

*Adriana dos Santos Marmori Lima
Edonilce da Rocha Barros
Gerusa Cruz Sobreira
Organizadoras*



*Série
Extensão
Universitária
& Sociedade*

*Ciência,
Tecnologias Sociais
e Desenvolvimento
Humano*



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

2
Volume

Adriana dos Santos Marmori Lima

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Mestra 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 – Instituto Anísio Teixeira. Graduada em Pedagogia pela Uneb. Professora assistente da UNEB, campus IX – 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

Edonilce da Rocha Barros

Doutora em Ciências Humanas, área de concentração Sociedade e Meio Ambiente, Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Conflitos e Políticas Públicas, pela Universidade Federal de Santa Catarina, desde 2007. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Docente permanente do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB) e do Programa de Doutorado Interinstitucional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNIVASF/UFRPE/UNEB). É Diretora do Departamento de Ciências Humanas, campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua principalmente com os seguintes eixos

temáticos: Agricultura Familiar; História e Memória; Desenvolvimento Territorial; Convivência com o Semiárido Brasileiro; Mulheres e Comunidades Tradicionais.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5171481648034107>.

E-mail: ebarros@uneb.br

Gerusa Cruz Sobreira

Pedagoga e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora da Educação Básica da Rede pública de Feira de Santana/BA. Atuou no Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ) do Ministério da Saúde (2017); no Programa Federal "Mulher, Viver Sem Violência", vinculado à Secretaria de Política para Mulheres - SPM/BA (2014); atuou como Agente de Comunicação, vinculada à Assessoria de Comunicação - ASCOM da UNEB (2011). Também atua na extensão universitária, escrevendo e coordenando Projetos de natureza extensionista e já realizou diversos trabalhos formativos com movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais (ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assentadas e rurais) na área de direitos humanos, cultura, educação popular e gênero. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6948821829283459>.
E-mail: gellsobreira@gmail.com

**SÉRIE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA & SOCIEDADE
VOLUME 2**

**CIÊNCIA, TECNOLOGIAS
SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**





Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor



UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares

Alan da Silva Sampaio
Cláudio Alves de Amorim
Darcy Ribeiro de Castro
Elizeu Clementino de Souza
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Luiz Carlos dos Santos
Maria das Graças de Andrade Leal
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
Reginaldo Conceição Cerqueira
Rosemary Lapa de Oliveira
Rudval Souza da Silva
Simone Leal Souza Coité
Valquíria Claudete Machado Borba

Suplentes

Eduardo José Santos Borges
Marluce Alves dos Santos
Maristela Casé Costa Cunha
Minervina Joseli Espínola Reis
Agripino Souza Coelho Neto
Marilde Queiroz Guedes
Nilson Roberto da Silva Gimenes
Márcia Cristina Lacerda Ribeiro
Andrea Betânia da Silva
Marcos Antonio Vanderlei
Cesar Costa Vitorino
Mônica Beltrame
Célia Tanajura Machado
Elizabeth Gonzaga de Lima

Adriana dos Santos Marmori Lima
Edonilce da Rocha Barros
Gerusa Cruz Sobreira
Organizadoras

SÉRIE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA & SOCIEDADE
VOLUME 2

**CIÊNCIA, TECNOLOGIAS
SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

Salvador
EDUNEB
2021

© 2021 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 2021.

Coordenação Editorial

Fernanda de Jesus Cerqueira

Coordenação de Design, Diagramação e Capa

Sidney Silva

Revisão Textual e Normalização

Tikinet

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Ciência, tecnologias sociais e desenvolvimento humano/ Organizado por Adriana dos Santos Marmorini Lima; Edonilce da Rocha Barros e Gerusa Cruz Sobreira. – Salvador: EDUNEB, 2021.

277 p.: il. – (Série Extensão universitária & sociedade, v. 2)

ISBN 978-65-89492-07-8

1. Extensão universitária. I. Lima, Adriana dos Santos Marmorini. II. Barros, Edonilce da Rocha. 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
portal.uneb.br

Pareceristas *ad hoc*

- Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UNILAB)
Prof. Dra. Adriana Pereira Bomfim (UniFG)
Prof. Dr. Afonso Rangel Garcez de Azevedo (IFF)
Prof. Dra. Aigara Miranda Alves (UEFS)
Prof. Dra. Aisiane Cedraz Morais (UEFS)
Prof. Dra. Alice Nascimento Rocha Moura (FERLAGOS)
Prof. Dra. Aline do Couto Muniz (Sec. Mun. Saúde – Taperoá/BA)
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva (UFSCar)
Prof. Dra. Ana Celeste da Cruz David (Sec. Est. Educação da Bahia)
Prof. Dra. Ana Lúcia Nunes Pereira (UNEB)
Prof. Dra. Celeste Maria Pacheco de Andrade (UNEB)
Prof. Dr. Cesário Francisco das Virgens (UNEB)
Prof. Dra. Cláudia Albuquerque de Lima Queiroz Costa (UNEB)
Prof. Dra. Cleuma Sueli Santos Suto (UNEB)
Prof. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB)
Prof. Dra. Divina Sueide de Godoi (UNEMAT)
Prof. Dra. Édila Dalmaso Coswosk (UNEB)
Prof. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (UNEB)
Prof. Dra. Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim (UNEB)
Prof. Dra. Elis Rejane Santana da Silva (UNEB)
Prof. Dra. Fátima Lúcia de Brito dos Santos (UFAL)
Prof. Dr. Felipe Rodrigues Bomfim (UFBA)
Prof. Dr. Fernando Yoiti Obana (UNEMAT)
Prof. Dra. Gabriela Sousa Rêgo Pimentel (UCB)
Prof. Dra. Geruza de Oliveira Ceita (UNEB)
Prof. Dra. Gracineide Selma Santos de Almeida (UNEB)
Prof. Dra. Jacilene Fiuza de Lima (UNEB)
Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão (UFV)
Prof. Dra. Janeide Bispo dos Santos (UNEB)
Prof. Dr. Jonathas de Paula Chaguri (UPE)
Prof. Dr. José Antonio Carneiro Leão (UNEB)
Prof. Dra. Joseni Pereira Meira Reis (UFMG)
Prof. Dra. Katia Elizabeth de Souza Miranda (UNEB)
Prof. Dra. Kátia Jane Chaves Bernardo (UNEB)
Prof. Dra. Larissa Silva de Abreu Rodrigues (UNEB)
Prof. Dr. Lázaro Nonato Vasconcellos de Andrade (USP)
Prof. Dra. Liliane Matos Góes (UNEB)
Prof. Dra. Lysie dos Reis Oliveira (UNEB)
Prof. Dra. Márcia de Freitas Cordeiro (UNIJORGE)
Prof. Dra. Marcia Torres Neri Soares (UNEB)
Prof. Dr. Marcos Antônio Vanderlei Silva (UNEB)
Prof. Dra. Maria da Glória Canto de Sousa (UNEB)
Prof. Dra. Maria Geovanda Batista (UNEB)
Prof. Dra. Maria Izabel Lopes de Araujo (UNEB)
Prof. Dr. Marielson de Carvalho Bispo da Silva (UNEB)
Prof. Dra. Maristela Casé Costa Cunha (UNEB)
Prof. Dra. Nelma Aronia Santos (UNEB)
Prof. Dra. Nicoleta Mendes de Mattos (UNEB)

Profa. Dra. Paula Arcoverde Cavalcanti (UNEB)
Prof. Dr. Pedro Daniel dos Santos Souza (UNEB)
Profa. Dra. Rebeca Lins Simões de Oliveira (UPE)
Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (UFRB)
Prof. Dr. Rubem Castro Neves (UNEB)
Profa. Dra. Rúbia Suely Santana Costa (UFBA)
Prof. Dr. Sílvio Roberto dos Santos Oliveira (UNEB)
Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UNEB)
Prof. Dr. Wesley Lyeverton Correia Ribeiro (UFC)
Prof. Dr. William Cristiane Teles Tonini (UNEB)
Prof. Dr. Wilson da Silva Santos (UNEB)
Profa. Me. Ana Cristina de Araújo (UNB)
Profa. Me. Ana Lúcia De Grandi (UENP)
Profa. Me. Ana Lucia Santos Coelho (UEFS)
Profa. Me. Ane Cibele Palma (UFPR)
Profa. Me. Cíntia Maria Seibert Santos (UNINASSAU)
Profa. Me. Euzebio Raimundo da Silva (UNEB)
Profa. Me. Fabio Marchon Coube (UNILAGOS)
Profa. Me. João Sotero do Vale Júnior (UNEB)
Profa. Me. Núbia dos Reis Ramos (UNEB)
Profa. Me. Paula Franciely Grutka Bueno Wagner (UNEB)
Profa. Me. Rosana Alves de Oliveira (UNEMAT)
Profa. Me. Tatiane de Jesus Chates (UNEB)
Me. Cristiane Neves de Oliveira (UNEB)
Me. Velma Factum Dutra (UNEB)

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 11

APRESENTAÇÃO 15

Adriana dos Santos Marmori Lima, Edonilce da Rocha Barros
e Gerusa Cruz Sobreira

SEÇÃO I - TECNOLOGIA E DIREITOS HUMANOS

**BAHIA SOCIEDADE 5.0: O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
NA FORMAÇÃO DE PESSOAS PARA A SOCIEDADE DA
APRENDIZAGEM E ECONOMIA DO CONHECIMENTO25**

José Cláudio Rocha

**BRINQUEDOTECA ITINERANTE: INOVAÇÃO E
TECNOLOGIA SOCIAL47**

Edilane Carvalho Teles e Edmerson dos Santos Reis

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA
PAULO FREIREANA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS
NO PROJETO DE EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS DA UNEB65**

Alexandre Garcia Araújo e Walisson Rafael dos Santos Meira

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO DIREITOS HUMANOS:
DESAFIOS TEÓRICO-PROCEDIMENTAIS NA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NO UNEX/UNEB INCLUSIVA81**

Leonardo Santa Inês e Victor Said dos Santos Sousa

**EXTENSÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZADO PARA
TRATAR DE DIREITO DAS PESSOAS LGBTI+ NA ESCOLA 101**

Pedro Henrique Monteiro da Silva, Maria Thayná Severino de Souza e
Lidyane Maria Ferreira de Souza

SEÇÃO II - LINGUAGEM, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE

MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO- -APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA119

Risonete Lima de Almeida, Adilson da Silva Correia e
Jamile de Oliveira Silva

PROGRAMA AFIRMATIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE EXTENSÃO: RASURAS LITERÁRIAS PARA RE-EXISTIR (GRUPO LIBERTA PRETA) - UNEB/SEABRA135

Aline Nery dos Santos

BERADEIROS, CULTURA E FÉ NA BEIRA DO SÃO FRANCISCO.....155

Fabíola Moura Reis Santos

(CIBER)FORMAÇÃO DOCENTE *OFF-LINE* E *ON-LINE*: MOVIMENTOS DE MEDIAÇÃO E PRÁXIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA167

Úrsula Cunha Anecleto, Ediluzia Pastor da Silva e
Anderson dos Santos Carneiro

TESSITURAS DE SABERES E PRÁTICAS NOS ENCONTROS FORMATIVOS DO PROJETO DE EXTENSÃO “RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS”185

Sandra Alves de Oliveira, Noelma Nascimento dos Santos e
Viviane da Silva Araújo Vitor

SEÇÃO III - SAÚDE E MEIO AMBIENTE

ADOLESCER NO CONTEXTO DO APRISIONAMENTO MATERNO: UM OLHAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA207

Denise Santana Silva dos Santos, Tânia Christiane Ferreira Bispo e
Climene Laura de Camargo

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE CONSERVAÇÃO EM UMA ÁREA DE OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ	221
Thiago Gomes de Sousa Oliveira, Daniela Pauletto e Adriane de Sousa Pereira	
OBSERVATÓRIO DE AÇÕES DE CONTROLE DO <i>Aedes Aegypti</i> EM MUNICÍPIOS BAIANOS	237
André Bispo, Dhuliane Damascena e Maria Aparecida Araújo Figueiredo	
PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DO CÂNCER NA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	249
André Bouzas de Andrade, Kellen Malheiro Domingues e Lisiane Cristine Lopes de Oliveira	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS).....	265

PREFÁCIO

A extensão universitária, para mim, é uma atividade estruturante na vida acadêmica que permite o processo formativo da universidade, a partir de processos dialógicos com outros setores da sociedade, com propósitos de produzir e socializar conhecimentos e saberes de diversas matrizes e matizes, de caráter emancipador e libertador.

Com muita alegria recebi o convite da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para fazer o prefácio do segundo volume da Série “Extensão Universitária e Sociedade”, intitulada *Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Humano*, de artigos científicos resultantes de programas, projetos, cursos e atividades extensionistas que sistematizaram suas trajetórias e aprendizados, desenvolvidas por docentes, técnicos e discentes vinculados a instituições públicas de educação superior, em especial a UNEB.

Esse convite reflete a trajetória não somente pessoal de envolvimento acadêmico com a extensão universitária e sua relação indissociável com o ensino, a pesquisa e as políticas afirmativas, mas da relação institucional existente entre a UNEB e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). São Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que possuem identidade comum, inicialmente a UNEB no desbravamento e na consolidação da expansão e interiorização do Ensino Superior no estado da Bahia, e, posteriormente, a UFRB com essa mesma dinâmica da capilaridade da multicampia.

Outra característica importante comum entre as duas instituições, é que não somente interiorizam as suas estruturas físicas, mas possibilitam com as suas políticas afirmativas, no que são referências a nível nacional, o acesso ao Ensino Superior de sujeitos que tiveram esse espaço historicamente negado – especialmente negros, povos do campo e sujeitos em situação de vulnerabilidade social e econômica. Esse acesso traz outro desafio que é construir referências acadêmicas e de excelência pautadas na diversidade cultural e identitária de seu povo, com a construção de



conhecimentos e saberes “descolonizados” e que sejam implicados com a transformação histórica de opressão e de priorização do capital em detrimento das pessoas e da vida.

Nesse contexto, a Extensão Universitária enquanto um processo interdisciplinar, educativo, científico, cultural e político tem, na sua estrutura, a possibilidade de contribuir e ter contribuições para a interação transformadora em diversos espaços na sua relação com outros setores da sociedade, ou na própria estrutura da universidade. Essa possibilidade tem a construção de princípios pautados em nosso Patrono da Educação, Paulo Freire, que defendeu, na sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a igualdade entre educadores e educandos, no saber escutar de forma atenta e verdadeira, que exige uma disponibilidade permanente em relação ao outro, com

[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, [sem o que] não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 62).

Essa Pedagogia está presente nesse volume sobre “Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento humano”, que traz artigos que articulam a Ciência no contexto das Tecnologias Sociais vinculadas ao Desenvolvimento Humano, em práticas extensionistas que buscam uma educação libertadora. São experiências que têm a centralidade nas Tecnologias Sociais, com referência científica e tecnológica, de fácil reaplicação e de acordo com a disponibilidade de recursos, desenvolvidas em temas geradores a partir de metodologias transformadoras que constroem, interagem, socializam e se apropriam de conhecimentos e saberes que representam melhorias da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

São artigos que tratam de experiências que articulam as Tecnologias Sociais voltadas para a promoção do Desenvolvimento Humano em toda a sua plenitude, relacionadas à situação de adolescentes no aprisionamento



materno; das manifestações culturais e religiosas na relação com a natureza; no contexto geracional da infância no seu direito de brincar à terceira idade no cuidado da saúde; da formação docente; do multiletramento e interculturalidade; da educação ambiental; dos direitos humanos na inclusão de pessoas com deficiência, na referência com a Pedagogia de Paulo Freire e no direito das pessoas LGBTQIA+ na escola; do empreendedorismo sustentável; dos estudos *decoloniais* e de feminismo negro; da educação à distância; da economia do conhecimento; e da tecnologia da informação e comunicação.

Uma diversidade de experiências que aborda áreas temáticas (direitos humanos e justiça; tecnologia e produção; arte e cultura; saúde; educação; comunicação e educomunicação; meio ambiente; e trabalho) na produção do conhecimento na sua relação dialógica da universidade com outros segmentos da sociedade com abrangência no estado da Bahia e seus diversos territórios de atuação da UNEB, mas também com experiências da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e do estado do Pará.

A coleção cumpre a finalidade de sistematizar e de socializar experiências desenvolvidas no âmbito acadêmico de maneira dialógica com outros setores da sociedade, com as contribuições da extensão universitária na relação com o Ensino, a Pesquisa e as Políticas Afirmativas. Parabêniso à PROEX/UNEB pela iniciativa e aos(as) autores(as) pela disposição em partilhar nesse volume os conhecimentos gerados nas diversas iniciativas das práticas extensionistas, especialmente em um momento que a Universidade precisa visibilizar a sua produção de conhecimentos, no contexto de defesa e de luta por um modelo de sociedade que respeite a diversidade identitária e cultural que tenha a centralidade nas pessoas e na vida!

Profa. Dra. Tatiana Ribeiro Velloso

Pró-Reitora de Extensão da Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia

APRESENTAÇÃO

Adriana dos Santos Marmori Lima
Edonilce da Rocha Barros
Gerusa Cruz Sobreira

O enlace entre Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Humano nasce dos diversos olhares e trabalhos desenvolvidos pela academia pelas portas da extensão universitária, articulada ao ensino, à pesquisa e confrontado com as reflexões sobre o papel e o compromisso social das instituições públicas de educação superior brasileiras, que aqui revelam a potência da relação universidade e sociedade.

Esse movimento, em um primeiro momento nos leva à compreensão da importância da Ciência ancorado na afirmação de Oscar Sala ao defender que “[...] somente numa sociedade onde exista um clima cultural, em que o impulso à curiosidade e o amor à descoberta sejam compreendidos e cultivados, pode a ciência florescer” (SALA, 2017, p. 813). Sendo a Ciência, portanto, definida enquanto produção de conhecimentos que se originam dos fenômenos naturais, das demandas socioeducacionais, culturais, ambientais e de saúde, e que à sociedade deve retornar. Esse retorno aqui expresso não como “transferência” da universidade para a comunidade externa onde os demais agentes sociais a recebem de forma pacífica, mas, via estabelecimento de uma comunicação dialógica, onde as formas colaborativas de apropriação dessa ciência a canalizam para a superação dos problemas.

Outro tema de mais alta relevância é a questão das Tecnologias Sociais, aqui compreendidas como ferramentas que agregam informação e que podem representar um



[...] conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida (ITS, 2007, p. 29).

As duas concepções acima defendidas culminam no compromisso e na responsabilidade institucional da academia, cabendo-lhe nesse processo de educação superior subsidiar o ensino, o desenvolvimento de pesquisas como também a participação cidadã pela extensão, ou seja, assumir a indissociabilidade na direção proposta por Goergen em que: “A universidade não pode mais voltar-se exclusivamente para o desenvolvimento unilateral da ciência e tecnologia como se esta perspectiva exaurisse o projeto humano” (GOERGEN, 1998). Nesse sentido a Ciência e as Tecnologias Sociais deverão estar à disposição da humanidade para a decisão de seu futuro enquanto sociedade.

A capacidade de produzir conhecimentos na relação da universidade com todos os setores da sociedade, pelas mãos das pessoas que a compõem, nos levou à análise e acolhimento de quatorze (14) trabalhos reunidos em uma mesma obra, cujo o título desse volume II: *Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento humano*, da Série “Extensão Universitária & Sociedade” organizada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se apresenta traduzindo experiências e propondo inovações do fazer acadêmico.

Adentrar a pluralidade de campos de saberes evidencia que os conhecimentos técnico-científicos da academia junto às comunidades e organizações sociais populares, de forma dialógica, visibiliza problemas e aponta estratégias para a melhoria das condições de vida, considerando as demandas que afetam os índices de desenvolvimento humano das populações em situação de vulnerabilidade.

Organizada em três seções, a saber: 1 - TECNOLOGIA E DIREITOS HUMANOS; 2 - LINGUAGEM, CULTURA E FORMAÇÃO DOCENTE e; 3 - SAÚDE E MEIO AMBIENTE, a Série busca promover a discussão, o debate e a reflexão a partir dos eixos articulados em áreas de conhecimentos e na defesa de que tais Ciência e Tecnologias Sociais voltem-se para o



desenvolvimento humano ao envolverem, na dinâmica dos fazeres extensionistas, diretamente as comunidades e revelando o protagonismo destas no engendramento de estratégias de alteração da realidade desigual à qual estão submetidas.

Prefaciados pela professora Dra. Tatiana Veloso – Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), os diferentes autores(as) e instituições públicas de ensino superior conectam diversos eixos da extensão universitária, ressaltando o conceito de extensão enquanto “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012).

Na Seção I, a riqueza dos textos que a compõem remete a uma visão sistêmica das tecnologias que, ao serem desenvolvidas e fomentadas por órgãos públicos, ganham um status de bem público e devem ser acessadas por todas(as) enquanto direito. Ademais, a gênese de desenvolvimento de tais “tecnologias” também se caracteriza como impulso para responder às demandas sociais e humanitárias, cumprindo assim um segundo caráter de sua relação com os direitos humanos. O artigo “Bahia sociedade 5.0: o papel da extensão universitária na formação de pessoas para a sociedade da aprendizagem e economia do conhecimento”, do autor José Claudio Rocha, discute a formação de pessoas, sociedade de aprendizagem e economia do conhecimento, além de apresentar alguns ciclos formativos, o potencial da inovação e situar a extensão universitária da UNEB como um ecossistema de inovação. Em seguida, no texto “Brinquedoteca itinerante: inovação e tecnologia social”, Edilane Carvalho Teles e Edmerson dos Santos Reis propõem promover, por meio das tecnologias sociais, nos espaços formais, não-formais e informais, o brincar nos contextos da sociedade e instituições como forma de desenvolver e ampliar a tutela da infância. Na sequência, em “Educação em direitos humanos e a pedagogia paulo freireana: experiências vivenciadas no projeto de extensão de educação em direitos humanos da UNEB”, Alexandre Garcia Araújo e Walisson Rafael dos S. Meira, partindo de uma relação dialógica entre educador e educando, trazem para o centro da discussão uma análise da relação entre



a pedagogia freireana e a produção teórica da educação em direitos humanos, além de analisar os pressupostos político-pedagógicos utilizados no projeto e os resultados alcançados como basilares para uma cultura de paz e para o desenvolvimento humano.

Ainda nessa primeira seção, no artigo "Comunicação e educação como direitos humanos: desafios teórico-procedimentais na inclusão de pessoas com deficiência visual no unex/uneb inclusiva", Leonardo Santa Inês e Victor Said dos Santos Sousa trazem a experiência de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de idiomas com vistas a promover os direitos humanos, primando pelos princípios da acessibilidade, educação e comunicação inclusiva como meios de exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência visual.

Fechando a Seção I, o artigo "Extensão e educação em direitos humanos: construindo uma comunidade de aprendizado para tratar de direito das pessoas LGBTI+ na escola", de Pedro Henrique M. da Silva, Maria Thayná S. de Souza e Lidiane Maria F. de Souza, pauta a conscientização cidadã, a transformação social, a interdisciplinaridade e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de metodologias ativas orientadas por teorias decoloniais, mostrando como o diálogo entre a universidade e a comunidade externa podem oferecer as ferramentas de emancipação para os sujeitos envolvidos nas ações.

Na Seção II, entre as principais questões abordadas nos trabalhos está a formação docente como uma das atribuições precípuas da universidade e, nesse processo, as reflexões sobre as diferentes linguagens e culturas se associam ao corpo que compõem os(as) educadores(as), estes também formadores e que na essência deverão perceber que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2009, p. 98). Essa seção se inicia com o texto "Multiletramentos e interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa", de Risonete Lima de Almeida, Adilson da Silva Correia e Jamile de Oliveira Silva, que trata do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais na língua inglesa em uma perspectiva intercultural, além de mostrar como a ação contribuiu para promover perspectivas de formação discente (comunidade interna e



externa à universidade) e docente (coordenador, professor e monitores). Em seguida, no texto "Programa Afirmativa: relatos de experiências do projeto de extensão: rasuras literárias para re-existir (Grupo Liberta Preta) - UNEB /Seabra", Aline Nery dos Santos relata o trabalho com os estudos decoloniais e o feminismo negro, a partir do desenvolvimento de um grupo de estudos e de práticas como oficinas temáticas nas escolas públicas de Seabra e a produção de um *fanzine*. Essas práticas proporcionaram um movimento de mulheres negras, discentes do *campus* dos cursos de Licenciatura em Letras. Dando continuidade às discussões dessa Seção, em "Beradeiros, cultura e fé na beira do São Francisco", Fabíola Moura R. Santos disponibiliza ao leitor as manifestações culturais e religiosas de fé e devoção, que se relacionam intimamente com o "Velho Chico". Traz a presença dos ribeirinhos e ribeirinhas diante do rio para celebrar, agradecer e demonstrar sua fé. A autora registra, por meio da linguagem fílmica, acessível para pessoas com deficiência e de inspiração etnográfica, a cultura e a devoção de sertanejos e sertanejas ligados(as) a esse que, também, é um rio de muitos nomes.

Ainda na Seção II, em "(Ciber)formação docente *off-line* e *on-line*: movimentos de mediação e práxis na extensão universitária", Úrsula Cunha Anecleto, Ediluzia Pastor da Silva e Anderson dos Santos Carneiro mostram como atividades extensionistas realizadas no contexto educacional da cibercultura podem despertar o interesse e a necessidade de refletirmos sobre movimentos (ciber)formativos para potencialização e ampliação dos diálogos entre universidade, docentes da Educação Básica e comunidade escolar e, também, podem contribuir para pensar em outras práxis pedagógicas na ambiência de sala de aula, que reverberem em aprendizagens colaborativas e significativas. Finalizando as experiências dessa Seção, em "Tessituras de saberes e práticas nos encontros formativos do projeto de extensão 'Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais'", Sandra Alves de Oliveira, Noelma Nascimento dos Santos e Viviane da Silva A. Vitor refletem sobre saberes e práticas no contexto de encontros formativos realizados na universidade e na escola de educação básica e como o professor e o futuro professor aprendem e se apropriam de novos saberes e novas práticas no encontro com o outro, em que saberes

experienciais são compartilhados e ressignificados, num processo colaborativo de compartilhamento de experiências e de práticas formativas.

A Seção III versa sobre as múltiplas comunidades assistidas pelos projetos extensionistas com ênfase nas mulheres em privação de liberdade e os(as) idosas no que tange à saúde e extrapola a concepção meramente humanitária à medida que avança para um olhar socioambiental. Nessa perspectiva, a Ciência, produzida em diálogo com os diferentes espaços geográficos e sujeitos, fortalece-se em prol de uma nova lógica: a da sustentabilidade. Nessa direção, em concordância com Boff (2021, p. 112), de fato:

A sustentabilidade deve atender o inteiro sistema Terra, o Sistema Vida e Sistema Vida Humana, pois sem esta ampla perspectiva, o discurso da sustentabilidade ficará apenas no discurso, quando a realidade pede a efetivação rápida e eficiente da sustentabilidade, a preço de perda do lugar do ser humano neste pequeno e belo planeta, a única casa Comum para todos.

Assim, no artigo "Adolescer no contexto do aprisionamento materno: um olhar da extensão universitária", Denise Santana S. dos Santos, Tânia Christiane F. Bispo e Climene Laura de Camargo tratam da realização de oficinas de educação em saúde com adolescentes no contexto de aprisionamento materno no Complexo Penitenciário de Salvador (Centro Nova Semente). Nesse trabalho, promoveram um espaço educativo de aprendizagem e troca de experiências, contribuindo para a construção de projetos de vida mais saudáveis dos(as) adolescentes. Em "Educação ambiental como ferramenta de conservação em uma área de ocupação do município de Santarém - Pará", Thiago Gomes de S. Oliveira, Daniela Pauletto e Adriane de Souza Pereira avaliam o impacto das ações ambientais na construção da consciência menor em uma área de ocupação, as práticas ambientais surgidas na área de convivência da comunidade a partir do Projeto e a importância de ações multidisciplinares.

Finalizando as experiências trazidas na Seção Saúde e Meio Ambiente, no texto "Observatório de ações de controle do *Aedes Aegypti* em municípios baianos", Maria Aparecida A. Figueiredo, André Bispo e



Dhuliane Damasceno apontam como a ação se mostrou uma estratégia relevante para integração universidade-serviço, pois ao colaborar com a qualificação de ações desenvolvidas pelo Estado e municípios, fortaleceu o processo formativo discente nesses espaços de gestão e criou um espaço de produção e divulgação de informações acerca das experiências vivenciadas pelos municípios no que se refere ao combate ao mosquito *Aedes aegypti*. Por fim, em "Promoção de saúde e prevenção do câncer na universidade aberta à terceira idade (UATI)", um relato de experiência, André Bouzas de Andrade, Kellen Malheiro Domingues e Lisiane Cristine Lopes de Oliveira destacam o envelhecimento da população mundial e os fatores de risco e prevenção, de forma a tornarem as pessoas idosas protagonistas no exercício do autocuidado, rompendo com o conceito fatalista sobre o câncer presente na sociedade.

Percorrendo o caminho das ciências e das tecnologias sociais em prol do desenvolvimento humano, as contribuições das práticas de natureza extensionista efetivadas, revela-se o conjunto não só de textos aqui sistematizados nas três seções, mas das múltiplas experiências que só foram possíveis mediante o protagonismo das comunidades envolvidas e das Instituições de Ensino Superior do Brasil aqui contempladas.

A iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB de reunir os trabalhos que seguem reafirma o caminho que a instituição tem trilhado, desde a sua criação, na busca da produção e difusão do conhecimento pelas vias da extensão e popularização das ciências, ancorada nas dimensões da inclusão e da educação popular. O perfil *multicampi* da UNEB favorece a sua capilaridade, diversidade e o diálogo pautado no respeito à pluralidade cultural, contribuindo para que suas produções sejam multirreferenciais e dinâmicas. Boa leitura!



REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil. Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. *Educ. Soc*, Campinas, v. 19, n. 63, p. 53-79, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>. Acesso: 18 abr. 2021.

ITS, Brasil. *O que é Tecnologia Social*. São Paulo: [s.n], 2017.

SALA, Oscar. *O Papel Da Ciência Na Sociedade*. Instituto de Física da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132677>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SEÇÃO I
TECNOLOGIA E DIREITOS
HUMANOS



BAHIA SOCIEDADE 5.0: O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS PARA A SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM E ECONOMIA DO CONHECIMENTO

José Cláudio Rocha

A relação entre extensão universitária e sociedade não é nova! Ao contrário do que é repetido pela grande maioria dos extensionistas, as funções da universidade foram criadas simultaneamente, embora o seu reconhecimento tenha se dado gradativamente, em razão de momentos históricos específicos. A extensão universitária, ou só extensão, nasceu junto com a universidade e acontece desde que monges atuantes nas universidades europeias criadas medievais deixavam os muros da universidade para compartilhar novas técnicas agrícolas com camponeses, passando pelas lutas populares em períodos de repressão e chegando até aos ideais dos estudantes de Córdoba-Argentina, quanto ao compromisso social da universidade em compartilhar com toda a sociedade a cultura acadêmica e o conhecimento.

Hoje em dia a *Política Nacional de Extensão Universitária* organizada pelo *Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras* define a extensão no Brasil como: *Um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade* (FORPROEX, 2012). Para o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) a extensão é um locus privilegiado da relação Universidade – sociedade, onde é possível construir metodologias participativas de pesquisa e ensino, que tenham como

pressupostos o protagonismo dos estudantes e movimentos sociais, a ecologia e saberes, a emancipação dos sujeitos de direito individuais e coletivos e a inclusão de pessoas, grupos e minorias em situação de vulnerabilidade social. A extensão – em última análise – deve promover a cidadania e dignidade humana, em relação ao indivíduo, e a democracia, em relação ao conjunto da sociedade.

Nesse aspecto, é fundamental estar atento e forte para combater visões “difusionistas” da extensão, que não percebem seu potencial para produção de conhecimento integrado com a sociedade, em detrimento de visões mais “interativas”, como a proposta por Thiollent (2012) em relação à pesquisa-ação aplicada no contexto da extensão. Nesse mesmo sentido, é preciso estar atento às visões “filantrópicas”, “assistencialistas” e “autoritárias” que não enxergam o cidadão como um sujeito de direitos individual e coletivo (quando organizado em movimentos sociais). Defendemos a adoção de visões participativas e cidadãs que enxergam os sujeitos como cidadãos e toda a forma de sonegação de serviços sociais básicos é uma forma de violação aos direitos humanos dessas pessoas, como previsto no artigo primeiro de nossa Constituição Federal (CF/1988) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que consagra a responsabilidade do Estado com a consolidação da cidadania e respeito à dignidade da pessoa humana.

Essas questões levantadas são pressupostos fundamentais na relação universidade – sociedade e na preocupação com a tríade *Ciência – Tecnologias Sociais – Desenvolvimento Humano*, proposta em boa hora pela Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROEX). A cada dia, a condição humana de nosso povo depende mais do equilíbrio dessa relação *ciência-tecnologia – desenvolvimento humano* – e na 4ª Revolução industrial, centrada na indústria 4.0, precisamos debater sobre quais pilares vamos erguer nossa civilização daqui para frente. Vários economistas, desde o clássico de Schumpeter (SCHUMPETER, 1987) ao prêmio Nobel de Stiglitz em 2001 (STIGLITZ, 2016), demonstram que a inovação tecnológica é a principal responsável pela geração de riqueza no mundo capitalista, mas, que também tem a capacidade de gerar “externalidades positivas”, beneficiando o conjunto da sociedade, melhorando nossa condição humana.



Nesse sentido, é preciso (in)formar a sociedade sobre a revolução que está em curso, também chamada de “transformação digital”, para que não só as grandes empresas nacionais e internacionais tirem proveito desse processo, é preciso também discutir como os benefícios dessas novas tecnologias chegam ao conjunto da sociedade, beneficiando o cidadão, pequenos empreendedores e grupos em situação de vulnerabilidade. Em relação ao eixo *Tecnologia e Produção*, precisamos oportunizar ao cidadão o conhecimento sobre as melhores práticas (*best practices*), que podem ser adotadas como tecnologias e inovações sociais, em áreas como combate à pobreza, organização da sociedade civil organizada e *advocacy*. Através dessas novas tecnologias podemos, por exemplo, melhorar a competitividade e reconhecimento de produtos da economia solidária, sempre respeitando os princípios de cooperação e valorização da cidadania e dignidade humana. A tecnologia não é um mal em si mesmo, tudo depende do uso que fazemos dela e precisamos pensar em como colocar essas novas tecnologias a favor da sociedade.

O processo contínuo de mudança é inerente à história e precisa ser considerado na relação entre universidade e Sociedade. Como nos ensina o filósofo Heráclito: “[...] nenhum ser humano pode banhar-se no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o ser humano!” ((HERÁCLITO, 1996 apud BITTAR, 2013, p. 35). Precisamos aceitar que as coisas sempre mudam e, algumas vezes, as transformações são tão profundas que temos um processo de ruptura, de transformação, com a criação de novos paradigmas para a humanidade.

Tratando, mais uma vez, do eixo *tecnologia e produção*, o impacto dessas mudanças é imediato, uma vez que o uso de tecnologias e técnicas ultrapassadas pode ter como consequência a inviabilidade econômica do trabalho. Ainda é preciso considerar que, na opinião de especialistas como Castells (2003), Masi (2001) e Meira (2013) vivemos um momento de transformações profundas, estamos deixando, progressivamente, a Sociedade Industrial para ingressar na Sociedade do Conhecimento. De fato, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na infraestrutura econômica mundial têm causado um impacto nas relações sociais e necessárias de produção, com repercussão em toda a superestrutura política, jurídica, educacional e cultural.

O mundo está em mudança, a economia se desmaterializa com o surgimento de bens e serviços digitais, nunca a humanidade esteve tão disposta a consumir bens materiais e culturais intangíveis, questões relacionadas à propriedade intelectual ganham força no direito nacional e internacional e o conhecimento e a informação se tornaram os principais ativos econômicos. Temos o surgimento de novas economias (criativa, colaborativa, circular, exponencial, multimoedas, entre outras) que precisam ser estudadas para fortalecer as lutas de grupos populares pela inclusão social e produtiva. Não podemos esquecer que existe uma relação essencial entre o acesso a direitos e desenvolvimento econômico, ou seja, sem um desenvolvimento econômico social sustentável que invista em políticas públicas para a sociedade, não há como garantir os direitos sociais da grande maioria da população.

O acesso democrático à Sociedade do Conhecimento tem sido considerado um direito humano de terceira ou quarta geração. Esta é uma questão tanto teórica como prática, já que temas como economia criativa e proteção à propriedade intelectual surgiram em nosso grupo, trazidas em primeira mão por estudantes e movimentos populares. A *Rede Encontro Mundial de Turismo Étnico Racial (Rede EMUNDE)* cunhou a expressão “*Da tradição à inovação*”, percebendo a importância da inovação para as pretensões do grupo. Acreditamos que extensionistas e comunidades têm muito a ganhar com temas como: tecnologias sociais; indicações geográficas; marcas individuais e coletivas; patentes; registros de softwares; entre outras formas de proteção à propriedade intelectual. Economistas como Stiglitz (2016) nos mostram duas coisas: primeiro, que a informação no sistema capitalista é assimétrica, aqueles que têm mais acesso à informação se sobressaem no processo econômico. Segundo, as inovações tecnológicas produzem “externalidades positivas” para toda a sociedade, trazendo benefícios em relação à condição humana.

Nesse prisma, este estudo tem como objeto refletir sobre a temática extensão universitária e sociedade: Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento, tendo como base a política nacional de extensão universitária, eixo tecnologia e produção, o novo marco legal para CTI, presente nas normas federais Lei 13.243/2016 e Decreto nº 9.283/2018, que estabelecem medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica



no ambiente produtivo, com vista à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional, articuladas com a política do Governo do Estado da Bahia para o campo da CTI, presente na Lei estadual 11.174/2008, que dispõe sobre o estímulo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambiente produtivo no estado da Bahia e na IV Conferência Estadual de CTI realizada em 2019, organizada pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação da Bahia (SECTI), pra discussão da nova política estadual de CTI frente ao novo marco legal e às exigência decorrentes da 4ª Revolução Industrial, fruto das TIC, especialmente o uso da IA, IoT e TH.

Considerando que a extensão é mais do que uma função da universidade, ela é um lócus privilegiado da relação universidade – sociedade e uma forma participativa de se fazer pesquisa e ensino, com base no protagonismo dos estudantes e dos movimentos sociais, as conclusões presentes neste estudo partem também de nossas observações em projetos extensionistas desenvolvidos pelo CRDH com relação a pensar um Sistema Local de Inovação Criativo (SLIC) no Território Metropolitano de Salvador; a Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários Criativos (EESC), através da Incubadora CriaAtiva S3 (Social+Solidária+Sustentável) e de atividades de popularização da CTI como as catorze edições da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), realizadas de 2007 a 2020.

Essa discussão justifica-se pela importância de debater o papel da extensão na sociedade do conhecimento, seja em relação à inovação na firma como a inovação e tecnologias sociais, voltadas para as populações vulneráveis, pois, quem estiver fora dos fluxos de informação e conhecimento, provavelmente, ficará de fora dos fluxos de emprego, trabalho, renda e riqueza. O objetivo do estudo é, a partir da reflexão apresentada, propor estratégias de (in)formação da sociedade baiana, através da extensão universitária, que preparem as pessoas, principalmente grupos vulneráveis, para participar qualificadamente desse processo, já que a educação formal, não-formal e informal são, reconhecidamente, o caminho mais viável para construção de uma cultura de inovação no nosso estado, em que se estabeleçam sobre quais pilares vamos erguer nossa civilização nos anos que teremos pela frente.



Como propostas trazemos a ideia de Sociedade da Aprendizagem e Economia do Conhecimento a orientar a participação efetiva do movimento extensionista da UNEB na política de formação de pessoas para a Sociedade 5.0, instituída com a Conferência Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação de 2019. Vale dizer que há uma cobrança antiga ao movimento extensionista no Brasil de articulação da extensão com as diretrizes da política nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Só assim podemos fazer com que essa política se torne efetivamente um eixo essencial do desenvolvimento sustentável, como prevê a Estratégia Nacional de CTI – ENCTI 2016 a 2022 (BRASIL, 2018).

É importante dizer que as atividades de extensão e pesquisa citadas neste estudo contaram com o apoio de instituições como a UNEB, CNPQ, FAPESB, CAPES e parcerias com redes e coletivos de entidades da sociedade civil organizada. A todos, nossos sinceros agradecimentos.

METODOLOGIA DE TRABALHO E A EXTENSÃO COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

As ações extensionistas observadas foram executadas no CRDH, centro multiusuário e transdisciplinar de pesquisa, considerado estratégico para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural sustentável da Bahia pela resolução CONSU UNEB nº 1.247/2016. O CRDH se constitui num ambiente de inovação, espaço público multirreferencial de aprendizagem, voltado para a livre circulação de pessoas, ideias e tecnologias sociais, com foco na produção, preservação e difusão de conhecimento. Formar equipe, desenvolver projetos e tecnologias, reunir pessoas para pensar soluções para os desafios para a humanidade é a nossa missão. Cabe ainda dizer que o centro é constituído por dois grupos de pesquisa e dez laboratórios com acesso aberto à comunidade. Integra o campo interdisciplinar, em especial a área das ciências sociais e humanidades.



Quadro 1 - Laboratórios de Pesquisa Aplicada no CRDH/UNEB

ORDEM	DESCRIÇÃO	ATIVIDADES
Lab 01	Observatório da Educação em Direitos Humanos (OBE-DHUC)	Desenvolve pesquisas em educação em direitos humanos, diversidade e cultura da paz.
Lab 02	Incubadora Tecnológica de Economia solidária e Criativa (CriaAtiva S3)	Atende Empreendimentos Econômicos Sociais Solidários Criativos (EESSC).
Lab 03	Portal e Rede de Educação Mbote	Responsável pela comunicação e mídias sociais do CRDH/UNEB.
Lab 04	Laboratório de Imagem, Memória e Documentação (LIM-DO)	Produz filmes, documentários, vídeos, aulas EAD e conteúdo digital.
Lab 05	Laboratório de Áudio e Sonorização (LASO)	Produz sonorização de eventos acadêmicos, culturais e artísticos. Produz trilhas sonoras, edições de áudio e peças acústicas.
Lab 06	Laboratório de Artes Digitais (LAD)	Produz as peças e artes digitais como capas de livro, cartões, newsletter, infográficos etc.
Lab 07	Maat - Multiteca	Multiteca física e digital reúne livros, e-books, dvds, cds etc.
Lab 08	Brinquedoteca	Brinquedoteca para utilização dos cursos em educação e atividades lúdicas.
Lab 09	Memorial da Pesquisa CRDH/UNEB	Reúne em seu acervo objetos utilizados para pesquisa como diários de campo, máquinas antigas, luneta, bússola, e peças doadas ao CRDH/UNEB pelas comunidades.
Lab 10	Laboratório interdisciplinar de formação de Educadores e Empreendedores - LIFE	Espaço de formação multimídia dedicado às atividades de capacitação do público interativo do CRDH, especialmente educadores e empreendedores criativos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em sua metodologia, tem na extensão o lócus privilegiado da relação com a sociedade. Nas palavras de Santos:



[...] a extensão é a função da universidade que deve mais crescer em razão de sua relação com as políticas públicas, com implicações nos currículos e nas carreiras docentes, concebendo-a de modo alternativo ao capitalismo global, participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra exclusão social, degradação ambiental e defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p. 54).

