educatio: Políticas Públicas e Gestão da Educação. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8783873705706865. *E-mail*: jania_cardoso@yahoo.com.br

Jefferson Correia da Conceição – Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción. Especialista em Artes Plásticas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Licenciado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia. Atua nos cursos de Licenciatura em Matemática e Engenharia Sanitária e Ambiental do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/6299893578789477. *E-mail*: jeffersoncorreia2@gmail.com

Joelma Boaventura da Silva – Mestra em Educação e especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Graduada em Direito pelo Centro Universitário Jorge Amado. Professora-assistente da Uneb. Coordenadora do projeto de extensão Direito no Cinema. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/2223262046618158. *E-mail*: jbomfim.adv@gmail.com

Joseane Gomes de Araújo – Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Professora substituta da Universidade do Estado da Bahia, campus IV. Professora da Rede Municipal de Ensino em Jacobina(BA). *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1683191575242262. *E-mail*: joseanegomes.jacobina@gmail.com

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso – Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras. Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Libras pela Faculdade Eficaz, e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Docente da Educação Básica, atuando no Colégio Estadual

Rubem Nogueira, e docente da Uneb, campus XI. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1180547211558934. *E-mail*: jcardoso_02@hotamil.com

Lorames Bispo dos Santos Cruz – Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Einstein. Possui *Master of Business Administration* em Gestão de Negócios pela União Metropolitana de Educação e Cultura. Graduada em Pedagogia pela Uneb, e em Administração pela Faculdade Castro Alves. Participante do Grupo de Pesquisa Umanitá/Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/6673129818954106. *E-mail*: lorambispo@gmail.com

Luciana Ricarte Cavalcante – Graduada em Fisioterapia pela Universidade do Estado da Bahia. Fisioterapeuta residente no Programa Integrado de Residências Multiprofissional em Saúde da Família da Fundação Estatal de Saúde da Família/Fundação Oswaldo Cruz. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5194572000253883. *E-mail*: lucianaricarte@gmail.com

Marcelo Ricardo Pereira – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Université Paris 13. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicólogo e psicanalista. Professor associado de Psicologia, Psicanálise e Educação da UFMG no Programa de Pós-Graduação e na Faculdade de Educação. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/5930249513804294. *E-mail*: marcelorip@hotmail.com

Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva – Doutora em Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras. Mestra em Educação e Pesquisa pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Graduada em Pedagogia pela Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0926611137256209. *E-mail*: marajesu@gmail.com

Maria Alba Guedes Machado Mello – Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestra em Ciências Sociais e licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia. Professora adjunta do Departamento de Educação da Uneb, no curso

de Pedagogia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0144075298283537. *E-mail*: maguedesmm@gmail.com

Marli Timm Vanelli – Especialista em Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva pela União Pan-Americana de Ensino. Professora do Núcleo Regional de Educação de Cascavel(PR). *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/6750662325042549. *E-mail*: marlitvanell@nrecascavel.com

Natacha Loures Bello – Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná e em Administração pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1617448269838445. *E-mail*: louresbello@gmail.com

Natanael Bomfim – Possui pós-doutorado em Educação, Turismo e Mobilidade Urbana pela Universidade de Paris. Doutor em Educação pela Universidade do Québec, em Montréal. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/1858046612605086. *E-mail*: nrbom@uneb.br

Roberta Melo de Andrade Abreu – Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade/ Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisas Umanitá/ Uneb. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7935975084261127. *E-mail*: robertamabreu@gmail.com

Rosa Maria Silva Furtado – Doutoranda e mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora-assistente da Uneb. Membro dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão Educacional e Formação de Gestores e Educatio: Políticas Públicas e Gestão da Educação. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/3345793785112730. *E-mail*: rfurtado@uneb.br

Rosemary Lapa de Oliveira – Possui pós-doutorado em Contação de Histórias, é doutora em Educação e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Letras Vernáculas com

Inglês e Literaturas pela Universidade Católica do Salvador. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8500738535425593. *E-mail*: rosy.lapa@gmail.com

Rosiléia Oliveira de Almeida – Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Campinas. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Atua nas áreas de Educação em Ciência, Ensino de Biologia e Educação Ambiental. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8537424533648716. *E-mail*: roalmeida@ufba.br

Rubem Castro Neves – Doutor em Difusão do Conhecimento e mestre em Agronomia pela Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, Mobilização Social, Difusão de Conhecimento e Agronomia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/4950245123344950. *E-mail*: rubemneves@yahoo.com.br

Sarah Teles de Oliveira – Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Analista universitária do Departamento de Educação da Uneb, campus XIV. Membro dos grupos de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens, e Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/9514307509066614. *E-mail*: sarahteleso@hotmail.com

Stephanie Carvalho Magalhães – Graduanda em Direito pela Universidade do Estado da Bahia. Monitora do Projeto de Extensão "Direito no Cinema", nas edições de 2018. Estagiária do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, na 1ª Vara de Feitos relativos às relações de Consumo, Cíveis e Comerciais, da Comarca de Simões Filho. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/9008841022993131. *E-mail*: te_carvalho@hotmail.com

Tamara Regina Araújo de Oliveira – Fisioterapeuta pela Universidade do Estado da Bahia, com formação no método Pilates pela Qualitus Saúde. Tem experiência na área de Ortopedia e Saúde Coletiva. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7785757499195047. *E-mail*: regina686@hotmail.com

Tânia Christiane Ferreira Bispo – Possui pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia e Universidad Nacional de Lanús. Professora titular no curso de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/7247789528244896. *E-mail*: taniaenf@uol.com.br

Tássio Simões Cardoso – Doutorando em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb e mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/0245598433766248. *E-mail*: tassioeeducacao@gmail.com

Vera Lucia Rodrigues da Fonseca – Mestra em Desenvolvimento Educacional pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e em Docência no Ensino Superior pela União Pan-Americana de Ensino. Professora do Núcleo Regional de Educação de Cascavel(PR). *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8153487388399020. *Email*: veraortigara@gmail.com

Formato: 160 mm x 230 mm
Fontes: Minion Pro e Myriad Web Pro
Papel miolo: Pólen, 80 g/m²
Papel capa: Cartão Supremo, 300 g/m²
Impressão: novembro/2019
Gráfica: EGBA

A obra –Ecologia de Saberes na Universidade— inaugura a Série –Extensão Universitária & Sociedade—proposta pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UNEB. O objetivo é possibilitar a abertura de um espaço para disseminação da produção extensionista da comunidade acadêmica das instituições públicas de ensino superior brasileiras. Prefaciada pelo Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, o volume em seu conjunto traz o tema para o interior do debate teórico-conceitual, articulando-o aos eixos temáticos da extensão, aqui organizados em três seções (Tecnologia, Trabalho e Direitos Humanos; Cultura e Educação; Saúde e Meio Ambiente) que nos levará à reflexão sobre a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da academia, sobretudo no tocante à formação profissional e humana dos/graduandos/as e que acrescida da dinâmica extensionista busca uma conexão com as comunidades e organizações sociais populares, principalmente no contexto atual brasileiro onde emerge a necessidade de diálogo e visibilização dos saberes diversos, e, nesse movimento, a busca de estratégias coletivas para solução de problemas sociais históricos. É a primeira obra de uma Série que se propõe a potencializar a discussão sobre a importante relação estabelecida entre a universidade e a sociedade.

http://eduneb.uneb.br

ISBN 978-85-85813-29-1