A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) e suas variantes como a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016) são a base da investigação do CRDH. Nas palavras de Santos:

[...] pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade em relação à sociedade, que transcendem a extensão uma vez que atuam ao nível da pesquisa e da formação. A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo comunidade e organizações sociais populares, grupos sociais e populações vulneráveis que podem se beneficiar com os resultados da pesquisa. (SANTOS, 2011, p. 55).

A ecologia de saberes, por sua vez, é um aprofundamento da extensão e da pesquisa-ação. Segundo Santos:

[...] É uma revolução epistemológica dentro da universidade, uma alternativa de geração de projetos inter e transdisciplinaridades, ao promover o respeito ao saber popular, promovendo o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, sem hierarquias, saberes leigos e populares, tradicionais, urbanos, camponeses, de culturas não-ocidentais, que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 56).

Junte-se a essa perspectiva, a preocupação com os Direitos Humanos Emancipatórios (WOLKMER, 2009); o Direito dos Oprimidos (SANTOS, 2019) e (FREIRE, 1987); as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2014); a Filosofia (DUSSEL, 2012) e Teologia da Libertação (BOFF, 2011), quanto à necessidade de focar na emancipação e autonomia dos sujeitos individuais e coletivos do direito, além de lutar contra todas as formas de opressão



social. A Abordagem Baseada em Direitos Humanos (*Human Rights Based Approaches – HRBA*) é o fio condutor deste trabalho. A HRBA é uma metodologia recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU) utilizada em projetos e programas que trabalham com os direitos humanos, especialmente em setores como educação, saúde, governança, água, nutrição, saneamento básico, HIV/AIDS, emprego, relações de trabalho, relações sociais, desenvolvimento econômico sustentável, tecnologia e produção, CTI, entre outros.

Os Direitos Humanos são considerados pela HRBA como universais, inalienáveis, indivisíveis, imprescritíveis, interdependentes e inter-relacionados e devidos a todas as pessoas, independentemente de raça, cor, sexo ou condição social. Como o seu foco, contudo, está nas pessoas e grupos que são mais vulneráveis, excluídas ou discriminadas, o enfoque de gênero, etnia e classe social também está na base dessa metodologia.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões como a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem uma cultura de direitos humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos.

Nesse sentido, a popularização da ciência, tecnologia e inovação, bem como o acesso democrático às TIC são considerados direitos humanos de terceira ou quarta geração. A inclusão social e produtiva de milhões de jovens que estão na educação básica, bem como de Empreendedores Econômicos Solidários (EES) depende da atenção do Estado, da universidade e de toda a sociedade a essas questões, sob pena de o Brasil ficar em desvantagem em relação às nações mais desenvolvidas. Daí a importância de se investir em projetos e programas que promovam a (in)formação e assessoria de populações vulneráveis na sociedade do conhecimento.



Quadro 2 – Ações extensionistas do CRDH Uneb no campo da popularização da ciência, tecnologia e inovação

Ordem	Descrição
01	Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários Criativos (EESC) através do laboratório Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Criativa – CriaAtiva S3.
02	Constituição do CRDH como tecnologia social e ambiente de inovação no Centro Antigo e Histórico de Salvador.
03	Realização de atividades de formação com foco na concessão do Centro Histórico e Antigo de Salvador como um Sistema Local de Inovação Criativo (SLIC).
04	Realização de catorze edições da Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e inovação – 2007 a 2020 – como política pública de popularização da ciência, tecnologia, inovação e empreendedorismo.
05	Criação do Fórum de Empreendedorismo de Negros e Mulheres (FENM) com base na lei 13.208/2014 e Década Internacional de Afrodescendentes.
06	Realização de 4 edições da Feira de Economia Criativa e Cidadania.
07	Atendimento a redes e coletivos de EESC.
08	Realização de Mostras Científicas e Feiras de Ciências no Centro Antigo de Salvador.
09	Implantação de 10 laboratórios abertos à sociedade.
10	Capacitação tecnológica nas áreas de economia criativa, propriedade intelectual, novas economias, elaboração e análise de projetos entre outros.
11	Produção, preservação e difusão de conhecimento.
12	Implantação de um memorial da pesquisa na sede do CRDH/UNEB.
13	Promoção de estágio profissional na sede do CRDH/UNEB (estudantes do mestrado profissional da UFBA).
14	Efetivação de um portfólio com 20 projetos de cursos e seminários.
15	Realização de exposições de CTI.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, na metodologia de trabalho cabe a preocupação com o estudo e efetivação de Marcos Legais de interesse da universidade como a Lei 13.243 de 2016 e o Decreto 9.283/2018 que dispõe sobre o incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com



vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. A Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – ENCTI 2016 a 2022, entre outras normas voltadas para o fortalecimento da CTI no Brasil. A realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), voltada para estudantes da educação básica, EESC e toda a sociedade está entre nossas principais ações de extensão no campo da popularização da Ciência e Tecnologia.

Quadro 3 - Edições da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia realizadas pela CRDH/UNEB 2007 A 2019

(Continua)

Sigla	Tema	Ano
SNCT Pelô	16ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação do Pelô: Biodiversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável	2019
SNCT Pelô	15ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Ciência para a redução de desigualdades	2018
SNCT Pelô	14ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: A matemática está em tudo	2017
SNCT Pelô	13ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: A ciência alimentando o Brasil	2016
SNCT Pelô	12ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Luz, ciência e vida	2015
SNCT Salvador	11ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento social	2014
SNCT Salvador	10ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Ciência, Saúde e Esportes	2013
SNCT Salvador	9ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Economia Verde, Sustentabilidade e Erradicação da Pobreza	2012
SNCT Salvador	8ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Mudanças Climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos	2011
SNCT Salvador	7ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: Ciência para o desenvolvimento sustentável	2010



(Conclusão)

SNCTC Cama- çari	6ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: Ciência no Brasil	2009
SNCTC Cama- çari	5ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: Evolução e Diversidade	2008
SNCTC Cama- çari	4ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: Terra - desenvolvimento sustentável e uso responsável do saber	2007

Fonte: Elaborado pelo autor.

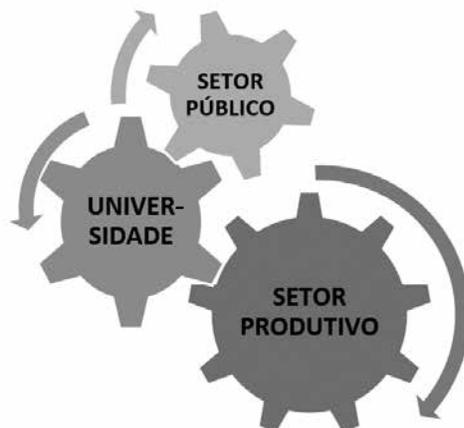
BAHIA SOCIEDADE 5.0: O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS PARA A SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM E ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Na primeira Revolução Industrial inovar não era, necessariamente, uma obrigação da universidade, as principais inovações foram realizadas por empresas capitalistas. Depois da Segunda Guerra mundial, contudo, esse cenário mudou e a inovação está muito relacionada ao espírito libertário e criativo de jovens estudantes em campi universitários ao redor do mundo. Isso tanto é verdade que Etzkowitz (2017) popularizou o seu modelo de inovação baseada na *tríplice hélice*, onde a universidade tem o papel de intermediar o processo de inovação que envolve também o Estado e o Setor Produtivo.

Diversos autores como Castells (2003), Masi (2001), Santos (2010), Zaoual (2003), entre outros, apontam para a emergência de um novo paradigma mundial, estamos deixando a Sociedade Industrial para Ingressar na Sociedade da Aprendizagem e Economia do Conhecimento.



Figura 1 – Modelo de Tríplice Hélice de Inovação Etzkowitz



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas mudanças estão sendo propiciadas pelo avanço das forças produtivas na estrutura da economia mundial, com repercussões na superestrutura cultural, social, econômica e ambiental. Tudo isso tem sido possível pelo avanço das TIC, principalmente, dos avanços na rede mundial de computadores (internet):

“Sabemos que essas mudanças do mundo contemporâneo são irreversíveis, mas conhecemos também a realidade de nosso estado e da nossa região. Possuímos características próprias, enormes diversidades, assimetrias e necessidades em áreas estratégicas que necessitam de enfrentamento. Eis o grande desafio que se apresenta: como utilizar a ciência, a tecnologia e a inovação para alcançar os melhores resultados, que nos auxiliem na superação de nossos desafios e, ao mesmo tempo, caminhar em direção a Sociedade 5.0?” (SECTI, 2019, p. 3).

Nesse prisma, o Governo da Bahia, através da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e do Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONCITEC), realizou a IV Conferência Estadual de Ciência,



Tecnologia e Inovação (IV CECTI), nos meses de outubro a dezembro, com o tema “Bahia: Sociedade 5.0”¹. O objetivo da Conferência foi colher subsídios junto aos atores do sistema para elaborar uma nova política estadual para o setor. Essa proposta, partiu do pressuposto de que:

[...] Vivemos em uma era na qual a ciência e as tecnologias estão cada vez mais presentes na nossa vida, reestruturando as relações sociais de produção, com impacto direto nas condições para um desenvolvimento humano sustentável e qualidade de vida. (SECTI, 2019, p. 3).

A IV CECTI veio ao encontro, também, das políticas públicas nacionais para o setor, a exemplo da Estratégia Nacional para a Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016 a 2022, que prevê a utilização da CTI para redução das assimetrias intra e inter regionais; redução das desigualdades sociais; e promoção da CTI como um eixo essencial do desenvolvimento local, regional e nacional sustentável (BRASIL, 2018). E da Lei 13.243 de 2016, que prevê medidas de estímulo ao desenvolvimento da CTI, como a capacitação tecnológica, a formação de alianças estratégicas para projetos de inovação e a constituição de ambientes e ecossistemas de inovação em nosso estado (BRASIL, 2016).

Percebemos que o problema colocado pela IV CECTI é, justamente, como utilizar a CTI para alcançar melhores resultados que nos auxiliem na superação dos grandes desafios nacionais e, ao mesmo tempo, caminhar em direção à Sociedade 5.0. Essa é uma questão muito importante, pois, como nos diz o Prêmio Nobel de Economia em 2001, Joseph Stiglitz, a inovação tecnológica tem sido a principal responsável pelos acréscimos na melhoria da qualidade de vida das pessoas. Ela é responsável por cerca de 7/8 (sete oitavos) das melhorias verificadas nos últimos 60 anos. Nas análises realizadas por Stiglitz, do século XI ao Século XIX pouca coisa mudou no estilo de vida das pessoas. Mas, depois da segunda metade do século XX os acréscimos têm sido cada vez maiores, sendo a inovação

¹ A extensão 5.0 pressupõe que a sociedade já superou três fases evolutivas: caça e coleta; agricultura e indústria tradicional e vive hoje a sociedade 4.0 ou sociedade da informação. As informações chegam cada dia mais rápido, as tecnologias alcançam novos espaços e a sociedade gira em torno da troca de informações e experiências (SECTI, 2019, p. 14).



tecnológica a principal responsável por este resultado. Daí a importância da inovação tecnológica para as nações, até mesmo para nações mais desenvolvidas (STIGLITZ, 2017).

Acontece que a inovação tecnológica não acontece por acaso. O pesquisador Meira nos diz que para a inovação tecnológica acontecer é preciso que existam condições materiais e humanas no local. Ou seja, sem infraestrutura para a pesquisa e recursos humanos capacitados, não há como se estabelecer ambientes e ecossistemas de inovação. Ele faz esse raciocínio para explicar a viabilidade de equipamentos para inovação na cidade do Recife, como o Porto Digital e o Centro de Estudos Avançados do Recife - CESAR (MEIRA, 2013).

Nesse sentido, segundo Stiglitz, criar uma Sociedade da Aprendizagem para aproveitar os melhores benefícios da Economia do Conhecimento é fundamental para qualquer nação (STIGLITZ, 2017). A Sociedade da Aprendizagem, Economia do Conhecimento e Inovação Tecnológica, juntas, podem gerar “externalidades positivas” com ganhos para a sociedade como um todo, melhorando a qualidade de vida das pessoas ou sua condição humana.

Adverte Stiglitz, contudo, que tornar a informação disponível não é suficiente para que se caracterize a Sociedade da Aprendizagem. Se os indivíduos e grupos não têm acesso aos bens culturais necessários à interpretação das múltiplas formações culturais de representação simbólica, esse indivíduo está social, econômica e culturalmente empobrecido, além de viver confuso, oprimido, desorientado diante da avalanche de informações que não se pode traduzir em conhecimento, para o qual não se pode dar sentido (STIGLITZ, 2017).

Em outras palavras, se os sujeitos individuais e coletivos não dispõem dos bens culturais necessários para a interpretação do mundo em que vivem, do seu papel social, capacidade de processar as informações, gerando conhecimento e uma inteligência individual e coletiva, o excesso de informações acaba muito mais prejudicando do que servindo ao processo de emancipação individual e coletiva dos sujeitos.

Desde a filosofia antiga com Epiteto: *Só a Educação Liberta*, passando por Platão: *Educar é tingir almas* (BITTAR, 2013), passando por Paulo Freire e pela filosofia da libertação, a educação e o conhecimento são essenciais na luta contra todas as formas de opressão e exclusão social, em prol da emancipação dos sujeitos e de sua libertação. Daí a importância da informação e formação das pessoas numa sociedade da aprendizagem. Sobre a formação de pessoas para a sociedade 5.0, diz o texto orientador da IV CECTI:

A sociedade 5.0 é um conceito que sucede a indústria 4.0. Trata-se de um processo muito mais transformador do que o seu antecessor, visto que repercute em um bem de maior valor para a sociedade: **a humanidade**. Ou seja, enquanto a indústria 4.0 é centrada, essencialmente, no fabrico e no produto, a Sociedade 5.0 procura posicionar o ser humano como centro gravitacional da inovação, e da transformação tecnológica. (SECTI, 2019).

A Sociedade 5.0 aponta para transpor os benefícios conquistados com a inovação tecnológica para toda a sociedade, as chamadas “externalidades positivas” de Stiglitz (2017). Significa pensar em como promover uma melhor distribuição de conhecimento, poder e riqueza dentro da sociedade. Como diz Castells, quem está fora dos fluxos de conhecimento, provavelmente, estará fora dos fluxos de riqueza e poder na sociedade (CASTELLS, 2003). Em resumo, a Sociedade 5.0 propõe aproveitar tudo o que foi criado com a indústria 4.0, visando melhorar a sua qualidade de vida e a condição humana. No âmbito da formação de pessoas, há que se questionar os reflexos decorrentes da incorporação desse novo conceito (SECTI, 2019, p. 4).

A ideia da sociedade 5.0 ou sociedade inteligente vai além de buscar por maior produtividade e eficiência nos processos, com o auxílio de novidades como tecnologias de “nuvens”, internet das coisas, inteligência artificial, energias renováveis, entre outras coisas. A proposta aqui é como usar os sistemas inteligentes, não como “inimigos” dos seres humanos, mas como aliados para resolver problemas como: superação da pobreza e redução das desigualdades (SECTI, 2019, p. 14).



CONCLUSÃO

A discussão proposta aqui requer muito mais espaço do que os limites impostos neste artigo, nosso objetivo com a escrita deste texto foi abrir um ponto de discussão em termos da importância da extensão se voltar para temas como popularização da ciência – que não pode se reduzir a SNCT – e democratização do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, pois, quem estiver fora dos fluxos de informação e conhecimento, provavelmente, estará fora dos fluxos de trabalho, emprego, renda e riqueza. É um desafio posto para a extensão, especialmente grupos que trabalham com tecnologia e produção, a ampliação do debate com o campo da Ciência, Tecnologia e Inovação. Precisamos de uma vez por todas reestruturar nosso pensamento e visões de mundo, para reconhecer a importância dessa discussão para as comunidades e grupos com os quais trabalhamos.

Ao contrário do que o senso comum pensa, todos nós temos nossas vidas impactadas pela transformação digital em curso, o Estado prepara-se para uma nova era E-Gov e os serviços serão disponibilizados *on-line*. A pandemia do Coronavírus serviu ainda mais para acelerar esse processo, nos obrigando a recorrer a tecnologias que já estavam à disposição da população. Temos que decidir nesse momento se participamos de forma qualificada desse processo ou se vamos assistir passivamente as mudanças em curso. Vale dizer que as bases institucionais estão mudando, temos todo um marco legal sendo criado na esfera federal, estadual e municipal, fruto da pressão de segmentos sociais interessados em participar deste processo.

Mas, para que isso possa ocorrer, é preciso construir uma cultura de CTI em nosso país e estado, através da capacitação científica e tecnológica dos mais diversos grupos, como está estabelecido na IV Conferência Estadual de CTI. Precisamos pensar em termos de como capacitar as pessoas para a Sociedade 5.0, conceito que revela nada mais do que a importância de pensarmos estratégias para que o conjunto da sociedade possa se beneficiar dos avanços tecnológicos proporcionados pela 4ª Revolução Industrial.



As nações no mundo inteiro estão preocupadas com isso e o Brasil, infelizmente, vem perdendo essa corrida. Os dados oficiais apontam que o Brasil ocupa a 70ª posição no Índice Global de Inovação, atrás de países muito menores que o nosso; a indústria representa hoje menos de 10% do PIB nacional, quando em 1985 representava 21,6%, fruto da defasagem tecnológica e perda de competitividade da indústria nacional, com impactos concretos nas oportunidades de inclusão social e produtiva; a produtividade da indústria caiu, de 2006 a 2016, de 196,2 pontos para 181,9 pontos. Por fim, no Índice Global de Competitividade da Manufatura, o Brasil caiu da 5ª posição em 2010 para a 29ª posição em 2016 (ABDI, 2020).

Do ponto de vista das tecnologias sociais, temos muito a ganhar ao conhecer este processo, auxiliando os grupos populares a constituir seus negócios e empreendimentos. Em parceria com a universidade os Empreendedores Econômicos Solidários (EESC) podem agregar valor aos seus negócios como produtos artesanais, fabricação de alimentos, criação de rotas turísticas, prestação de serviços, produção de cosméticos artesanais, entre outros negócios possíveis. Temas como indicação geográfica de propriedades familiares rurais; marcas coletivas para empreendimentos solidários; orientação sobre precificação e comercialização de produtos; registro da propriedade intelectual.

Vale dizer que com a organização de grupos e coletivos populares em Sistemas Locais de Inovação (SLI), Distritos Criativos (DC), Arranjos Produtivos Locais (APL), através da organização coletiva desses grupos, podemos atrair políticas públicas que podem melhorar muito a vida das pessoas. O conhecimento e a informação são as principais ferramentas que temos na construção de uma sociedade mais fraterna e justa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL.
Agenda Brasileira para a Indústria 4.0: O Brasil preparado para os desafios do futuro. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços



- Governo Federal, 2020. Disponível em: <http://www.industria40.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- BAHIA, Empresa Distribuidora da Bahia. *Lei 13.208 de 29 de dezembro de 2014 institui o fomento ao empreendedorismo de negros e mulheres PENM*, vol. 1. Salvador: LEGISWEB, 2014.
- BITTAR, Eduardo Carlos; ALMEIDA, Guilherme Assis. *Curso de Filosofia do Direito*. São Paulo: Atlas, 2013.
- BOFF, Leonardo; BOFF, Clovis. *Como fazer a teologia da libertação*. São Paulo: Vozes, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BRASIL. Lei 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 12 jan. 2016.
- BRASIL. *ENCTI 2016 A 2022*. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e inovação - ENCTI 2016 a 2022. 1. ed. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, v. 1, 2018.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DUSSEL, Enrique. *A ética da libertação*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ETZKOWITZ, Henry. *Hélice tríplice: Universidade-Indústria-Governo - Inovação em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- ETZKOWITZ, Henry; ZHOU. Chunyan. Hélice Tríplice: Inovação e Empreendedorismo - Universidade - Indústria - Governo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 23-48, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190003>.



FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas - FORPROEX, 2012.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, HILDA Maira Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EDUFPI, 2016.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL - ITS. *O que é tecnologia social*. São Paulo: ITS, 2018.

MASI, Domenico. *A economia do ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

MEIRA, Silvio. *Novos negócios inovadores de crescimento empreendedor no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS. Brasil ocupa a 69ª colocação no Índice Global de Inovação. *Indústria 4.0*, 2018. Disponível em: <http://www.industria40.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ROCHA, José Cláudio. *A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo Sobre Redes de Extensão No Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2008.

ROCHA, José Cláudio. *Introdução à Abordagem Baseada em Direitos*. Curitiba: Appris, 2013.

ROCHA, José Cláudio. *100 ideias para inspirar pessoas a transformar o mundo*. Salvador: Cia do Ebook, 2018.

ROCHA, José Cláudio. *Economia da Informação*. 2018. Brasília: BIBEAD/ UFRJ/CAPES, v. 1, 2018.

SABBAG, Paulo Yazigi. *Espirais do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 2007.



- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Direitos dos Oprimidos (Pasárgada)*. São Paulo: Cortez, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SCHUMPETER, Joseph. *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SECTI. *Caderno da IV Conferência Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação: Bahia Sociedade 5.0*. Salvador: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI, 2019.
- SHAPIRO, Carl; VARIAN, Hal R. *Economia da Informação: como os princípios econômicos se aplicam à era da internet*. São Paulo: Elsevier campus, 1999.
- STIGLITZ, Joseph. *O grande abismo: sociedades desiguais e o que podemos fazer sobre isso*. Rio de Janeiro: Alta Book, 2016.
- STIGLITZ, Joseph; GREENWALD, Bruce. *Por uma sociedade de aprendizagem: repensar o crescimento e o comércio livre*. Lisboa: Bertrand Editora, 2017.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



THIOLLENT, Michel. *A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária*. [S.l.]: COOPE/UFRJ, 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico e novas perspectivas dos direitos humanos. *Jurisprudência Catarinense*, Florianópolis, v. 35, n. 118, p. 40-58, jan./mar. 2009.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e Diversidade Cultural*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRINQUEDOTECA ITINERANTE: INOVAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL¹

Edilane Carvalho Teles
Edmerson dos Santos Reis

No contexto onde o projeto e a tecnologia social Brinquedoteca itinerante (TS/BI) emergem, a infância das crianças nas escolas públicas, em especial, das camadas mais carentes do Semiárido Baiano têm apresentado uma preocupante realidade: a de que o brincar é relegado a um tempo limitado ou, ainda, à ausência completa de oportunidades, justificada como “*falta de tempo*” nas rotinas das instituições e em outros espaços de atendimento. Nestes, é perceptível a não-presença de brinquedos, por serem considerados de entretenimento e de menor relevância às formações e percursos educativos, configurando, nessas realidades, as ações e direcionamentos propostos pelos adultos, sustentados em referências que tendenciam ao adultocentrismo, no qual a criança é pouco considerada.

Podem parecer óbvio, mas os projetos de pesquisa e extensão nas instituições e universidades precisam efetivamente *parar e olhar* “mais” para a docência, na busca por uma “sensibilidade/intencionalidade” diversa e mais inclusiva, diante dos sujeitos que são o “futuro-presente-passado”, para propor novas/outras oportunidades ao seu desenvolvimento e tutela, como um importante processo do fazer pela educação para as próximas gerações, de garantia dos seus direitos e deveres.

O projeto foi criado a partir do entendimento e investigação, pautados nas observações da realidade, de que o jogo, o brincar e as brincadeiras livres, espontâneas e/ou orientadas, são relevantes nesta etapa

¹ Instituições Financiadoras: Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) / Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária. Em Juazeiro/BAHIA (ADAC)/ Prefeitura Municipal de Juazeiro/BA.



da vida, pois possibilitam, como inúmeros estudos irão demonstrar (BROCK, 2011; BROUGÈRE, 2010; KISHIMOTO, 1993), um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor (SHAPIRO, 2006; VIGOTSKY, 2007; WINNICOTT, 1975). Desta forma, propôs fomentar a implantação de BI como objetos de inovação, através da sua criação como TS, que atendam às demandas reais, promovendo a extensão e a interação entre os sujeitos e a universidade com as instituições, a escola e as comunidades onde vivem. Assim, compreende-se a BI, como uma tecnologia que promove e produz conhecimentos, no fomento e potencialização do desenvolvimento do entorno e contextos, portanto, social.

Nesta perspectiva, o projeto das BI busca incluir, através do seu uso, um “fazer em movimento”, ou seja, do brincar que chega a um número maior de crianças, cuja necessidade é de ampliação às comunidades escolares e familiares, sobre sua importância para a formação plena desde a primeira infância. Intenciona-se, ainda, que as proposições formativas/educativas promovam o entendimento “consensual” de que sua presença pode contribuir com a superação de um pensar acadêmico mais rígido e limitado sobre as coisas, uma vez que propõe, através das próprias ações, reflexões sobre as realidades e as interações dos sujeitos com as brinquedotecas.

Como este estudo irá demonstrar, sua pertinência está em potencializar outras práticas em escolas públicas, pois, muitas ainda possuem estruturas precárias e não há espaços para a promoção do jogo e da brincadeira para além das proposições definidas no currículo formal. Assim, por seu formato compacto e itinerante, a brinquedoteca poderia ser parte na criação de rotinas com as crianças, especialmente nos dois primeiros segmentos da educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), uma vez que se constituem em espaços privilegiados ao oferecimento de oportunidades formativas nos diferentes níveis e etapas.

A partir das considerações acima, a proposta do projeto foi de extensão, com vistas a implicações na práxis pedagógica para inclusão da brinquedoteca, compreendida como parte essencial à garantia do brincar, por promover a ‘liberdade’ das crianças em conviverem, com cuidado e acompanhamento a própria infância, ganhando assim relevância nos contextos



que ainda não possuem espaços adequados e/ou pensados para estas experiências. Entretanto, como visto ao longo das etapas realizadas, os termos, o conceito e as ações ainda configuram-se como um desafio às instituições que fazem parte (ao menos, deveriam) de sua rotina formativa e profissional, nas interações das/com as crianças com jogos, brinquedos e brincadeiras, garantindo-lhes, assim, um melhor entendimento de si, dos outros, do entorno e do mundo.

GÊNESE DO PROJETO BRINQUEDOTECA ITINERANTE (BI)

A BI tem sua gênese nas pesquisas e práticas realizadas em escolas do campo, na cidade de Juazeiro (Bahia), no âmbito de atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas - *campus* III (DCH III/UNEB). Nesses contextos, durante a realização dos projetos de intervenção, geralmente observava-se que o brincar era relegado a poucos minutos do recreio (quando havia), fazendo ainda parte do contexto a escassez de brinquedos disponíveis, geralmente relacionados aos jogos pedagógicos, estes também eram pouco incluídos nas rotinas, o que colocava a recepção das práticas em duas demandas diversas: 1) o desejo e solicitação das crianças para “*terem tempo*” para brincar com seus pares; e, 2) a negação dos docentes e demais funcionários das escolas, que salientavam que o brincar não cabia na rotina escolar, pois retirando o tempo da “*merenda*”, não havia espaço para o “*recreio*”, historicamente reconhecido como lugar de socialização, assim, excluindo dos currículos, os processos envolvendo o brincar livre, visto como uma problemática a ser redimensionada e/ou ressignificada dentro e fora da escola.

Diante desta realidade, o grupo (PIBID) propôs às escolas um projeto que visava planejar e montar brinquedotecas em seus espaços, a partir de brinquedos que fizessem parte das vidas das crianças, como possibilidade de interação e garantia de um “*tempo*” para brincar também durante o horário escolar, uma vez que as crianças vinham de áreas distantes umas das

outras, pois pertenciam a pequenas comunidades, muitas das quais não tinham outras crianças para brincar, havendo ainda no contexto um limitado acesso a brinquedos. A resposta das instituições foi a caracterização de que “*não tem espaço*” para brinquedoteca e que brincar “*tira o tempo de aprender os conteúdos escolares*”. Assim, diante das negativas, criou-se uma “caixa em movimento”, que pudesse entrar e sair da escola, exigindo que as suas dimensões permitissem passar em qualquer porta e, ao abri-la, as crianças encontrariam brinquedos e não jogos pedagógicos.

Desta forma foi sistematizado o Projeto “*Brinquedoteca Itinerante: o brincar em movimento entre a escola e a comunidade*”², proposta que tinha como escopo construir, experimentar e fomentar o uso de brinquedotecas no espaço escolar e seu entorno, como ambiente educacional inovador, pertinente à pesquisa e práticas em educação.

De natureza científica, criativa e extensionista, se propunha servir ao propósito de,

[...] resolver uma necessidade básica detectada na comunidade escolar pública do Semiárido Baiano: a ampliação dos espaços e tempos do brincar, valorizando o desenvolvimento pleno das etapas da infância; será desenvolvida com vistas à realização de pesquisas sobre a construção de conhecimentos e práticas científicas, tecnológicas e de inovação, existentes e/ou novos, sobre a importância de uma brinquedoteca nas escolas, potencializando as vivências de crianças do campo e da periferia urbana, com vistas a ampliar a valorização da garantia do direito ao brincar na vida e desenvolvimento da infância dentro e fora do espaço da educação básica. (DADOS DO PROJETO, CONVÊNIO 0097/2013, p.1).

Como apresentado acima, constatou-se que as escolas pouco têm valorizado o brincar como fenômeno cultural, fundamental para o desenvolvimento das crianças, considerado uma “ação de menor importância”, com especial destaque para as crianças que frequentam os espaços públicos

² Aprovado e financiado pela FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia), Edital N°23/2013. Linha de Criação e/ou Incremento e/ou Fortalecimento de Ambientes Educacionais de Ciências Humanas.



de ensino, criando-se, portanto, um distanciamento das proposições “formais” do currículo com um dos seus direitos mais básicos.

Assim, além da valorização, respeito, promoção e/ou ampliação da tutela da infância, o propósito também está direcionado para o cuidado da escola e comunidades oportunizarem “tempos-espços” para o desenvolvimento infantil, sobre o qual considera-se que, ao negligenciarem tal aspecto, deixam de fora um elemento-chave na formação: incluir as brincadeiras e o ato de brincar nos contextos escolares e não-escolares, como indicam os estudos (BROCK, 2011; KISHIMOTO 1993; 2011; VIGOTSKY, 2007; WINNICOTT, 1975). Tal processo ainda é intensificado quando algumas escolas (para não dizer muitas!) retiram e/ou reduzem tal abordagem da rotina, ou seja, a “hora do recreio”, do brincar, do momento de socialização, que pouco a pouco não tem mais espaço. Portanto, faz-se necessário repensar as práticas. O que propõem como aspectos relevantes ao currículo e formação das crianças? O brincar deixou de ser ação cultural relevante à formação e desenvolvimento dos sujeitos?

As ações propostas, portanto, configuram-se em um convite à investigação da universidade com os contextos (Escolas e Comunidades) sobre a não existência de espaços físicos reais para seu fomento, as quais com suas escolhas, muitas vezes adultocêntricas, limitam seus potenciais de aprendizagens, além do risco que pode levar à negligência ou pouco cuidado de tutela da infância. Desta forma, acredita-se ser esta TS um medium que pode desencadear os processos criativos na elaboração de possibilidades educativas (arte e práxis), construções individualizadas às crianças das escolas do Semiárido Baiano, cuja compreensão corrobora com a ideia de que:

A infância é [...] um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. (BROUGÈRE, 2010, p. 42).

Desta forma, a demanda é uma necessidade dos contextos de vida das crianças dentro e fora dos muros da escola, nos quais é constante a falta de espaços e materiais que promovam o brincar, uma vez que muitas das realidades de inserção das crianças do campo é de ajuda aos pais no trabalho com a lavoura, assim como na cidade, em especial, nas feiras livres, onde é comum ver crianças sendo exploradas no trabalho infantil ou, ainda, quando o processo de “degradação humana” vivenciada vai além, com a violência em muitas formas. Portanto, o projeto não era apenas urgente, mas necessário para promover maiores esclarecimentos às famílias sobre a infância e a importância do brincar. O projeto, que se iniciou em 2014, teve continuidade com as construções das brinquedotecas³ em 2015, as quais foram doadas às escolas em 2016, por conta do atraso e supressão de parte dos recursos, sendo feita a distribuição depois de longos períodos, mas que finalmente chegaram às escolas e estão em uso desde então. A seguir o formato das Brinquedotecas Itinerantes:

Figura 1 - Formato fechado



Figura 2 - Formato aberto



Fonte: acervo dos autores.

O protótipo acima foi planejado, para difundir a criação de tecnologias nos espaços formais, não-formais e informais, cuja existência configura-se em um lugar e tempo pontualmente delimitados, com a inclusão de "materiais" para o brincar, de respeito à gênese lúdica e brincante, nos

³ Projeto da estrutura de Andrea Rosani, colaborador com o desenho.



processos formativos e educacionais que são demandados e voltam-se às necessidades dos sujeitos, configurando, portanto, a BI em uma TS, pois, emerge da necessidade de um grupo e retorna a esse, com vistas ao seu fortalecimento, sustentabilidade e com a realização de ações que buscam solucionar os problemas inicialmente detectados.

Sua realização, *a priori*, seria efetivada no período de 14 meses (como informado no projeto financiado), entretanto, permanece até hoje (ano de 2020), com as formações em cursos de extensão sobre "Brinquedotecas" e o papel dos "Brinquedistas" nos espaços do brincar, além da promoção de pesquisas e práticas nos contextos escolar e acadêmico, de observação, planejamento e ações, em sua incidência qualitativa nos processos educativos das crianças, numa ampliação consciente da presença do brincar em suas vidas. A seguir, uma breve descrição da continuidade após as entregas das BI:

- **Curso de Extensão 1:** Brinquedoteca e Desenvolvimento infantil. Aberto à comunidade acadêmica e externa, assim como professores da educação infantil e ensino fundamental, realizado no segundo semestre letivo de 2016 no DCH III, UNEB;
- **Curso de Extensão 2:** Brinquedoteca: Formação e rotina do Pedagogo e Brinquedista - O curso foi realizado de abril a agosto de 2018. Proposto para estudantes da graduação de Pedagogia do DCH III/UNEB e demais instituições locais, professores da rede pública de ensino, representantes comunitários, agentes de saúde e associações.
- **Organização e Publicação da Coletânea:** Anotações sobre o brincar e a infância. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2016.

Estas proposições e percursos compõem a perspectiva da BI, ao destacar que seu(s) movimento(s) entre os espaços podem potencializar as linguagens dos sujeitos, ampliando o diálogo da comunidade escolar com a família e, o entendimento dos adultos sobre os fenômenos da vida e cultura, como um retorno às “memórias brincantes” (LACERDA; CARDOSO; LACERDA, 2001). Para tanto, necessitam da sua promoção também na educação pública básica, assim como em outros espaços.

A BRINQUEDOTECA COMO INOVAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL

Quanto ao cenário que se tem proposto às crianças, é preciso repensar as práticas educacionais no que se refere e direciona suas formações, pois são vistas com mais deveres que direitos, deixando lacunas na criação de outros processos tecnológicos de inclusão, que valorizem e deixem espaço ao seu desenvolvimento pleno.

O conceito de BI pode ser encontrado em variações, como circulante (CUNHA, 2011), móvel ou, como é o caso desta, itinerante (GIMENES; TEIXEIRA, 2011), que configura-se em um objeto de experimento contextualizado, que nasce da necessidade dos grupos, com o escopo principal de mover-se entre as escolas e as comunidades, ou ainda no interior dos espaços da própria escola, para potencializar a inovação no fazer de suas práticas. A ideia central é de um "móvel de brinquedos" que possa transitar, convidando as crianças a brincar. Entretanto, algumas tensões aparecem no processo: a) a primeira delas, é uma TS que vem da universidade à escola; b) por ser algo novo, os docentes e a comunidade desejam e esperam que os usos sejam orientados; c) a interação entre a universidade e escola é mais bem-vinda no manuseio, as reflexões sobre as questões de base da criação, como, por exemplo, o *não-uso* ou deixar as crianças brincarem dentro dos muros das escolas é visto como uma questão delicada, pensada de fora para dentro, encontrando, assim, barreiras; d) os brinquedos foram comprados dentro dos limites das licitações à instituição pública, o que esbarra na qualidade, quantidade e diversidade; e) após as doações das BI, cada escola usou ao próprio modo, deixando uma lacuna para pensar e criar orientações compartilhadas (processo ainda não concluído); f) referência à inclusão da brinquedoteca na busca e garantia de uma melhor qualidade educacional, envolvendo uma tríade aberta a outras interações, como a pesquisa contínua, que também incide na formação do docente e nas práticas extensionistas, além dos muros da escola.

Por conta das questões apenas acenadas, a concepção defendida pelo projeto está relacionada à inclusão social e educacional, com enfoque



interdisciplinar e orientação a partir dos problemas apresentados nos contextos, para a elaboração posterior de políticas que criem condições para a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, cujo escopo é o desenvolvimento humano (DAGNINO, 2014).

Portanto, TS como criação e inovação, que tem como percurso principal a promoção da sustentabilidade das ações no processo proposto com as comunidades. Essa é uma discussão conceitual relevante, que situa o sentido de transformação atribuído ao conceito utilizado, adotado pela Rede de Tecnologia Social (2003, *apud* Bava, 2004, p. 105) como: “[...] técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas na interação com a população, que representam soluções para a inclusão social”.

Outro aspecto que as TS despertam é para a possibilidade de que podem (deveriam) ser sustentáveis, pois nestes anos, da gênese e realização do projeto, tem-se a universidade como promotora das ações, entretanto, espera-se que desperte a criação de outras nas comunidades, a partir da própria práxis. Para tanto, é preciso ampliar o nível de inovação nos contextos, como desafio posto à escola e comunidade, assim como à universidade, de ações para atender (como a BI) a um dos direitos mais puros e genuínos das crianças, sendo responsabilidade da instituição escolar dar condições para que façam parte de suas rotinas, no diálogo com a família.

Nesse entendimento, a brinquedoteca é vista como uma TS na escola que encontra, no entremeio da sua interação, um lugar de mais complexidade, desafiado pelas realidades das crianças que adentram o seu espaço, em detrimento das escolhas das instituições que, cada vez mais, têm inserido a criança no universo adulto, o que altera e coloca em risco seu desenvolvimento, corroborando com as transformações velozes e imprevisíveis do mundo de fora, que de certa forma negligencia o infante, visto muitas vezes apenas como um “consumidor” em potencial. Ao invés de contextos propícios à sua formação, é recorrente a violação de direitos definidos e defendidos pela Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e, na escola, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), todos esses, instrumentos legais que sustentam as condições de tutela em respeito a esses sujeitos.



O direcionamento da BI, portanto, parte como uma experiência que se coloca como emergente e inovadora, a ser avaliada nos contextos, por valorizar a necessária dimensão de construção de novos paradigmas que orientem as ações dos atores sociais, na perspectiva da inclusão para o fortalecimento da democracia e da cidadania, bem como os resultados que proporcionem em termos reais a melhoria da qualidade de vida, por isso, sua criação (como respeito aos sujeitos e contextos).

Nos diversos contextos, as experiências têm sido diversas e novas, pois ao entrarem num espaço que não tem brinquedos e tempo para brincar, mudam completamente sua rotina de forma atrativa (casinha amarela, Figuras 1 e 2), a qual também é um convite às crianças para abrirem e brincarem com todos os brinquedos que a compõem. Na universidade (DCH III/UNEB), lugar que também possui a brinquedoteca, as crianças que chegam, usam de forma livre sem orientação ou direcionamento, a BI pode ser tocada e as crianças decidem como e quando, o objetivo é de livre acesso. As escolas têm diferenças quanto aos usos, desde a exclusividade da educação infantil até as escolhas que organizam horários de itinerância nas turmas. Os formatos e fomento ainda estão em processo de investigação, e somente após as observações do grupo de pesquisa, bem como uma ampla sistematização compartilhada com as comunidades, é que serão definidos outros percursos⁴.

Desta forma, o ambiente da Educação básica encontra nas brinquedotecas uma tecnologia que se insere para (re)organização dos espaços na promoção do brincar livre e/ou orientado no cotidiano da escola, forjando uma criação contínua, como uma ação necessária ao fortalecimento da memória docente e discente do significado do brincar na civilização e sociedade, seja como fenômeno cultural, social e de aprendizagem, que garantam à criança a liberdade de sê-lo no pensamento e nas ações, seja no sentido da garantia de outras rotinas dentro e fora da escola.

Como afirma Huizinga (2010, p.10), “As crianças [...] brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. Espera-se que os estudos, diálogos e vivências redimensionem a percepção

⁴ Etapa prevista para 2020/2021.



adultocêntrica sobre a criança, que despertem além do visto sobre a necessidade de sua preservação, com oportunidades e experiências necessárias às situações do próprio universo infantil, deixando que as etapas futuras cheguem a seu tempo, com as bases psicológicas, sociais e afetivas, em processo de construção à medida que estas avançam (TELES; REIS, 2016).

Assim, a brinquedoteca encontra seu lugar (fixo ou em movimento) no pátio, nas salas de aula ou na comunidade, como possibilidade de deslocamento da escola para a comunidade e vice-versa. Nesse sentido, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” (BROUGÈRE, 2011, p. 20). Ou ainda, que

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. (BROUGÈRE, 2010, p.49).

A demanda que emerge sobre a falta de tempos-espacos e materiais que promovam o brincar, necessita também de maiores esclarecimentos às famílias, pois, como afirma Shapiro (2006, p. 72, tradução nossa), citando Anna Freud, “ O jogo/brincar é o trabalho das crianças”⁵, portanto, é a parte principal de sua “linguagem secreta”, é, portanto,

[...] instrumento através do qual aprende a conhecer o mundo. E graças ao jogo/brincar, desenvolve grande parte de sua linguagem e da inteligência. O usa também para explorar as suas emoções, expressando medos, conflitos, esperanças e preocupações. O jogo/brincar é um elemento essencial para a instauração da relação com os outros.⁶ (SHAPIRO, 2006, p. 72, tradução nossa).

⁵ “Il gioco è il lavoro dei bambini”

⁶ “È lo strumento attraverso il quale impara a conoscere il mondo. Grazie al gioco, sviluppa gran parte del suo linguaggio e della intelligenza. Lo usa anche per esplorare le sue emozioni, esprimendo paure, conflitti, speranze e preoccupazioni. Il gioco è un elemento essenziale per l’instaurazione dei rapporti con gli altri”

Assim, acreditamos que a criação de BI nos espaços, respeita à gênese lúdica na educação das crianças, amplia nos processos ações que precisam voltar aos grupos nos quais emergem e configuram as TS, uma vez que, “[...] no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações” (VIGOTSKY, 2007, p. 123). Portanto, TS também é inovação pedagógica contextualizada, no sentido de atendimento às realidades dos sujeitos e suas aprendizagens. As quais possibilitam criar estruturas/infraestruturas de apoio através de práticas e encontros formativos que apoiem docentes, discentes e pesquisadores na realização da práxis pedagógica, incluindo-as no currículo. Pode-se acrescentar que é no espaço escolar que a BI/TS fomenta a realização de atividades de ampliação do diálogo com a comunidade circundante, numa perspectiva de interatividade com o entorno, nos movimentos sociais e instituições presentes.

Como objeto de apoio à pesquisa e ação extensionista, mesmo com dimensões compactas, a BI permite transitar nos espaços físicos de escolas (e fora delas) que não tenham possibilidade de construção e/ou organização de uma estrutura física e/ou permanente, além da possibilidade de transporte/movimento do “*levar*” à comunidade seu conceito de itinerância.

A TUTELA DA INFÂNCIA NO SEMIÁRIDO BAIANO

As realidades e problemáticas presentes, apesar das muitas políticas públicas difusas no último decênio no Brasil, em especial no Nordeste e Bahia, possuem algumas melhorias que precisam de continuidade, pois muitas crianças ainda são sujeitas à pobreza e inseridas cedo no mercado de trabalho, sendo mais vulneráveis e suscetíveis à violência, problemas que continuam e estão longe de acabar. Se é que conseguiremos em algum momento de nossa existência exaurir a decadência humana que explora e viola a infância ao invés de protegê-la. A centralidade da BI tem a tutela como escopo, para garantir o “*direito à criança de ser criança*”, de promover ações em diálogo com a comunidade à sua volta, que nos lembre continuamente, que a garantia de seu desenvolvimento pleno está sob nossa responsabilidade, promoção e efetivação.



Entretanto, tal demanda não é papel exclusivo da universidade e da escola, esta última como lugar que recebe as crianças por boa parte de seu dia e vida e, por isso, que se constitui em espaço "privilegiado" para promover tais práticas. É importante destacar que as atividades dentro da escola são quase sempre direcionadas e poucas são as oportunidades do brincar livre, porém, como afirmam Brock (2011) e Kishimoto (2011), tal linguagem (SHAPIRO, 2006) é essencial para seu desenvolvimento e melhor interpretação, adaptação e reinvenção do mundo. E assim,

“[...] voltar ao paradoxo da brincadeira ligado à sua indeterminação, que é, ao mesmo tempo, seu atrativo e limite. Na verdade, a brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. [...] a imprevisibilidade de um futuro aberto.” (BROUGÈRE, 2010, p. 113)

É diante da realidade das escolas em reduzir e/ou limitar o tempo do brincar, que a BI/TS se justifica, principalmente pela escassez dos espaços também fora dela, exigindo um lugar criado para promover o jogo e a brincadeira com brinquedos e aparatos que estimulem a imaginação e a criatividade. Em todos os espaços onde estão presentes, os materiais ainda são escassos, além de serem voltados quase exclusivamente para o aspecto pedagógico, especificidade não pensada para o projeto, uma vez que o currículo escolar, assim como as práticas desenvolvidas a partir desse, já o centraliza como essencial, o que não acontece com o aspecto lúdico.

Os movimentos de itinerância pensados para a BI ainda são limitados pela dificuldade do transporte do protótipo, a brinquedoteca é mais direcionada aos contextos das escolas, no pátio ou em sala, faltando sua ida/vinda da comunidade, esse é um aspecto a ser pensado nas próximas ações, pois não é uma tecnologia somente para o contexto da instituição educacional, mas para o uso das crianças, dentro e fora dela. E, para isso, o acompanhamento faz-se necessário, pois é com base nos registros das observações que serão criadas outras possibilidades para sua utilização e melhoria. Os desafios ainda são muitos, como apresentados nas considerações abaixo:



- A equipe para acompanhamento e desenvolvimento das ações é pequena, por isso sua limitação, com tempos maiores para a realização das etapas;
- Os profissionais das escolas, por conta da ocupação e carga horária de trabalho, têm dificuldades em realizar as formações sobre a brinquedoteca e o brinquedista, portanto, esta é uma ação a ser implementada com vista a um melhor uso e, conseqüentemente, sucesso na sua inclusão;
- Somente a partir das observações do uso (etapa realizada em 2018) foi possível construir outras possibilidades além das brinquedotecas construídas e distribuídas (etapa em contínua elaboração);
- Como o projeto continua além do prazo de financiamento, os parceiros pesquisadores são voluntários, sendo esta uma carga horária além das horas de trabalho que possuem;
- Os brinquedos, como todo material, com o tempo de uso se desgastam, a reposição destes tem sido à base de doações, o que limita as ações;
- Não temos a garantia do uso pelas comunidades no entorno das escolas, pois como foram doadas para as instituições, estas definem a utilização e a possibilidade dos empréstimos;
- O potencial de inovação e envolvimento das crianças com a Brinquedoteca/casinha amarela é o reconhecimento mais precioso de todo o trabalho desenvolvido. E, como afirma Brougère (2010, p. 111), “O educador pode [...] construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados.”

As considerações acima reforçam o quanto é difícil e longo um processo de investigação, o qual não tem fim, uma vez que trata-se da formação de sujeitos e construção de tecnologias. Entretanto, espera-se para as próximas etapas maiores esclarecimentos sobre como e quanto esta TS provoca e desafia as interações, percepções e entendimentos dos sujeitos. Acreditamos que as respostas encontradas são de que a BI promove mais



ações voltadas à infância, apesar de ser na escola e esta escolher o tempo de brincar. Pois, se dependesse das crianças, ficariam horas, assim, ela precisa "sair" dos seus muros, para tanto, faz-se necessário "movê-la" a outros lugares, como, por exemplo, associações de bairro, clínicas e hospitais (para estes o formato precisa ser mais rigoroso com relação aos brinquedos e higiene, o que demanda mão-de-obra profissional e não voluntária), feiras livres (sabe-se que precisa de alguém que oriente o uso), ou seja, as possibilidades são muitas, vão além das etapas previstas, o projeto ganha uma força que o move continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafios postos e a TS construída atendendo às demandas, espera-se que as ações da pesquisa em realização apresentem ao campo educacional como pode ampliar e promover mais estudos qualitativos, reflexivos, interpretativos e inovadores com as muitas realidades que chegam à escola com as crianças, sendo estas colocadas no centro do processo. Pois para todos os resultados obtidos, seja no contexto do campo ou da periferia urbana, a ênfase precisa ser na compreensão das realidades, para orientação de construtos que respeitem as diferenças locais. Foi nesta perspectiva que foram realizadas as etapas do projeto, de percepção da infância e a promoção do jogo e a brincadeira livres e espontâneos como direitos básicos a serem valorizados e não negligenciados. Pois, como afirma Brock *et al.* (2011, p.19) “[...] a brincadeira, não importa a idade ou estágio de desenvolvimento, desempenha um papel fundamental para aprender para a vida.”

Como espaço de pesquisa, ensino e extensão, a universidade se compromete com a realidade do entorno, envolvendo-o, contribuindo com a melhoria da qualidade da educação das crianças da educação básica pública, o respeito e tutela da infância. Desta forma, garante e assume sua responsabilidade social com o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação expressas nas experiências que, a partir do PIBID e financiamento da FAPESB, promoveram a discussão de amparo às ações



nos espaços em que atuamos, que demandam e precisam dos processos investigativos e de intervenção.

Este estudo nasceu a partir das demandas das escolas do campo e da periferia da região, onde se percebeu a urgência de um projeto que valorizasse o brincar e o desenvolvimento pleno da infância, o que, posteriormente, se configurou em uma questão maior do que apenas um grupo de escolas, exigindo de todos olhar mais uns aos outros e à própria realidade onde atuamos. No projeto em destaque, buscou-se criar com algumas escolas a predisposição de ampliação da inter-relação com as infâncias diversas, na garantia dos aspectos básicos e essenciais a serem atendidos.

O público maior beneficiário são as crianças, pois através da sua efetivação, espera-se que o uso das BI/TS possa ampliar e garantir o respeito às suas fases de desenvolvimento, tendo a escola, a universidade e a família como parceiras e difusoras dos seus direitos. Portanto, acredita-se na garantia do fomento e uso de brinquedotecas e/ou espaços-tempos do brincar nos municípios do Território do Sertão do São Francisco, Semiárido Baiano e seu entorno, como ambientes educacionais inovadores, pertinentes à produção de conhecimentos.

Outro aspecto a considerar é a promoção de vivências e experiências das crianças, quanto ao direito de brincar livre *dentro e fora* do espaço da instituição escolar. A realização deste projeto promove paulatinamente a conscientização e/ou maior compreensão sobre a importância do brincar como ação cultural, cognitiva e psíquica, de presença necessária na criação de rotinas e propostas contextualizadas a partir da BI, garantindo às crianças a interação com os brinquedos e entre elas, diminuindo dessa maneira a percepção adultocêntrica, através da sensibilização e entendimento das ações dos adultos no que se refere ao *ser criança*.



REFERÊNCIAS

- BAVA, Silvio Caccia. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial União*, seção I, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção I, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BROCK, Avril *et al.* *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CUNHA, Nylse Helena Silva Cunha. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 4. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2011.
- DAGNINO, R. A tecnologia social e seus desafios. In: DAGNINO, R. *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas [on-line]*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 19-34. ISBN 978-85-7879-327-2.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DA BAHIA - FAPESB. *Projeto Brinquedoteca Itinerante: o brincar em movimento entre a escola e a comunidade*. Edital N°23/2013. Linha de Criação e/ou Incremento e/ou Fortalecimento de Ambientes Educacionais de Ciências Humanas. 2013.
- GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. *Brinquedoteca: Manual em educação e saúde*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.



KISHIMOTO, Tizuki Morchida. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuki Morchida. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LACERDA, Edith; CARDOSO, Maria do Carmo; LACERDA, Nathercia. *Memórias brincantes ou histórias saltimbanças*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Stamppa, 2001.

SHAPIRO, Lawrence E. *Il linguaggio secreto dei bambini*. Milano, Italia: FABBRI Editori, 2006.

TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos. *Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA PAULO FREIREANA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROJETO DE EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UNEB

Alexandre Garcia Araújo
Walisson Rafael dos Santos Meira

Na busca por uma discussão e conceituação acerca dos Direitos Humanos, percebe-se a presença de um sentimento aflorado que desperta muitas paixões. Do plano internacional ao local, a problemática dos Direitos Humanos constitui um dos componentes fundamentais das sociedades complexas. Contudo, o paradoxo entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a experiência vivenciada de cada indivíduo brasileiro leva muitos a conceber os Direitos Humanos como um discurso retórico.

É certo que o momento histórico internacional e nacional não é nada favorável à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos. No entanto, coincidentemente, é possível afirmar que existe, apesar de todo um cenário de contradição, uma procura de internalizar no imaginário social uma nova sensibilidade em relação aos Direitos Humanos, de um modo sistemático.

Candau (2008, p. 401) nos mostra que foi a partir dos anos de 1980 na América Latina que as organizações e movimentos de Direitos Humanos ampliaram seus horizontes de atuação, passando a ser enfatizadas as questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, e foi a



partir deste momento, segundo ela, que a educação em Direitos Humanos adquiriu especial relevância.

Quando se debate educação, existem vários vieses a serem aprofundados, a exemplo da Educação no/do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Sistema Prisional, Educação Formal, Não Formal e Informal, Educação Inclusiva, e também da Educação em Direitos Humanos.

Para Sime (1994 *apud* CANDAU, 2008, p. 402),

A educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. [...] Nisto residia grande parte da energia ética e política de então que era partilhada por diferentes setores: propor uma sociedade alternativa e uma maneira de construí-la.

No Brasil, Emir Sader (2008, p. 81) salienta que anteriormente ao período da Ditadura Militar o tema dos Direitos Humanos sequer fazia parte da pauta de debates políticos, tampouco dos programas educacionais, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos. Sendo assim, foi durante a Ditadura Militar, através das comissões de Direitos Humanos, que a temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico. Segundo ele,

Essa foi a maior conquista da educação nos direitos humanos, que começou na resistência à ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se ao discurso democrático. Deixou de ter a conotação de repressão a opositores políticos e [...] passou, cada vez mais, a funcionar como marco de denúncia da falta de condições de segurança individual. (SADER, 2008, p. 81).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 passou a considerar os Direitos Humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico garantidores de uma plena dignidade da pessoa humana. Desta feita, a respectiva Carta Magna configura a educação como um dos



pilares garantidores, em seu artigo 205, como elemento essencial para o acesso efetivo a todos os direitos.

No que tange à política de Educação em Direitos no Brasil, temos como marco, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH 1)¹, que trouxe como meta, a curto prazo, “apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em Direitos Humanos” (proposta de ação governamental 184), e a médio prazo “desenvolver no País o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004” (proposta de ação governamental 221).

A Educação em Direitos Humanos foi conceituada no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que, em julho de 2005, foi assinado por todos os países membros da ONU,

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2005, p. 11).

Observa-se então que ao abordar perspectivas e diretrizes sobre Direitos Humanos, encontra-se a necessidade do entrelaçamento com a ação. Assim sendo, toda a ação educativa com respaldo nos Direitos Humanos deve abordar, sobretudo, a realidade dos sujeitos partícipes buscando através da construção desse processo de conhecimento a transformação da realidade.

¹ Vale ressaltar que o PNDH 1 foi a materialização dos encaminhamentos da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), em que se passou a atribuir aos Direitos Humanos o status de política pública governamental.



Em 2002 foi publicado o Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH - 2), que teve como proposta de ação governamental nº 470:

[...] fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos 'temas transversais' estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e ainda naquele ano, foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Após encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual, no ano de 2007 foi publicada a versão mais atual do supracitado Plano. Este estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Compreendendo a centralidade do tema, foi publicado no ano de 2010 o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3), em que um dos seis eixos orientadores foi Educação e Cultura em Direitos Humanos (Eixo V).

O referido PNDH-3 tratou a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando cinco dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; b) empoderamento dos valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2010).

Além de reflexões sobre a Educação em Direitos Humanos, o PNEDH elencou uma série de Ações Programáticas para fazer com que educadores e educadoras tenham acesso a esse tipo de discussão, dentre



elas: “estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos” e “fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores, para a realização de programas e projetos de Educação em Direitos Humanos voltados para a formação de educadores e agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura”. Outro ponto importante foi a previsão de “implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local” (BRASIL, 2007, p. 33).

Partindo dessas diretrizes, no ano de 2019 foi criado o Projeto de Extensão de Educação em Direitos Humanos da UNEB – *campus* XX, Brumado-BA, que teve como uma das suas ações a promoção do Curso de Formação em Direitos Humanos para Educadoras e Educadores do Alto Sertão. O objetivo deste trabalho é analisar os resultados desta iniciativa, a partir do diálogo entre a Educação em Direitos Humanos e o pensamento de Paulo Freire.

Em primeiro lugar, faz-se necessário afirmar que Educação em Direitos Humanos não é simplesmente dar aula sobre Direitos Humanos. Trata-se de um método educacional, lastreado por princípios norteadores que contribuem para uma Cultura de Paz. O artigo 3º das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) traz como princípios a 1) Dignidade Humana; 2) Igualdade de Direitos; 3) Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; 4) Laicidade do Estado; 5) Democracia na Educação; 6) Transversalidade, Vivência e Globalidade; 7) Sustentabilidade Socioambiental.

Esse sistema pauta-se principalmente na observação da realidade dos educandos, partindo-se dos problemas concretos para a busca de soluções. Ademais, há um esforço latente de incentivar os educandos e a comunidade escolar (familiares, trabalhadores do “chão de fábrica da educação” e vizinhança) nos processos decisórios, de modo a construir uma escola/universidade participativa.

Através dessa análise, é possível afirmar que existe uma aproximação (ou influência) da Pedagogia Paulo Freireana em face da Educação em Direitos Humanos. A formação de pessoas, através da Educação em Direitos Humanos, pode ser caracterizada como um processo de empoderamento, revelado como um elemento de formação do indivíduo como um cidadão sujeito de direitos, visando a transformação da realidade.

A Educação em Direitos Humanos possui como uma das suas principais características a possibilidade de despertar nas pessoas os seus direitos. Assim sendo, para Paulo Freire, o ser humano é um sujeito inacabado e histórico que se faz nas relações.

O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. [...] Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos têm a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos. (CARBONARI, 2008, p. 177).

Ao afirmar que o ser humano é um indivíduo inacabado, diz respeito à necessidade de o sujeito encontrar-se liberto. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 17). Nessa perspectiva é que Paulo Freire constitui a Pedagogia do Oprimido, “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 17).

O processo de afastamento da opressão e da violação dos Direitos Humanos nasce da debilidade dos oprimidos, sendo esse o arcabouço para a sua superação. Diante disso, os oprimidos precisam, através da práxis², se dar conta da necessidade de conhecimento, e reconhecimento, pela luta da transformação. Nesse aspecto, a educação possui um papel a cumprir.

² Para Freire, práxis significa que o sujeito, ao mesmo tempo, age/reflete e ao refletir age.



De acordo com Freire, esta superação não pode se dar em termos puramente idealistas. Desse modo, o referido autor divide a Pedagogia do Oprimido em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Assim sendo, é necessário inicialmente a superação de uma concepção bancária da educação para um processo permanente de libertação. Analisando a concepção bancária da educação abordada e criticada por Paulo Freire, é possível afirmar que através dessa perspectiva de educação, o sujeito é oprimido e tem seus Direitos Humanos violados, não questionando sua situação na realidade social e tampouco buscando a transformação por meio da práxis libertadora.

A concepção bancária da educação é caracterizada por possuir uma relação vertical entre o educador e educando, uma ausência de diálogo, o que acarreta em uma reprodução da opressão e, conseqüentemente, da violação dos Direitos Humanos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra no outro [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem [...]. (FREIRE, 1987, p. 34).

Por óbvio, esse modo de educação leva os educandos a uma relação com o mundo, de adaptação ao mundo, não interagindo com ele (MAGRI, 2012, p. 51), levando o sujeito a uma alienação e “domesticação”, tornando a educação um mero ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e



conhecimentos, ignorando totalmente a realidade social já construída do estudante.

Para tanto, a educação problematizadora surge como uma possível solução e possuidora da práxis transformadora e da humanização. Abordando a diferença entre a concepção bancária e problematizadora, Freire afirma:

Ao contrário da bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar [...] mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 39).

A educação problematizadora possui essa dimensão da relação do homem com a realidade em que vive pelo fato de que o processo educacional deve ser a partir da realidade dos educandos, e não a partir da realidade do professor. Assim, o educando passa para o papel de protagonista, mantendo um diálogo com o educador. Ambos, portanto, tornam-se sujeitos do processo, sem aquela hierarquia de conhecimento tida como característica principal da concepção bancária da educação.

Por conseguinte, a educação tendo como o seu objetivo principal a libertação, acaba desenvolvendo a cultura dos Direitos Humanos nos sujeitos participantes, priorizando o desenvolvimento da autonomia política, bem como da participação ativa. Desse modo, há um saldo positivo para todos os sujeitos participantes, tanto para o educador e, sobretudo, para o educando, “[...] superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 43).

De acordo com Pacheco (2003, p. 19), essa forma de educar transcende ao conhecimento do direito: implica em estar preparado para exigí-lo, conhecer os mecanismos legais e institucionais de sua exigibilidade, saber onde lutar por seus direitos e as consequências pessoais e sociais de não fazê-lo. Desse modo, a educação libertadora interligada com a educação em direitos humanos consolida a afirmação da dignidade da pessoa humana.



A dignidade da pessoa humana, princípio fundamental da nossa Carta Magna, confere valor incomensurável à vida humana. Como dito alhures, a educação acaba tendo papel essencial, haja vista que estimula o desenvolvimento humano. A Educação em Direitos Humanos implica em reconhecer e garantir os deveres e Direitos Humanos, tendo como aspiração acabar com as estruturas de opressões e injustiças.

No entanto, analisando os escritos de Paulo Freire, não é possível notar, de maneira direta, passagens em que ele trate o tema dos Direitos Humanos. Apesar dessa questão, os autores que escrevem sobre o método pedagógico de Freire para a vivência dos Direitos Humanos, dividem-no em etapas. Dentre elas, destacamos três: a descoberta da realidade, a tematização e a problematização (MAGRI, 2012, p. 53).

Nessa ótica, portanto, a partir desse processo pedagógico, a teoria e prática precisam ser interligadas, indo de encontro à ideia tradicional de que o saber/conhecimento está somente na teoria. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21).

A fim de atender à demanda da sua consciência de incompletude de conhecimento, o ser humano se inquieta para saber e aprender mais. Com base neste pressuposto, o Projeto de Extensão de Educação em Direitos Humanos da UNEB se colocou em busca do compartilhamento/troca de conhecimento para a transformação social – compreendendo a extensão universitária como um compromisso social e político.

Assim sendo, o PEDH/UNEB buscou adotar uma práxis a partir de uma perspectiva científica da pesquisa/ação.

Muitas dessas práticas aparecem indistintamente como método de ação e mecanismo de aprendizagem coletiva. Para alguns, isto culmina na transformação de povo em sujeito político: sujeitos que reivindicam de maneira consciente e organizada uma presença ativa e de real importância na sociedade a que pertencem. (GAJARDO, 1999, p. 16).

O Projeto de Extensão “Educação em Direitos Humanos” é vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus XX*, Brumado-BA,



a qual pauta-se pelo princípio constitucional da indissociabilidade³, isto é, o tripé acadêmico entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa última área, desenvolve vários projetos de acordo com a necessidade do contexto social, político e econômico: “a extensão configura-se em uma das formas de atuação mais necessárias, pois a Universidade é uma realidade social e política” (SANTOS, 2012, p. 155).

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, a extensão universitária pode ser compreendida como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 42). Nessa perspectiva, busca-se uma Universidade que promova uma interação que transforma não apenas a Universidade em si, mas também todos os setores e indivíduos com os quais ela interage.

Desse modo, o FORPROEX (2012, p. 46) tratou de pactuar cinco diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitárias, quais sejam: 1) Interação dialógica; 2) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; 3) Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; 4) Impacto na formação do estudante; e 5) Impacto e transformação social.

É nesse sentido que ao longo do ano de 2019 foram realizadas diversas formações com os estudantes de Direito do *campus* de Brumado, e debates em Escolas Públicas com temas de Direitos Humanos – dentre elas um Júri Simulado sobre a adequação da Lei Antiterrorismo no Brasil e sua adequação aos Tratados e Convenções Internacionais de Direitos Humanos.

Entretanto, a iniciativa desenvolvida que mais chamou atenção foi o Curso de Formação de Educação em Direitos Humanos para Educadoras e Educadores do Alto Sertão. Com ênfase prático/teórica de como trabalhar Direitos Humanos nos ambientes educacionais, a turma de 60 participantes contou com a presença de professores e professoras das redes pública e

³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).



particular de ensino, do ensino infantil ao superior; professores de teatro, capoeira, catequese, conselheiros tutelares, assistentes sociais, e estudantes de licenciaturas e psicologia.

Assim sendo, foi a partir da consciência da realidade e de uma necessidade de construir um conhecimento emancipatório que se buscou iniciar uma nova visão pedagógica no processo educativo onde aqueles sujeitos atuavam, sendo marcado pelo diálogo e a troca de saberes, “superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais” (FORPROEX, 2012, p. 47).

O Curso de Formação de Educação em Direitos Humanos para Educadoras e Educadores do Alto Sertão foi dividido em módulos de capacitações. O primeiro deles abordou a temática da Teoria Geral dos Direitos Humanos e as mais variadas formas de como abordar a temática dos Direitos Humanos nas mais diversas disciplinas escolares. Um dos momentos mais interessantes foi quando se chegou à conclusão que mesmo nas ciências duras (física, química, matemática, etc.) é possível trabalhar com Direitos Humanos.

Neste módulo foi ainda apresentada a estrutura da Constituição Federal e os Direitos Fundamentais do seu artigo 5º. Chamou a atenção da coordenação e monitores do projeto que a maioria dos educadores ali presentes jamais haviam feito a leitura da Constituição e, apesar de saberem de alguns de seus direitos, não sabiam qual era a sua base legal.

Compreendendo que os espaços públicos e de convivência constante são propícios para a geração de atritos, o segundo módulo da capacitação trouxe o tema “diferenças e Conflitos na escola: abordagens para a harmonização das relações” e mirou a Comunicação Não Violenta (CNV) e as formas de evitar/mediar conflitos. Vários depoimentos dos extensionistas apontaram uma necessidade maior de aprofundamento deste debate, haja vista que muitos não sentem ter ferramentas suficientes para lidar com os problemas que são trazidos pelos seus alunos, nem com os conflitos que surgem no ambiente educacional.

O módulo seguinte tratou da relação entre Conselho Tutelar e escola. A ideia de trabalhar este tema surgiu das queixas constantes de Conselheiros Tutelares, que diziam ser vistos como inimigos por professores e gestores escolares – ou como “policiais intermediários” para os jovens mais problemáticos. A partir do desenvolvimento das discussões, fomos percebendo que a maioria dos educadores e educadoras têm pouco conhecimento das previsões do Estatuto da Criança e do Adolescente, e das suas responsabilidades que advêm desta legislação.

Por fim, os módulos que trataram de Diversidade e Identidade de Gênero e Sexualidade e da Questão Racial foram muito ricos, pois os profissionais da educação trouxeram inúmeros casos do cotidiano com os quais se deparam, e as dificuldades encontradas para lidar com elas. Necessário salientar que, mesmo estando em bastante evidência, a maioria dos educadores tiveram dificuldades em definir a diferença entre transgêneros, travestis e transexuais, além de tantos outros elementos desta temática.

De mais a mais, o PEDH buscou seguir as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 54), as quais apontam que é preciso ocorrer uma avaliação internalizada que abrange todo o processo, desde sua concepção, elaboração e planejamento até sua conclusão.

O acontecimento de uma avaliação não é em vão. A avaliação na Educação em Direitos Humanos tem o propósito de investigar o processo educativo, observando a articulação entre os diversos conteúdos e sua incidência no desenvolvimento e construção afetiva, intelectual, moral, cívica e cidadã dos participantes (BRASIL, 2013, p. 54).

Nesse sentido, ocorreram dois processos avaliativos. Primeiro com os cursistas, pela via escrita (de forma individual e anônima) e outra em coletivo. Este mecanismo de avaliação escrita possibilitou que as pessoas se sentissem mais à vontade para expressar eventuais críticas, e também garantiu que mesmo as pessoas mais tímidas pudessem apresentar a sua opinião. Por outro lado, na avaliação coletiva pudemos aferir expressões e sentimentos, e perceber o quanto este curso fez a diferença na vida daquelas pessoas.



Mas além do público alvo, também houve uma avaliação interna da equipe organizadora: Professor orientador e Monitores. Neste momento os estudantes puderam perceber que além de educandos, eles também se conformaram como educadores, e o resultado final foi este artigo científico, que se conformou como um dos produtos finais do PEDH/UNEB.

No país em que mais se assassina defensores de Direitos Humanos nas Américas⁴, e que são assassinados mais travestis e transgêneros no mundo⁵, trabalhar em uma perspectiva de Cultura de Paz e defesa das minorias passa a ser uma ação revolucionária. O discurso do “bandido bom é bandido morto” e “Direitos Humanos é o Direito dos Manos” legitima a prática de inúmeras violências estatais e paraestatais que não são alcançadas, ou sequer identificadas, pelos órgãos de defesa dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este panorama é reflexo de uma conjuntura global de crise das democracias liberais, de décadas e décadas de discurso midiático sensacionalista, e de fortalecimento das estruturas policiais sem o necessário controle social e de corregedorias. Ademais, vivemos um período ímpar na comunidade global, de ascensão de governos de extrema direita e neofascistas, de ode à ignorância e de obscurantismo, que desafia toda uma construção que se inicia após as grandes guerras mundiais e culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Dito isto, mais do que nunca faz-se necessário trabalhar com Educação em Direitos Humanos, qualificar educadores e educadoras (da esfera formal e não formal) para multiplicar esta metodologia problematizadora, e seguir com experiências contra-hegemônicas de produção

⁴ Mais informações conferir em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2018/07/brasil-e-o-pais-com-mais-mortes-de-defensores-de-direitos-humanos-e-ambientais.shtml>. Acesso em: 2 mar. 2020.

⁵ Conferir relatório da ONG Transgender Europe em: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TVT-PS-Vol14-2016.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.



do conhecimento. A Universidade, enquanto instituição socialmente referendada, tem este grande desafio nos tempos sombrios em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos 1*. Brasília: Ministério da Justiça. 1996.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília: Ministério da Justiça. 2003.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: Ministério da Justiça. 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos*, 2013.
- CALIPO, Daniel Bortolotti. *Projetos de Extensão Universitária Crítica: uma ação educativa transformadora*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em*



Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

FORPROEX. *Política nacional de extensão universitária 2012.* Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

FORTUNA, Volnei. A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. In: *REBES – Rev. Brasileira de Ensino Superior*, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

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

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, v. Passo Fundo, 19, n. 1, p. 44-63, jan./jun. 2012.

ONU. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*, 14 de julho de 2005, Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853>. Acesso em: 27 mar. 2020.

PACHECO, Francisco Antônio. *La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación.* San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. (Serie Cuadernos Pedagógicos). Disponível em: www.iidh.ed.cr. Acesso em: 27 mar. 2020.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Extensão Universitária. Espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 154-163, jul./dez. 2012.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS TEÓRICO- -PROCEDIMENTAIS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO UNEX/UNEB INCLUSIVA

Leonardo Santa Inês
Victor Said dos Santos Sousa

Quais princípios devem nortear um projeto de extensão universitária para garantia de uma cidadania plena para pessoas com deficiência visual? De que forma estes princípios orientam elementos da comunicação e educação na gestão deste projeto? Essas questões norteadoras são o ponto de partida deste estudo, que toma como elemento empírico para análise o UNEX/UNEB Inclusiva, iniciativa extensionista fruto do convênio entre a Associação dos Ex-Alunos da UNEB e a Universidade, desenvolvido em conjunto com a Agência e-RP, atividade de extensão vinculada ao Departamento de Ciências Humanas do *campus* I da UNEB.

O UNEX/UNEB Inclusiva é um programa que tem por objetivo incluir pessoas com deficiência nos cursos de idiomas promovidos no âmbito do convênio entre as instituições. Para tanto, faz uso de diferentes abordagens educativas e comunicacionais para alcançar o público destinatário da ação e viabilizar condições adequadas para as atividades de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a reflexão teórica sobre os princípios dos direitos humanos e da acessibilidade fornecem importantes matrizes



teóricas para uma análise crítica da iniciativa que servirá de referência para aprimoramentos do projeto.

Este estudo está dividido em cinco seções. Primeiramente, localizamos as políticas de acessibilidade nas dimensões dos direitos humanos. Em seguida, discutimos, à luz do referencial teórico, quais elementos devem nortear as práticas educacionais e comunicativas de um projeto de acessibilidade. Na terceira seção, apresentamos o caráter extensionista do projeto analisado, seguida da quarta, com sua descrição. Na quinta, relacionamos os elementos teóricos com aspectos relevantes do projeto. Por fim, nas considerações finais, realizamos algumas sínteses e abordamos possibilidades de estudos futuros.

ACESSIBILIDADE: DE QUAIS DIREITOS ESTAMOS FALANDO?

Mais do que uma carta de princípios mínimos consensuada entre diferentes nações, sintetizados na Declaração Universal, os direitos humanos são um componente ético-político que remonta às matrizes éticas de nossas sociedades e à formação dos Estados modernos. De uma base mais próxima dos direitos negativos, ou seja, de proteção dos indivíduos frente aos governos, eles foram progressivamente se alargando na incorporação de direitos sociais e políticos necessários para assegurar uma cidadania plena.

É possível identificar elementos dos direitos humanos em uma noção difusa de dignidade humana presente em diferentes religiões (ISHAY, 2006). Direitos humanos podem, assim, ser interpretados como a positivação, no campo do direito, de uma «sacralidade» humana (JOAS, 2012). Há, no entanto, quem argumente que só após muitos séculos e, fundamentalmente, o contato com valores humanistas próprios do Iluminismo, que os povos cristãos ocidentais passaram a incorporar a proteção contratual da vida humana e dos direitos civis na formação dos Estado nacionais (WOLKMER, 2002; OLIVEIRA, 2013).

Os direitos humanos são, assim, herdeiros das cartas da independência americana e da revolução francesa, tendo como marco definitivo a



Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, de 1948. Mas qual o elemento central na definição dos direitos humanos? Para Benhabib (2011) é a compreensão universalista segundo a qual todo indivíduo é detentor de direitos inalienáveis:

Eu quero argumentar que é necessário mudar tanto da estratégia justificatória quanto das preocupações minimalistas do conteúdo dos direitos humanos para um entendimento mais robusto dos direitos humanos em termos de “direito a ter direitos”. Deixe-me fazer a ressalva que eu aproprio essa frase de Hannah Arendt, cujo trabalho o direito é visto principalmente como um direito político e é estreitamente identificado com o “direito a fazer parte de uma comunidade política”. Ao invés disso, eu proponho uma concepção de “direito a ter direito” entendida como a reivindicação de cada ser humano em ser reconhecido como um ser moral com igual valor e igual direito a ser protegido em sua personalidade legal por sua própria política, bem como na comunidade global (BENHABIB, 2011, p. 62).

Longe de limitar-se em uma perspectiva minimalista de proteção à vida, os debates sobre os direitos humanos foram progressivamente sendo alargados, sempre refletindo sobre quais elementos são necessários para que os diferentes grupos no interior de uma comunidade política possam ter sua plena cidadania efetivada. Didaticamente, esses avanços podem ser classificados em gerações (OLIVEIRA, 2013):

1) Primeira geração: relativo à proteção dos indivíduos frente à ação do Estado e do soberano, contendo a tirania. Trata-se, portanto, de direitos fundamentais e políticos: direito à vida, liberdade de expressão e manifestação, de votar e ser votado. São também direitos mais associados a valores liberais, como o direito à propriedade.

2) Segunda geração: refere-se às condições necessárias para efetivação dos direitos, sobretudo à vida. Dialoga com a noção de igualdade e foi influenciada pelo Socialismo e o Estado de Bem Estar Social. São os direitos sociais e econômicos, de acesso à educação, saúde, moradia etc.



3) Terceira geração: chamados de direitos de “solidariedade”, referem-se às pautas emergentes dos séculos XX e XXI, notadamente os direitos de minorias políticas.

A inserção das pessoas com deficiência na perspectiva dos direitos humanos se dá, naturalmente, nesta terceira geração, ou seja, parte-se do reconhecimento que o mero estabelecimento formal de uma igualdade jurídica não implica na efetiva garantia dos direitos das minorias políticas. Faz-se necessário, portanto, o empreendimento de políticas públicas e regulação específica para que as pessoas com deficiência tenham sua condição de sujeitos de direitos assegurada. Em uma sociedade de massa, estruturada por um padrão médio e, portanto, limitado, há a demanda por recursos específicos para a plena cidadania de todos os seus membros. Qual o papel que a educação e a comunicação assumem para este propósito? Apresentamos algumas considerações a esse respeito a seguir.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA UMA INCLUSÃO INTEGRAL

Este entendimento de que os direitos humanos não podem ser um estatuto formal de igualdade jurídica, mas um valor ético-político que orienta a sociedade para a efetiva garantia de uma plena cidadania para todos, incluindo as minorias políticas, possui sintonia com o chamado “modelo social” de abordagem das políticas para pessoas com deficiência.

O modelo social contrapõe-se ao modelo médico, que focava nas limitações dos indivíduos e buscava formas de “compensá-las”. Cabe à sociedade adaptar-se para a integração de todos com suas especificidades. Assim:

Adotar o paradigma do modelo social não pressupõe o abandono da reabilitação e dos tratamentos médicos. Significa apenas provocar as famílias, os profissionais, o governo, a mídia e todos os outros setores da sociedade a entender que estes tratamentos, ainda que importantes, não devem se sobrepor à garantia de educação, emprego, cultura, lazer e



vida independente para as pessoas com deficiência. Apenas quando todos esses acessos estiverem garantidos é que haverá distribuição equitativa de oportunidades. (WERNECK, 2004, p. 18).

Mesmo ainda distante da realidade dos ambientes educacionais de ensino, o modelo social encontra similaridades com os marcos das políticas de educação federais brasileiras. A Política Nacional de Educação Especial declara-se fundamentada nos direitos humanos e visa a superação da exclusão fora e dentro da escola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 5). Estabelece, também, a necessidade de uma adaptação permanente e dinâmica, celebrando ambientes heterogêneos de aprendizagem. Já o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, define a acessibilidade como um dos princípios gerais da educação, buscando a promoção da igualdade efetiva, o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência para a garantia de uma vida independente (BRASIL, 2009).

Para se oportunizar a autonomia das pessoas com deficiência em sua plenitude, diferentes aspectos da acessibilidade foram formulados. Sasaki (2009) sintetiza-os em seis dimensões:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras, instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) [...]. (SASSAKI, 2009, p. 10-16).

A acessibilidade foi abraçada de modo desigual pelos diferentes campos de atuação e áreas do conhecimento. Ao passo que a arquitetura e a educação possuem um robusto campo de pesquisa e normativos a respeito, a comunicação ainda dá os primeiros passos neste caminho. Não obstante a existência de dispositivos, plataformas e recursos orientados para a universalização de conteúdos, como audiodescrição, legenda oculta, #paracegover etc., existem poucas formulações que orientem as organizações na criação

de suas políticas comunicacionais. Pensando nessa lacuna, Lima (2016) propõe algumas definições iniciais de como propiciar uma comunicação acessível:

- 1 - Ela deve ser pensada de forma a contemplar o maior número de pessoas possível, se atentando para o fato de que as pessoas são diferentes e se comunicam de formas diversas;
- 2 - A linguagem utilizada deve ser a mais clara e transparente possível para que não gere ambiguidade, permitindo que qualquer um possa entender o que está sendo transmitido;
- 3 - Se em sua gênese a comunicação não puder atingir uma diversidade considerável de públicos, é fundamental a disponibilização do conteúdo em formatos alternativos para que pessoas com deficiência ou com alguma necessidade de suporte comunicacional possam acessá-lo;
- 4 - Ela deve servir como um canal que divulgue a importância da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e atitudinais [...]. (LIMA, 2016, p. 46).

Portanto, para estar em consonância com o respeito aos direitos humanos, à promoção de uma cidadania plena para as pessoas com deficiência, a comunicação acessível deve, ao mesmo tempo, buscar clareza para um público amplo e conhecer seus públicos, suas características e formas de comunicação, para produção de conteúdo em formatos e suportes adequados e acessíveis.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNEX/UNEB COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para observar como a acessibilidade educacional e comunicacional são contempladas em um projeto de extensão, apresentamos o Programa UNEX/UNEB Inclusiva, iniciativa gerida por professores, técnicos e alunos da Universidade do Estado da Bahia, fruto de convênio específico e de projetos extensionistas vinculados ao Departamento de Ciências Humanas do *campus I*.



A Associação dos Ex-Alunos da Universidade do Estado da Bahia (UNEX/UNEB) é uma sociedade civil sem fins lucrativos, formada por egressos dos cursos de graduação e pós-graduação da UNEB (UNEX, 2020). Com sede no *campus* I da Universidade, no bairro do Cabula, em Salvador (BA), oferece cursos de idiomas (língua inglesa e língua espanhola) e pré-ENEM (Pré-vestibular Social Zeferina) a preços populares.

Por meio do Convênio de Cooperação 24/2016, a UNEX atua como instituição parceira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual é a “maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e [...] está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi” (UNEB, 2020), totalizando 24 campi em todos os territórios de identidade do Estado. Enquanto instituição pública de ensino superior, a UNEB tem como objetivo:

[...] a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público (UNEB, 2012, p. 5).

As práticas e princípios da Associação se alinham à política de extensão universitária, pois, conforme define a UNEB (2019, p. 2):

[...] a Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação entre a Universidade e outros setores da sociedade, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, os projetos são um reflexo da iniciativa extensionista desenvolvida no âmbito da UNEB em parceria com a UNEX.

Através da oferta dos cursos de idiomas e pré-vestibular, a Associação contribui com a promoção e interação da UNEB com a comunidade externa, corroborando para a difusão de saberes, assim como prevê a missão da instituição, que é “[...] a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber” (UNEB, 2019, p. 2). Nesse contexto,



as atividades desenvolvidas pela Associação se caracterizam como sendo práticas extensionistas, considerando a concepção e a prática definidas pelas Diretrizes da Extensão na Educação Superior (MEC, 2018, p. 2), as quais possuem como princípios estruturantes os objetivos estabelecidos pelo artigo 5, incisos I, III e IV da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. São eles:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (MEC, 2018, p. 2).

Em sua práxis, ao longo de 19 anos de atuação, a UNEX já contemplou mais de dez mil estudantes nos cursos de idiomas, além de realizar diversos eventos, oficinas, workshops, conferências, congressos, seminários e outros cursos de caráter científico e cultural, que se configuram como atividades extensionistas definidas pelo art. 8 da supracitada Resolução (MEC, 2018, p. 3). Entendendo que as Diretrizes da Extensão se estruturaram, ainda, nas concepções e práticas do art. 6, incisos II, III, V e VI.

Pode-se observar que, historicamente, a Associação vem desenvolvendo iniciativas que visam o diálogo construtivo e transformador com a sociedade, promovendo ações de extensão que exprimem o compromisso social da UNEB e da própria organização, de modo a incentivar e contribuir com o enfrentamento das questões vivenciadas pela sociedade brasileira, especialmente na sociedade baiana, ancorados por princípios éticos e pautados pelo respeito aos direitos humanos.

Estas atividades articularam a comunidade acadêmica com outros setores da sociedade, acarretando em intervenções diretas, que resultaram



em transformações sociais para os participantes, atendendo às concepções de interação dialógica e aplicação de conhecimentos previstos pelos incisos I e III, do art. 5, ancorados pelos princípios pedagógicos do inciso IV (MEC, 2018, p. 2).

Nesse sentido, cabe ressaltar alguns projetos relevantes já desenvolvidos, como a celebração de convênio para a realização de projetos sociais com o Ministério da Educação e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através do Projeto Diversidade na Universidade; com a Secretaria da Reparação da Prefeitura de Salvador, através do Programa de Apoio aos Quilombos Educacionais; e com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Governo da Bahia, através do Curso de Formação de Professores Educação e Diversidade (UNEB, [201-]).

Alinhada com as concepções e práticas definidas pelos artigos 5 e 6 da Resolução n.º 7 (MEC, 2018, p. 2-3), atualmente a Associação conta com parceria com organizações privadas e governamentais, como é o caso do convênio com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), importante parceria para a promoção e manutenção das práticas inclusivas com foco nas pessoas com deficiência visual integrantes do Programa de Inclusão.

A UNEX também conta com política de assistência estudantil, que inclui um programa de bolsas de estudos para seus diversos públicos, especialmente direcionado às populações mais vulneráveis socioeconomicamente, contemplando desde egressos e estudantes de baixa renda da Universidade até pessoas com deficiência e servidores técnicos e terceirizados da universidade, de acordo com o que está previsto nos editais publicados anualmente.

Desde sua fundação, em 2001, a UNEX oferece cursos de idiomas a preços populares em Salvador. Esta atividade de extensão é a atividade de maior destaque da Associação, sendo ofertadas mais de 1.300 vagas semestralmente para os cursos presenciais de inglês e espanhol. Desde 2009, oferece bolsas de estudos integrais nos cursos de idiomas para pessoas com



deficiência (PCD), que podem se inscrever gratuitamente para participar do programa.

Através do Programa de Inclusão para Pessoas com Deficiência (UNEX/UNEB Inclusiva), a Associação promove, sem qualquer custo para o estudante, práticas de educação inclusiva, com acompanhamento pedagógico, material didático adaptado e infraestrutura acessível, atendendo às necessidades didático-pedagógicas do espectro de deficiência do bolsista contemplado pelo Programa.

As práticas educativas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem do curso, bem como a metodologia empregada pelo UNEX/UNEB Inclusiva, partem de dois princípios basilares: a educação e a comunicação inclusiva, fundamentos norteadores dos direitos humanos e imprescindíveis para a inclusão dos alunos PCD. Conforme define o artigo 1, do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Como explicam Sousa, Cunha e Pinheiro (2019, p. 63), a expressão pessoa com deficiência assume um significado próprio no contexto da educação, uma vez que indica necessidades educativas específicas, considerando a complexidade, pluralidade e diferenças entre os diversos espectros de deficiências. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu artigo 4, inciso III, promulgada pelo Decreto Nº 3.298/1999, define cinco tipos possíveis de deficiência: física, auditiva, visual, mental ou deficiência múltipla (BRASIL, 1999). Independentemente da natureza da deficiência, é necessário à instituição de ensino prover os meios para a adaptação razoável, nos termos definidos pelo artigo 2, do Decreto nº 6.949/1999:



“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2009).

Inicialmente, o programa abarcava estudantes com deficiência física, os quais eram os principais requerentes nos editais publicados. Nesse sentido, os esforços do Programa eram direcionados a atender aos princípios de acessibilidade, fornecendo infraestrutura adequada para o acesso e permanência dos estudantes no curso presencial. Contudo, a partir de 2014, o UNEX/UNEB Inclusiva passou a incluir estudantes com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão (SOUSA; CUNHA; PINHEIRO, 2019, p. 63), no curso de língua inglesa.

Cabe ressaltar, a partir do Decreto 3.298/1999, a definição legal de cegueira como a condição “[...] na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 1999). Já a baixa visão “significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°” (BRASIL, 1999). A deficiência visual pode ser definida, ainda, como “[...] a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” (BRASIL, 1999).

A inclusão deste público representou um novo desafio para a UNEX/UNEB Inclusiva, que passou a ser o primeiro curso de língua inglesa do estado da Bahia com aulas inclusivas e material adaptado para pessoas com deficiência visual. A partir deste ponto, além de prover bolsas de estudos e a infraestrutura adequada, foi necessário adaptar a metodologia de ensino, buscando parcerias para a produção do material didático adaptado, que iria atender às necessidades de ensino-aprendizagem para cada um dos perfis dessa deficiência.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A INCLUSÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Desde 2018, quando o programa foi retomado, o UNEX/UNEB Inclusiva se propõe a fornecer os meios para garantir qualidade de ensino, zelando pelos princípios da dignidade e diferença, respeitando as potencialidades de cada estudante PCD, em consonância com os princípios gerais apresentados pelo artigo 3 do Decreto nº 6.949/2009. O Programa busca promover uma relevante ação de inclusão social para a inserção da minoria contemplada, que passa a usufruir de um novo idioma, tendo melhores oportunidades no mercado de trabalho e apoderando-se do que se constrói em sociedade – seja na dimensão política, cultural, social ou econômica (MOTTA, 2004, p. 4; SOUSA; CUNHA; PINHEIRO, 2019, p. 60).

A deficiência visual não é impedimento para o aprendizado de outro idioma, pois não há quaisquer diferenças na capacidade cognitiva do estudante cego ou com baixa visão em relação ao estudante vidente. Conforme explica França (2017, p. 4), o estudante com deficiência visual distingue-se dos demais por conta da sua maneira de perceber o mundo, em decorrência das diferenças na percepção visual. Esta singularidade requer adaptação na forma como o conteúdo será abordado em sala de aula, primando pela comunicação oral e pela exploração da linguagem, com foco no exercício das habilidades comunicativas do idioma.

No caso do curso de inglês da UNEX, são trabalhadas as quatro habilidades comunicativas: fala, escrita, leitura e audição. Para a promoção da inclusão efetiva dos estudantes com deficiência visual, foi necessário estudar o perfil dos públicos, considerando que existem diferenças sensoriais muito específicas entre um aluno cego e um aluno com baixa visão. A metodologia de ensino-aprendizagem de língua inglesa foi adaptada para abarcar as quatro habilidades de maneira inclusiva durante todo o processo.

Para alcançar os resultados propostos, foram realizadas algumas parcerias. A primeira parceria foi firmada com a Agência e-RP, projeto de extensão do curso de Relações Públicas do Departamento de Ciências



Humanas (DCH-I/UNEB), que é responsável pela assessoria de comunicação do programa. A Agência pesquisou os públicos cego e com baixa visão, definindo os meios para tornar as campanhas de comunicação inclusivas, produziu a identidade visual do Programa e elaborou um *spot* institucional divulgando o edital de bolsas.

Buscando tornar os processos de ensino-aprendizagem inclusivos, foi celebrado um convênio com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), órgão vinculado ao Governo do Estado da Bahia e responsável por fornecer apoio pedagógico e didático às diversas instituições de ensino da capital e interior. A parceria prevê o apoio pedagógico dos alunos matriculados no Programa e a confecção do material didático adaptado em braile.

Como contrapartida pelo convênio, a Associação arca com os custos da matéria prima (caixas de papel braile) necessária para a produção do material adaptado e realiza uma doação espontânea ao CAP, no mesmo valor da matéria prima, de acordo com as necessidades da instituição. Todo o processo é acompanhado pela coordenação do Programa que, além de fornecer o livro original, também fornece o material em formato de Word sem imagens e atua em constante diálogo com a coordenação gráfica do Centro.

Este convênio foi celebrado após uma série de reuniões de alinhamento, que nortearam as práticas pedagógicas do curso e orientaram sobre as principais adaptações cabíveis. O CAP instruiu a coordenação do Programa sobre as diferenças sensoriais de uma pessoa cega e com baixa visão severa em relação a uma pessoa com baixa visão, uma vez que o exercício da leitura e da escrita para estes dois espectros da deficiência visual são diferentes.

Os alunos cegos e com baixa visão severa necessitam de material adaptado em braile para o exercício da leitura em língua inglesa. A escrita pode ser exercitada utilizando o sistema braile ou através dos recursos de informática, compatíveis com os leitores de tela e demais tecnologias da informação e de comunicação, nos termos do artigo 2, do Decreto nº 6.949/2009. Devido a isso, as avaliações escritas, por exemplo, passaram



a ser adaptadas em braile para serem realizadas em casa, com o suporte dos recursos de informática.

No que se refere à dinâmica das aulas presenciais, os estudantes cegos dispõem do livro integralmente transcrito em braile, com a descrição das imagens ilustrativas, permitindo que acompanhem a aula em tempo real e em sua totalidade. É permitido o uso de computador ou *smartphone* durante os encontros presenciais, uma vez que eles recebem a versão virtual do livro – com o texto integral – e os conteúdos de áudio utilizados pela plataforma virtual.

Para os alunos com baixa visão, o material deve ser adaptado com fonte expandida, considerando que eles realizam a leitura de maneira confortável com fonte tipo arial ou calibri, tamanho 16 a 24, a depender da acuidade. Como estes estudantes possuem baixa visão, eles geralmente são sensíveis a cores e luz excessivas, além de possuírem dificuldades para a leitura de textos com fontes pequenas e de imagens complexas. Por isso, foi adotada a impressão do livro didático em tamanho A3, o qual é fornecido pela editora Oxford Learn. Os alunos também recebem versão virtual idêntica do material para leitura através dos recursos de informática. As avaliações ocorrem em sala de aula, com fonte expandida.

Independentemente da natureza da deficiência visual, os professores são orientados a descrever as imagens utilizadas em sala, explicando os conteúdos imagéticos, como mapas, cidades, cenários etc. Pois, conforme apresenta Lima (2016), os princípios de comunicação inclusiva devem zelar pela objetividade, assertividade, simplicidade e clareza. Os alunos participam de turmas com até 15 alunos (as demais turmas têm até 25 alunos), nas quais observa-se melhor engajamento durante a aula, com boa interação dos alunos com a turma.

Como as aulas ocorrem nas dependências da UNEB, os estudantes dispõem de infraestrutura acessível, com elevadores, rampas e corrimões. Além disso, todos os alunos são acompanhados pedagogicamente a cada quinze dias, a fim de verificar o andamento do curso, eventuais dificuldades ou a necessidade de alguma intervenção didático-pedagógica específica nos materiais didáticos confeccionados pelo CAP.



No que tange ao funcionamento do curso, os estudantes podem se matricular em turmas presenciais na modalidade regular ou intensiva, da mesma maneira que os alunos videntes. As turmas regulares têm módulos com duração de um semestre, com um encontro semanal, aos sábados, pela manhã ou tarde, ou às sextas-feiras, pela noite. Já as turmas intensivas têm duração de um trimestre, com dois encontros semanais, às segundas e quartas ou às terças e quintas, pela manhã, tarde ou noite. A escolha sobre o dia e horário dos encontros cabe ao estudante, com base na disponibilidade das turmas no período de matrículas vigentes e em sua própria agenda.

O curso conta com quatro níveis (introdutório, básico, intermediário e avançado), que se dividem em dois módulos cada, totalizando oito módulos. Caso o aluno PCD não possua contato com o inglês, ele será matriculado no módulo Introdutório e poderá fazer o curso até o módulo Avançado, sem quaisquer custos, com renovação automática da bolsa mediante a aprovação. A bolsa é válida até a conclusão dos oito módulos do curso, desde que o aluno não desista sem comunicar à coordenação do Programa, seja reprovado por falta e/ou seja reprovado em dois módulos consecutivos.

Como aprimoramento para as práticas inclusivas do programa, é fundamental ampliar a divulgação dos editais de bolsas através de novas campanhas de comunicação inclusiva. Consolidar a comunicação institucional da Unex, desde o site até as redes sociais, com implantação de mecanismos de acessibilidade, como a descrição de imagens e uso da hashtag #PraCegoVer. No âmbito da educação inclusiva, é importante realizar pesquisa de satisfação com os alunos deficientes visuais, em formato semiestruturada, de modo que, a partir da vivência de cada um deles, a coordenação possa deliberar aprimoramentos para o programa.

Além disso, é imprescindível que todos os professores sejam capacitados para ministrar aulas para os alunos cegos e com baixa visão. Anualmente o CAP realiza diversos cursos para o ensino de braile, para descrição de imagens e formação de professores; caberia à coordenação do programa firmar uma parceria para capacitação dos docentes da UNEX/



UNEB. Um desafio a ser abraçado pela Associação seria, também, a capacitação da equipe de comunicação, secretários e gestores da organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos são princípios ético-políticos que orientam a atuação do Estado, de políticas públicas e de indivíduos e organizações da sociedade civil. De uma origem centrada em direitos de caráter universalistas formalmente estabelecidos, sobretudo os direitos à vida e à liberdade, eles foram progressivamente tendo a abordagem ampliada. Esta ampliação busca dar-lhe efetividade, contemplando elementos necessários para uma plena cidadania, inclusive para minorias políticas, dentre elas as pessoas com deficiência.

A acessibilidade congrega, portanto, este esforço de garantia de direitos para pessoas com deficiência. A partir deste princípio, propõe-se uma série de diretrizes para políticas públicas e outras iniciativas, com diferentes dimensões, incluindo a educacional e a comunicacional. O objetivo é garantir autonomia e inclusão para todos os indivíduos. Os projetos de extensão são um importante instrumento nestes esforços inclusivos.

O UNEX/UNEB Inclusiva reflete o compromisso da UNEB com a acessibilidade e representa um relevante objeto para discussão dos desafios da inclusão. Para a sua efetivação, foram necessárias parcerias, produção de material adaptado, escuta, suporte permanente e acolhimento. Também destacamos, neste estudo, elementos a serem considerados para aprimoramento, à luz do referencial teórico apresentado.

O presente estudo buscou contribuir com a apresentação de marcos teóricos sobre a relação entre direitos humanos e inclusão, bem como a descrição de um projeto extensionista orientado por estes conceitos. Em trabalhos futuros, é possível investir em metodologias de pesquisa empírica, como pesquisa de opinião e entrevistas, para avaliação de impacto, percepção dos estudantes que integram a iniciativa sobre as ações e outros aperfeiçoamentos possíveis.



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEX). *A Unex*. Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.unexuneb.com/a-unex/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BENHABIB, Seyla. *Dignity in adversity: human rights in troubled times*. Cambridge; Massachusetts: Polity press, Wiley, 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção I, Brasília, DF: 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, seção I, Brasília, DF: 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRANÇA, Sara Rodrigues *et al.* Ensino de língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão em salas inclusivas do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., 2016. *Anais eletrônicos [...]*. Natal: III CONEDU, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4271_15082016022344.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

ISHAY, Micheline. *Direitos Humanos: uma antologia: principais escritos políticos, ensaios, discursos e documentos desde a Bíblia até o presente*. São Paulo: EDUSP, 2006.

JOAS, Hans. *A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos*. São Paulo: UNESP, 2012.

LIMA, Renata. *Comunicação e acessibilidade: princípios e ferramentas para a construção de uma comunicação inclusiva*. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social / Relações Públicas) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Superior. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. 2004. Tese (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

OLIVEIRA, Vanessa. *Direitos Humanos e suas justificativas na mídia: a controvérsia envolvendo o caso do PNDH-3*. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociabilidade Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SOUSA, Victor Said dos Santos; CUNHA, Leonardo Santa Inês; PINHEIRO, Lidiane Santos de Lima. UNEX Inclusiva 2018: A Construção de uma Campanha de Comunicação Inclusiva para Pessoas Cegas e com Baixa Visão. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas; BRANDÃO, Vanessa Cardozo (Org.). *Desigualdades, gêneros e comunicação: olhares de pesquisadores em formação*. São Paulo: Intercom, 2019, p. 57-71.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *A UNEB*. Salvador, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *A Unex*. Salvador, [201-]. Disponível em: <http://www.uneb.br/unex/sobre/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). *Resolução N° 2.018/2019*. Aprova o Regulamento das ações de curricularização da extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB, e dá outras providências. Salvador: CONSEPE, 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/10/2018-consepe-Res.-Regulamento-Curriculariza%C3%A7%C3%A3o-da-Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Regimento Geral da UNEB*. Aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Salvador: UNEB, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/wp-content/uploads/2018/09/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WERNECK, Cláudia. *Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

WOLKMER, Antônio. Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações. *Direito em debate*, [S. l.], ano X, n. 16/17, p. 9-32, jan./jun. 2002.

EXTENSÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZADO PARA TRATAR DE DIREITO DAS PESSOAS LGBTI+ NA ESCOLA

Pedro Henrique Monteiro da Silva
Maria Thayná Severino de Souza
Lidyane Maria Ferreira de Souza

O Projeto “Educação em Direitos: Universidade e(m) Comunidade” foi coordenado por professoras do curso de Bacharelado em Direito do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, *campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro, Bahia. Trata-se de um projeto piloto realizado durante o quadri-mestre de 2019 (dos meses de setembro a dezembro) e que teve como principal objetivo a educação em direitos humanos para estudantes do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (CIEPS). O projeto está vinculado ao Grupo de Pesquisa Pluralismos Jurídicos e Usos Emancipatórios do Direito – UFSB/CNPq.

Nos parágrafos que seguem, além da fundamentação teórica e da metodologia adotada pelo projeto, apresentamos um relato de experiência referente a uma das oficinas do projeto, a saber, a Oficina sobre Direitos das pessoas LGBTI+. Entendemos que o relato é a melhor ilustração textual possível das práticas desenvolvidas.



Em que pese o conceito normativo de extensão universitária¹, a recente revisão bibliográfica realizada por Cristofoletti e Serafim (2020) apontou a ausência de conceito(s) estruturado(s) de extensão na experiência brasileira. Teríamos, na realidade, práticas que se estruturam sobre concepções acerca da extensão. A maior ou menor presença dessas práticas e concepções, ao longo do tempo, guardaria relação com concepções mais genéricas e socialmente difusas sobre o papel do Estado na gestão da educação e da Universidade, por exemplo. Os autores apresentam cinco concepções que poderíamos classificar conforme o público tencionado (empresas, governos, população, comunidades, grupos marginalizados), o tipo de interação (dialógica ou não) e o resultado almejado (realizar um serviço, promover a comunicação científica etc).

Neste Projeto de extensão, linhas mais precisas quanto às concepções que o embasam são definidas a partir do cruzamento das Diretrizes do Plano Nacional de Extensão, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (CNE, Resolução n. 1/2012) e do Plano Orientador da UFSB.

O primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surge em 2006, tendo sofrido a influência do Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Interessante observar que as dimensões da Educação em Direitos Humanos (doravante EDHs) mencionadas no Plano da ONU seriam as mesmas indicadas no Plano Nacional, não fosse o acréscimo de outras duas, certamente resultantes da particularidade da experiência nacional. Assim, ambos preveem que a EDHs seja voltada à apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; à afirmação de valores, práticas e atitudes que expressem a cultura dos direitos humanos e à formação de consciência cidadã. Ademais, o Plano Nacional acrescenta: “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de

¹ Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (CNE, RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018).



construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados”: “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações”.

Os acréscimos podem ser melhor compreendidos caso se recorde que as práticas de EDHs, na América Latina, desenvolveram-se especialmente em reação às ditaduras: seja em resistência a esses regimes não democráticos, seja já no período de transição democrática (FERNANDES *et al.*, 2014). É também neste contexto em que se desenvolve a educação popular que pressupõe um desenvolvimento tal das subjetividades ao ponto em que elas próprias se apropriem e transformem as práticas pedagógicas. Assim, o processo de conscientização não é apenas um exercício intelectual, mas implica engajamento e prática para que se concretize a transformação social. Desse modo, a educação popular provoca os dois pólos da extensão, geralmente considerados antagônicos – Universidade e comunidade –, fazendo-lhes a mesma demanda de participação no processo de conscientização (FREIRE, 2013).

A referência freiriana, em especial à pedagogia da autonomia (1993), também compõe o marco conceitual do Plano orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia, juntamente com a atenção à sua função transformadora e combativa contra a injustiça cognitiva, promovendo uma ecologia de saberes que busque enxergar e dialogar com os conhecimentos ausentes (SANTOS, 2006), como se fosse “uma extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade” (ALMEIDA FILHO; BENICA; COUTINHO, 2017; UFSB, 2014. p. 25).

A Educação em Direitos Humanos se caracteriza como um processo sistemático e multidimensional voltado à formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” a ao “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Art. 4º, III e IV). As Diretrizes reforçam o Plano ao trazerem vinte e uma



ações programáticas, algumas delas voltadas também à sua inserção curricular. Embora as Diretrizes sejam de 2012,

[...] desde 1990 os direitos humanos são eixos do Plano Nacional de Extensão, fato relevante que tem contribuído para atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas junto aos órgãos da União na articulação de programas e ações em direitos humanos (BRASIL, 2018).

Sua inserção na educação superior no Brasil tem se caracterizado pela interdisciplinaridade e pela articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, sendo a extensão sua “porta privilegiada” (TOSI; ZENAIDE, 2014).

No cruzamento das referências presentes nos documentos indicados e na educação popular, bem como as adotadas pelo Grupo de Pesquisa Pluralismos Jurídicos e Usos Emancipatórios do Direito, o Projeto “Educação em Direitos: Universidade e(m) Comunidade” construiu sua base: conscientização cidadã, transformação social, interdisciplinaridade e integração entre ensino, pesquisa e extensão. A partir dessas bases, no período de 2019 (dos meses de junho a setembro), a equipe realizou reuniões para levantamento de bibliografia e discussão sobre ações e metodologias em EDHs, além de uma primeira oficina com as(os) líderes estudantis² da escola para levantamento de temas que as(os) estudantes desejavam trabalhar, aos moldes de um círculo de cultura. Foi nesta reunião que as lideranças escolheram o nome do projeto: “Vivenciando Direitos”, e apontaram os temas que seriam abordados nas oficinas: Racismo e Legislação, Direitos das Mulheres, Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Direito à educação, Direito das pessoas LGBTI+.

O grupo, formado por quatro docentes e quatro discentes do Bacharelado em Direito e do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, foi subdividido em subgrupos, compostos por ao menos um(a) docente e um(a) discente, que se encarregaram de guiar as discussões e atividades dos doze encontros semanais. Dessa forma, além das bases comuns a todo o grupo – compromisso com as diretrizes do Plano Nacional de Extensão

² As(os) líderes são representantes em cada turma responsáveis por manter o diálogo com a coordenação e a direção.



e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos -, cada subgrupo desenvolveu a metodologia que melhor lhe pareceu atender ao tema trabalhado. Por isso, em seguida, serão apresentados o principal referencial teórico e um breve relato de experiência sobre a Oficina do Direito das Pessoas LGBTI+.

Como marco teórico e prático, utilizamos o pensamento feminista negro de Bell Hooks (2013) em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” para (re)pensar como tratar de temas sensíveis, transversais e interdisciplinares de forma respeitosa e objetiva, sem deixar de lado as subjetividades.

Pela Oficina de Direitos das Pessoas LGBTI+, responsabilizaram-se o discente Pedro Henrique Monteiro e a docente Lidyane Maria Ferreira, coordenadora adjunta do projeto. Reconhecendo seus lugares de fala e tendo suas práticas vinculadas a perspectivas críticas e interculturais dos direitos humanos, durante todo o processo de criação e desenvolvimento da atividade estavam motivados pela seguinte pergunta: Como criar uma Comunidade de Aprendizado e deixar todas e todos confortáveis para tratar do tema?

A partir desse questionamento basilar, muitos outros surgiram para nos guiar: como visibilizar todas as vozes na sala de aula? Como conectar os saberes que os participantes já trazem com nossas pesquisas? Como tratar mentiras ou verdades universais veiculadas na mídia e redes sociais? Como visibilizar as violências sofridas sem espetacularizar a dor de uma comunidade? Quais estratégias possíveis para além do formato de palestra?

Para iniciar a oficina, decidimos utilizar uma dinâmica de apresentação das(os) presentes. O objetivo era visibilizar e vocalizar, através de expressões orais e corporais, durante alguns momentos, cada uma das pessoas presentes na sala. Em círculo e em pé, cada pessoa deveria falar seu nome e realizar um gesto que representasse sua personalidade, o que deveria ser repetido pela pessoa seguinte que também apresentaria seu próprio nome e gesto e assim em diante. Ao final, a última pessoa deveria saber dizer e demonstrar os nomes e os gestos de todas as que a antecederam.



Nessa acumulação, chegamos ao final com uma coreografia de nomes, gestos, risadas e atenção: atenção, todas(os) podem contribuir de alguma forma.

O deslocamento dos corpos é também um deslocamento da própria sala de aula. Numa visão tradicional da sala de aula, apenas nossa mente deve estar presente, sendo desimportante o nosso corpo nesse processo. bell hooks acusa a falácia da divisão entre corpo e mente e critica o pensamento de que, para a(o) professor(a) provar seriedade, as(os) estudantes devem estar semi-mortos, silenciosos, adormecidos (HOOKS, 2013, p. 256). Por consequência, não poderiam estar entusiasmados, agitados, animados, participando e querendo permanecer na sala de aula.

Ao fim dessa dinâmica, já com todas(os) sentadas(os), foi apresentado o que chamamos de “Pacto da Oficina”, com as atividades que seriam realizadas: “Desenhando uma Pessoa LGBTI+” e “Ligando os Pontos”; “Minuto Lumière”; apresentação de conceitos e conquistas do Movimento LGBTI+; exibição dos filmes-minuto produzidos pelos estudantes, exposição de dados sobre pessoas travestis, transexuais e transgêneros no Brasil e uma “Lista de Estratégias”. Contando com os atrasos e com as discussões que eram nosso foco principal, as metodologias seriam caminhos flexíveis para instigar as falas, perguntas e afirmações.

A ideia de “Desenhando uma Pessoa LGBTI+” trabalha justamente com estigmas e estereótipos. Como elas imaginam alguém desta comunidade? Eu pertenço a ela? Quais cores e formas esses corpos têm? Eles estão distantes da nossa realidade?

Em seguida, a proposta de “Ligando os Pontos” era de literalmente ligar duas colunas posicionadas no chão com terminologias e seus respectivos conceitos: Gênero, Identidade de Gênero, Nome Social, Estudos de Gênero, Ideologia de Gênero e Sexo Biológico. Os conceitos foram retirados de legislação e cadernos (destinados a professoras/es) voltados para a temática de Gênero e Sexualidade na educação básica.

Para abordar dados assustadores e uma realidade violenta na maioria das vidas Trans no Brasil, direcionamos as mesmas perguntas referentes aos desenhos à construção de uma outra intervenção artística:



um filme-minuto. Essa experiência foi inspirada no Projeto Inventar com a Diferença³ (MIGLIORIN, 2014), e os estudantes deveriam criar uma cena, através de seus celulares, sem editar, de como imaginavam ser a vida de uma pessoa travesti, transexual ou transgênero. Dividimos as(os) jovens em quatro grupos e delimitamos o contexto da cena que cada grupo deveria representar: o âmbito familiar, o âmbito escolar, o âmbito laboral e um outro vídeo que abordasse o atendimento em um serviço de saúde. Como o tempo da oficina é de três horas de duração, imaginamos que o tempo do intervalo poderia ser utilizado para a produção do filme-minuto.

Após o intervalo, a atividade “Ligando os Pontos” foi solucionada com as respostas corretas, e por meio dos desenhos seriam apresentados conceitos basilares da conversa. Em oficinas anteriores, já vinha sendo discutida a ideia da produção de leis e o protagonismo de movimentos de grupos sociais enquanto sujeitos políticos na conquista de direitos. Esse debate foi retomado como pano de fundo da discussão sobre a formação do Movimento LGBTI+ no Brasil, a partir das mudanças na própria sigla, que já demonstra a pluralidade de pessoas e suas identidades. Assim, em slide, foi apresentada uma lista de conquistas⁴ no campo do Direito Internacional, Direito Civil, Direito à Saúde, à Educação/Cultura e Reconhecimento, e à Segurança Pública.

Em seguida, procedemos à exibição dos filmes-minuto elaborados, cuja riqueza demandaria uma análise à parte. Para auxiliar na reflexão sobre as cenas, trouxemos dados colhidos pela Associação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros, a ANTRA, tais como o fato de o Brasil ser o país que mais mata LGBTI+ e pessoas trans no mundo, bem como a trajetória comum de exclusão dessas pessoas, levando a uma expectativa de vida de 35 anos (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019). Pra encerrar a oficina, por meio de um diagrama, planejamos a construção de um cartaz com práticas

³ Projeto da Universidade Federal Fluminense, que envolve a escola, cinema e direitos humanos. A proposta foi replicada na UFSB através do projeto de extensão “Imagens da Diferença, Experiências do Comum” utilizando o mesmo caderno com propostas metodológicas de educação em direitos humanos e cinema.

⁴ Exemplos de algumas conquistas e avanços, não só no campo do Direito: Despatologização da homossexualidade; Direito ao Casamento Homoafetivo; Direito ao Nome Social; Processo Transsexualizador pelo SUS; a Política Nacional de Saúde Integral de LGBT; Projeto Escola Sem Homofobia; A parada do Orgulho LGBTI+; A recente criminalização da homotransfobia.



cotidianas de proteção às pessoas da comunidade LGBTI+. O objetivo era permitir que as(os) estudantes saíssem não apenas com inquietações, mas também com perspectivas de ação.

O que chamamos de “pacto da oficina” aconteceu rapidamente no início da atividade, quando foram apresentadas as etapas e os temas que seriam trabalhados naquele dia. Porém, os pactos foram contínuos até o encerramento da oficina. Era um tal de: “já tá na hora do intervalo?”, “cadê os colegas de vocês que não voltaram do intervalo?”, “professores, já são 17h, temos que ir”... Já esperávamos as negociações decorrentes do entra e sai das(os) estudantes, bem como as decorrentes do tempo que tínhamos para abordar tudo que havíamos planejado. A adesão das/dos estudantes era fonte de grande (in)certeza sobre as metodologias participativas, e especialmente as escolhidas pela dupla executora para esta oficina. Caso as(os) estudantes não participassem de forma ativa das proposições, provavelmente a oficina se transformaria em uma palestra na qual poucos se expressam. Mas o esperado aconteceu e, conforme adensávamos o assunto, perguntas, falas e afirmações foram aparecendo, indicando que havíamos construído “um espaço seguro” para falar sobre o tema, ensinar e aprender.

Na discussão sobre os desenhos feitos pelos estudantes na dinâmica “Desenhando uma Pessoa LGBTI+”, dispusemos todos os papéis desenhados no chão e perguntamos quem gostaria de comentar seu desenho. Foi instigante perceber como alguns revelaram o desejo de igualdade. Um estudante, por exemplo, queria explicar que “não importava a cor, a classe, o jeito e a idade” (o texto já estava escrito ao lado do desenho), pois todos merecem respeito. Uma estudante se desenhou como integrante da comunidade LGBTI+ (autorretrato), e permitiu que seus amigos mais próximos na sala também a desenhassem. Outros desenhos traziam também figuras de dentro do colégio que pareceram “muito conhecidas” e muito queridas.

Os desenhos forneceram ainda mais para a apreciação dos conceitos de Gênero, Identidade de Gênero, Sexo Biológico, Sexualidade, Expressão de gênero e todos os elementos que trouxemos na atividade “Ligando os Pontos”. Sempre que houve divergência, as(os) estudantes debatiam suas



dúvidas e com nosso auxílio os termos foram conectados a seus respectivos conceitos, embora as(os) estudantes tenham acertado a maioria.

A tal “Ideologia de Gênero” fazia parte de um dos termos colocados intencionalmente na dinâmica. Mídia de massa, redes sociais e grupos religiosos de proposições fundamentalistas vêm ressignificando as categorias de gênero e diversidade sexual para impedir os avanços nas lutas de reconhecimento dos direitos da Comunidade LGBTI+. Utilizam discursos falaciosos e sem embasamento para pautar inverdades em torno dos Estudos de Gênero e das Mulheres, por meio de polêmicas como “Ideologia de Gênero” e o “Kit Gay”. Na oportunidade, a afirmação foi categórica: existe uma Ideologia de gênero. É esta que diz que meninos devem usar azul, e meninas devem usar rosa. Que homens não poderiam chorar ou demonstrar sensibilidade. Que meninas não deveriam estudar demais ou praticar esportes. Essa parece ser uma ideologia vigente e violentadora de outras identidades, o que as torna marginais diante de uma norma colonial no binômio homem/mulher (SIMAKAWA, 2015).

Na tentativa de desmistificar os discursos que vinculam a homossexualidade ou a transgeneridade à pedofilia, zoofilia ou a uma patologia, os(as) estudantes ainda foram perguntados se gostariam de ver o “Kit Gay” que havíamos levado para sala. Prontamente, agitados, disseram que sim. Ao apresentarmos o documento do Projeto “Escola Sem Homofobia”, proposital e pejorativamente chamado de “Kit Gay”⁵, as(os) presentes pareciam decepcionados por se tratar apenas de um documento com dinâmicas, textos com as discussões que estávamos levantando, e não uma incitação a práticas sexuais, pedofilia e outras inverdades veiculadas.

Ademais, a escolha da sigla LGBTI+, dentro da oficina, foi feita para falar sobre a realidade de pessoas intersexo, justamente por romper a lógica binária. Essas pessoas que nascem com uma fisiologia não classificável como masculino ou feminino e que ainda, infelizmente, recebem

⁵ O projeto “Escola Sem Homofobia” do Ministério da Educação (MEC) produziu um Caderno e um kit de ferramentas educacionais que compõem a base teórica e “material com que se pretende dar o passo inicial para a promoção e garantia de uma escola livre de homofobia” (BRASIL, 2015). Os princípios norteadores do projeto são semelhantes aos das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

intervenções biomédicas para alterar sua constituição e se aproximar de um dos polos do binário, a esmagadora maioria das vezes, essas intervenções acontecem durante a infância e sem autorização da própria pessoa. Essa percepção já indica que a própria biologia, o corpo humano, naturalmente supera essa ideia de homem/mulher, criada pelo sistema moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2014). Neste sentido, homens e mulheres surgem da cultura, da sociedade, e não detêm uma essência quando nascem, são seres construídos socialmente, como a travesti, e outros gêneros possíveis em outras sociedades (MISKOLCI, 2017). E assim, seguiu-se o diálogo ainda melhor que o planejado com várias perguntas, afirmações e relatos de vivências dentro da própria escola.

Como a esta altura as(os) estudantes pareciam cansadas(os), a exibição dos filmes realizados por elas(eles) serviu também para trazer as atenções de volta à atividade. Os quatro temas escolhidos (família, escola, trabalho e serviço de saúde), dariam uma ideia de como as(os) estudantes pensam o cotidiano de uma pessoa, uma cena, uma violência, ou um momento de conquista, de amor e afeto. Divididos em grupos de 3 a 4 pessoas, os quatro grupos tiveram o tempo do intervalo para produzir seus filmes-minuto, de curta duração e sem edição. Embora um dos grupos, composto somente por meninos, não tenha feito o vídeo (seu tema era o contexto familiar), as(os) demais realizaram e todos os vídeos retratam uma cena violenta com personagens trans.

O filme que mais chamou atenção foi o filme “Todos Iguais” (título atribuído pelo grupo), cuja cena se passava no próprio colégio, onde uma pessoa trans era expulsa do banheiro feminino por outras estudantes. Na cena, surgia uma “Advogada/Defensora” que defendia, perante o Diretor, os direitos das pessoas de frequentar o banheiro com a identidade de gênero com as quais se identificam. As atrizes e atores eram as(os) próprias(os) estudantes.

Após os filmes das(os) estudantes, exibimos um vídeo em que a atual Deputada do Estado de São Paulo pelo PSOL (Partido Socialista) Érica Malunguinho se apresenta em um evento na Pontifícia Universidade



Católica de São Paulo (PUC-SP)⁶. Em sua fala de “mulher trans, negra e nordestina”, a deputada Malunguinho pontua algo muito importante: esses termos, conceitos e ideias lhe foram impostos e pressupostos, são modos de controle colonial, que retiram a humanidade de sujeitos. Érica, pelo contrário, demonstra que transformou isso em potência e que as ideias de gênero não são fixas e nem deveriam ser (ERICA..., 2019).

A deixa do vídeo da Deputada levou à apresentação dos dados trazidos pela ANTRA: a expectativa de vida de uma pessoa trans no Brasil é de 35 anos; 13 anos é a idade média na qual travestis e mulheres trans são expulsas de casa; 82% das pessoas trans sofrem exclusão escolar. Se estão fora de casa e da escola, conseqüentemente, não conseguem emprego e são compulsoriamente levadas à prostituição, fazendo com que este trabalho ocupe 90% da população trans (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019). Entre os dados de violência direta, letal ou não, contra esses corpos, o que chocou ainda mais as(os) estudantes é que o Brasil, além de liderar o ranking de mortes de pessoas trans, também é o país que mais acessa pornografia com transexuais e transgêneros (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2019). A apresentação dos dados também enfatizou a dificuldade da sua coleta, uma vez que, na omissão do Estado, os movimentos sociais se encarregam dessa tarefa com o objetivo de denunciar⁷ a violência homotransfóbica, destacando o trabalho da ANTRA e do Grupo Gay da Bahia (GGB).

As(os) estudantes relatam que as pessoas trans da escola sentem-se incomodadas com seus nomes de registro entre parênteses após seu nome social nas listas de chamada, bem como com o fato de alguns/mas professores(as) ainda as(os) chamarem pelos nomes de registro. Infelizmente, as Diretrizes Nacionais ainda obrigam a presença do nome de registro nas listas para que a(o) estudante possa receber seu certificado de conclusão do

⁶ Vídeo disponível no canal TV Boitempo no Youtube, de 9 junho de 2019, parte integrante da mesa intitulada “Governo Bolsonaro: como superar esta encruzilhada?”.

⁷ Os movimentos se utilizam de noticiários (jornais físicos, na internet, televisão, rádio e redes sociais) para quantificar as mortes de LGBTI+, o grande problema é que muitos veículos não respeitam a identidade de gênero das pessoas mortas, o que dificulta o trabalho dos movimentos. Além disso, pontuamos que a violência homotransfóbica deve ser caracterizada de forma diferente de um homicídio “comum” porque apresenta grande violência.



Ensino Médio. Porém, isso não implica que professores e professoras desrespeitem o nome social das pessoas trans em sala (BRASIL, 2016).

Nos momentos finais, todas(os) já estavam se arrumando para sair da oficina e não foi possível construir o cartaz da “Lista de Estratégias”, no qual, ao se reconhecerem enquanto sujeitos políticos, as(os) estudantes poderiam despertar o senso de responsabilidade e que poderiam sim intervir de forma a proteger e garantir os direitos das pessoas LGBTI+. Devido ao tempo, apenas conversamos sobre possibilidades de ação, não materializando o cartaz como planejado, com frases para incentivar engajamento de outras(os) estudantes não participantes da oficina e coibir ações violentas.

Antes que saíssem (correndo!), os minutos finais foram utilizados para indicar algumas pessoas que estão nas redes sociais (Youtube, Instagram, Facebook, Twitter) debatendo o tema de Gênero e Diversidade Sexual com seriedade e embasamento, para que as(os) estudantes tivessem também outros canais para pesquisar informações na temática.

Em conversas posteriores, mesmo não tendo conseguido produzir o cartaz final, percebemos que, embora o tempo não tivesse sido suficiente para materializar as falas num cartaz a todo momento, elas e eles estavam falando em formas possíveis de existência e proteção das pessoas LGBTI+ da escola, seus(suas) colegas e amigos(as), e ainda tentavam saber formas em que o Direito poderia ser mobilizado para proteger os direitos dessas pessoas.

Desse modo, surpreendemo-nos com nós mesmas ao perceber que havíamos destinado apenas o momento final de culminância da oficina para a implicação pessoal e propositiva de cada um(a) na promoção dos direitos das pessoas LGBTI+. A implicação já estava acontecendo desde o início, em falas, gestos, questões... independentemente da forma e do momento que havíamos planejado para ela. É como se a proposição da escuta e o planejamento de espaços coletivos e “seguros” de diálogo que fomentem a confiança dentro de uma comunidade de aprendizagem estabelecessem uma outra arquitetura para o encontro no espaço escolar que por si só já fomenta a materialização das potencialidades almejadas, independentemente de sua forma.



A riqueza de outras formas de pensar, ser e estar em sala de aula a preenche com um colorido outro, em vozes, sons, escuta, vídeos, desenhos e envolvimento. Como qualquer sala de aula deveria ser, e, consequentemente, uma comunidade de aprendizado. Isso passa necessariamente pelo desenvolvimento da escuta enquanto importante ferramenta para o diálogo. Escuta das pessoas que aplicam a oficina e das(os) participantes. E a compreensão de que metodologias participativas em suas diversas formas contêm limites, portanto, não as reivindicamos como o caminho universal, mas como uma das plurais possibilidades.

O Projeto de Extensão “Educação em Direitos: Universidade e(m) Comunidade” promove mudanças no sentido de construir uma linguagem dos Direitos Humanos em conjunto com os destinatários, na oportunidade de promover novos sentidos por meio da relação entre a Universidade e estudantes de uma escola pública. Aplicando em todo o projeto uma conscientização que oferece as ferramentas de emancipação para os sujeitos envolvidos.

O Projeto de Extensão “Educação em Direitos: Universidade e(m) Comunidade” provoca as diversas pessoas envolvidas de diferentes formas que podemos sistematizar a partir da experiência da oficina relatada. Para as(os) estudantes extensionistas, apesar da brevidade do encontro, parece ter significado um espaço de crescente confiança em que podiam apresentar seus questionamentos, sem medo de exposição e certos de que as respostas viriam de fontes confiáveis. Talvez tenha significado também uma abertura para repensar papéis sociais. Considerando que a dupla expositora era composta por discente e docente do curso de Direito, ver estes “advogados” falando em uma linguagem compreensível, em carne (negra) e osso, talvez tenha, por um lado, desmistificado a inquestionabilidade da autoridade conferida a esses sujeitos e, por outro, visibilizado que há outras formas de “ser advogado”.

Para a docente, esta oficina proporcionou deslocamentos nem sempre possíveis no ensino, dado o pouco tempo para o tratamento dos longos conteúdos dos Programas num Curso de Direito, o que muitas vezes faz com que à fadiga estudantil corresponda uma menor margem a



inovações. Proporcionou ainda o deslocamento na relação com o próprio estudante oficinairo, com quem já compartilhou salas de aula matadoras de corpos, tanto o seu de docente quanto o dele de discente. Ao observar a direção da realização da oficina pelo discente, foi possível refletir sobre suas próprias práticas como docente e sobre a potencialidade de um projeto de extensão de educação em direitos humanos que se queira decolonial.

Para as(os) discentes, o Projeto de Extensão como um todo transforma o olhar quanto ao Curso de Direito, como e quais caminhos traçar dentro da carreira, observando que a linguagem acessível, objetiva e a escuta atenta podem proporcionar conexões para além do senso comum, sem descartá-lo. O desenvolvimento das oficinas qualifica as(os) oficinairas(os) para a liderança e gestão de projetos na Educação em Direitos, enquanto a sua execução coloca luz sobre possibilidades de ensino adaptadas àquele tempo-espaço-corpo.

Pela concepção que embasa este Projeto, a extensão é uma via de mão dupla, na qual sociedade/comunidade aprende com a Universidade, mas também a Universidade aprende com a comunidade, podendo construir conjuntamente caminhos para a “formação para a vida e para a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, art. 5º). Contudo, pode-se dizer que aqui se deu uma via de mão tripla: a Universidade (docente) também pôde aprender mais com a Universidade (discente). O Projeto então adiciona outra dimensão ao “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva” (previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), e à “interação transformadora” (Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, art. 3º).



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *EccoS Revista Científica*, n. 42, p. 39-55, jan./abr. 2017.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (org.). *Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2019.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH). Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.
- BRASIL. Decreto N° 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 1, de 30 de maio de 2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 9 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018. *Política Nacional de Extensão Universitária*.
- CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 1, 2020.
- FERNANDEZ, Mónica Beatriz; RODINO, Ana Maria Rodino; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré. Apresentação. In: FERNANDEZ,

Mónica Beatriz; RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré. (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOBS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MIGLIORIN, Cezar et al. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: Autêntica, 2017.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

ERICA Malunguinho | Governo Bolsonaro: como superar esta encruzilhada? 1 vídeo (23min23s). TV Boitempo. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/VVMxa4VDj9A>. Acesso em: 14 dez. 2019.

TOSI, Giuseppe Tosi; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: história, tendências e desafios. In: FERNANDEZ, Mónica Beatriz; RODINO, Ana Maria; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré. (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia*. 2014.

SEÇÃO II
LINGUAGEM, CULTURA E
FORMAÇÃO DOCENTE



MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Risonete Lima de Almeida
Adilson da Silva Correia
Jamile de Oliveira Silva

Este artigo é resultado de ações extensionistas oriundas do projeto intitulado “Multiletramentos por meio de ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva de língua internacional”, desenvolvidas entre os dias 13 de julho e 30 de novembro de 2019, pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, no então Departamento de Educação, *campus* II, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situado no município de Alagoinhas, na Bahia. O projeto, cadastrado no Sistema Integrado de Planejamento (SIP/UNEB), está incurso na área temática de Educação e projeta ações interdisciplinares na Área de Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Foi submetido ao Edital 023/2019 – Monitoria de Extensão e Bolsistas de Monitoria de Extensão da Pró-reitoria de Extensão – PROEX/UNEB, pelo que foi possível a seleção de dois monitores: um bolsista e um voluntário.

A proposta de extensão surgiu, *a priori*, fundamentada em duas razões. A primeira delas, e que impulsionou o trabalho, foi a premente necessidade de cursos extensionistas de línguas estrangeiras na UNEB, *campus* II, em Alagoinhas, onde são ofertados dois cursos de licenciatura em línguas estrangeiras: um de Língua Francesa e outro de Língua Inglesa.

Aos poucos, observou-se haver público que demandava aprendizagem dessas línguas, não somente porque discentes careceriam ampliar as competências e habilidades linguísticas e de docência, mas também porque o corpo técnico do *campus* e a comunidade do entorno solicitavam reiteradamente cursos dessa natureza. Assim, o projeto avançou de uma demanda interna para projeções estendidas ao público externo à universidade, assegurando, assim, não apenas sua natureza extensionista, mas, sobretudo, o relevante interesse de pensar a ciência e o desenvolvimento humano em contexto de ensino-aprendizagem. As ações científicas planejadas vislumbraram fomentar um processo científico-educativo intercultural que promovesse a interação da Universidade com o protagonismo de diversificados atores sociais.

A segunda razão que permeou a proposta extensionista, e que fundamentou uma boa parte desse trabalho, decorreu, portanto, da primeira, pois diz respeito aos aspectos de formação humana que deveriam ter as ações considerando a preocupação em desenvolver um curso que, além de criar dispositivos de aprendizagens com o fito de aprimorar competências e habilidades linguísticas, também cuidasse da natureza social da aula de línguas e dos processos de leitura e de escrita advindos daí.

Nesse sentido, as linhas teóricas e metodológicas favoreceram atitudes científicas sensíveis voltadas para o uso de tecnologias digitais e sociais com vistas ao desenvolvimento humano. Isso significa considerar o necessário compromisso de inserir a comunidade unebiana e a externa em processo de aprendizagem da língua inglesa, uma vez ser esta uma língua internacional, intercultural e com forte apelo político-social, o que permitiu o uso de tecnologias específicas pensadas para este grupo singular visando às práticas sociais de multiletramentos.

Soma-se a isso a compreensão, a partir do Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), de que a extensão universitária se constitui um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, o que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Assim sendo, a Extensão permite reflexão teórica e produção de conhecimento acadêmico com fundamentos na



realidade global e local e participação da sociedade, permitindo a democratização do conhecimento.

Essa indissociabilidade das ações docentes e científicas, disposta na Resolução CONSEPE nº2.018/2019, publicada no D.O.E em 2 de outubro de 2019, remete ao momento atual de implementação da curricularização da extensão por que a universidade passa, mudando consideravelmente as abordagens até aqui vistas. Por essas ações, a universidade intensifica e amplia os espaços das extensões, fortalecendo-as nas mais variadas dimensões.

Sobre isso, o Art. 2º desta Resolução destaca que a Curricularização da Extensão “parte do pressuposto de que as ações de extensão devem fazer parte do percurso acadêmico de discente, possibilitando-lhes autonomia e protagonismo para que experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão”. É nesse contexto, acreditamos, que a pesquisa e a extensão permitem nascer uma concepção de discente que vai além daquela que se refere ao aluno matriculado em componentes curriculares, uma vez que incentiva a oportunidade de “[...] flexibilizar a formação, reconhecendo-a como resultado de diferentes experiências curriculares acadêmicas” (CONSEPE nº2.018/2019, Art. 3º, IV).

Para desenvolver as ações extensionistas, visando promover o desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-culturais da língua inglesa através de ações de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural, elegemos, especificamente, alguns objetivos:

- a. Desenvolver conteúdos pertinentes ao conhecimento gramatical e vocabular da língua inglesa;
- b. Empreender ações voltadas à prática da oralidade, da pronúncia e da compreensão oral da língua inglesa;
- c. Desenvolver práticas que abordem elementos de culturas diferentes como mecanismo de ampliar a compreensão cultural sobre outros povos;



- d. Escrever textos que abordem temas diversos que valorizem a escrita, a gramática e a compreensão vocabular dos participantes na língua inglesa.

Esses objetivos possibilitaram o planejamento das aulas, levando às práticas dos multiletramentos desejados neste trabalho, além de proporcionar mecanismos de interpretações sobre as diversas relações configuradas durante as aulas e relatadas pelos monitores.

AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL E ESPAÇOS INTERATIVOS DE DIVERSIDADES E DE SEMIOSES TEXTUAIS

Projetos de línguas que pretendam vislumbrar as aprendizagens como pertencentes ao campo das práticas sociais e visem não somente às múltiplas competências e habilidades linguísticas, mas também ao exercício do direito linguístico, o qual implica a participação social, não podem se afastar de conceitos contemporâneos, a saber, os de multiletramentos e de interculturalidade, por estarem imbricados por ações que dizem respeito ao acesso das pessoas às diversas dimensões sociais por meio do uso da língua. Conforme nos esclarece a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:

Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, artigo 12º, nº 2).

A língua é meio pelo qual o poder se transmite e o uso dela, a despeito da sua função evolutiva servir à comunicação dos seres humanos (EVERETT, 2019), deve ser entendido como forma de acesso aos diversos bens materiais e imateriais da cultura. É a função de acessibilidade da língua aos bens culturais.



A língua é o resultado evolutivo das relações culturais humanas (EVERETT, 2019). Aqui consideramos o conceito de Interculturalidade de Candau (2008) que, independentemente de qual local teórico da Cultura se situa, traz as marcas linguísticas que muito se aproximam das vivências de uma sala de aula, a qual prestigiamos:

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. (CANDAU, 2008, p. 22).

Fundamentados nessa concepção interculturalista, passamos a compreender a ideia de texto e de multiletramentos que abordamos. Sabemos que o texto, seja ele oral ou escrito, nas aulas de línguas estrangeiras, ganha dimensões que fogem às características que muitos docentes foram educados. As atuais práticas de leitura e escrita devem ser pautadas pelos contornos da diversidade dos gêneros textuais, das diferentes pronúncias e falas, das diversas formas de representar o mundo pelos humanos presentes na sala de aula e que oferecem suportes para a construção dos documentos pedagógicos, como o plano de curso e de aula, reuniões de professores, atas, projetos, relatórios e tantas outras atividades próprias da esfera docente. O ensino-aprendizagem de línguas, por compor essa diversidade, pertence a essa esfera dos multiletramentos.

Assim, caminhando na direção oposta das ações que fomentam o texto pelo viés essencialista, a perspectiva dos multiletramentos aqui adotada acentuou a das práticas textuais socialmente referidas. E isto não é à toa, há a necessidade contemporânea disso, quando há a conjunção dos direitos linguísticos e o trânsito das pessoas pelo mundo. O mundo contemporâneo



é bastante móvel e essa mobilidade oportuniza às pessoas verem, sentirem e ouvirem mais facilmente as diversidades e se descobrirem estranhos com os outros. Essa característica não pode deixar de ser notada na aula.

Pensar em mundo diverso, onde a migração e as novas tecnologias ampliam a noção de convivência, corre para o lado do respeito às diversas formas de viver, de falar, de pronunciar e de escrever as línguas. Por isso, cuidamos de seguir a noção de multiletramentos ensinada por Rojo (2012, p. 13) de que:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Neste trabalho, envolvemo-nos com os multiletramentos a partir do conceito de sala de aula onde se desenvolvem práticas de escrita e de leitura sociais. A sala de aula é um espaço de intensa interrelação por meio de diferentes linguagens e que revela uma acentuada diversidade de culturas, constituindo uma rede de grupos humanos. Assim, a produção escrita de diversos gêneros textuais de cunho pedagógico e voltados para a aula não é realizada no vácuo. Ao contrário, é realizada sob o comando das diversas manifestações da linguagem captadas por meio da observação dos gestos, dos atos de fala, das pronúncias diferentes, das tomadas de turno na conversação, dos risos e olhares, dentre muitos movimentos semióticos.

Se, por um lado, o conceito de multiletramentos como práticas sociais reforça a ideia da diversidade de gêneros textuais, por outro lado, informamos de que não estamos sozinhos no mundo, portanto, nada construímos sem o coletivo. Essa compreensão se sustenta também quando recorremos ao Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, p. 3) e, assim, entendemos a Extensão:



[...] como prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. A partir dessas premissas é que se considera a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolve e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas.

Com isso, propusemos transpor os limites da aula de língua inglesa tradicional, impostos por práticas que desestimulam atividades inclusivas e promotoras de acessibilidade, por meio do pensar o espaço e o tempo em que diferentes profissionais e pessoas atuam e escrevem as suas histórias. Assim, cuidar de compreender, por meio de práticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, diversas formas de atuar foi a meta que buscamos perseguir.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Primeiramente, é necessário dizer que partimos da concepção de que as atividades extensionistas aqui desenvolvidas se inserem em rotinas de aula de línguas estrangeiras: o projeto é sobre ensino-aprendizagem de línguas pertencente ao Colegiado de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas de uma universidade pública. Para esta compreensão, tomamos a consideração de Guedes-Pinto (2016) para afirmar a dimensão social da aula que pretendemos abordar:

É importante destacar que a aula é tomada como instância privilegiada no contexto do ensino superior. Entendo-a como um processo eminentemente social, em que a dimensão relacional é fundadora, na qual seus aspectos constituidores podem indiciar tal processo formativo [...]. (GUEDES-PINTO, 2016, p. 347).



A aula assim compreendida dentro do contexto de ações extensionistas impôs uma metodologia que valorizasse a utilização de aparatos tecnológicos, de modo a legitimar as vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo. Além disso, tendo em vista o potencial interativo e colaborativo desses novos aparatos, é possível inferir que as abordagens em consonância com a estrutura teórica interacionista são as que encontram nessas ferramentas as condições mais favoráveis de aprendizagem.

Assim, a metodologia adotada buscou inspiração na abordagem de ensino intercultural, prezando o respeito e a convivência linguístico-cultural dos falantes envolvidos no processo por mecanismos de discussão textual e exibição de vídeos e documentários que relatavam diversificadas experiências de diferentes povos e pessoas. A inspiração na interculturalidade defendida por Candau (2008) nos levou a desenvolver ações de modo que os participantes pudessem compreender a língua como um processo contínuo de construção e reconstrução sem privilégio de padrões linguísticos, sociais e culturais.

PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DISCENTE

Especificamente, desenvolvemos metas a serem alcançadas a cada semana e a cada aula, o que indicávamos nos planos do curso e das aulas. Para auxiliar didaticamente as aulas, elegemos um livro didático de língua inglesa adequado para o grupo inscrito no projeto de extensão, o *Top Notch: fundamentals* (SASLOW; ASCHER, 2011). Este dispositivo mediador traz temáticas culturais (saudações, nações, povos, etnias, lugares, destinos, tipos de família e relações, gastronomia, vestimentas, costumes, hábitos, celebrações, rotina, lazer, edificações, clima, moeda, linguagens...) e inserções gramaticais básicas, além de atividades de compreensão oral e auditiva que permitiam flexibilizar as práticas de habilidades linguísticas quando adaptações se faziam necessárias. Além do espaço físico da sala de aula, a metodologia adotada e as temáticas interativas nos transportavam para explorar outros espaços do *campus* II, com a finalidade de ampliar a



compreensão de forma contextualizada e para a interação com funcionários, espaços e objetos a partir de comandos funcionais em língua inglesa.

O início da aula era contextualizado com um *Warm up*, um aquecimento para a temática do dia. A exemplo, a aula sobre saudações, as situações de uso, as diferentes saudações e as culturas de saudações, antes, era iniciada com a professora ou monitores interagindo com o grupo na língua alvo. A aula avançava com participação dos alunos a partir de mediações promovidas também com utilização de vídeos e de áudios, oportunidade em que era possível perceber o desenvolvimento de cada um no contato com a língua inglesa, principalmente os que evidenciavam a relação com a língua estrangeira por meio de atividades de lazer, como séries, games, músicas e filmes. Nesse contexto, era comum a inserção de detalhes culturais de falantes da língua inglesa trazidos pelos alunos, visto que a maioria deles consumia cotidianamente a cultura estrangeira.

As aulas incluíam práticas de pronúncia e de ampliação de vocabulário no contexto das temáticas trabalhadas. As semioses textuais constituíram relevante dispositivo nessas práticas, pois a compreensão era mais fácil com a utilização de linguagens diversificadas, por meio de recursos audiovisuais e gêneros textuais (charges, músicas, diálogos etc.) diversos que permitiam inferir os sentidos, além de práticas de produção oral com ênfase nas formas de pronúncia (por se tratar de uma língua sob o viés internacional). Nessa oportunidade, o enfoque se direcionava para compreender sobre as variações linguísticas por falantes do inglês. A compreensão, uma vez construída, permitia aos alunos falar de suas preferências pela variante irlandesa, indiana, entre outras, do que pelos padrões americano e britânico.

Essas práticas contribuíram para a desinibição dos alunos, motivando para o uso da língua conforme suas possibilidades de expressão, o que permitiu avançar para práticas de expressão oral em situações interativas com um colega ou com o grupo. Iniciamos com práticas de diálogos sem interromper para correções formais, pois o que mais interessava eram os sentidos interculturais naquele contexto de formação.



Uma vez construídos esses sentidos, havia sempre a oportunidade de trabalhar os tópicos gramaticais dentro das práticas de multiletramentos, tomando por referências situações vivenciadas pelos alunos ou praticadas em aulas anteriores. Os alunos, a partir da compreensão de que os aspectos linguísticos formais e informais estão presentes também nas situações de expressão oral, avançaram mais facilmente para outras compreensões. Retomar as expressões que eles enunciaram durante o curso foi um ponto de partida para avançar para a produção escrita. O desafio foi a produção de uma breve narrativa em língua inglesa com base em uma temática intercultural explorando os conhecimentos produzidos.

PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Com o objetivo de compreender essas aulas e os processos delas advindos, dentre eles a escrita, como práticas sociais, solicitamos aos monitores que elaborassem texto no qual pudessem relatar as experiências com o grupo extensionista. Essa prática textual é bem conhecida pelos professores de Estágio Supervisionado do agora Departamento de Linguística, Literatura e Artes – DLLARTES II¹, por isso, decidimos usá-la também nos trabalhos extensionistas. Igualmente nos inspiramos nas vivências de Guedes-Pinto (2016, p. 353) em uma universidade paulista, a fim de entender que a escrita dos monitores carrega “traços particulares do momento mesmo em que foi produzida e também do meio cultural, do seu entorno maior.”

Estamos cientes de que o próprio ato de solicitar aos monitores um relatório caracteriza exigência editalícia de produção de um gênero textual como forma de documentar as ações. É, portanto, uma prática social advinda de uma exigência institucional. Mais que isso, esses relatos nos propiciaram a observação discursiva de como as diversas interpretações sobre diferentes fatos conduziram a (re)elaboração de gêneros textuais

¹ O Departamento de Linguística, Literatura e Artes, criado pela Resolução nº 1.374/2019, é posterior à submissão do projeto de extensão que, à época, por ter sido concebido pelo Colegiado do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, estava sediado no Departamento de Educação do *campus* II. Com a atual reestruturação do *campus* pela criação do DLLARTES, o projeto passa a pertencer a esse novo Departamento.



orientados pelas práticas entendidas como espaços e tempos em que ocorreu a interação do grupo.

Novamente, retomamos a experiência de Guedes-Pinto (2016, p. 353) de que “[...] o processo vivido por aquele que escreve a respeito de sua própria experiência, [...], inscreve-se e deixa marcas nessa produção escrita.” Pretendemos com os relatos dos monitores, identificar essas marcas para entender os processos de escrita e leitura como prática social e orientados, principalmente, por elas.

Fizemos alguns recortes desses relatos para focar as diferentes aprendizagens e satisfações pelas práticas de multiletramentos. Percebemos com isso que as diferentes ações rotineiras do grupo passavam a delinear as rotinas das aulas porque também moldavam os gêneros acadêmicos. Como medida metodológica para a citação dos relatos, denominaremos de MB, o monitor bolsista, e de MV, o monitor voluntário.

Inicialmente, os contatos com a diversidade de pessoas somados à responsabilidade de agenciar conteúdos e metodologias para atividades cuja preocupação é a aprendizagem de uma língua estrangeira afloraram os sentimentos de inquietações relatados como “nervosismo”:

A respeito da minha experiência no curso de extensão, foi cheia de altos e baixos; no começo aquele nervosismo por ser algo novo, ainda não tinha passado por estágio, então não sabia a realidade da sala de aula, e como me comportar [...] (MV, 2019, informação verbal).

Por não ter experiência com ensino de Língua Inglesa para adultos e adolescentes o nervoso foi inevitável, principalmente no primeiro dia de aula, porém, no decorrer das semanas foi possível controlar a ansiedade e em alguns momentos a insegurança também. (MB, 2019, informação verbal).

Entretanto, essas inquietações, resultantes dos primeiros contatos, tenderam a se dissipar com o passar do tempo e a intensificação das relações sociais do grupo. Ao que nos parece o tempo de contato “desestranheiriza” as práticas, tornando-as mais familiares para aqueles que imergem nelas e a autoconfiança passa a conduzir a elaboração de instrumentos e

metodologias oriundas das observações do comportamento do grupo, portanto, oportunidades de textualizar diferentes linguagens pedagógicas.

Com o tempo um dos nossos focos era conquistar mais autoconfiança no que dizia respeito ao ensino de Inglês e abordar essa língua de uma maneira diferente, através de brincadeiras que traziam o cotidiano dos alunos juntamente com o vocabulário e o ponto gramatical ensinado nas aulas e ao mesmo tempo eram divertidas proporcionando momentos de risos entre os alunos [...]. (MB, 2019, informação verbal).

O nervosismo continuou por um mês e poucos dias, até a turma se consolidar, pessoas entraram, outras saíram e com isso não tinha como criar um perfil da turma de imediato; após isso, comecei a me sentir mais confiante, pois já havia um tempo com eles, então sabia como cada um ali se comportava em determinadas situações, então começamos a ter ideias de como poderíamos fazer eles terem um aprendizado mais lúdico e dinâmico. (MV, 2019, informação verbal).

Os relatos acima proporcionam inferir que as práticas interativas na sala de aula levam à formulação de diferentes materiais escritos e orais, o que pode ser percebido pelas marcas linguísticas “aprendizado mais lúdico e dinâmico” e “abordar essa língua de uma maneira diferente, através de brincadeiras”. Essas marcas atingem as condutas e a produção de gêneros textuais direcionados para a sala, como planos de aula que contemplem a elaboração e aplicação de jogos ou outras atividades julgadas como lúdicas.

Desta forma, a interação do grupo passa a controlar as ações de planejamento e, de certa forma, o comportamento dos agentes:

Muitas vezes alguma dinâmica não dava o retorno esperado por eles não gostarem tanto, mas outras já dava um retorno gigantesco, os via em total comprometimento e atenção dobrada para aquela atividade, o que me deixava satisfeito com o resultado no final do dia, pois conseguimos passar o conteúdo para eles de forma satisfatória. (MV, 2019, informação verbal).

As marcas linguísticas no relato de MV como: “muitas vezes alguma dinâmica não dava certo” e “outras já dava um retorno gigantesco” retomam a noção de que a satisfação da aula está relacionada diretamente com a devolução do grupo às atividades planejadas. Isto evidencia que a felicidade da aula está implicada no comportamento satisfatório do grupo. Evidentemente tal



felicidade está situada nas interrelações ocorridas naqueles momentos da aula e dentro de um contexto diverso.

Não podemos negar que as vivências, na aula, são resultantes de múltiplos conhecimentos sociais que ali se misturam, pois o espaço e o tempo da aula não estão estanques da sociedade e da cultura que envolvem as pessoas que deles participam. As interações na aula conduzem as escritas e as leituras daqueles que dela participam e a gestam, fornecendo pistas sociais e culturais diversas capazes de modelar os textos orientados para as ações docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações extensionistas desenvolvidas para promover o desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-culturais da língua inglesa por meio de ações de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural permitiram adaptações formativas para todos os participantes do processo, desde o coordenador do projeto, a professora, os monitores até alcançar os cursistas, considerando a heterogeneidade social e cultural do grupo, como também a diversidade de domínios linguísticos que apresentaram.

Os resultados mostram que alguns alunos ampliaram o domínio das habilidades linguísticas que já possuíam e outros produziram relevantes noções básicas das habilidades trabalhadas.

Os monitores, bolsista e voluntário, com faixa etária próxima à dos alunos cursistas, não apenas demonstraram avanços na proficiência linguística, como também nas práticas de docência com adequadas mediações teóricas e metodológicas. Estes foram responsáveis por acertados recursos, tais como os gêneros musicais e os recortes de vídeos, contribuindo para inovações criativas e possibilidades de ensino com fruição.

Observamos que os resultados apresentados são coerentes com muito dos objetivos de uma extensão universitária descritos no Plano



Nacional de Extensão Universitária (2001, p. 3). Encontramos convergências com os seguintes objetivos:

1) Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; 2) Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; [...] 4) Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; 5) Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância; 6) Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; [...] 10) Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; 11) Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

Os impactos sociais, científicos e tecnológicos ficaram evidenciados durante todo o curso e, mais notadamente, na avaliação ao final do curso, quando os participantes relataram as aprendizagens construídas e as ressonâncias em sua formação e na prática profissional. Os alunos, na metade do curso, já demonstravam motivação com as ações extensionistas para aprender a língua inglesa, pois perguntavam, a todo momento, sobre uma nova edição do curso, defendendo o interesse de prosseguir com os avanços. O curso provocou um impacto relevante no sentido de fomentar a percepção do quanto a língua inglesa está inserida no cotidiano dos alunos. Estes perceberam que já acionam habilidades linguístico-culturais na interação com tecnologias digitais e sociais, fomentando, desse modo, práticas de multiletramentos não apenas no cotidiano lúdico e em interações nas



redes sociais, mas também nas rotinas acadêmicas (produções de resumos em língua estrangeira, a exemplo), profissionais (uso de software e outras ferramentas internacionais) e de serviços básicos (a exemplo de transações financeiras e comerciais).

Destacamos que o Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas já considera que esta ação se constitui base importante para fortalecer o interesse futuro de implementar no DLLARTES, *campus* II, em Alagoinhas, um Núcleo de Extensão para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que possa ampliar e contribuir com as ações do Núcleo de Estudos Estrangeiros (NEE) da UNEB, o que representa, a nosso ver, um importante impacto científico e social para a multicampia desta Universidade em regiões do interior do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 99-120.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

EVERETT, Daniel. *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade*. São Paulo: Contexto, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. *In*: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (org.). *Significados e*



ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 345-366.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (org.). *Ensino de Línguas: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p.77-93.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. PNE. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto - SESu / MEC. 2001. Disponível em: <http://www.sr5.ufrj.br/documentos/pne.doc>. Acesso em: 11 abr. 2020.

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 2.018/2019. Aprova o Regulamento das AÇÕES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB, e dá outras providências. Universidade do Estado da Bahia. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE). 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Rojo; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. *Top Notch: fundamentals*. Workbook. New York: Pearson, 2011.

PROGRAMA AFIRMATIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE EXTENSÃO: RASURAS LITERÁRIAS PARA RE-EXISTIR (GRUPO LIBERTA PRETA) - UNEB/ SEABRA

Aline Nery dos Santos

A história das mulheres não tem sido fácil. Tem em seu percurso uma dura série de opressões sofridas que foram galgadas principalmente pela sociedade patriarcal que sempre as colocou num lugar de subalternidade, e colocando como centro dessa base justamente o homem. Dessa forma, quebrar o ciclo das opressões sofridas não foi fácil. Foi necessário anos de lutas para a emancipação e empoderamento das mulheres no contexto social.

Pensando nesse paradigma, e colocando a mulher negra nesse contexto, sabe-se que há uma especificidade de opressões e violências sofridas em relação às mulheres brancas, fazendo com que o movimento de mulheres negras fosse ainda mais intenso e atuante para tentar romper com esse sistema. Sueli Carneiro (2003), em seu artigo, *Movimento de mulheres*, mostra como a movimentação de mulheres negras foi importante para repensar as pautas de lutas feministas, trazendo para a pauta as opressões sofridas pelas mulheres negras, e como esse processo foi (e é) importante para a emancipação e o empoderamento das mulheres negras.

A partir dessa premissa, o presente texto pretende destacar o diálogo com o projeto de extensão universitária, enfocando a experiência de um

movimento de mulheres pretas que nasceu na UNEB, na cidade de Seabra- BA, Chapada Diamantina, denominado de Liberta Preta. Esse movimento se origina a partir do projeto de extensão: *Rasuras literárias para re-existir: estudos sobre decolonialidade e feminismo negro*, desenvolvido pela professora Aline Nery, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *campus* XXIII. O projeto tem como objetivo: Analisar obras da Literatura negra afro-feminina com o intuito de estabelecer relações com a teoria do feminismo negro, desenvolvendo abordagens que toquem nas representações de violências, corpo, sexualidade, afetos, entre outros. Esse projeto está vinculado ao Programa Afirmativa (PROAF), junto à Pró-Reitoria de ações afirmativas, coordenado pela Professora e Pró-Reitora de Ações Afirmativas Amelia Maraux.

O projeto se iniciou em junho de 2018, com a seleção da monitora e a inscrição das participantes para formalizar o grupo de estudos, que foi batizado de Liberta Preta. Esse grupo de estudos faz parte da metodologia do projeto de extensão para dar conta dos estudos dos textos teóricos e da Literatura de escritoras negras brasileiras e para a criação e execução das oficinas que são a culminância do projeto, para aplicar nas escolas públicas de ensino médio do município. Inicialmente, o grupo contou com 30 pessoas, em sua maioria mulheres negras e discentes do *campus* XXIII, alunas dos cursos de Licenciatura, sendo muitas delas de comunidades rurais, quilombolas, professoras da rede municipal e agentes de saúde e comunitárias, corpos que foram tocados pelo racismo, pela homofobia, e por diversas formas de violência.

Os encontros do grupo aconteciam quinzenalmente, além dos textos lidos, essas mulheres, a cada encontro, produziam relatos que falavam sobre o aprendizado teórico, o texto ficcional (literatura) com a prática de suas vidas ou das vivências cotidianas de seus pares. Com isso, foi-se identificado, dentre essas mulheres, muitas violências sofridas, e assim, construiu-se algumas estratégias para superar essas opressões e seguir reexistindo. A partir desse empoderamento teórico e epistemológico foi desenvolvida uma oficina prática, para aplicar nas escolas públicas de Ensino médio de Seabra (Colégio Filinto Gomes, Antonio Carlos Magalhães e no Colégio



Estadual de Seabra) e no Instituto Federal da Bahia (IFBA-Campus Seabra), com o intuito de levar a discussão da temática sobre o Feminismo negro e disseminar a Literatura de escritoras negras brasileiras nas escolas.

As oficinas foram aplicadas em parceria com as escolas e com o IFBA, que inscreveram os(as) estudantes interessados(as) em participar. No geral, atendemos entre 35 a 50 estudantes. As participantes do *Liberta preta*, divididas em grupos, promoveram a discussão e o debate a respeito do Feminismo negro a partir das obras de escritoras negras brasileiras. Dessas oficinas, foram produzidos cartazes que foram colados nos espaços de destaque das escolas. As ministrantes das oficinas produziram um relato sobre os resultados das oficinas aplicadas e apresentaram no encontro de encerramento do projeto em julho de 2019.

O grupo de estudos se tornou um espaço de reflexões e análise de conjuntura das perspectivas atuais das mulheres de Seabra e região da Chapada Diamantina, essa movimentação extrapolaram os muros do *campus* da UNEB, e ganharam as ruas da cidade, se tornando um coletivo, um espaço onde essas mulheres pensam em suas opressões, se organizam para a luta e mantêm sua resistência. Essas estratégias se realizaram através das oficinas sobre opressões e empoderamento que os grupos desenvolveram nas escolas, para multiplicarem esses saberes com outras meninas mulheres. A culminância foi a produção de um *fanzine*¹ (produto final do projeto de pesquisa), com os relatos e experiências do grupo para ser distribuído na cidade e região, para finalizar o ciclo de um ano de existência e finalizar o projeto de extensão.

MEMÓRIAS DE MOMENTOS INSUBMISSOS

Diante do contexto atual vivenciado pelas mulheres brasileiras e, em especial, pelas mulheres negras com enfoque na Bahia, percebe-se

¹ Um *fanzine* (aglutinação de *fã* e *magazine* ou *zine*) é uma publicação não profissional e não oficial, produzida por entusiastas de uma cultura particular fenômeno (como um gênero literário ou musical) para o prazer de outros que compartilham seu interesse. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>. Acesso em: 30 jun. 2021.

alarmantes índices de violências, tanto física, psicológica e simbólica, além de várias opressões, como o sexismo, machismo e principalmente o racismo. Isto posto, surge a necessidade de não apenas refletir, mas principalmente debater sobre essas questões levantadas, visando além da conscientização, uma sensibilização da mulher, especialmente da mulher negra. O debate acerca de gênero e raça urge, e nessa perspectiva, elaborar projetos que contemplem essas temáticas, torna-se fundamentalmente relevante, e a extensão é um dos caminhos prováveis para inseri-los na comunidade acadêmica.

Tais questões foram motivadoras para que o projeto atendesse as necessidades de mulheres, principalmente discentes do *campus*, que sofreram ou sofrem opressão por serem negras em seu cotidiano. A partir de tais inquietações, foi construído o Projeto de extensão: *Rasuras literárias para (re) existir: reflexões sobre violências contra a mulher negra e as várias formas de enfrentamento retratadas na escrita negra feminina*, aprovado e realizado pelo programa da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), que é desenvolvido no Núcleo de Pesquisa e Extensão do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB, *campus* XXIII/Seabra.

Visando compreender as formas de violências e opressões sofridas pelas mulheres negras – incluso as transexuais, outra minoria marginalizada na sociedade – no contexto brasileiro e mais especificamente na Chapada Diamantina, o referido projeto objetiva analisar as representações de violências e opressões sofridas pelas mulheres negras, assim como os enfrentamentos e representados na ficção de escritoras negras fazendo comparação com os índices de violência contra a mulher negra na Bahia e em específico, na Chapada Diamantina.

O projeto se desenvolveu no período que se estendeu de junho de 2018 a julho de 2019, realizando pesquisa bibliográfica e de campo, que ocorreu no núcleo territorial da Chapada Diamantina, com coleta de dados sobre os relatos de violência, visando a produção de um fanzine, obtidos nesse período. Além disso, foram desenvolvidas oficinas temáticas pelos participantes do projeto nas escolas públicas de ensino médio de Seabra e no Instituto Federal da Bahia (IFBA, *campus* Seabra).



Como a proposta do projeto de extensão envolvia muitas leituras, de textos literários e teóricos, foi necessário criar um mecanismo para propiciar o estudo e a troca de conhecimento entre as participantes, para que, assim, se sentissem preparadas para construir, aplicar as oficinas, colher os resultados e construir o fanzine. Atendendo essa demanda, foi fundado o grupo de pesquisa e estudo, batizado de Liberta preta!. Um grupo de estudos que reúne aproximadamente 25 mulheres e cinco homens, majoritariamente negras e negros, contando com funcionários públicos, discentes da UNEB, *campus XXIII* e aberto a comunidade do município.

Quando o grupo se reuniu pela primeira vez, foi fato os olhos curiosos dessas mulheres que queriam saber o que era o “feminismo negro”, pois sabiam que existia feminismo (muitas tinham até medo da palavra), mas esse adjetivo “negro” causou alvoroço como também as dúvidas. Após a primeira conversa, e a leitura do primeiro texto “*Enegrecer o feminismo*”, da intelectual negra Suely Carneiro, e de contos do livro *Olhos d’água* da escritora negra Conceição Evaristo, foi-se diluindo as dúvidas e crescendo a vontade conhecer e participar, pois, muitas dessas mulheres e homens, entenderam a importância do feminismo negro, perceberam, na prática, o quanto elas se encaixavam na luta e se propuseram a acompanhar o grupo, para aprenderem mais, para juntas trocarem experiências.

Ainda na metodologia do projeto, após cada encontro, foi solicitado um relato, para a construção de uma espécie de diário de bordo, onde essas mulheres destacavam o que lhes afetava naquele texto trabalhado, o que trouxe de positivo, o que lhe incorpora para sua vida e o que fazer após lê-lo? Após o primeiro encontro, uma participante, denominada, P.A², relata:

Entendi a importância do feminismo negro, agora eu entendo a luta e me sinto parte dela, antes achava que o feminismo era uma perda de tempo, contudo, entender nossas pautas específicas me fez ver que preciso lutar e levar essas ideias para a comunidade onde moro (um povoado da zona rural de Seabra), sinto que outras mulheres negras, minhas amigas ou não precisam saber sobre isso. (Arquivos do grupo Liberta Preta, 2019).

² Aqui as participantes serão denominadas como P.A, P.B, P.C, para manter o anonimato.



A Segunda participante, denominada aqui P.B, traz um pouco de seu alívio com toda sua descoberta:

Que bom que temos um espaço para refletir e discutir sobre o feminismo negro na Universidade, pois as vezes me sentida ilhada com tanto assunto que não me chamava a atenção. Gostei do texto da Suely Carneiro e me envolvi muito com o conto de Conceição Evaristo, acho que farei TCC com esse livro. Nunca tinha participado dessas coisas de grupo, coletivo, mas entendi porque precisamos nos unir. (Arquivos do grupo Liberta Preta, 2019).

Nessas falas foi possível notar que o grupo mobilizou e atiçou a curiosidade para mergulharem nos estudos e na luta, muitas delas que não viam sentido em se reunir, repensaram essa necessidade ao ler e experimentar sobre o feminismo negro, pois não se pode esquecer o que diz Angela Davis (2016), que quando mulheres negras se movimentam, toda a estrutura se move com ela.

Quando finalizaram os estudos do grupo, foi o momento de colocar tudo em prática com as oficinas temáticas, que foram construídas coletivamente e aplicadas pela monitora do projeto de extensão e por mais cinco representantes que pudessem participar no dia e local determinados. Primeiramente, mobilizamos os gestores, coordenadores e professores das escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio no município de Seabra, que foram: *Colégio Estadual de Seabra, Colégio Estadual Filinto Gomes, Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães*. Apresentamos o projeto/proposta da oficina e a sequência didática que seria trabalhada. Após esse momento, divulgamos nas turmas das escolas, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), a oficina, o período e o local para inscrições. Para cada escola, reservamos 20 vagas, totalizando 60 vagas. Durante as inscrições a procura foi grande, e com isso, ampliamos a oferta, estendendo para mais 20 vagas, e assim, finalizamos com 80 inscritos(as). Contudo, no dia da oficina, só participaram 45 dos inscritos(as). A oficina tinha a duração de 05 horas, e a programação foi a seguinte: Dinâmica de acolhimento: quantas Escritoras e intelectuais negras você conhece? Reflexão sobre a dinâmica; discussão sobre o que é Feminismo Negro; Leitura de contos e poemas selecionados



de escritoras negras; vivências sobre os textos; produção de relato escrito, produção de cartazes sobre o feminismo negro e encerramento.

A repercussão da oficina foi positiva, ao ponto do Instituto Federal da Bahia (IFBA - *campus* Seabra), nos convidar para integrar o evento da III Semana preta³, e mais uma vez aplicamos a oficina, no mesmo formato que foi estruturada para as escolas, para o público do IFBA, que também foram selecionados mediante as inscrições previamente divulgadas na internet e nas salas de aula próprio instituto, tivemos quantitativo de 31 estudantes participando da oficina, em sua maioria, mulheres. Ao finalizar a oficina, foram escolhidas duas interlocutoras entre as participantes, para apresentar ao público geral do evento o desfecho da oficina e as produções realizadas, como os cartazes, que depois foram pregados em pontos estratégicos do Instituto.

Os resultados das oficinas foram diversos: para o público que participou, em sua maioria adolescentes, cerca de 60%⁴, consistia em meninas negras. E isso foi importante, pois muitas dessas meninas conheceram o feminismo negro e se reconheceram em suas pautas, no que toca as opressões, ao racismo, e as violências sofridas, como também, incentivou a leitura de escritoras negras. Além disso, pensamos juntas em alternativas para dirimir o racismo e lutar contra a violência contra as mulheres. Na produção dos cartazes, podemos observar o quanto essas jovens aprenderam e se propuseram a somar na luta feminista e na luta contra o racismo. Para as ministrantes da oficina, as integrantes do Liberta preta, a aplicação foi imprescindível, pois elas levaram para a prática os conhecimentos que estavam aprendendo no grupo de estudos e se sentiram multiplicadoras, incentivando e apoiando outras mulheres, dando retorno à sua comunidade. Com a vivência das oficinas, as participantes desenvolveram seus relatos, falando sobre as formas de emancipação e empoderamento que encontraram nos estudos, no acompanhamento do grupo e na prática desses conhecimentos, esses relatos, foram reunidos para a produção do fanzine.

³ Evento anual que acontece no IFBA - *campus* Seabra.

⁴ Levantamento de dados feito após a oficina pelas participantes do grupo Liberta Preta.



Ao finalizar todo esse processo, foi o momento de ler os relatos, reconhecer as violências e opressões, cruzar os dados com o material lido e trabalhado, como também com os dados estatísticos da violência contra a mulher no Brasil, e retornarmos ao grupo Liberta preta para construção do fanzine e preparação da culminância de encerramento do projeto de extensão. Nessa culminância, foram apresentados os resultados do projeto, distribuído o fanzine e as participantes fizeram seus relatos sobre os resultados obtidos durante sua participação no grupo Liberta Preta.

A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS DE EXTENSÃO QUE ABORDEM TEMÁTICAS QUE TOQUEM NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para embasar o projeto de extensão, é necessário destacar a legislação vigente acerca da Política Nacional de Extensão Universitária, através da sua Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece em seu artigo 4º:

As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; (MEC,2018), demonstrando que o conhecimento não é mediado apenas em sala de aula, é necessário expandir para atividades que conduzam a outras formas de conhecimentos. Assim, ainda de acordo com essa resolução, a extensão tem caráter interdisciplinar e deve ser desenvolvida a partir das matrizes curriculares dos cursos, buscando um diálogo entre a Universidade e a comunidade em seu entorno, promovendo a interação e a troca de conhecimento.

Ressaltando a resolução da UNEB Nº 2.018/2019, que aprova o Regulamento das Ações de curricularização da extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, e que reafirma em seu artigo 2º que:



A Curricularização da Extensão parte do pressuposto de que as ações de extensão devem fazer parte do percurso acadêmico de discente, possibilitando-lhes autonomia e protagonismo para que experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Nota-se que a importância de se pensar projetos em que os discentes possam atuar possibilitando novas experiências e conhecimentos são fundamentais nas atividades acadêmicas. Dessa forma, pensar um projeto que promova uma discussão sobre as questões de gênero, raça e etnia, contempla as bases legais que estruturam e regem a extensão. Ainda nessa resolução do CONSEPE⁵, reafirma que a curricularização da extensão visa oferecer ao discente a oportunidade de vivenciar diversas situações, dentre elas, o parágrafo V, do artigo 3º, que diz:

Discutir e participar de projetos que tratam de diversidade e diferença, abordando relações: étnico-raciais e culturais, identidade de gênero, condição de deficiência, pessoas em situação de risco e violências. (UNEB, 2019).

Dialogando com esses parâmetros, se justifica o Programa Afirmativa, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, que é:

Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB, constitui-se como uma importante e indispensável ação universitária que visa atender ao princípio de garantir formas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do Sistema de Cotas para Negros e Indígenas aprovado pelo Conselho Universitário em 2003 e reformado em 2018, após a aprovação no Conselho da Resolução nº 1.339/2018, a UNEB ampliou seu sistema de reservas de vagas para negros e sobre vagas para indígenas e criou sobre vagas para quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero. O referido Programa, através de processo seletivo regular, concederá bolsas de

⁵ Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.



pesquisa e extensão para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas de pesquisa e extensão específicas, que contribuam para a sua inserção qualificada na dinâmica universitária, bem como para a sua formação profissional e humana, integrais. (UNEB, 2018).

Através do Programa Afirmativa, que o projeto Rasuras Literárias foi selecionado e se sustenta no trabalho epistemológico dos Estudos decoloniais e do feminismo negro, atuando na emancipação das mulheres negras, na maioria discentes do *campus*, a partir de movimentos de luta, e assim, a partir das trocas de experiências e aprendizados múltiplos, para que essas discentes possam levar esse conhecimento para outros espaços, fortalecendo e empoderando de outras mulheres e se aliando no combate contra as violências e opressões sofridas.

O movimento de mulheres não é algo novo, contudo, tem se tornado cada vez mais ativo e participativo, muitas mulheres têm se reunido, em diversos lugares para pensar em suas condições atuais de vida. No Brasil, esse movimento é muito respeitado, pois há muitos frutos colhidos dessa trajetória, como destaca Sueli Carneiro (2003):

Esse movimento destaca-se, ainda, pelas decisivas contribuições no processo de democratização do Estado produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas. Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. (CARNEIRO, 2003, p. 119).

A trajetória de lutas é imensa, e as conquistas também, tudo isso se deu a partir da união dessas mulheres e da busca por igualdade e equidade, que não cessam nunca. Pois à medida que avança a luta, os desafios também surgem. Nesse impasse, não se pode deixar de atentar ao fato do contexto atual brasileiro, com o governo do atual Presidente Jair Bolsonaro, que explicitamente, pretende tolher e acabar com essas conquistas e barrar as vitórias, criando desgastes e retrocessos. Frente a essa situação, o alvoroço



pela luta foi se intensificando, e os movimentos estão crescendo e fortalecendo a resistência.

Considerando a luta de mulheres, é preciso destacar a luta das mulheres negras, pois quando falamos em feminismo, pensamos nas opressões gerais, dentre elas o sexismo, contudo, por muito tempo, esse movimento invisibilizou outras formas de opressões que vão além dele, como o racismo. Assim sendo, Sueli Carneiro (2018) traduz em sua frase “vamos enegrecer o feminismo” justamente a necessidade de pensar em uma pauta plural, com destaque para uma as especificidades das opressões sofridas por mulheres negras, ou seja, criar “práticas diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira [...]”.

Há bastante especulações sobre o feminismo negro, pois nega-se ainda que haja diferença entre as condições entre mulheres negras e brancas, apesar dos dados da escravização e dos impactos coloniais, a mulher negra ainda está aquém das condições das mulheres brancas na sociedade, principalmente quando se fala das condições ocupacionais de emprego e renda, como também de saúde, educação e violência. E nesse enfoque, não podemos esquecer do racismo, que, ainda de acordo com Carneiro (2018):

[...] que também superlativa os gêneros por meio de privilégios que advêm da exploração e exclusão dos gêneros subalternos. Institui para os gêneros hegemônicos padrões que seriam inalcançáveis numa competição igualitária. (CARNEIRO, 2018).

O espaço de luta do feminismo negro vem justamente destacar que a mulher negra não ocupa mais esse espaço de subalternidade, os movimentos comprovam isso. Nesse percurso, é necessário refletir como os movimentos, mesmo os menores, como os coletivos, podem impulsionar as pautas de lutas e potencializar ações para a superação das opressões e diminuição da violência. Falando em movimentos, pensamos diretamente nos grandes eventos, contudo, é fundamental observar os movimentos menores, como os coletivos e como suas atividades e ações desencadeiam propostas, outros olhares e reforçam as pautas de luta. Assim sendo, é de interesse questionar quais resultados essas mulheres negras têm obtido



a partir desses movimentos? A partir do grupo de estudos Liberta Preta, encontra-se algumas respostas a esse questionamento.

Segundo Angela Figueiredo (2018), em seu artigo *A marcha das mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder*, descreve a importância do movimento da marcha das mulheres negras em 2015, demonstrando que este é um movimento agregador que atrai mulheres que nunca participaram de outros movimentos ou causas sociais.

[...] as organizadoras da marcha conseguiram atrair mulheres que nunca antes haviam participado sequer de reuniões do feminismo hegemônico, sendo, portanto, uma virtude a ser destacada na Marcha: sua capacidade de atrair mulheres negras de diferentes extrações sociais, urbanas e rurais, em decorrência de um discurso dotado de bastante sentido para uma pluralidade de mulheres negras [...]. (FIGUEIREDO, 2018, p. 205).

O Projeto de extensão Rasuras Literárias para re-existir, através do grupo de estudos e pesquisa, Liberta Preta, atualmente, após o fim da vigência do programa Afirmativa, transformado em um coletivo, traz uma característica muito parecida com essa descrita por Figueiredo (2018), que é reunir mulheres brancas e negras de várias localidades, profissões, crenças, profissões, que nunca participaram de movimentos ou discussões sobre o feminismo, para o centro da luta, ampliando dessa forma seu lugar de atuação.

OS FRUTOS DOS NOSSOS ENCONTROS...

Como foi explicado na metodologia deste artigo, os movimentos sociais corroboraram ao longo do tempo para a emancipação e o empoderamento feminino. O projeto de extensão, é um exemplo destes movimentos e com base nos depoimentos de algumas participantes do grupo,



é possível notar que os o resultado principal, aconteceu na aprendizagem dessas mulheres, no empoderamento, que se mostraram na quebra de paradigmas e no desenvolvimento crítico da mulher negra.

Grada Kilomba (2019), defende que, diante do contexto racista e sexista, a mulher negra luta pelo direito de construir sua própria história. Antes de adentrar a um projeto, como proporcionado pelo Grupo Liberta Preta, a maioria dessas mulheres não tinham noção de que tinha tantas autoras negras e como suas narrativas eram importantes, que além de tratar as temáticas negras, se fazem autoras de suas próprias histórias, se colocando como exemplo de que a mulher negra é capaz de fazer o que quiser, além de abordar a necessidade do olhar para o outro, compreender a dor de outras mulheres negras, processo que Vilma Piedade (2018) denomina de Dororidade⁶, o que nos torna sensíveis para compreender que a pauta negra é uma luta plural e que o diferente deve ser visto como equivalente e não como inferior.

Essa pertinência que o projeto apresenta na vida das participantes, pode ser evidenciada na fala da participante P.A. quando perguntada sobre a importância do projeto para ela enquanto mulher negra:

De suma importância, pois eu sendo mulher e negra cresci sem essa representatividade negra na literatura, desde pequena sempre que ouvia uma história ou até mesmo assistia a um filme, era sempre a mulher branca que aparecia como o exemplo a ser seguido de beleza. A cada mulher negra trabalhada nos encontros me sinto representada, penso que esse apagamento está se distanciando e cada vez mais a mulher negra está ocupando espaços que antes era impossível de estar, isso me deixa muito feliz e representada, descoloniza pensamentos impostos pela sociedade e nos permite saberes emancipatórios. (Arquivos do grupo Liberta Preta, 2019).

Esse projeto foi muito significativo para essa mulher, pois representou o quanto o movimento de mulheres negras é fundamental para o resgate de sua história, uma vez que nem todas as mulheres, em especial as negras e pobres, têm acesso aos conhecimentos de seus direitos e de sua

⁶ É um novo conceito trazido por Vilma Piedade no livro Dororidade (2018), em que a autora afirma que a sororidade não abrange à mulher negra, pois há dores sentidas somente por elas, e a principal dor, são as feridas deixadas pelo racismo.

história. Nesse viés, a participação em tal grupo, através das discussões, trouxe a consciência da importância de buscar suas raízes para compreender sua história e fortalecer a luta feminista negra, já que esses são temas que antes de adentrar ao ambiente universitário eram desconhecidos para ela, por não serem abordados pela história oficial e/ou outros ambientes, então quando surgiu esse espaço para debate, ela conseguiu aprofundar seus conhecimentos a partir de várias experiências vividas.

A importância da literatura feminina negra e sua representatividade na vida da mulher negra também é percebida na fala da participante P.B. que relata como ela se viu, se encontrou em um texto de Sueli Carneiro (2017), indo além de uma simples identificação com um texto bem escrito no texto mencionado – *Enegrecendo o feminismo* – vendo nos textos a história da própria mãe. A participante P.B. também demonstra consciência crítica em sua fala, a partir do texto da Sueli Carneiro, além de apontar para a literatura negra feminina como meio de conhecer o outro lado da história que, por tanto tempo nos foi silenciada.

[...] além de Chimamanda Adichie, trabalhamos com Sueli Carneiro (Enegrecendo o feminismo), esse foi um texto que mudou a pessoa que eu era, moldando a que sou, pois eu tinha uma imagem do feminismo totalmente diferente, quando eu conheci esse texto e conheci o feminismo negro, eu simpatizei, me sensibilizei, é algo mais próximo a minha realidade, algo que consegui sentir como mulher negra, de uma família gigante e negra, com as mulheres com as mesmas dores das nossas ancestrais, com o prefácio da história da minha mãe naqueles textos [...]. (Arquivos do grupo Liberta Preta, 2019).

A fala da participante P.B também demonstra a consciência crítica que o projeto de extensão, através do grupo Liberta Preta, bem como as escritas negras femininas despertaram nela e nas demais mulheres negras, tornando-as sensíveis com a dor do outro, como defende Piedade (2018) ao criar o termo Dororidade, para dar conta de todo esse processo de dor que nossas (os) ancestrais sofreram que culminou nas formas de discriminação, opressão e preconceitos disseminados atualmente na sociedade.

Os relatos aqui apresentados, com base nas afirmações das participantes, têm impactado de forma positiva nas mulheres, alunas do *campus XXIII/Seabra*, que tiveram acesso, corroborando para a emancipação delas



e para a autoaceitação como mulher negra, uma vez que, vivendo em numa sociedade que ainda dissemina o preconceito e racismo, precisa resistir e lutar. Esse exemplo de autoaceitação pode ser percebido na fala da participante P.C.:

É através dessas histórias “não contadas” e vivenciadas nas discussões quinzenalmente que hoje posso me afirmar como uma mulher negra [...] Os textos que foram trabalhados me fez ter outra visão em relação às vivências das mulheres negras, do quanto os estereótipos criados na época da escravidão impactam até os dias atuais, como os preconceitos e a forma como a mulher negra é vista. (Arquivos do grupo Liberta Preta, 2019).

A luta negra feminina é de fundamental importância para a emancipação e o empoderamento feminino, uma vez que, as experiências vivenciadas e escritas pelas militantes do feminismo negro se transformam em exemplos que transcendem o momento e o ambiente vivenciado, já que, não é fato isolado, é algo vivenciado por milhares de mulheres, pela grande família de mulheres negras, como afirma a participante P.B em seu depoimento. Essa grande família vive a mesma dor e, por isso, compreende o que a outra sente e se vê na história vivenciada por tais exemplos.

Nesse viés, o projeto Liberta Preta atua como elemento propagador de tais experiências funcionando como espaço de diálogo em que, não apenas as mulheres conhecem histórias de luta das heroínas negras, como também se veem nessas histórias, além de compartilhar suas vivências e levá-las para outros ambientes, como demonstra a participante P.C. (informação verbal, 2019). “*Espero com o grupo, poder levar as vozes das mulheres negras na escrita para outros espaços, levando essas escrivivências para outras mulheres negras desamparadas*”.

Além desses relatos, que comprovam que a metodologia de criar um grupo foi fundamental para o empoderamento dessas mulheres, alunas do *campus*, dos cursos de Licenciatura, e para a multiplicação desses conhecimentos, a partir das oficinas, que tiveram um impacto positivo nas escolas. Um desses impactos foi a procura de algumas professoras dessas escolas, já mencionadas anteriormente, para participar do grupo levar essa formação para sua práxis pedagógica.



A partir do projeto de extensão e da experiência com o grupo Liberta preta, duas participantes do projeto, fizeram sua pesquisa de TCC, uma monografia intitulada: *Movimento de mulheres negras e a busca pelo empoderamento e emancipação: relatos do grupo liberta preta, UNEB/Seabra*, a partir do contexto vivenciado, experienciado e pelos resultados obtidos com o projeto. A monografia foi apresentada no *campus XXIII*, no final do semestre 2019, obtendo nota máxima da banca avaliadora e indicada para publicação.

A monitora do projeto de extensão, também terá seu relatório de experiências publicada em uma revista de artigos discentes, disseminando os trabalhos desenvolvidos e mostrando os resultados obtidos com o projeto.

Ao finalizar o projeto de extensão vinculado ao Programa Afirmativa, em julho de 2019, o Grupo Liberta Preta, continuou suas atividades como projeto de extensão, inscrito no NUPE/DCHT/CAMPUS XXIII, mantendo as reuniões quinzenais, os debates e incluindo novas atividades em sua pauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: E A LUTA CONTINUA...

A curricularização da extensão ainda é um desafio na Universidade. Além de atividades que nem sempre se expandem, e desafiam o contexto formal da sala de aula e suas funções, muitas vezes a falta de apoio e incentivo também corroboram para a diminuição de projetos que realmente cumpram com o estabelecido pela legislação, e gerem essa experiência de interdisciplinaridade, diversidade, e cheguem a atingir os diversos setores da sociedade. No entanto, a UNEB tem buscado firmar fortemente esse compromisso, estabelecendo programas como o Programa Afirmativa (PROAF), que envolve vários segmentos subalternizados da sociedade, além de fortalecer o programa de Ações Afirmativas, com as bolsas para as (os), alunas (os) cotistas. Desse processo, podemos ver nascer bons frutos, como esse, relatado aqui, a partir do projeto Rasuras literárias para re-existir.



O desenvolvimento deste trabalho possibilitou um amadurecimento crítico frente às questões vivenciadas pelas mulheres negras no decorrer da história e na sociedade atual. Ao passo que, o projeto proporcionou as participantes, maioria de alunas do *campus* XXIII, contato com diversas autoras negras tais como: Sueli Carneiro, bell hooks, Conceição Evaristo, Ryane Leão, Lívia Natália, Vilma Piedade dentre outras, expandindo o leque de conhecimento a respeito do feminismo negro, que ainda é tão pouco explorado na universidade.

Os relatos das participantes demonstraram como não apenas o projeto, mas os movimentos das mulheres negras, em geral, são importantes para que as mulheres possam desenvolver o conhecimento crítico, além do resgate da nossa história que foi, por muito tempo, camuflada pela constituição de uma sociedade machista e branca. E também, não se pode esquecer, que essas participantes, alunas de cursos de licenciaturas, e portanto, futuras professoras, terão outras perspectivas ao pensarem sua prática pedagógica, sendo agentes importantes no combate ao racismo, sendo indispensáveis na construção do currículo das escolas que estarão envolvidas.

No decorrer do artigo, através dos relatos das participantes em consonância com as teóricas que embasaram as atividades, a maioria das participantes, ao passo que tinham contato com as intelectuais negras, passaram a compreender como estas são relevantes, não apenas para a sua identificação com as narrativas, bem como a autoaceitação da identidade negra, mas principalmente para o amadurecimento e para o fortalecimento para a luta, que se deu justamente a partir das oficinas nas escolas, do fanzine produzido pelo grupo e pelo trabalho de pesquisa, através da monografia apresentada, que fortaleceu a importância do projeto para o *campus* XXIII e para essas mulheres negras que se mantêm resistentes e empoderadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção I*, Brasília, DF: 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. *Diário Oficial da União, seção I*, Brasília, DF: 26 jun. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Vamos Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. São Paulo. – Instituto da Mulher Negra. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIGUEREDO, Ângela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramon. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 203-223.



HOOKS, Bell. *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luíza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Olivera. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. 1. ed. São Paulo: Editora Nós, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB. *Plano de Curricularização e Creditação das Ações de Extensão*- PCCAEX, Pró-Reitoria de Extensão da UNEB/PROEX 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB. *Programa Afirmativa*. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas. 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/programa-afirmativa/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB. *Resolução nº 2.018/2019*. Aprova o Regulamento das AÇÕES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB. CONSEPE, Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/10/2018-consepe-Res.-Regulamento-Curriculariza%C3%A7%C3%A3o-da-Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BERADEIROS, CULTURA E FÉ NA BEIRA DO SÃO FRANCISCO

Fabíola Moura Reis Santos

Viver na beira do São Francisco é ter uma relação íntima com esse rio. Ele que nos abastece de vida e beleza, que mata a nossa sede e que enche nossa alma com sua grandeza. É se banhar nas suas águas, deleitar-se nas suas ilhas e sentir sua brisa acariciando a pele. É ainda sentir a dor dos maus-tratos, chorar com o descuido e lutar pela preservação.

Ser ribeirinho não se trata apenas de morar numa cidade na margem do rio, é ter toda uma história de vida relacionada direta ou indiretamente a ele. É ser beradeiro, “aquele que nasceu ou mora na margem de um rio, na beira de um rio”¹. Beradeiros que constroem suas histórias, festejam, exercitam sua fé e manifestam seus desejos ao lado desse rio.

Opara, Velho Chico, rio da Integração Nacional, rio São Francisco. São muitos os nomes e apelidos carinhosos para esse manancial que cruza sete estados e 507 municípios brasileiros, a maioria deles no Semiárido nordestino. Foi beirando esse rio, entre as cidades de Petrolina, em Pernambuco, Curaçá e Juazeiro, na Bahia, que o trabalho aqui apresentado se construiu.

A intenção foi observar manifestações culturais e religiosas que se relacionam com o rio, registrar a origem e as histórias dos festejos, além de destacar o trabalho dos “enfrentantes” e participantes que tornam tudo possível, enfrentando o desafio ano após ano, uma vez que “a imagem tem a função de garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual. Ela passa a desempenhar o papel da descoberta visual” (BRASIL, 1981).

¹ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/beradeiro/15263/>. Acesso em: 29 jun. 2021.



Para entender esse processo que implicou na representação do Semiárido e das populações que nele habitam, recorreu-se à etnoecologia, uma vez que ela

[...] facilita a pesquisa de campo porque baseia-se na coleta de dados linguísticos e dos critérios que diferenciaram um termo linguístico de outro. Assim, o pesquisador pode gradativamente ir descobrindo as estruturas lógicas que compõem a percepção sobre o ambiente físico e social [...]. (MORÁN, 1990, p. 90).

O documentário é resultado da Licença Sabática da autora deste trabalho, que é docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e idealizou, roteirizou, produziu, dirigiu, realizou algumas gravações, finalizou e fez a audiodescrição do filme. Estudantes do curso de Jornalismo em Múltiplos Meios do Departamento de Ciências Humanas (DCH III) também acompanharam e auxiliaram na produção e registro fotográfico das gravações.

A finalização da produção foi contemplada no edital 032 Proapex/2018 da Pró-reitoria de Extensão-Proex/UNEB. O DCH III foi promotor da ação e a Universidade Federal do Vale do São Francisco foi a instituição cooperadora durante a edição, audiodescrição e tradução para a língua inglesa.

O trabalho ficou com a duração de 49 minutos, com versão legendada em inglês, tradução em Libras e audiodescrição, tornando o produto acessível para pessoas surdas e cegas.

O documentário foi exibido em uma mostra audiovisual aberta ao público e gratuita organizada pelos estudantes de Jornalismo em Múltiplos Meios e realizada no *campus* III da UNEB, em Juazeiro. O evento é uma das atividades do componente curricular Tópicos em Comunicação do curso, ministrado pela autora do trabalho.

Beradeiros é um documentário para ouvir, contemplar e eternizar a relação entre um rio e seu povo no coração do Semiárido brasileiro, manifestada através de cores, música, alegria, fé e emoção. Um filme que



também deseja ser uma declaração de amor e gratidão a esse manancial que nos abastece, alimenta e carrega vida e beleza por onde passa.

REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO EXTENSIONISTA

Do primeiro ao último dia de cada ano, o ribeirinho volta ao São Francisco para celebrar e agradecer. Foi para contar essas histórias, que ao longo de um ano nos dedicamos a registrar as manifestações de fé ligadas ao rio a partir do relato de quem participa e está à frente delas.

Exercitando o olhar do documentário jornalístico, buscamos “[...] saber ouvir, desenvolver uma análise crítica sobre os fatos e resgatar o espírito investigativo, que permita contar uma história, que mereça ser contada, confrontando o tema, as fontes e o próprio jornalista” (CARVALHO, 2006).

Porém, toda a construção desse olhar foi baseada no Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro que, de acordo com Santos (2018, p. 25),

[...] é uma proposição que investe nas variadas possibilidades de representações sobre esses territórios que se aproximem da realidade, sem omissões e/ou distorções, com uma diversidade de produção de sentidos, temáticas e abordagens, onde o enfoque jornalístico caminha de forma equilibrada com a proposta educativa.

Esse conceito em Comunicação se constrói a partir do contexto desses territórios, que vem sendo historicamente retratados na mídia de forma distorcida, estereotipada e desinformada.

Por meio do Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro, busca-se uma representação desses territórios mais próxima da realidade, baseada na apuração dos fatos e da informação precisa, como deve ser no exercício profissional do jornalista.

Guattari (2011, p.35) reforça esse pensamento ao afirmar que as práticas homogeneizadoras devem ser substituídas por processos de



heterogênesse, para que se desenvolvam as culturas particulares e a singularidade e a exceção e a raridade “funcionem junto com uma ordem estatal o menos pesada possível”.

Com essa proposta, definiu-se o que seria registrado e os personagens a serem ouvidos. O formato escolhido foi o de documentário em vídeo, por tratar-se de uma produção com liberdade estética, autoral e experimental que possibilita a “subjetividade artística” (TEIXEIRA, 2004), sem deixar de ser documento.

A produção inspira-se ainda nos filmes etnográficos que se preocupam em registrar culturas e sociedades como documentos de interesse antropológico. Como nos explica a pesquisadora Patrícia Monte-Mór, essas descrições não-ficcionais “são o resultado de uma vivência efetiva do cotidiano, dos rituais, das relações sociais de diferentes grupos, de diferentes povos” (MONTE-MÓR, 2004, p. 98).

A autora considera ainda que a etnografia passou a ser usada na antropologia como método para descrever não apenas sociedades geográfica ou culturalmente distantes do pesquisador, mas que “[...] incorporaram temas e grupos sociais que também partem do seu universo familiar” (MONTE-MÓR, 2004, p. 98-99).

O olhar para os sujeitos nesse estudo se baseia na perspectiva da Ecologia Humana, uma “[...] ciência que estuda as relações humanas, individuais e coletivas, com seu entorno, tornando-se um grande instrumento de reflexão de mudança de paradigma em prol da vida” (ALVIM, 2012, p. 15).

Como Morán nos orienta, a metodologia da Ecologia humana é fundamentalmente multidisciplinar, só assim é possível explorar as interações simultâneas em sistemas humanos e ecológicos. No entanto, a etnoecologia nos auxilia a tentar “descobrir os processos e regras estruturais pelos quais uma população classifica seu ambiente” (MORÁN, 1990, p. 90).

Em Beradeiros, homens, mulheres e crianças então intrinsecamente ligados com seu entorno, principalmente com o rio São Francisco, fonte de vida, fé e também palco de seus rituais de crença e devoção. De forma



sustentável, estão entranhados com o ecossistema, são parte dele, vivem da e com a natureza que os cerca.

Ribeirinhos que nos ensinam uma lição de equilíbrio, de respeito com o planeta. Ensinamentos que aprende-se com a comunidade, numa ação junto e com ela. Assim como nos lembra Calipo (2009, p. 4), os "[...] projetos de extensão universitária crítica facilitam uma aprendizagem de saberes recíprocos e devem agregar integrantes da universidade e da comunidade popular, sob uma linha horizontal do conhecimento [...]”.

Nesse sentido, entende-se aqui a ação da extensão universitária como uma troca de aprendizados de forma igualitária entre Universidade e comunidade, sem hierarquias de conhecimento, onde todos trocam saberes e contribuem com a emancipação do outro.

Certamente, docente e estudantes saíram dessa produção com novos olhares e saberes que agregam não só à vida acadêmica e profissional, mas também contribuem para a atuação cidadã na sociedade e enquanto seres humanos.

Também espera-se ter contribuído para cada uma das comunidades visitadas, seja como valorização e reconhecimento de sua atuação para a memória e tradição local, seja com o registro audiovisual das manifestações culturais e formação de acervo documental que também poderá servir de instrumento na busca de apoio estrutural e financeiro para a continuidade e consolidação de suas práticas.

Este trabalho está alinhado ainda com o preceito constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e com os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária, tais como a reafirmação da extensão como processo acadêmico, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; pelo fato de “[...] considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais”, além de “[...] estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista” (BRASIL, 2012, p. 9).

Os elementos destacados estão totalmente contemplados nessa ação extensionista que reuniu comunidade e estudantes de Comunicação num projeto comum de divulgação da manifestação cultural beradeira, que tem como pano de fundo a natureza, que deve ser respeitada e preservada de forma equilibrada e sustentável.

O FAZER FÍLMICO

O roteiro do documentário Beradeiros foi delineado a partir da seleção de manifestações religiosas e culturais do Vale do São Francisco, nos Semiáridos Baiano e Pernambucano, que tivessem alguma relação com o rio São Francisco, seja por razões históricas ou geográficas.

Nesse sentido, mapeou-se seis manifestações realizadas todos os anos, cada uma com uma periodicidade definida. Também foram escolhidos os personagens que iriam ser entrevistados em cada uma dessas manifestações. O critério foi que o depoimento deveria ser de uma pessoa responsável pela realização da referida manifestação ou algum participante atuante.

As captações de imagens aconteceram ao longo de um ano nas cidades baianas de Juazeiro e Curaçá e em Petrolina, cidade pernambucana, além da Ilha do Massangano, no rio São Francisco. Esses trabalhos de cinegrafia, assim como o de produção e fotografias, foram realizados com o apoio de profissionais e estudantes de Jornalismo em Múltiplos Meios da UNEB.

Gravado com a participação de vários cinegrafistas, o equipamento de captação do documentário também variou de acordo com a disponibilidade das câmeras da Universidade nos dias de produção. Foram usadas uma *PD 170*, uma *PMW-EX1R XDCAM EX* e uma *handycam Sony HDR-CX 560*.

Para que fosse finalizado, o projeto foi contemplado no edital 032 Proapex/2018 da Pró-reitoria de Extensão-Proex/UNEB, voltado para



ações extensionistas da própria Universidade do Estado da Bahia e cujos recursos custearam o trabalho de edição de imagens.

Para tornar o arquivo proveniente de vários tipos de câmera compatível, foi preciso copiar as fitas de gravação e as imagens de uma *handy-cam* e utilizar um sistema de transcodificação de fita para arquivo digital, o *Video Converter*. O processo acabou comprometendo a qualidade de algumas imagens, mas como “a prática do documentário é uma arena onde as coisas mudam” (NICHOLS, 2010, p. 48), a ação foi necessária para a edição no sistema *Final Cut 10*.

Todo esse trabalho foi realizado na instituição cooperadora, a Universidade Federal do Vale do São Francisco, na TV universitária da instituição, a TV Caatinga. Também foi a instituição cooperadora que apoiou o processo de tradução para o inglês, por meio da Assessoria de Relações Internacionais (ARI) e a audiodescrição, através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Univasf (NAI).

Além da tradução para a Língua Inglesa e audiodescrição, o documentário também tem uma versão com um intérprete de Libras para ser acessível a quem quiser conhecer a cultura e religião do Vale do São Francisco, no coração do Semiárido brasileiro. O profissional que participou dessa etapa de pós-produção foi voluntário.

UM RIO DE FÉ, CULTURA E AMOR

As gravações começaram num primeiro de janeiro, na procissão do Bom Jesus dos Navegantes, que reúne fiéis em procissão pelas ruas de Juazeiro e pelas águas do rio São Francisco. Os católicos seguem em barcos entoando cânticos e depois voltam em mais uma caminhada para a missa na catedral de Nossa Senhora das Grotas.

No filme *Beradeiros*, quem conta essa história é a organizadora da procissão, que seguiu os passos do pai e deu continuidade ao cortejo do Bom Jesus na cidade baiana.

No dia dois de fevereiro, mães e filhos de santo se encontram no fim da tarde na orla de Petrolina para festejar Iemanjá. Vestidos de branco, eles preparam o manjar, flores e outros presentes para o orixá e entregam suas oferendas nas águas do rio. Duas devotas de Iemanjá declaram sua fé com seus depoimentos no documentário.

Dia de Santo Antônio, 13 de junho, é tempo de celebrar o padroeiro da Ilha do Massangano, uma das ilhas do São Francisco, entre Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Durante as festividades, o Samba de Véio é presença garantida, já que são os moradores da ilha que integram a manifestação. Uma das líderes do grupo e uma integrante que “puxa” as canções do samba, contam no filme a história e tradição da manifestação.

No fim do mesmo mês, a Missa do Vaqueiro encerra os festejos juninos em Petrolina. O primeiro organizador da celebração conta a origem da missa que seria a pioneira, antes mesmo da famosa missa de Serrita, em Pernambuco. Acompanhamos o cortejo dos cavaleiros encourados e toda a celebração, que acontece na margem do rio. Outros dois vaqueiros também deram depoimentos.

Quatro de outubro é o dia de celebrar o rio São Francisco. A data marca a “descoberta” do rio pelos colonizadores e, como o santo do dia era São Francisco de Assis, o rio ganhou esse nome. Em Juazeiro, os católicos saem em procissão à noite, da beira do rio até a pequena igreja do bairro Country, onde acontece ainda a benção dos animais, já que o santo também é o protetor dos bichos. A depoente nesse trecho do documentário é devota do santo e admiradora da oração de São Francisco.

Fechando os festejos ao longo do ano, acompanhamos a festa de São Benedito, no dia 30 de dezembro, em Curaçá, Semiárido baiano. Uma devota seguia firme na missão de guardiã da bandeira do santo. Todos os anos, fiéis católicos seguem em procissão pelas ruas da cidade, alguns descalços para pagar promessa, até o momento que a bandeira é hasteada num grande mastro de madeira.

No último dia do ano, 31 de dezembro, Beradeiros registrou, desde as primeiras horas da madrugada, os preparativos dos “marujos” para a



Marujada. A manifestação centenária, declarada Patrimônio Cultural e Imaterial da Bahia, faz parte dos festejos de São Benedito e também começa pelo rio São Francisco. Vestidos de branco, com chapéus e fitas coloridas, marujos e marujas de todas as idades, cantam e dançam ao desembarcar e desfilar pelas ruas de Curaçá. Eles pegam o rei e a rainha do ano e seguem para uma missa. O desfile dura o dia todo e é a principal manifestação cultural da cidade.

Vale destacar que as gravações foram iniciadas em dezembro de 2011 e seguiram ao longo de 2012. Porém não foi possível dar continuidade ao processo de edição e finalização por falta de recursos. Os arquivos de gravação ficaram guardados e só em 2018, com o edital 032 Proapex/2018 da UNEB, surgiu a possibilidade de remunerar os profissionais que participaram da produção.

Após um concorrido processo de seleção, a ação foi contemplada com o valor de R\$ 12.000,00 para realizar a produção e lançar o filme. Mas o recurso não foi liberado na data prevista, julho de 2018 e recebemos a informação de que o edital havia sido suspenso por corte do repasse de recursos pelo Governo do Estado da Bahia. Resolvemos dar continuidade mesmo assim ao projeto e iniciar o processo de edição com o acordo de posterior remuneração.

Por fim, já no mês de fevereiro de 2019, os contemplados no edital foram informados que os recursos tinham sido cortados em 60% e caberia aos interessados em receber a ajuda financeira, redimensionar o projeto. Com esse ajuste, o recurso foi utilizado para a remuneração dos profissionais envolvidos na parte técnica. Dessa forma, o documentário foi finalizado.

A música tema do documentário, “A lenda do Velho Chico”, foi gentilmente cedida pelos compositores Maciel Melo e Xangai. Um presente dos artistas para finalizar o filme de forma ainda mais poética.

Beradeiros foi lançado na 9ª edição do Curta da UNEB, mostra audiovisual promovida pelo componente curricular Tópicos em Comunicação, do curso de Jornalismo em Múltiplos Meios da instituição, no primeiro semestre de 2019.



O evento é gratuito, aberto ao público e é organizado pelos estudantes do componente, coordenados pela professora e autora do documentário. Mais uma etapa do processo que contou com a participação direta dos estudantes nessa ação extensionista que também reúne pesquisa e ensino.

Posteriormente, o vídeo será disponibilizado na internet no Youtube, uma vez que pretende-se que o documentário seja apresentado em alguns festivais de audiovisual.

A CONCLUSÃO DE UM PROJETO

Quando alguém decide fazer um documentário, sabe por antecipação das dificuldades, dores e frustrações desse processo. Sabe também que o trabalho será um projeto de equipe, construído com muitas mãos, olhares e opiniões. Mas quando o resultado está diante de nós, impossível conter o sentimento de missão cumprida, de contribuição dada, de desejo realizado.

Não foram poucos os percalços. Falta de recursos, financeiros e técnicos, principalmente. Porém, com o voluntariado e apoio dos estudantes, tudo contribuiu para que o projeto saísse do papel. O apoio institucional via departamento e instituição cooperadora também foi indispensável para concretização do trabalho. E ainda que os recursos financeiros via edital tenham chegado com alguns anos de atraso e tenham sido redimensionados para um valor abaixo do previsto, foram decisivos para a conclusão do projeto.

É importante que ações extensionistas como essa sejam mais fortalecidas dentro da Universidade para que a comunidade acadêmica, incluindo professores, estudantes e técnicos, sintam-se motivados a desenvolverem esse tipo de iniciativa. E isso envolve também a destinação de recursos financeiros.

Está evidente que o ganho da extensão universitária não se limita à formação dos estudantes e especialização dos docentes e técnicos. A comunidade também tem muito a ganhar com essas ações, como o que ficou destacado no trabalho aqui exposto.



De forma direta, a realização do referido documentário reuniu num único vídeo as principais manifestações culturais e religiosas que têm relação com o rio São Francisco, nos Semiáridos baiano e pernambucano.

Um registro documental para a memória dessas manifestações e também um instrumento a mais para a busca de políticas públicas mais efetivas que garantam a continuidade desse tipo de iniciativa tão importante para a identidade de um povo.

A ação proporcionou ainda a troca de saberes sem hierarquia entre extensionistas e comunidade, num exercício de respeito ao conhecimento popular das tradições ribeirinhas.

O olhar sobre os beradeiros do rio São Francisco se tornou ainda mais amplo graças ao ponto de vista científico da Ecologia Humana e das práticas de pesquisa baseadas na etnoecologia, o que permitiu representar esses ribeirinhos em total harmonia com seu ambiente.

Uma representação sem distorções e mais próxima possível de suas realidades, conforme os parâmetros do Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro. Um documento visual que não reforça estereótipos nem trata a cultura como algo estático, parado no tempo. Pelo contrário, buscou-se a representação de um Semiárido que também se movimenta, de territórios contemporâneos que preservam sua essência.

Assim, o registro está feito, parte da cultura do povo ribeirinho do coração do Semiárido brasileiro está eternizada nesse produto. Mas muito mais que mostrar ao mundo a riqueza de uma manifestação que nasce na beira de rio, evidenciamos aos próprios protagonistas de cada uma das manifestações que o seu trabalho, fé e devoção tem valor inestimável e merece prosseguir.

Manifestações de fé, amor e devoção unem religião e cultura ao rio que integra e alimenta vidas e almas. Uma demonstração de total gratidão também de quem está por trás das câmeras e que resolveu contar essas histórias.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Ronaldo. *Ecologia Humana: da visão acadêmica aos temas atuais*. Maceió: Edufal, 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL, Umbelino. *O filme documentário como “documento da verdade”*. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/2156817/fun%C3%A7%C3%B5es-no-cinema>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CALIPO, Daniel. *Projetos de extensão universitária crítica: Uma ação educativa transformadora*. 2006. Tese (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CARVALHO, Márcia. O documentário e a prática jornalística. *Revista Pj:Br – Jornalismo Brasileiro*. v. 7, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios7_d.htm. Acesso em: 24 fev. 2010.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MONTE-MÓR, Patrícia. Tendências do documentário etnográfico. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. (org.). *Documentário no Brasil – Tradição e Transformação*. São Paulo: Summus, 2004.

MORÁN, Emilio F. *A ecologia humana das populações da Amazônia*. São Paulo: Vozes, 1990. (Coleção Ecologia & Ecosofia).

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Papirus: São Paulo, 2010.

SANTOS, Fabíola Moura Reis. *O sertão que a TV não vê: o Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro*. Teresina: EDUFPI, 2018.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. (org.). *Documentário no Brasil: Tradição e Transformação*. São Paulo: Summus, 2004.

(CIBER)FORMAÇÃO DOCENTE OFF-LINE E ON-LINE: MOVIMENTOS DE MEDIAÇÃO E PRÁXIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Úrsula Cunha Anecleto
Ediluzia Pastor da Silva
Anderson dos Santos Carneiro

A cibercultura e as transformações que vivenciamos no século XXI impulsiona-nos a pensar em processos formativos que levem em conta o mundo que cerca a vivência de seus participantes, atentando-nos para conhecimentos, tradições e experiências desses sujeitos, em situações concretas de vida (SILVA; ANECLETO, 2019). Ao prospectarmos uma formação para professores que tenha como base teórico-filosófica dimensões cooperativo-participativas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), almejamos promover um diálogo entre práticas sociais cotidianas e ações didático-pedagógicas na sala de aula, visando a uma aprendizagem mais significativa.

As TIC firmaram-se no meio social em diversos setores de atuação; e, por meio de interfaces alimentadas pela rede mundial de computadores (internet), inúmeros grupos/coletivos consolidaram-se a partir de redes promotoras de atos de comunicação marcados pela interação, demandando, conforme Lévy (1999, p. 172), “[...] a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes [...]”.

Com isso, a produção de conhecimento converge, atualmente, para uma dinâmica coletiva em detrimento da individualizada no processo de

organização, por exemplo, das ações didáticas em sala de aula. Nesse sentido, os docentes precisam buscar maneiras de estruturar o processo de ensino e de aprendizagem de modo a estabelecer outras práticas docentes com o uso dessas tecnologias, voltadas para a produção de conhecimento com seus alunos (e não apenas para eles), para além de um processo de transposição de aulas tradicionais para o formato hipermediático.

Nesse sentido, com o objetivo de promover uma formação reflexiva e problematizadora sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, como dispositivos didático-pedagógicos, a docentes dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, foi proposto o Projeto de Extensão "Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação de Professores". O Projeto, uma das ações formativas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do *campus* de Conceição do Coité, foi desenvolvido, em sua terceira edição, em 2019, no município de Valente (BA), Território de Identidade do Sisal.

Para o desenvolvimento do Projeto, que contou com a participação de 26 docentes do município supracitado, propomos a realização de processos formativos, neste estudo denominado de (ciber)formativos, que superassem apenas o caráter técnico-instrumental geralmente atribuído às TIC, oportunizando, assim, a produção da inteligência coletiva (LÉVY, 2015): inteligência que se distribui entre todos os indivíduos e resulta em uma mobilização de competências.

Metodologicamente, as ações extensionistas foram realizadas em três etapas durante o ano: a primeira etapa consistiu na pesquisa contextual, a partir do preenchimento de um questionário *on-line*; essa etapa teve como finalidade contribuir com o mapeamento dos conhecimentos e das interações dos docentes em relação à temática pretendida e subsidiar a organização da segunda etapa, a (ciber)formação presencial.

Na segunda etapa, promoveram-se cinco encontros (ciber)formativos, na modalidade presencial (*off-line*), nos quais foram discutidas as bases



teórico-epistemológicas das ações voltadas para o uso das TIC que fundamentam o Projeto, bem como desenvolvidas situações da práxis educativa com a utilização desses artefatos tecnológicos. Após esses encontros, foram organizados momentos reflexivos sobre a realização dos minicursos, a partir do dispositivo metodológico Grupos de Discussão (WELLER, 2013).

E, por fim, a terceira etapa, que finalizou em 2020, correspondeu à proposta de ampliação da (ciber)formação mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, proporcionando, assim, aos docentes um espaço-tempo permanente para discussões sobre TIC e ação docente. Com este Projeto de Extensão, intentamos produzir reflexões sobre a utilização de artefatos tecnológicos na prática escolar do professor, de forma que corrobore para a consolidação do conhecimento construído colaborativamente entre docentes e discentes, no espaço da sala de aula.

Ademais, tenciona ampliar ações extensionistas no Território, estabelecendo, assim, vínculo para a construção de conhecimento entre atores da universidade e de docentes da Educação Básica, de maneira horizontalizada, partindo de necessidades e de demandas contextualizadas desses sujeitos. A extensão universitária, então, é capaz de promover “[...] uma interação transformadora entre universidade e sociedade” (GADOTTI, 2017, p. 3); também, poderá promover uma ressignificação no papel social da universidade.

HORIZONTE TEÓRICO-REFLEXIVO E (CIBER)FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO ÀS TIC

Para a construção do Projeto de Extensão "Tecnologias, (Multi) letramentos e Formação de Professores", tomamos como referencial as discussões propostas por Imbernón (2009) e Libâneo (2011) sobre a (ciber) formação de professores e a necessidade de realizarmos reflexões sobre a atuação docente em relação ao uso das TIC, de forma a evidenciar “[...] habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas [...]” (IMBERNÓN, 2016, p. 99).



Quando proporcionamos essa (ciber)formação, aqui refutamos “[...] o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Dessa forma, esse movimento (ciber)formativo no município de Valente (BA), oportunizado pelas políticas de extensão da UNEB, partiu da premissa de que os professores, sujeitos colaboradores dessa ação, constituem-se como construtores de saberes experienciais e intelectuais, a partir de um saber laboral, concebido criticamente.

No entanto, não há como falar em (ciber)formação para uso das TIC sem ponderar a necessidade de pleitear a efetivação da mediação pedagógica, pois desta depende a integração dessas tecnologias ao processo de ensino e de aprendizagem desse professor. Sobre a mediação pedagógica, Maria Cândido Moraes (2008, p. 27, tradução nossa) assevera:

[...] A mediação pedagógica seria, portanto, um processo comunicativo, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educativos, assim como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor-aluno.

A mediação pedagógica requer do professor novas atitudes docentes (LIBÂNEO, 2011) e traz rupturas no ensinar (KENSKI, 2012). Agora, desejam-se ações pedagógicas dialógicas que despertem interação entre os partícipes do ato educativo e que reverberem em produção, valorização e partilha de saberes. Estamos imersos (alguns imergindo) na cultura do ciberespaço¹ e não cabem mais aulas monológicas, estritamente verbalistas e com cunho transmissivo de informações.

¹ O ciberespaço refere-se não somente à infraestrutura física da comunicação digital. Neste estão incluídos o “universo oceânico de informações” por ele recepcionado e/ou armazenado, bem como os seres humanos que alimentam esse universo e por ele navegam. O ciberespaço é condicionante para a construção e expansão da inteligência coletiva, pois funciona como suporte para que isso aconteça (LÉVY, 1999).



Ponderado o atual contexto em que o processo educativo pode ocorrer no ciberespaço, destacamos ainda as palavras de Lévy (1999, p. 171), para firmarmos as funções do professor mediador:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Entendemos a mediação pedagógica como ação ou comportamento adotado pelo professor com o fim de tornar-se um facilitador, um instigador ou um animador do processo de construção de conhecimento por parte do seu aluno. O professor mediador representa um elo colaborador entre o aprendiz e sua respectiva aprendizagem; sempre está buscando tornar o aluno em um ser capaz de explorar o seu raciocínio para consolidar aprendizagens advindas da (re)construção de conceitos, hábitos, valores e habilidades.

Por essa perspectiva, enquanto processo crítico-reflexivo, a (ciber) formação acentua-se como relevante para a consolidação da mediação pedagógica, enquanto orientação e interação para/com o aluno e possibilita ao professor desenvolver capacidades de reflexão sobre a respectiva prática docente, com os seus saberes experienciais, de maneira a permitir a utilização das TIC na sua práxis, que se torna um

[...] processo dialógico, lugar da palavra e da ação no encontro com o outro, implica a possibilidade de que cada um diga a sua palavra, tornando-se possível que se instaure um espaço de entendimento mútuo entre os participantes da comunicação [...]” (CASAGRANDE, 2009, p. 175).

A discussão sobre a práxis docente correlacionada ao uso das TIC no espaço educacional teve por proposição, no Projeto, causar reflexões acerca

de como o professor utiliza essas tecnologias em sua atuação pedagógica e como esse fazer tem sido concebido por esse ator educacional. A práxis é construída a partir da ação executada, refletida e (re)executada pelo próprio sujeito. Ela é forjada nas experimentações do cotidiano escolar e na consolidação dos saberes experienciais refletidos, conjuntamente, com os conhecimentos científicos teorizados e não a partir de um curso pensado e estruturado sem diálogo, desconexo do “chão” da escola ou de um “receituário” de técnicas pedagógicas idealizadas para a execução de aulas.

Por fim, ratificamos que o aprendizado recíproco/compartilhado, entendido por Pierre Lévy (2015) como inteligência coletiva, pode ser construído no espaço escolar por meio de uma mediação do professor, desde que este entenda esse processo como uma construção entre atores educacionais, no qual os sujeitos envolvidos aprendem e co-criam mutuamente. A partir desse horizonte teórico-reflexivo foi proposta a terceira fase do Projeto de Extensão "Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação do professor", no município de Valente (BA), tendo como centralidade formativa a discussão sobre as TIC e suas potencialidades didático-pedagógicas no ambiente escolar.

Nesse sentido, por um movimento de construção de inteligência coletiva entre coordenador do projeto, monitores, formadores e cursistas, fomentamos uma (ciber)formação, enquanto movimento de extensão universitária, alternando momentos *off-line* e *on-line* nos processos de diálogos sobre a práxis docente e a mediação pedagógica com as TIC.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (CIBER)FORMATIVA

Para a realização do Projeto de Extensão, organizamos a (ciber)formação em três etapas metodológicas: pesquisa contextual para conhecimento sobre expectativas e/ou necessidades formativas de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município; desenvolvimento da formação *off-line* com docentes colaboradores e realização de Grupos de Discussão (GD); promoção da etapa *on-line*, no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, finalizada em 2020.



PESQUISA CONTEXTUAL:

Essa primeira etapa, realizada de março a abril de 2019, foi voltada para a conscientização dos (ciber)formadores quanto aos “[...] apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas” (THIOLLENT, 1986, p. 49) emanadas do lócus e dos co-construtores da formação. Foi possível, nesta etapa, conhecer problemas e dificuldades enfrentados pelos docentes em relação ao uso das TIC no espaço escolar; visualizar, mesmo que por amostragem, a condição de infraestrutura tecnológica das escolas do município, no segmento atendido por este projeto; indagar sobre políticas públicas existentes no município que contemplem ações para inclusão digital de alunos e professores, dentre outros fatores.

Ademais, esta pesquisa nos oportunizou maior objetividade e coerência à prática (ciber)formativa, constituindo-se em um momento em que, a partir da escuta atenta aos docentes, mapeamos os temas e planejamos a organização do processo formativo e das intervenções realizadas na segunda etapa. Como forma de materializar esses discursos, utilizamos como dispositivo de pesquisa o questionário *on-line Google Form*.

Pelo questionário *on-line*, consultamos os professores sobre aspectos da sua formação profissional, do seu agir pedagógico e do local onde as práticas docentes acontecem. As respostas fornecidas por esse dispositivo fundamentaram as interações dialógicas, reflexões crítico-reflexivas e valorização dos saberes experienciais nos grupos de discussões na segunda etapa do projeto: a (ciber)formação *off-line*.

Na realização da pesquisa contextual, contamos com a resposta de 26 questionários de docentes que pertencem a quatro escolas municipais. Dos professores participantes dessa etapa, 58,6% atuam em escolas do espaço urbano, que contam com acesso à internet banda larga, e 41,4% lecionam em unidades situadas no espaço rural; essas escolas, muitas vezes, possuem acesso limitado à rede de Internet, fato que dificulta o trabalho com as TIC, a exemplo de pesquisas em repositórios, escrita e leitura de textos da esfera virtual, como destacado pelos docentes.

Quanto ao tempo de docência, os professores possuem entre dois a 30 anos de atuação na sala de aula, apresentando diversificação quanto à experiência profissional. Todos os professores co-criadores da (ciber) formação possuem curso de graduação (ou estão cursando a graduação), nas seguintes áreas: Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Biologia, Pedagogia, Geografia e Matemática. Quanto ao componente disciplinar que lecionaram, em 2019, elencamos disciplinas do núcleo básico (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências) e do núcleo diversificado (Inglês, Redação, Religião, Agricultura e Artes).

Ao ampliarmos o diálogo sobre o uso das TIC nas escolas, muitos docentes apresentaram que já utilizam esses artefatos como recurso pedagógico, principalmente como meio para a realização de pesquisas tanto pelo docente quanto pelo aluno; também, para a promoção de aulas expositivas com a utilização de slides e retroprojeção com data show; utilização de aplicativos de mensagem para veiculação de avisos aos discentes etc. Entretanto, percebemos que muitas dessas atividades realizadas com esses artefatos, embora importantes e atuais, centram-se mais no uso técnico-instrumental das TIC do que em seu potencial interativo-comunicativo.

Entendemos, no entanto, que a atividade docente, quando mediada pelas TIC, exige do professor um empenho que vai além do conhecimento teórico sobre esses meios e/ou habilidades técnicas. Segundo Lévy (1999), para ensinar utilizando as vantagens das tecnologias, é necessária a participação ativa do professor na cibercultura, de forma a perceber as múltiplas possibilidades que são oferecidas aos alunos diante do inesgotável oceano de informações do ciberespaço.

Ao tratarmos dessa questão e perguntarmos aos docentes como fazem para interagir e lidar com as constantes mudanças em meio a cibercultura no ambiente de sala de aula, muitos deles responderam que estão tentando se adaptar a essas formas comunicacionais, buscando ampliar habilidades que os auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Entretanto, os docentes relataram que a precária infraestrutura tecnológica das escolas onde atuam dificulta a interação com as TIC e, por isso, são impelidos a utilizar, em alguns momentos, tecnologias móveis, tanto as



personais quanto as dos alunos que, nem sempre, possuem pacote de dados para as atividades solicitadas.

Observamos, a partir do questionário *on-line*, que a prática pedagógica ainda se mantém com pouca modificação frente à utilização dessas tecnologias, já que a exposição de conteúdo ainda é a forma didática mais comum nas aulas, seja através de vídeos ou slides. Sobre isso, Moran (2006, p. 11) nos alerta que “[...] muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente.”

No entanto, o posicionamento dos docentes evidencia a preocupação desses professores quanto à necessidade de atualização, seja com relação à prática pedagógica, seja pela aquisição de novos conhecimentos que os auxiliem no trabalho com os artefatos de cada época. Para compreendermos um pouco mais sobre essa realidade, questionamos aos docentes se e como seus alunos costumavam utilizar as TIC no ambiente de sala de aula.

A maioria dos docentes reafirmou o uso exclusivo para pesquisa pelo celular; alguns ressaltaram o uso de aplicativos de interação, a exemplo do *WhatsApp*, que permitem a circulação das opiniões e, conseqüentemente, a comunicação entre os participantes do grupo, a divulgação das pesquisas feitas e dos *links* sugeridos para atividades. Apresentaram, também, que em muitas escolas do município a utilização de celulares/smartphone é proibida pela direção.

Transitar por essas questões só reforçou nosso entendimento quanto à importância de processos extensionistas (ciber)formativos que fomentem a discussão sobre outras possibilidades de ensino e de aprendizagem, ou seja, outros movimentos de práxis que partam do entendimento das TIC como um produto da sociedade e da cultura (LÉVY, 2015). Essa concepção implica reconhecimento desses artefatos como interfaces didáticas, que visam à formação do aluno interactante, que age sobre o objeto de aprendizagem e não apenas o vê de forma passiva.

Por outro lado, o questionário nos possibilitou adentrar no contexto de sala de aula desse professor, ter suas posições e práticas pedagógicas



registradas e analisadas por eles mesmos para, assim, buscarmos, de forma colaborativa, opções que os auxiliassem tanto no processo de mediação pedagógica como na compreensão das TIC como vivência interativa que contribua para a produção da inteligência coletiva e da práxis pedagógica.

(CIBER)FORMAÇÃO OFF-LINE:

Para a realização da segunda etapa do Projeto de Extensão, continuamos com a participação de 26 docentes dos 57 que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no município lócus. Consideramos essa amostragem representativa para que esses sujeitos se tornassem multiplicadores, em suas escolas de atuação, das discussões realizadas. Os encontros presenciais, também denominados de *off-line*, aconteceram aos sábados pela manhã, uma vez por mês e fora do calendário pedagógico escolar, conforme cronograma apresentado a seguir:

Quadro 1 - Temas discutidos no curso de Extensão formação *Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação de Professores*

	DATA	TEMÁTICA
1	20/07/2019	Cultura digital e formação docente: perspectivas, avanços e desafios
2	17/08/2019	Educação escolar no contexto das TIC
3	14/09/2019	Mediação pedagógica e o uso das TIC
4	19/10/2019	Educação, (Multi)letramentos e tecnologias digitais
5	09/11/2019	Pedagogia dos Multiletramentos e gêneros discursivos digitais

Fonte: Dados da pesquisa exploratória, 2019.



O primeiro encontro, intitulado "Cultura digital e formação docente: perspectivas, avanços e desafios", foi realizado no dia 20 de julho de 2019. Nesse momento (ciber)formativo, discutimos sobre a cibercultura e os ambientes escolares, e a importância da formação docente como suporte para o estabelecimento de novas propostas de trabalhos com as TIC. Assim, foram apresentadas sugestões de prática docente, a partir do trabalho com retextualização de textos orais para hipertextuais, tendo como materialidade Podcasts, e-books e imagens digitais. Ao abordar sobre essa temática, os docentes foram instigados a refletirem sobre sua trajetória e prática docente enquanto mediadores da aprendizagem que vivenciam tempos de imersão tecnológica e que requerem do professor a competência do saber-mobilizar (PERRENOUD, 1999) para reinventar sua práxis.

A interação e a participação dos professores no segundo encontro do curso, realizado em 17 de agosto de 2019, com a temática "Educação escolar no contexto das TIC", foi ainda maior; eles pareciam mais à vontade com o tema e com o processo (ciber)formativo, e suas colocações ressaltaram a realidade vivida no cotidiano da sala de aula. Com atividades de interação, como jogos de formação de palavras vinculadas à temática, intercâmbio por meio do grupo de *WhatsApp* e momentos de troca de experiências quanto ao aplicativo *Google Classroom*, vimos que o objetivo das atividades, que era relacionar a prática diária dos docentes ao contexto das TIC, reflexivamente, estava sendo alcançado.

O terceiro encontro, com a temática *Mediação pedagógica e o uso das TIC*, realizado em 14 de setembro de 2019, teve por objetivo aproximar as ações pedagógicas realizadas pelos docentes e a forma como veem sua aplicação na práxis. Assim, pautados nas leituras de textos e diálogos anteriores, foi relevante discutir sobre a posição docente enquanto mediador da aprendizagem, aquele que, ao valorizar o conhecimento articulado com os interesses e as necessidades de seus alunos, têm a oportunidade de fomentar ações para aprendizagens mais significativas e, portanto, de interesse maior para os estudantes. No encontro, foram apresentados aos docentes alguns aplicativos e repositórios de informação, tais como Trello, Note e o gênero discursivo *blog*.

Ao iniciarmos o quarto encontro, com o tema "Educação, (Multi) letramentos e Tecnologias Digitais", foram apresentadas situações pedagógicas com o uso das TIC, realizadas por alunos do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED), durante o período de intervenção no campo de pesquisa. Essas atividades – produção de HQ digital e construção de jogos interativos – serviram de base e de estímulo para a reflexão desses docentes sobre suas práticas pedagógicas e despertou o desejo de realizar ações como as que eram apresentadas.

Para suscitar as temáticas no último encontro *off-line*, foi realizada uma palestra por uma docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sobre o uso de interfaces tecnológicas para a prática de pesquisa na escola. Esse momento formativo oportunizou aos docentes ampliar seus conhecimentos sobre protocolos de pesquisa que precisam ser observados quando se utilizam as TIC para a mineração de dados e de informações. Um dos grandes potenciais dessas tecnologias como meios para a aprendizagem diz respeito à prática de pesquisa, com possibilidades ampliadas no ciberespaço.

As discussões nos encontros (ciber)formativos foram realizadas a partir do dispositivo grupos de discussão (GD). Os GD tiveram como intenção contribuir com “[...] a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p. 56). Ademais, buscou-se potencializar debates para estabelecer reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos docentes e não apenas a narração de acontecimentos, por considerarmos que os partícipes do Projeto não representaram sujeitos passivos e receptores de informações e sim seres ativos que constroem conhecimentos colaborativamente, levando em conta o contexto social no qual se encontram inseridos.

Para os professores, relatos, discussões e exemplos trazidos durante a (ciber)formação *off-line* e os GD contribuíram com o entendimento teórico-reflexivo sobre o uso das TIC em atividades didático-pedagógicas e oportunizaram novas perspectivas práticas para o trabalho com os alunos, bem como a compreensão de que incentivar os estudantes no sentido de



estimular sua criação, seja dentro do conteúdo estudado ou como representação de seus sentimentos, por exemplo, contribui para a emancipação e a autonomia do indivíduo.

(CIBER)FORMAÇÃO ON-LINE:

Como última etapa do Projeto de Extensão, finalizado em 2020, realizou-se a (ciber)formação *on-line*, mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com os docentes do município. A (ciber)formação *on-line* teve por objetivo contribuir com o redimensionamento dos caminhos que levam à interação do professor com seus colegas de trabalho e, conseqüentemente, proporcionar um diálogo mais constante e ampliado com seus pares e (ciber)formadores. No ambiente de aprendizagem Moodle, buscamos a organização de diálogos pedagógicos que privilegiem a (re)construção de conhecimentos por meio da participação e interação coletiva em diversas interfaces desse AVA.

O Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) “[...] é um software livre, com interfaces de comunicação e repositório de informações, utilizado tanto na modalidade de ensino a distância quanto presencial” (ANECCLETO, 2018, p. 186). Como apresentado por Anecleto (2018), a plataforma Moodle compõem-se de interfaces que ampliam os espaços discursivos dos conceitos abordados e trabalhados nas diversas disciplinas dos ambientes educativos e no espaço-tempo (ciber)formativo, na proposta extensionista aqui apresentada, permitindo que sejam estabelecidas práticas colaborativas de aprendizagem.



Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Amarilla Filho (2011, p. 51), “do ponto de vista pedagógico, o desafio está na escolha de ambientes virtuais que privilegiem não apenas a exposição de conteúdo, mas também a interação e a colaboração coletivas no processo de ensino e aprendizagem”. O Moodle apresenta aspectos colaborativos evidenciados desde o planejamento até a realização das atividades no ambiente. Além disso, caracteriza-se por uma mediação pedagógica associada à práxis e ao crescimento concomitante das individualidades e do coletivo, gerando novos conhecimentos. Reconhecemos que “esse movimento de ir e vir que configura a práxis docente está diretamente relacionado com a profissionalidade do professor, pois o exercício da profissão em si exige conhecimento e atitudes próprias de diversas áreas de conhecimento” (BARRETO, 2019, p. 74).

Ao propormos, como movimento de extensão, uma (ciber)formação, a partir do Moodle, partimos da premissa de que compartilhar conhecimento gera mais conhecimento, levando seus usuários a interagirem e



envolverem-se com as interfaces da plataforma, de acordo com o interesse de cada um e/ou motivação do professor que, nesse espaço-tempo, conduz a trajetória de sua própria (ciber)formação.

Nesse sentido, esse processo, a partir da utilização de interfaces síncronas e assíncronas, tais como chat, fórum de discussão, wiki etc., está convergindo para um movimento de redefinição da profissão, alicerçada nas experiências profissionais e em um contínuo incentivo à produção de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que estimulem perspectivas crítico-reflexivas desses docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis educativa, assim como as Tecnologias da Informação e Comunicação, são um fazer humano; enquanto a práxis reforça o saber/fazer docente, as TIC estão para atender às suas necessidades em diversos âmbitos socioeducacionais. Mas, para isso, é preciso usá-las e compreendê-las dentro do contexto educativo e sociocultural, como artefato que contribui para a mediação da práxis.

Dessa forma, o docente é o principal sujeito que amplia o elo entre atividades pedagógicas e sociais, tanto nas modalidades *off-line* quanto *on-line*. No entanto, para a realização desse papel de mediação, é importante que esses atores educacionais se sintam preparados para promoverem o diálogo entre outras formas de aprendizagem e a prática de ensino no espaço escolar, de forma colaborativa e engajada culturalmente.

A proposta da (ciber)formação docente, portanto, buscou a reflexão dos professores em relação às TIC e às suas potencialidades pedagógicas, oportunizada pelo Projeto de Extensão "Tecnologias, (Multi)letramentos e Formação de Professores". Por isso, a realização de encontros *off-line* e *on-line*, instigam e instigaram os professores à continuação dos diálogos voltados para práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextuais, além de incentivar a produção da inteligência coletiva no espaço escolar, entre docentes e discentes.

Por fim, a realização de ações extensionistas, por instituições de ensino superior, que promovam o diálogo colaborativo e interacional dessas instituições com comunidades ao seu entorno, a exemplo de escolas municipais, protagonizam uma mudança de concepção do papel da própria Universidade no contexto social.

Concordamos com Carbonari e Pereira (2007, p. 27) quando apresentam que “a extensão, enquanto responsabilidade social faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos”. E a UNEB, enquanto universidade pública, democrática e inclusiva, não pode olvidar de cumprir com essa missão.

REFERÊNCIAS

AMARILLA FILHO, Porfírio. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educ. rev.* [on-line], v. 27, n.2, p. 41-72, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2020.

BARRETO, Marta. P. Silva. *Formação do professor técnico na educação profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa*. 2018, 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB/campus XIV, Conceição do Coité, 2018.

CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. *A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade*. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/555968/RESPOSTA_RECORSO_1_A%20extenso%20universitria%20no%20Brasil.pdf Acesso em: 28 maio 2020.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Extensão universitária: para quê?* Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_



Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria C. Complejidad y mediación pedagógica. Nuevas perspectivas para la educación intercultural. In: DE LA TORRE, Saturnino; OLIVER, Carmen; SEVILLANO, Maria Luísa. *Estrategias didácticas en el aula*. Buscando la calidad y la innovación. Madri: UNED, 2008. p. 15-44.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SILVA, Obdália S. Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista. In: Sergio Alejandro Rodríguez Jerez (org.). *Enseñar y Educar en la Civilización Digital*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Sergio Arboleda, 2019.



THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

TESSITURAS DE SABERES E PRÁTICAS NOS ENCONTROS FORMATIVOS DO PROJETO DE EXTENSÃO “RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS”

Sandra Alves de Oliveira
Noelma Nascimento dos Santos
Viviane da Silva Araújo Vitor

Nos percursos formativos de professores e futuros professores, a extensão universitária se constitui como uma prática formativa que possibilita a interação dialógica entre pesquisadores formadores da universidade, estudantes de cursos de licenciatura e professores coformadores da educação básica, que se encontram para discutir e compartilhar saberes experienciais e práticas pedagógicas construídos em sua trajetória pessoal e profissional, no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

No contexto da formação docente, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica (BAKHTIN, 1997; FREIRE, 1996, 2001) é importante e necessária para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem “[...] que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão” (FORPROEX, 2012, p. 17), com seus saberes experienciais e suas práticas pedagógicas.

O projeto de extensão, intitulado “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais” foi construído em 2016 pela coordenadora dessa atividade de extensão, a partir da análise dos momentos experienciados nos projetos de extensão de formação matemática desenvolvidos no período de 2013 a 2015 no Departamento de Educação de Guanambi – *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As atividades de ensino nas aulas dos componentes curriculares Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, Pesquisa e Estágio - PE II: Estágio em Educação Infantil, Pesquisa e Estágio – PE III – Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas pesquisas orientadas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) focaram a resolução de problemas em aulas de matemática e na formação inicial e continuada de professores. Buscamos criar um ambiente de aprendizagem, com estratégias diversificadas para resolver problemas de matemática e para formular situações-problema no contexto das atividades vivenciadas na formação e em salas de aula da educação básica.

O desenvolvimento desse projeto de extensão contou com o apoio do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX) - *campus* XII, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia, em parceria com duas escolas da rede municipal de ensino de Guanambi, em cujas salas de aula duas professoras da educação básica desenvolveram as ações da extensão. Ambas as docentes participaram dos encontros formativos do Grupo de Estudos, Formação e Experiências em Jogos e Resolução de Problemas (GEFEJORP), no âmbito do projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais”, no primeiro e no segundo semestres de 2017, com a participação da professora-formadora, responsável pelo projeto, e de estudantes do curso de Pedagogia dessa universidade.

Neste artigo compartilhamos e refletimos sobre saberes experienciais e práticas formativas nesse contexto de encontros formativos na universidade e na escola de educação básica, durante o primeiro semestre de 2017, com a professora formadora, estudantes da universidade e as duas



professoras da educação básica, para vivências de atividades teóricas e práticas sobre a resolução de problemas, no âmbito da extensão universitária.

Com efeito, os saberes da experiência, conforme Pimenta (2008, p. 20), “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho [...]”, mobilizados pelas ações construídas e vivenciadas “[...] em um ambiente de trabalho colaborativo e de reflexão compartilhada” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 152), nos momentos experienciados no percurso formativo.

As vivências teóricas e práticas sobre a resolução de problemas nesses espaços formativos na universidade e na escola foram mediadas por leituras e discussões em rodas de conversas, dinamização da metodologia da resolução de problemas em conexão com jogos, realização da oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática”, dentre outras atividades.

Com essas vivências, buscamos compreender como se dá o processo de compartilhamento e ressignificação de saberes, experiências e novas aprendizagens, mobilizados nesse percurso da trajetória estudantil e profissional do grupo participante da formação matemática na extensão universitária.

A seguir, apresentaremos aspectos do percurso metodológico utilizado na recolha e análise dos dados desta pesquisa. Depois, refletiremos sobre os fundamentos teóricos da extensão universitária no âmbito da formação de professores e, em seguida, compartilharemos e analisaremos um recorte de vivências experienciais no contexto do projeto de extensão e do grupo de estudos sobre a abordagem de perspectivas para a resolução de problemas. Concluiremos o texto, refletindo sobre os resultados dessa atividade de extensão em parceria com a universidade e a escola de educação básica, num processo colaborativo de compartilhamento de experiências e de práticas formativas.

O ENCONTRO COM O OUTRO PARA COMPARTILHAMENTO DE SABERES EXPERIENCIAIS E PRÁTICAS FORMATIVAS

O grupo constituído para participar dos encontros formativos desse projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais”, aqui apresentado manifestou voluntariamente o desejo de aprofundar teoricamente e na prática a metodologia da resolução de problemas; de compartilhar saberes, experiências e aprendizagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem da matemática no seu percurso formativo; e de aprender no encontro com o outro, no Grupo de Estudos, Formação e Experiências em Jogos e Resolução de Problemas (GEFEJORP), criado no âmbito desse projeto de extensão.

Para compartilhar saberes e práticas, o encontro com o outro é importante, visto que a pessoa, no processo de interlocução de determinados conteúdos, é o complemento necessário do outro (BAKHTIN, 1997) para discutir e problematizar vivências teóricas e práticas da sua trajetória estudantil e profissional, valorizando os saberes docentes construídos em seu percurso formativo e na prática profissional.

Com base em tal concepção, a professora formadora decidiu constituir um grupo com o máximo de 20 participantes para esse projeto de extensão, a fim de favorecer o acompanhamento das atividades desenvolvidas nos encontros formativos e em salas de aula da educação básica dos professores participantes da formação. Após a divulgação do projeto de extensão por intermédio dos *e-mails* de estudantes do curso de Pedagogia do *campus* XII/UNEB, dos murais da universidade e de escolas da educação básica da rede municipal de ensino de Guanambi, formamos o grupo com a participação de 7 professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e 13 licenciandos em Pedagogia. Outros professores e estudantes manifestaram o desejo de participar desse projeto, mas o horário escolhido pela maioria na ficha de inscrição, às quintas-feiras, das 13h30 às 15h30, impossibilitou a participação de mais professores da educação básica.



Com participação voluntária, como já mencionamos, todos os estudantes e professoras envolvidos demonstraram o desejo de crescer profissionalmente e com autonomia; e de compartilhar saberes, experiências e aprendizagens (FIORENTINI, 2006) do processo de ensino e aprendizagem da matemática na sua trajetória estudantil e profissional. A proposta deste trabalho foi refletir sobre a metodologia da resolução de problemas na formação docente e em aulas de matemática (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; PASSOS, 2014; ONUCHIC, 1999; ONUCHIC; ALLEVATO, 2005; VAN DE WALLE, 2009; VILA; CALLEJO, 2006), em conexão com o desenvolvimento de jogos (GRANDO, 2004), dentre outras metodologias.

De acordo com Serrazina (2017, p. 73), “[...] é, pois, imprescindível que os professores possam explorar todo o potencial instrucional contido na tarefa, e, para isso, é necessário que tenham oportunidades, durante a sua formação [...]”, para que venham a experienciá-la na sua prática pedagógica com os seus estudantes. Com efeito, nos encontros do GEFEJOP, no primeiro e no segundo semestres de 2017, a professora formadora procurou proporcionar, aos participantes da formação – estudantes da universidade e professores da educação básica –, oportunidades para resolver e formular problemas matemáticos utilizando o desenvolvimento de diferentes estratégias.

Ao fazer uso da contribuição desses colaboradores, utilizamos o suporte de Tardif (2010, p. 39), que destaca os saberes como “[...] elementos constitutivos da prática docente” que são compartilhados e mobilizados nos processos formativos, por meio de vivências de diferentes outros saberes (disciplinares, curriculares e experienciais) e práticas, que despontam no decorrer de sua formação profissional. Neste artigo, predominam reflexões sobre os saberes experienciais de professoras e estudantes em relação à resolução de problemas na formação docente e em aulas de matemática.

Nesse processo de compartilhamento “[...] de experiências e práticas [...] os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2008, p. 29), vivenciada na sua trajetória estudantil e profissional.

De acordo com Melo (2005, p. 38), “[...] o saber da experiência é um saber articulado, que tem a ver com o conteúdo, com a pedagogia, com o ensino e com o currículo como um todo”. As tessituras desses saberes experienciais brotam dos momentos vividos nas práticas formativas que são incorporadas “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39), o que podemos observar recorrentemente nas ações desenvolvidas no contexto da formação e da prática docente.

As atividades de extensão foram vivenciadas a partir do encontro dialógico e colaborativo entre a professora formadora e o grupo participante da formação: leituras coletivas e discussões de textos sobre a resolução de problemas na formação docente e em aulas de matemática, dinamização da metodologia da resolução de problemas em conexão com jogos, a oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática” em salas de aula da educação básica, dentre outras ações, alimentaram a interação entre os protagonistas deste processo.

A interação com o outro e o processo dialógico estimulam e desenvolvem a capacidade de refletir e de perceber-se a si mesmo (IBIAPINA, 2008) nas reflexões e análises sobre a própria prática exercida no âmbito escolar e universitário, no encontro com os sujeitos dialógicos (FREIRE, 2001) que compartilham saberes, experiências e aprendizagens construídos em seu percurso formativo ou em sua prática profissional. Nesse encontro, professoras e estudantes participantes do projeto de extensão buscaram refletir sobre a resolução de problemas em aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a importância do aprofundamento teórico em perspectivas diversificadas para esse enfoque específico, que para muitos desses participantes despertou um novo olhar.

Segundo Freire (1996, p. 154):

[...] 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, como inconclusão em permanente movimento na História.



Essa abertura é importante no processo de ensino e aprendizagem da matemática, para a partilha de conteúdos matemáticos aprendidos ou não no percurso da trajetória estudantil e que, na prática profissional, oferecem ao docente o desafio de ensinar em matemática o que ele não conseguiu aprender. Nesse contexto, “[...] a muitos desses professores faltam oportunidades de vivenciar projetos de formação matemática que discutam novas abordagens do ensino de matemática [...]” (OLIVEIRA; PASSOS, 2014, p. 74). Isso é perceptível nas narrativas e nos relatos de experiências produzidos e compartilhados pelos estudantes do curso de Pedagogia, ao cursar o componente curricular “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática”, no 7º semestre desse curso. A maioria revela ter encontrado dificuldades no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos em sua trajetória estudantil. Na atividade de extensão, as professoras da educação básica egressas desse curso destacam a falta de formação continuada para discutir com os pares sobre os fundamentos teóricos e práticos do ensino de matemática e novas aprendizagens.

Nesse contexto, a extensão universitária propiciou aos participantes da formação “[...] interagir, trocar e confrontar interpretações, produzir e negociar significados” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 158-159), nas atividades dos encontros formativos do projeto de extensão aqui abordado. Esses encontros, planejados e desenvolvidos a partir das temáticas propostas pelo grupo participante do projeto de extensão, procuraram valorizar os saberes experienciais e as aprendizagens em relação à matemática.

No recorte das atividades vivenciadas na extensão, compartilhamos neste texto, relembramos, ações desenvolvidas no primeiro semestre de 2017 nos espaços formativos na universidade e em salas de aula da educação básica da rede municipal de ensino de Guanambi, possibilitando a “[...] construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116), a partir do desejo manifestado pelo grupo de compartilhar e aprofundar teoricamente e na prática “[...] olhares e entendimentos diferentes sobre os conceitos matemáticos e os saberes didático-pedagógicos e experienciais relativos ao ensino e à aprendizagem



da matemática” (FIORENTINI, 2006, p. 56). Portanto, serão aqui apresentados e discutidos, na análise dos dados da atividade de extensão, saberes experienciais e práticas formativas de estudantes e professoras envolvidas na formação matemática – em especial, seus olhares e entendimentos sobre a resolução de problemas.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Aprender e ensinar matemática por meio da resolução de problemas, no âmbito da formação e da prática docente, segundo Oliveira (2012, p. 47), “permite que conceitos e capacidades matemáticas sejam aprendidos no contexto mesmo da resolução do problema” individualmente, em dupla ou em grupo.

Com efeito, no desenvolvimento do projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais”, as estudantes e as professoras conheceram e aprofundaram a dinamização do trabalho com a metodologia da resolução de problemas, a partir

- dos momentos propostos por Van de Walle (2009): antes, durante e depois;
- da organização do trabalho com resolução de problemas, apresentada por Onuchic (1999): formação de grupos, discussão do problema, elaboração de estratégias para resolver o problema, registro dos resultados do problema no quadro, síntese e discussão dos resultados encontrados e conceitos matemáticos;
- das fases para vivência da resolução de problemas, propostas por Vila e Callejo (2006): familiarização com o problema, formação de pequenos grupos para resolução do problema a partir da análise dos dados apresentados e respectivas conclusões sobre os resultados encontrados, elaboração de um relatório explicando



os procedimentos utilizados no processo da resolução do problema, discussões em grande grupo para analisar-avaliar o próprio processo ou o processo seguido por alguns estudantes.

Nessas propostas estão intercaladas as quatro fases de trabalho apontadas por Polya (1994): compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto.

O desenvolvimento dessa metodologia de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos “se constitui num caminho promissor para abordar novos conceitos e novos conteúdos” (OLIVEIRA, 2012, p. 47) em aulas de matemática. Também Onuchic e Allevato (2005, p. 230) assim ponderam: “Acreditamos que esta metodologia de ensino possa contribuir sobremaneira para uma aprendizagem mais efetiva e significativa desta disciplina”. De fato, ficam assim garantidas a construção e a ressignificação de novos saberes e aprendizagens sobre a resolução de problemas na formação e na prática pedagógica de professores que ensinam matemática.

Ademais, visando à produção de conhecimento no âmbito da formação e da prática docente, “[...] a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas [...] que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo” (FORPROEX, 2012, p. 18), por meio de partilha de saberes, experiências e práticas pedagógicas em matemática.

Em consonância com tais diretrizes e princípios, as atividades propostas nos encontros formativos do projeto de extensão foram criadas, discutidas e vivenciadas com a participação colaborativa do grupo, que buscou apropriar-se de conhecimentos teóricos e práticos sobre a resolução de problemas na formação inicial e continuada e em aulas de matemática. Consequentemente, “[...] a parceria colaborativa se concretiza como um sistema vivo em que o respeito mútuo, tolerância e confiança são essenciais no processo de co-produção de conhecimentos” (IBIAPINA, 2008, p. 49) entre a professora formadora, os estudantes da universidade e as professoras da educação básica, participantes da extensão universitária, o que possibilita “[...] o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos [...]” (FORPROEX, 2012, p. 19).

Com efeito, as atividades dos projetos de extensão “[...] constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam” (FORPROEX, 2012, p. 19) o embasamento teórico e prático “[...] e a incorporação de novos conhecimentos que poderão dar novos significados às ações futuras” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 170) no âmbito da formação e da prática docente.

O grupo participante da formação revelou, na narrativa produzida e nas rodas de conversa para discutir textos sobre a resolução de problemas e compartilhar momentos experienciados com a matemática em sua trajetória estudantil e profissional, a importância do projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais” e do Grupo de Estudos, Formação e Experiências em Jogos e Resolução de Problemas (GEFEJORP) para ampliar, aprofundar e revisar o entendimento sobre a resolução de problemas e outros conteúdos matemáticos que não conseguiram compreender nas práticas formativas.

O processo de ensino e aprendizagem da matemática, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 82), “[...] caracteriza-se, então, por colocar em circulação conhecimentos-significações e, muitas vezes, é do encontro entre vários sistemas que cada um e todos da classe fazem emergir novas modalidades de compreensão [...]”, no encontro com o outro, para compartilhamento de saberes e práticas que vêm sendo produzidos e para o reconhecimento sobre o que sabe, o que conseguiu aprender, o que faz na prática pedagógica, os desafios em matemática, os conteúdos que não compreendeu, dentre outros aspectos matemáticos. A esse respeito, “[...] os outros são indispensáveis para nossos próprios julgamentos, para nossa própria compreensão, para ver o que é transcendente à nossa própria consciência [...]” (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 159).

No processo de partilha de saberes experienciais e de aprendizagens com o outro, é importante “[...] construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116) de professores que ensinam matemática, “[...] a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais elas foram se



constituindo, colocando em discussão determinadas práticas e projetando-as para outras” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 127).

No desenvolvimento dos encontros formativos do projeto de extensão, o grupo participante teve a oportunidade de refletir e problematizar as atividades desenvolvidas no contexto da resolução de problemas: rodas de conversa, dinamização da metodologia da resolução de problemas em conexão com a vivência de jogos, formulação de problemas, realização da oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática”, dentre outras.

Dentre os estudantes da universidade e as professoras da educação básica que participaram do projeto de extensão, selecionamos oito, considerando como critério a participação na atividade “Na sua opinião, o que é um problema?”, realizada no encontro formativo do GEFEJGRP, no dia 4 de maio de 2017.

Selecionamos para nossa análise alguns aspectos dos dados referentes aos saberes experienciais e às práticas formativas, obtidos no desenvolvimento da atividade de extensão do grupo referido aqui pelos nomes fictícios de Fernanda, Cármen, Joana, Karina, Rita, Sônia, Sara e Silvana, para preservar a sua identidade.

A seguir, compartilhamos um recorte de alguns saberes experienciais e práticas formativas no âmbito da extensão universitária nos espaços formativos na universidade e na educação básica. No decorrer da apresentação e da discussão dos momentos experienciados em uma das salas de aula da educação básica em que as ações do projeto de extensão foram desenvolvidas, as autoras deste trabalho participaram da mediação das atividades na oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática”, na turma do 3º ano do ensino fundamental da professora Cármen, em uma escola da rede municipal de ensino de Guanambi. Essa oficina também foi desenvolvida na turma do 4º ano da professora Karina, em outra instituição da rede municipal de ensino dessa cidade. Partilhamos alguns saberes e práticas dos momentos vivenciados na sala de aula do 3º ano, com a participação da professora formadora, que



mediou a oficina em parceria com a professora da turma e a bolsista do projeto de extensão, autoras deste artigo.

TESSITURAS DE SABERES EXPERIENCIAIS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DO PROJETO DE EXTENSÃO

No percurso dos nossos encontros formativos saberes e práticas relativos à resolução de problemas foram tecidos nas trilhas percorridas pelas professoras e estudantes participantes da extensão universitária. Nas rodas de conversa sobre a metodologia da resolução de problemas, discutimos a importância de compreender as diferentes possibilidades do trabalho com a resolução e a formulação de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática. A vivência dessa prática formativa possibilitou o diálogo e a problematização de situações-problema apresentadas e dinamizadas pela professora formadora em parceria com o grupo participante do projeto de extensão, a partir de leituras e reflexões de textos de autores que discutem a resolução de problemas. As professoras e as estudantes participaram ativamente das rodas de conversa nos encontros formativos, compartilhando saberes e práticas experienciados nos processos formativos.

Dos oito participantes da roda de conversa no encontro do GEFEJORP no dia 4 de maio de 2017, quatro eram professoras da educação básica, sendo três egressas do curso de Pedagogia do *campus* XII/UNEB. Estas revelaram que tiveram a oportunidade de conhecer perspectivas diversificadas para a resolução e a formulação de problemas, dentre outras metodologias, no componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, cursado no 7º semestre desse curso. Também revelaram que optaram por participar do projeto de extensão para aprofundar conteúdos matemáticos que não conseguiram compreender no percurso formativo e precisavam aprender para atuar como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora Fernanda compartilhou o desejo de continuar pesquisando sobre a resolução de problemas, em razão dos resultados da sua pesquisa da graduação em Pedagogia, que discute



sobre esse tema. Orientada pela professora coordenadora desse projeto de extensão, a pesquisa se intitula “Metodologia da resolução de problemas no ciclo de alfabetização: percepções e estratégias utilizadas por estudantes do 3º ano do ensino fundamental”. Fernanda destacou, na primeira roda de conversa realizada em maio de 2017, que se envolveu na extensão universitária para ampliar seus conhecimentos matemáticos e ressignificar sua prática pedagógica nas aulas de matemática.

A estudante Rita expôs na roda de conversa sua busca pela continuidade da formação em matemática, levando em consideração que há somente um componente curricular no curso de Pedagogia, com a carga horária de 60 horas-aula. Destacou que o conhecimento teórico e prático vivenciado nas aulas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, no 7º semestre desse curso, a instigou a inscrever-se no projeto de extensão.

As estudantes Nádia, Sara e Joana disseram desconhecer os autores apresentados e discutidos na roda de conversa, visto que ainda não tinham cursado o componente curricular do curso de Pedagogia que apresenta metodologias diversificadas para o estudo e as vivências dos conteúdos matemáticos na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desconheciam, portanto, as diferentes perspectivas para a resolução e a formulação de problemas, que foram vivenciadas nas atividades desenvolvidas no projeto de extensão. A resolução de problemas, segundo Serrazina (2017, p. 56), “[...] onde se inclui as formas como os problemas são apresentados, os significados da linguagem matemática, as formas como se conjectura e se raciocina, é considerada a atividade principal da matemática”.

No encontro formativo do GEFEJORP no dia 4 de maio de 2017, realizamos a atividade “Na sua opinião, o que é um problema?”, para conhecer o que o grupo de quatro professoras e quatro estudantes pensava acerca da resolução de problemas. A estudante Nádia destacou o problema como “*uma situação que exige dedicação para solucioná-la [...]*”. Revelou a

importância de o resolvidor do problema criar estratégias para sua solução. Desse modo, é relevante proporcionar aos estudantes a elaboração de diferentes estratégias (desenhos, gráficos, tabelas, esquemas, apoio de materiais concretos, além de outras) para resolver o problema. A estudante Sara enfatiza o problema como “o que tem que ser resolvido por meio da exemplificação de conteúdos” e ressalta o problema apresentado, em conexão com o conteúdo explicado nas aulas de matemática. Assim como as outras estudantes e as professoras, ela enfatizou que, nas aulas de matemática na educação básica, os problemas eram propostos pelos professores após desenvolver um conteúdo de matemática.

A propósito, no processo da resolução do problema em aulas de matemática, segundo Oliveira (2012, p. 84), “[...] é preciso construir a solução de seus conhecimentos matemáticos e do desenvolvimento de estratégias diversificadas, para obter o resultado e refletir sobre seus conhecimentos e sobre as ideias matemáticas envolvidas”. Nesse sentido, a estudante Joana (2017, informação verbal) caracterizou o problema “pela busca de solução. A partir do problema que chegamos a uma resposta, buscamos interpretar [...]”. Já a estudante Rita (2017, informação verbal) destacou-o “como uma tarefa com certa dificuldade a ser resolvida” ao solucioná-lo. Entretanto, ao resolver os problemas matemáticos, as dificuldades precisam ser discutidas e problematizadas (OLIVEIRA, 2012).

As professoras Cármen, Fernanda, Karina e Sônia evidenciam o problema “como uma situação que precisa da busca de alternativas para solucioná-las ou não” (Sônia, 2017, informação verbal), por meio do “desenvolvimento de diferentes estratégias para chegar a solução do problema” (Cármen e Karina, 2017, informação verbal) Fernanda (2017, informação verbal) destaca o problema como “toda situação que permite chegar a uma solução. Não se chega a uma resposta de imediato, pois necessita de reflexão, do pensar”.

O grupo participante do projeto de extensão revelou concepções acerca do problema com base em momentos experienciados no processo da resolução de problemas em sua trajetória estudantil. Para Van de Walle (2009, p. 58), “[...] ao resolver o problema, os alunos devem estar



preocupados principalmente em dar significado à matemática envolvida” na situação-problema. Nas práticas formativas é importante que os estudantes vivenciem diferentes estratégias de resolução de problemas, no contexto da dinamização do trabalho com essa metodologia de ensino e aprendizagem em aulas de matemática.

No âmbito do projeto de extensão foi possível vivenciar a metodologia da resolução de problemas em conexão com o desenvolvimento de jogos, que “[...] propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação” (GRANDO, 2004, p. 29) e a formulação de problemas.

Neste artigo, dentre as atividades vivenciadas na oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática”, compartilhamos a realização do jogo “Corrida da Matemática”, construído e desenvolvido com a participação da coordenadora-formadora do projeto de extensão, da bolsista deste projeto, da professora e dos estudantes da turma do 3º ano do ensino fundamental.

Na realização deste jogo, em junho de 2017, com a participação dos estudantes dessa turma, consideramos os “momentos de jogo” propostos por Grando (2004): a familiarização dos estudantes com o material do jogo; o reconhecimento das regras; o “jogo pelo jogo”: jogar para garantir regras; a intervenção pedagógica verbal; o registro do jogo; a intervenção escrita; o fato de jogar com “competência”. Segundo essa autora, eles “[...] representam a dinâmica a ser estabelecida na sala de aula cada vez que o professor, intencionalmente, desejar desenvolver uma atividade com jogos” (GRANDO, 2004, p. 45).

O jogo “Corrida da Matemática” foi construído pela professora formadora, mediadora da oficina na turma do 3º ano, em parceria com a professora dessa turma, que manifestou interesse em desenvolver ações da atividade de extensão na sua turma e salientou as dificuldades da maioria dos estudantes no reconhecimento dos números e na resolução de problemas matemáticos. Participou também a bolsista do projeto de extensão, que colaborou em todos os momentos. Esse jogo teve como objetivos:



discutir a importância dos números no dia a dia; ler e interpretar os números apresentados no jogo; resolver mentalmente as operações matemáticas e os problemas apresentados durante a vivência do jogo; promover a interação entre os participantes do jogo.

Para jogar, formaram-se duas equipes: DESAFIADORA e PROBLEMATIZADORA. Cada representante da equipe ficou com um número de 1 a 9 para identificar a ordem das jogadas. Posteriormente, houve o momento da familiarização dos participantes com os materiais do jogo: os números de 1 a 9, as fichas com problemas e operações matemáticas. Os estudantes entraram em contato com os materiais, organizando-os com a mediadora do jogo no centro da sala de aula.

A professora formadora do projeto de extensão, como mediadora da oficina, apresentou as regras do jogo e a respectiva vivência. Cada jogada foi realizada por um representante de cada equipe. Era sorteada na caixa uma operação matemática ou um problema envolvendo os números. Mediante um sinal da professora da turma ou da bolsista do projeto de extensão, o representante da equipe corria e pegava no centro da sala de aula o número com o resultado da questão proposta. O estudante da equipe que conseguisse resolver mentalmente a operação ou o problema e pegar o resultado exposto marcaria um ponto para a equipe. Ao final do jogo, o grupo vencedor seria aquele que obtivesse a pontuação maior em todas as jogadas.

Após a apresentação e a discussão das regras do jogo, realizamos uma jogada para possibilitar que os estudantes compreendessem as regras e a exploração de noções matemáticas contidas no jogo, tais como antecessor e sucessor, números pares e ímpares, adição e subtração com números naturais, resolução de problemas.

No momento do registro do jogo, os estudantes elaboraram e resolveram problemas com a intervenção verbal da professora formadora, da bolsista e da professora da turma. Houve envolvimento da turma na realização da atividade. Todos participaram de todos os momentos do jogo com “[...] alegria, descontração, paixão e envolvimento pela atividade lúdica que o jogo representa” (GRANDO, 2004, p.112).



A bolsista do projeto de extensão narrou no encontro formativo do GEFEJGRP no dia 13 de julho de 2017, a ressignificação da vivência dessa prática formativa na sala de aula da educação básica, em parceria com professoras formadoras da universidade e da escola. Destacou os saberes experienciais produzidos na vivência dessa oficina, por meio da troca de experiências e aprendizagens no desenvolvimento do jogo “Corrida da Matemática”, que oportunizou o envolvimento da turma nas situações apresentadas no contexto do jogo.

A professora Cármen compartilhou nesse encontro formativo realizado na universidade as aprendizagens com os momentos experienciados na realização da oficina mediada pela professora formadora. Salientou as possibilidades de problematização de conteúdos matemáticos no contexto do jogo, por meio do diálogo e da interação grupal nas discussões das questões criadas. Destacou que a oficina possibilitou o envolvimento da sua turma no processo de ensino e aprendizagem da matemática, visto que os estudantes participaram abertamente de todos momentos, compartilhando seus saberes, aprendizagens e dificuldades em relação à matemática.

Os encontros formativos do projeto de extensão proporcionaram ao grupo participante ressignificar os saberes, as experiências e as aprendizagens em relação à resolução de problemas em seu percurso formativo e prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária propiciou ao grupo participante compreender a dinamização da metodologia da resolução de problemas na formação de professores e na prática pedagógica, considerando as diferentes perspectivas para resolução e formulação do problema, em conexão com o desenvolvimento de jogos, da literatura infantil, dentre outras metodologias.

As professoras e as estudantes participantes do projeto de extensão compartilharam saberes, experiências e aprendizagens relativos à resolução de problemas em sua trajetória estudantil e profissional, por meio de

reflexões das vivências nas rodas de conversa nos encontros formativos, na dinamização da metodologia da resolução de problemas e na oficina “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática” em salas de aula da educação básica.

O grupo participante do projeto de extensão buscou aprofundar teoricamente e na prática a resolução de problemas, refletindo sobre a importância de incluir na formação de professores a discussão sobre o desenvolvimento de diferentes estratégias para resolver e formular problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Os projetos de formação matemática devem valorizar os saberes experienciais e as práticas formativas de professores e futuros professores, para que possam aprender e apropriar-se de novos saberes e novas práticas no encontro com o outro, em que saberes experienciais são compartilhados e ressignificados, num processo colaborativo de suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESPINOSA, Alfonso Jiménez; FIORENTINI, Dario. (Re)significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de matemática da escola e da universidade. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 152-174.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-78.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus:



- FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proex/documentos/>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes de professores de matemática em um contexto de inovação curricular. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 33-48.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. *Brincar e jogar: enlces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de. *Resolução de problemas na formação continuada e em aulas de matemática nos anos iniciais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Resolução de problemas e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. In: NUNES, Cláudio Pinto;

- FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto (org.). Formação de professores: questões contemporâneas. Curitiba: CRV, 2014. p. 69-89.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 199-218.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005. p. 213-231.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.
- POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.
- SERRAZINA, Lurdes. Resolução de problemas e formação de professores: um olhar sobre a situação de Portugal. In: ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; LEAL JUNIOR, Luiz Carlos; PIRONEL, Márcio (org.). *Perspectivas para resolução de problemas*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 55-83.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VAN DE WALLE, John Arthur. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Tradução de Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VILA, Antoni; CALLEJO, María Luz. *Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEÇÃO III
SAÚDE E MEIO AMBIENTE

A large, stylized, light gray number '3' is positioned on the right side of the page, partially overlapping the text area. The number is composed of several overlapping, semi-transparent rectangular shapes, giving it a layered, 3D effect. It is oriented vertically, with the top of the '3' pointing towards the top right of the page.

ADOLESCER NO CONTEXTO DO APRISIONAMENTO MATERNO: UM OLHAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Denise Santana Silva dos Santos
Tânia Christiane Ferreira Bispo
Climene Laura de Camargo

A universidade pública é um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. Ela se fundamenta em três pilares inter-relacionados: ensino, pesquisa e extensão (VENDRUSCOLO *et al.*, 2016).

A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético (GONÇALVES, 2015).

Nesse sentido, a extensão universitária é a ação da universidade junto à comunidade que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social (FORPROEX, 2012).

De acordo com o Forproex (2012), a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove



a interação entre a Universidade e outros setores da sociedade, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Portanto, a extensão universitária é uma das funções sociais da Universidade, que tem por objetivo promover o desenvolvimento social, fomentar projetos e programas de extensão que levam em conta os saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade de direitos, respeito à pessoa e sustentabilidade ambiental e social (VASCONCELOS; STEDEFELDT; FRUTUOSO, 2016).

Assim definida, a extensão universitária denota uma postura da universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Ela denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social (FORPROEX, 2012).

Diante desse contexto, dentro do universo acadêmico, têm sido poucas as reflexões acerca dos adolescentes cujas mães vivem em privação da liberdade no Conjunto Penal Feminino em Salvador. No percurso da minha prática docente no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) percebi a necessidade de trabalhar com a população vulnerável no território da Universidade.

Nesse sentido, o Núcleo de Pesquisa Interface em Saúde (NUPEIS) desenvolve ações de promoção à saúde no Conjunto Penal Feminino de Salvador desde 2015. No ano 2016 realizamos o Projeto de Extensão Universitária na Casa de Acolhimento de Crianças e Adolescentes do Complexo Prisional de Salvador-Bahia e observamos que o número de adolescente representava quase a totalidade das crianças abrigadas. Por isso, era necessário realizar um projeto voltado para a adolescência. Portanto, este projeto de extensão traz um enfoque para a realização de oficinas sobre o



“Adolescer no contexto do aprisionamento materno no sistema prisional de Salvador - BA”.

Favorecendo, assim, um espaço de escuta, promoção de educação em saúde e troca de saberes entre os adolescentes abrigados e os docentes e discentes envolvidos na Extensão Universitária da UNEB, *campus* I.

A relevância deste estudo consiste na possibilidade de conferir visibilidade a um grupo excluído socialmente, nortear estratégias de cuidado a esta população, bem como embasar políticas públicas de saúde locais para estas crianças e adolescentes. A prática da docência universitária e sua atuação no contexto da extensão nos leva a refletir sobre o papel social da instituição de ensino superior pública no Brasil.

UM OLHAR SOBRE A ADOLESCÊNCIA

A adolescência se caracteriza por ser a época de transição entre a infância e a vida adulta. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que esta etapa se inicia aos dez anos de idade e finaliza aos dezenove anos, sendo subdividida em: pré-adolescência (que é compreendida entre os 10 e 14 anos), a adolescência (de fato compreendida entre 15 aos 19 anos completos) e a juventude (dos 15 aos 24 anos) (OMS, 1965).

No Brasil, a legislação, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece ainda uma faixa etária para menores de idade – dos 12 anos completos aos 18 anos, período durante o qual a pessoa nessa faixa de idade (legalmente considerada “adolescente”) (BRASIL, 2002).

A adolescência, fase que muitas vezes é confundida com a puberdade, assimila não somente o amadurecimento dos órgãos sexuais, como também a maturação psíquica, mudanças biológicas e sociais. Estas alterações fazem com que a personalidade, valores e sexualidade dos jovens se consolidem (QUEIROZ *et al.*, 2011).

É nesta etapa do ciclo vital que surgem os pelos pubianos, espinhas e cravos na face, seios nas meninas, a voz mais grave nos meninos,



além do estirão. Estes são exemplos de mudanças decorrentes do crescer (ALENCAR *et al*, 2008).

Adolescência é a fase que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Caracteriza-se por alterações em diversos níveis – físico, mental e social – e representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto (HOCKENBERRY; WILSON, 2011)

Estudo de Cunha *et al.* (2015) revela que a adolescência constitui-se um grupo populacional que exige novos modelos de produzir a saúde, sendo, portanto, necessária a introdução de atividades inovadoras nas práticas de educação em saúde com linguagem acessível a essa população.

TECENDO AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO AO ADOLESCENTE

A proteção ao adolescente é regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado em 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Esta é uma legislação que tem como objetivo regulamentar o tratamento social e legal que as crianças e adolescentes devem receber em todo território nacional, promovendo, dessa maneira, proteção total a essa população. Ele é um símbolo mundial regulatório dos direitos humanos para as crianças e adolescentes (BRASIL, 2002).

O Art. 7º dispõe que a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, o Art. 53 regulamenta que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na



escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2002).

Já o Art. 71 ressalta que a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 2002).

Diante disso, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) foi criada pelo Ministério da Saúde sendo uma política que articula redes, como a Rede Cegonha, rede de Doenças Crônicas, Atenção Psicossocial, entre outras. Ela surgiu em 2015 e visa dar uma melhor assistência às crianças do Brasil. Seus princípios se assemelham aos do Sistema Único de Saúde (SUS), e está estruturada em princípios, diretrizes e eixos estratégicos (BRASIL, 2018).

O PNAISC tem como objetivo promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno, mediante atenção e cuidados integrais e integrados, da gestação aos nove anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento (BRASIL, 2018).

O PNAISC é uma política formada por 7 eixos que orientam e qualificam as ações e os serviços de saúde oferecidos a esta população. Estes eixos perpassam o acompanhamento da gestação, incentivo ao aleitamento materno, acompanhamento do recém-nascido e do desenvolvimento da criança (com a caderneta da criança), acompanhamento de crianças com doenças crônicas, cuidado às crianças que sofrem violência e o cuidado a crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade como as indígenas, em situação de rua, quilombolas e negras e as que são exploradas pelo trabalho infantil (BRASIL, 2018).

É preciso garantir a segurança e a saúde dos adolescentes brasileiros, portanto há também a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes que visa



a prevenção, promoção e a recuperação da saúde desses indivíduos, para com isso reduzir doenças e agravos mais recorrentes (BRASIL, 2017).

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência (GIL, 2010), referente às atividades de extensão desenvolvidas pelos docentes e discentes de Enfermagem com a finalidade de promover a educação e saúde, realizadas por meio de oficinas de educação em saúde com os adolescentes.

As atividades foram realizadas na Casa de acolhimento de crianças e adolescentes do Complexo Penitenciário de Salvador (Centro Nova Semente), fundada em 1999 e gerida por duas religiosas da Pastoral do Cárcere. Trata-se de uma casa onde moram crianças e adolescentes filhos 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 Umano Progresso e Associação Edus (D'EÇA, 2010).

Participaram das Oficinas de Educação em Saúde 8 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 12 e 15 anos que residiam na casa de acolhimento no período de julho a dezembro de 2019. O quantitativo de adolescentes representava a totalidade dos adolescentes da instituição.

As oficinas ocorreram mensalmente, em espaço amplo disponibilizado pela Casa de acolhimento, com duração de 1 hora, após as oficinas era oferecido um lanche para os adolescentes.

Quanto aos discentes, integraram o projeto cerca de 6 alunos de graduação em Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além de 2 docentes do Colegiado de Enfermagem da UNEB.

As atividades na Casa de acolhimento foram realizadas em etapas:

- A primeira consistiu na realização de uma revisão sistemática sobre a temática e elaboração do material didático



necessário para a realização das rodas de conversas e oficinas sobre a adolescência.

- Na segunda etapa do projeto foi realizado grupo de estudo para socialização do conteúdo levantado nas bases de dados com docente e discente na sala de aula da UNEB.
- Na Terceira etapa houve a aproximação inicial do docente e discente nas atividades desenvolvidas na Casa de Acolhimento (Abrigo Nova semente) do sistema prisional de Salvador – Bahia. Após contato com os profissionais que atuam na Casa de Acolhimento foi agendado as datas das Rodas de Conversas e oficinas.
- Quarta etapa foi caracterizada pela sensibilização dos adolescentes. Nesta etapa foi realizada uma roda de conversa e investigado os interesses temáticos para a preparação das Oficinas de Educação em Saúde e rodas de conversa.
- Na Quinta etapa foram desenvolvidas as Rodas de conversas sobre diversas temáticas tais como:
 - Cuidando da minha Saúde, conhecendo meu Corpo!
 - Adolescência e Vulnerabilidades: namoros, riscos e prevenção.
 - DST/HIV-Aids: como prevenir?
 - Adolescência: época de tomar decisões e construir meu projeto de vida.
 - O uso da tecnologia na adolescência
 - Prevenção ao uso de álcool e drogas: cuidando da minha saúde.

Portanto, a proposta da oficina foi promover a socialização do conhecimento prático-reflexivo sobre a temática:

- Favorecer rodas de conversas para os adolescentes no contexto de aprisionamento dos pais.



- Aprender o processo de adolescer para os adolescentes cuja mãe se encontra em privação de liberdade no Conjunto Penal Feminino em Salvador.
- Desenvolver as atividades educativas em saúde referentes aos fenômenos mais comuns na adolescência.
- Favorecer um espaço de escutar para o adolescente.
- Promover encontros para o desenvolvimento das habilidades na realização de oficinas educativas.
- Possibilitar a participação do acadêmico nas atividades de extensão da universidade.

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, na Bahia. 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 os adolescentes foi realizada através de atividades lúdicas, música e realização de brincadeiras para familiarização e interação dos graduandos de enfermagem com adolescentes que viviam na unidade de acolhimento institucional.



AÇÕES DE EXTENSÃO COM OS ADOLESCENTES QUE VIVENCIAM A SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DO APRISIONAMENTO MATERNO

As atividades de extensão são fundamentais para a ampliação do olhar do estudante acerca de elementos específicos de cada população. Nesse sentido, o Núcleo de Pesquisa Interfaces em Saúde (NUPEIS) desenvolve atividades que congregam o tripé, ensino-pesquisa-extensão direcionadas aos adolescentes que moram na Casa de acolhimento de crianças e adolescentes do Complexo Prisional da cidade de Salvador.

Com relação às atividades de Ensino foi realizado grupo de estudo com os alunos da disciplina Vulnerabilidade em Saúde com intuito de discutir a temática referente à vulnerabilidade do adolescente no contexto do aprisionamento materno. Na semana seguinte os alunos compartilharam os conhecimentos através de apresentação de uma roda de conversa sobre a temática e foram planejadas as ações de saúde que seriam desenvolvidas na Casa de Acolhimento.

As oficinas são espaços educativos de aprendizagem e troca de experiências sobre temas de interesse e relevância visando que adolescentes revisem seus conhecimentos, informações e práticas e construam projetos de vida mais saudáveis.

No início foram feitas brincadeiras, jogos e dinâmicas, visando propiciar a aproximação entre os adolescentes. Em uma fase posterior começamos a trabalhar com temas específicos, através de Rodas de conversa. As oficinas tinham caráter informativo e reflexivo acerca de assuntos específicos da adolescência. Para o desenvolvimento das oficinas nos utilizamos de artifícios que visavam tornar a discussão mais rica e interessante, como dinâmicas, discussões, trabalhos em grupo, debates e jogos.

As temáticas das oficinas de educação em Saúde foram provenientes das rodas de conversa com os adolescentes. Promovendo um momento de escuta ativa das demandas provenientes de cada roda de conversa.



Passamos a maior parte das oficinas discutindo sobre sexualidade, visto que o grupo apresentava uma grande demanda em relação a esta questão, assim como uma falta de informação a respeito.

Ressalto que um dos princípios mais importantes das oficinas era propiciar debates e discussões sobre os temas mais inquietantes da adolescência, possibilitando o esclarecimento das dúvidas mais frequentes e auxiliar na quebra de preconceitos e tabus.

Foram realizadas também oficinas de comemoração de datas festivas, como: primavera, feriados e a festa do Natal. Estas oficinas foram importantes para construção de interações sociais, mudanças de rotinas e aproximação dos adolescentes com o grupo de docentes e discentes que participavam das atividades.

Já as práticas educativas, inseriam as noções de promoção e saúde, contribuindo para o crescimento saudável, tentando atender às demandas biológicas, psicológicas e sociais daqueles adolescentes.

As ações educativas realizadas na unidade de acolhimento institucional reafirmam o posicionamento hegemônico assumido pela universidade, no sentido de debater e analisar o ensino, pesquisa e extensão. Consequentemente, o referido tripé acaba por ocupar um lugar de destaque nas organizações universitárias, impactando na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de extensão universitária favorecem uma relação entre a universidade e outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas.

Ao final da realização do trabalho, pudemos perceber uma atuação diferenciada do grupo no que tange ao relacionamento interpessoal, mostrando-se esse mais coeso e reflexivo perante as questões discutidas. É importante salientar que os debates e as discussões propostos contribuíram



para um autoconhecimento, enriquecendo o conteúdo trazido por eles inicialmente. Sabemos que esgotar as dúvidas neste período do desenvolvimento é uma proposta utópica, assim, os resultados superaram nossas expectativas.

Nesse sentido, o desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão.

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 sendo, propõe-se uma maior atenção às ações da extensão universitária, pois estas experiências são ricas em aprendizados acadêmicos e sociais que contribuem para a formação de profissionais de saúde mais integrados com as demandas da sociedade.

Portanto, acreditamos que a aproximação do discente de saúde com a realidade vivenciada por adolescentes da Casa de Acolhimento do complexo prisional proporcionará subsídios teóricos para o processo de formação profissional, no sentido de minimizar os problemas de saúde apresentados por estes adolescentes que vivenciam situação de vulnerabilidade, repercutindo na sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rúbia de Aguiar; SILVA, Lucia; SILVA, Fabio Arlindo; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção I*, Brasília, DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica* [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

CUNHA, Cristiane de Freitas; VIANA, Olívia Loureiro; GUIMARÃES, Patrícia Regina; REIS, Rejane; IANNARELLI, Rosimery; AMARAL, Suzana Tayer; GOMES, Tânia Maria; OLIVEIRA, Thereza Christina Portes Ribeiro. Arte na espera: tecendo uma rede de acolhimento para o adolescente e para a família. *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, supl. 1, p. 44-51, mar. 2015.

D'EÇA, Aline. *Filhos do cárcere*. Salvador: EDUFBA, 2010.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior. ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX, 31., 2012, Manaus.

GIL, Antônio 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.

HOCKENBERRY, Marilyn J.; WILSON, David. WONG: fundamentos de enfermagem pediátrica. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Problemas de la salud de la adolescencia. *Informe de un comité de expertos de la OMS* (Informe técnico n° 308). Genebra: [s.n.,] 1965.

QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; LUCENA, Nájori Bárbara Ferreira; BRASIL, Eysler Gonçalves Maia; GOMES, Ilvana Lima Verde. Cuidado ao adolescente na atenção primária: discurso dos profissionais sobre o enfoque da integralidade. *Rev Rene*, v. 12, p. 1036-44, 2011.

VASCONCELOS, Ana Claudia Freitas; STEDEFELDT, Elke; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Uma experiência da integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais. *Interface*, v. 20, n. 56, p. 147-158, jan./mar. 2016.

VENDRUSCOLO, Carine; TRINDADE, Letícia de Lima; KRAUZER, Ivete Maroto; PRADO, Marta Lenise. A inserção da universidade no quadrilátero da educação permanente em saúde: relato de experiência. *Texto contexto enferm.*, v.25, n.1, p. 72-78, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE CONSERVAÇÃO EM UMA ÁREA DE OCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ

Thiago Gomes de Sousa Oliveira

Daniela Pauletto

Adriane de Sousa Pereira

As cidades são as regiões com maior densidade demográfica e, consequentemente, com os mais variados tipos de problemas ambientais (MACHADO *et al.*, 2016). O rápido avanço demográfico dessas áreas gera a periferia que oferece, em geral, condições sociais precárias de saneamento, educação e saúde (AYACH *et al.*, 2012), onde parte da população é afetada por problemas ambientais decorrentes do crescimento populacional desenfreado (SOUSA TRAVASSOS, 2008).

Os problemas ambientais ligados à ação antrópica nessas áreas são ocasionados não somente por precariedade dos serviços públicos disponíveis, mas também resultam do desinteresse e da passividade dos próprios cidadãos ali residentes (REIS; SEMÊDO; GOMES, 2012) que, por diversas razões envolvendo o contexto a qual estão, não se sentem responsáveis pela ordem ambiental local, vindo a ferir um direito coletivo que prevê um meio ambiente íntegro e saudável a todos (art. 225 CF/1988). Essas condições refletem-se em uma crise ambiental, que necessita de reflexões sobre os métodos de abordagem que atuem como direcionantes positivas sobre as



formas de pensar e agir em torno da temática ambiental, com ações efetivas que gerem resultados mais satisfatórios (JACOBI, 2003).

Portanto, é necessário enxergar a degradação social e ambiental como não antagônicas, mas sim complementares, ambas resultantes do modelo atual de sociedade, onde penaliza-se a qualidade de vida dos menos favorecidos (LIMA, 2009). Deste modo, a produção de conhecimento deve abranger a inter-relação mútua entre sociedade e meio ambiente, compreendendo o papel de todos os atores envolvidos e suas formas de organização, buscando maximizar os efeitos de um desenvolvimento arraigado na sustentabilidade socioambiental (JACOBI, 2003).

Neste sentido a educação entra na realidade da população como uma ferramenta de comunicação a mais, onde educando e educador, cada qual com graus diferentes de formação da consciência, interagem entre si e evoluem juntos, rumo a criação de um novo conhecimento, mais crítico e mais consciente (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Na amplitude das formas de exercer a educação, compreende-se a educação ambiental como um processo de reconhecimento de valores e conceitos, estritamente relacionada com a ética, cujo objetivo é desenvolver atitudes positivas em relação ao meio, inter-relacionando seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos, para se alcançar a sustentabilidade (GUARIM, 2002). Assim, educador e educando, atuam em diferentes frentes, responsáveis portanto pelo equilíbrio do meio social, econômico e ambiental (FREIRE, 1987).

Tem-se a Extensão Universitária como ferramenta de aprendizagem e geração de conhecimento, surgido a partir do diálogo entre a universidade e sociedade (SANTOS; MOREIRA, 2019). Deste modo não se vê apenas a universidade como detentora de conhecimento ou a sociedade apenas como receptora, existe sim, uma interação dialógica onde ambas aprendem, cada qual contribuindo com saberes diferentes, que em interação,



promovem a evolução dos agentes envolvidos no processo (GONÇALVES; FRAIS; CORREA, 2016).

Ao se tratar do agente acadêmico, a Extensão Universitária trabalha o lado humanista dentro da área profissional ao qual o discente está inserido, assim como serve de experiência profissional, preparando-o para o mercado de trabalho, somando conhecimento técnico e experiência pessoal ao aluno universitário (MORAES *et al.*, 2016).

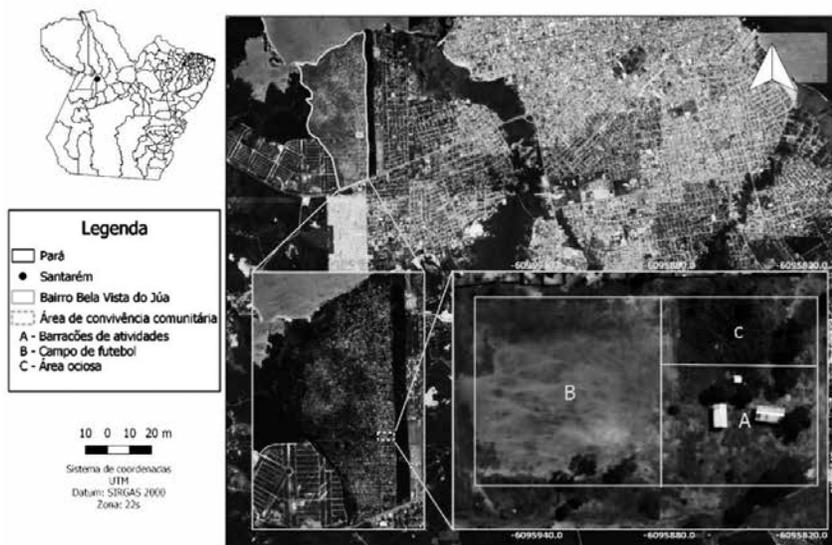
Quando se refere ao agente social, vê-se a extensão universitária como transformadora de percepções e por conseguinte do comportamento, esmiuçando e discutindo atitudes prejudiciais à sociedade em busca de melhorias, oriundas das atitudes despertas e promovidas pelos agentes envolvidos na discussão (PAULA, 2013).

Dentro desse contexto buscou-se, através da educação ambiental, despertar a consciência e o comportamento mais responsável em relação ao meio ambiente, em crianças e adolescentes inseridas em uma zona de ocupação no município de Santarém, estado do Pará, a fim de uma futura contribuição para a redução da degradação ambiental na comunidade.

METODOLOGIA DESENVOLVIDA

A comunidade Vista Alegre do Juá é uma ocupação populacional irregular iniciada no ano de 2013, abrange uma área de 2,52 km² e está localizada na zona Oeste da cidade de Santarém, estado do Pará nas coordenadas geográficas 2°26'37.9"S, 54°45'35.9"W (Figura 1).

Figura 1 - Mapa de localização da área do projeto na cidade de Santarém, Pará.



Fonte: Gomes, ESC (2020).

Na ocupação existe uma área de convívio social, que compreende 17.224 m^2 (Figura 1), onde são desenvolvidas as atividades sociais da comunidade como celebrações e festejos religiosos, reuniões comunitárias, ações desportivas, e as atividades da Pastoral do Menor de Santarém, promovidas pelo Núcleo Pequeno Emerson (NPE-PMS). O local é subdividido em três subáreas que englobam dois barracões (A), um campo de futebol (B) e uma área ociosa com remanescente florestal (C).

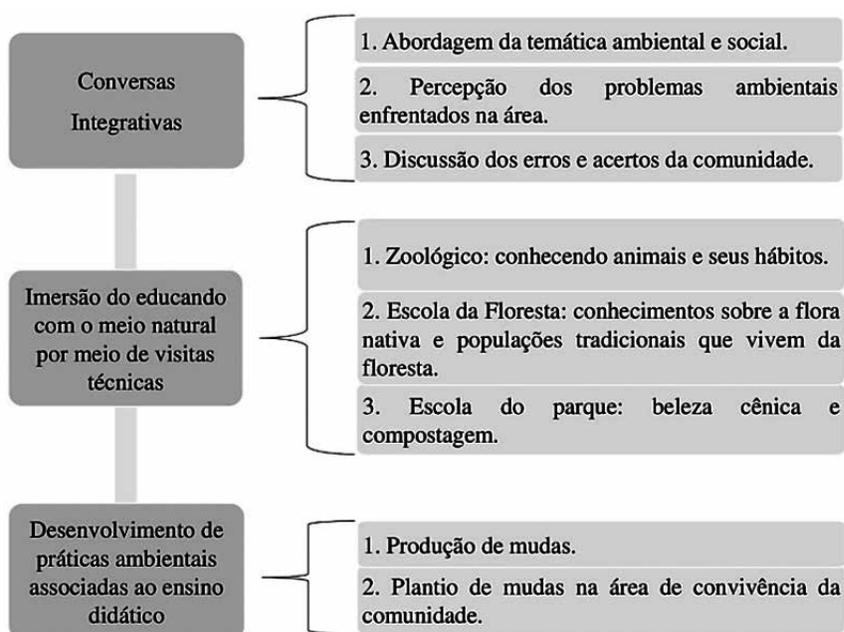
Na área descrita foi desenvolvido um projeto de extensão em parceria com a Pastoral do Menor de Santarém, intitulado “Educação ambiental como agente transformador: ampliando a visão socioambiental da população da Ocupação Vista Alegre do Juá, em Santarém, Pará” no período de agosto de 2017 e junho de 2018. As atividades englobaram 10 visitas denominadas “ações ambientais” direcionadas à cerca de 50 crianças e adolescentes (7 a 15 anos) cadastrados no NPE-PMS. As atividades transcorreram



em consonância com as diretrizes da Pastoral do Menor e com apoio da Universidade Federal do Oeste do Pará e de outras instituições públicas e privadas atuantes na região.

Para a realização das atividades adotou-se a abordagem proposta por Rodrigues (2016) sobre inicialmente perceber as necessidades do público, para posterior desenvolvimento das atividades, sendo importante considerar que as ações educacionais evoluam junto ao contexto socioambiental da comunidade. Deste modo a metodologia aplicada seguiu as etapas apresentadas na figura 2.

Figura 2 – Fluxograma das atividades desenvolvidas na temática educação ambiental em área de ocupação no município de Santarém, Pará.



Elaborado pelos autores (2020).



Para início das atividades realizou-se uma roda de conversa entre educadores, voluntários e educandos, com o objetivo de avaliar a percepção ambiental dos participantes e as problemáticas ambientais locais. Este é um processo chave pois, a partir das percepções internalizadas em cada indivíduo, tenta-se buscar a mudança de atitudes ambientalmente negativas, compreendendo um dos principais objetivos da educação ambiental para formação das sociedades sustentáveis (PEDRINI *et al.*, 2010).

Buscando o alcance dessas mudanças perante as problemáticas ambientais vivenciadas pelo público-alvo, desenvolveu-se atividades práticas e lúdicas sobre os temas relacionados. Estas ações foram iniciadas pela imersão da criança e do adolescente em ambientes de alta interação com a natureza e, junto a isso, utilização de didáticas envolvendo atividades manuais e discussões sobre os principais elementos de cada um desses ambientes.

RESULTADOS DO PROJETO

Durante as atividades, realizadas em 10 meses, constatou-se uma participação ativa do público, com uma média de 40 integrantes por atividade, entre as quais, 82% eram crianças e adolescentes com idade entre 7 a 15 anos. Além destes, observou-se que muitas crianças abaixo da faixa etária atendida compunham as atividades, público este formado pelos irmãos mais novos dos integrantes cadastrados para atividades da pastoral. Este fato ressalta a importância de ter um planejamento com atividades que envolvam o público infantil, uma vez que ao se trabalhar com população em vulnerabilidade, é comum para adolescentes entre 12 e 16 anos a atribuição da tarefa de cuidar dos irmãos mais novos (DELLAZZANA; FREITAS, 2010).

O público jovem (16 a 29 anos) correspondeu, em média, a 14%, representados por voluntários da Pastoral do Menor e estudantes da universidade. Os demais, 4% do público, correspondera a participação de adultos na função de coordenadores das instituições envolvidas ou pais



voluntários. Com relação ao gênero, 49% do público atendido foi do sexo feminino e 51% do sexo masculino.

Do ponto de vista do uso coletivo dos espaços, elencou-se que a ausência de coleta do lixo doméstico na área de ocupação, a infraestrutura precária dos barracões e, a escassa presença do componente arbóreo reflete-se, na área de convivência social da comunidade e em atitudes por parte dos integrantes da comunidade. Isto resultou em um desafio a mais para a execução geral do projeto de extensão e suas ações ambientais, pois houve necessidade de planejar atividades que valorizassem aquele espaço e que fossem percebidas pela comunidade como efetivas melhorias, representando algo significativo para o público envolvido.

A forma desordenada de ocupação de áreas urbanas pré-dispõe a formação desigual do espaço urbano, sem uma infraestrutura coordenada de modo adequado, resultando em problemas na dinâmica social e ambiental do lugar (MACHADO *et al.*, 2016), assim como o déficit de ações governamentais, como a coleta de lixo, acarretando o descarte de resíduos a céu aberto, principalmente nas redondezas das moradias e na área de convivência. O acúmulo indevido desse tipo de lixo traz repercussões na natureza e na saúde da população, por contaminar o solo e a água, além favorecer a transmissão de doenças através de vetores que se encontram no habitat que o lixo gera (SIQUEIRA; MORAES, 2009).

Diante disso, buscou-se indagar nos educandos as razões que levaram o local a apresentar os problemas expostos e incentivou-se a refletirem sobre o que fazer para mudar a situação em que se encontravam. A coleta de lixo e a separação entre orgânicos e inorgânicos foram ideias instigadas por alguns educandos, como meio de reduzir o descarte a céu aberto dos resíduos residenciais.

Quanto ao questionamento sobre a ausência de arborização, os envolvidos na pesquisa apontaram como estratégia a ser adotada o plantio de árvores para sombra, espécies frutíferas e ornamentais. É fato que componentes vegetais contribuem para a obtenção de um ambiente urbano



agradável e tem influência decisiva na qualidade de vida nas cidades, além de proporcionar a beleza estética do lugar (MULLER, 1998).

Desta maneira o projeto buscou trabalhar o que é defendido por Freire (1987) sobre uma melhor construção do conhecimento através da junção do conteúdo científico e de elementos do cotidiano, reduzindo assim a monotonia do aprendizado e aumentando o interesse do educando. Ainda segundo o autor, instigar o menor a se atentar ao meio onde vive e a partir disso buscar soluções para o seu problema, fazem parte do foco de formação do pensamento crítico-investigativo, que forma pensadores mais ativos, com melhores percepções do meio que em que vivem.

A formação de sujeitos críticos é essencial, uma vez que estes atuarão na transformação da realidade, por estarem a par das relações sociedade-cultura-natureza e por reconhecerem-se como parte de uma engrenagem ativa na transformação e construção de processos sócio-histórico-culturais (TORRES, 2010). Estudos demonstram que em áreas de ocupação irregular, como em algumas periferias, existe baixa atenção à escolaridade e ainda poucos projetos de integração social, o que ressalta a importância de atuação nestas áreas (JACOBI, 2003; TORRES *et al.*, 2008).

Na ocupação Vista Alegre do Juá, as instituições mais atuantes geralmente têm vínculo religioso ou atuam na área da saúde. Há uma evidente carência na atenção ambiental para formação de crianças e adolescentes refletida pelo modo que se comportam diante de situações como o descarte impróprio do lixo, cuidados insipientes com as árvores remanescentes e plantas ornamentais instaladas ao redor da área de convivência.

No intuito de melhor entendimento da importância do meio ambiente, os educandos foram levados a interagir diretamente com espaços naturais, que não compõem o seu dia a dia, mas se configuram como importantes áreas de preservação no município. Optou-se por utilizar, para essa interação, os espaços de educação não formais institucionalizados para desenvolvimento da educação ambiental (JACOBUCCI, 2008), que neste projeto referem-se ao Jardim Zoológico da Universidade da Amazônia (ZOOUNAMA) administrado pela Universidade da Amazônia, a Escola



da Floresta (EF) e Escola do Parque (EP), espaços administrados pela prefeitura do município de Santarém.

Os espaços não formais destinados à educação não são escolas e sim ambientes com responsabilidade social que tem a objetividade de gerar e desenvolver sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade. Nestes espaços os menores da ocupação Vista Alegre do Juá puderam imergir em atividades educativas e recreativas que envolviam a interação direta com elementos da natureza disponíveis ao seu redor.

Junto a estas visitas utilizou-se dos elementos naturais, como ferramenta de educação ambiental, para fortalecer nos educandos a consciência crítica pré-iniciada nas atividades e, como cita Rocha e Fachín-Terán (2010), também fomentar a construção de conhecimento científico nestes jovens, reforçando o que tem sido percorrido regularmente nas escolas.

O Zoológico configura-se como um espaço lúdico que possibilita o contato com a fauna, geralmente animais em risco de extinção, e o homem (QUEIROZ *et al.*, 2011). Nesse espaço é priorizado a interação visual com os animais silvestres, intercâmbio este ausente no cotidiano dos educandos, o que possibilita que sejam disponibilizados e melhor aproveitados conteúdos envolvidos nas discussões sobre a fauna, pois a vivência associada ao conteúdo acarreta melhor aprendizado (REIGADA; REIS, 2004). O ZOOUNAMA abriga e trabalha na reabilitação e posterior soltura de animais nativos da região resgatados em apreensões ocorridas por órgãos competentes, geralmente vítimas do tráfico de animais silvestres e de criadouros clandestinos ocorrentes na região.

O ambiente do zoológico permitiu a reflexão dos educandos sobre a interferência do homem na natureza e como essa ação afeta a dinâmica desses animais, podendo então perceber que o zoológico não é apenas um mostruário vivo de fauna, mas sim uma ferramenta de reabilitação dos animais feridos que em geral são resgatados de ambientes antropizados, tráfico de animais ou domesticação ilegal.

Nesta oportunidade discutiu-se com as crianças e adolescentes a interferência do homem no meio ambiente e elencou-se os processos

envolvidos nela, além de interrogá-los sobre formas para reduzir a influência negativa desta interação sobre a fauna. Destacou-se como o crescimento das cidades afeta a dinâmica de vida dos animais silvestres e reduzem seu habitat. Buscou-se, deste modo, sensibilizar o educando quanto a perceber sua posição como cidadão intimamente ligado à proteção da fauna e despertar neles uma posição mais ativamente responsável quando exposto a situações de maus tratos aos animais.

Na EF são ofertadas possibilidades de visitas a áreas bosqueadas, trilhas ao ar livre, produção de mudas, área recreativa e interação florahomem o que em geral, de acordo com O'Brien e Murray (2007), não é vivenciado por crianças e adolescente na vida urbana. Este espaço possibilita essa interação e mais uma gama de atividades que perpassam desde rodas de conversa a histórias contadas, com o diferencial de ao longo de suas trilhas apresentarem ambientes com características regionais que retratam o modo de vida e produção de diversas comunidades da Amazônia. Assim, as crianças e jovens tiveram uma imersão em temas da flora vislumbrando e resgatando conhecimentos acerca de moradias e costumes locais.

As réplicas de ambientes e costumes representados na EF induziram a curiosidades e respostas de como estes povos viviam e vivem nas áreas não urbanizadas. Esse impacto entre o modo de vida tradicional e o modo de vida contemporâneo, vivido nas cidades, predisps o público a questionamentos e reflexões. Munidos de informações pelos instrutores e coordenadores, houve uma produtiva troca de conhecimento acerca de experiências familiares em relação aos costumes locais.

Neste espaço, pode-se ainda trabalhar a importância da flora para o equilíbrio do meio ambiente, as vantagens dos ambientes arborizados e ampliar o entendimento da dinâmica natural da floresta. As trilhas bosqueadas, com ambiente sombreado e agradável, permitiu que os educandos acompanhassem, com maior tranquilidade, um pouco da dinâmica dos insetos e pequenos animais existentes nestas áreas.

Outro espaço visitado foi a EP que é uma instituição inserida no interior do Parque da Cidade de Santarém e coordena ações de educação



ambiental. Utilizando as dependências do parque da cidade como sala de aula, a EP desenvolve discussões gerais sobre preservação e conservação ambiental, capacitações com reciclagem e compostagem e produção e doação de mudas de espécies florestais, ornamentais e frutíferas.

Ao se visitar a EP, a atividade mais marcante para as crianças foi a trilha nos espaços temáticos, onde elas foram alocadas em um ambiente chamado de “cantinho da leitura”, localizado ao ar livre sob a copa das árvores, ressignificando a importância de ambientes naturais para o aprendizado e integração com a natureza.

No cantinho da leitura não existem livros de fato, a proposta do local é conversar e discorrer sobre temas ambientais presentes no cotidiano das crianças e indagá-las sobre o meio que as cerca. O público é levado a descrever o que estão vivenciando no momento da visita e como isto diverge do que vivem diariamente, enfatizando as diferenças positivas e negativas entre este e o ambiente em que convivem.

Freire (1987) aborda essa necessidade de inserir as discussões no cotidiano do educando como ferramenta de ensino mais eficaz. Ele demonstra a precisão de se indagar as crianças e de guiá-las na busca por respostas. Falamos aqui não de fornecer respostas prontas, mas de disponibilizar um meio para que elas possam formular suas próprias concepções.

A EP também propicia aos visitantes práticas de compostagem de resíduos orgânicos e no decorrer das atividades esclarece as problemáticas da destinação incorreta do lixo, bem como soluções de como contorná-las, estimulando a redução do desperdício de alimentos e a reciclagem do lixo orgânico pois, como dispõem SOUZA *et al.* (2013), este tipo de resíduo quando depositado a céu aberto causa problemas e efeitos negativos sobre o ambiente. Inserindo deste modo na discussão com os educandos, os malefícios e as possibilidades de melhorias do descarte incorreto de lixo evidenciados por eles nas áreas da ocupação Vista Alegre do Juá.

As crianças também puderam participar da produção de compostagem e junto a isso refletir sobre a quantidade de lixo e sobre os problemas que podem ocorrer na área onde moram. Quando indagadas sobre o que



absorveram das atividades, elencaram que a compostagem pode ser um ponto positivo na redução de lixo orgânico que produzem em suas casas e poderá ser vantajoso para produzirem seu próprio adubo. Quando observado tais atitudes, podemos considerar que as atividades surtiram efeito positivo entre os educandos e podem vir posteriormente com outras ações a serem incorporadas na comunidade.

Ao voltar-se às atividades desenvolvidas na ocupação, dentro da área de convívio social, abordou-se práticas de produção de mudas e posterior plantio na área ociosa para enriquecimento da vegetação e fortalecimento do sentimento de pertencer ao local. Essa área anteriormente era considerada “mato”, por conter algumas árvores remanescentes e vegetação espontânea em abundância, o plantio em ação coletiva nesta área buscou despertar novos sentimentos em relação a este espaço.

Durante a produção de mudas e plantio as crianças tiveram contato direto com o solo, e puderam interagir com diferentes espécies de árvores frutíferas e florestais nativas, bem como experimentar a sensação de plantar uma árvore. Durante o processo foi enfatizado a importância de um bom preparo da cova para possibilitar melhor desenvolvimento às mudas, bem como foi ressaltado que a partir do estabelecimento das mudas na área, seria responsabilidade de todos o cuidado durante o desenvolvimento das plantas.

Realizou-se ainda a doação de mudas com apadrinhamento pelas crianças, a fim de despertá-las para a importância do cuidado com a vegetação. Reigada e Reis (2004), afirmam que a formação de novas concepções é facilitada ao se trabalhar com atividades que permitam experiências afetivas e estas trazem ao ensino um significado mais realista e próximo das suas realidades. Essas práticas visam também reforçar o conhecimento adquirido no decorrer das atividades anteriores.

As atividades de produção e plantio de mudas contribuíram para que os alunos identificassem que pequenas ações podem colaborar para preservar e melhorar o meio ambiente e que a mudança de atitudes deve começar



pelos ambientes mais próximos para que seja possível transmitir este comportamento a aspectos em sua vida.

Essas atividades práticas de aplicação do conhecimento teórico são interessantes uma vez que, para promover a ampliação os conceitos de sustentabilidade e desenvolver a educação ambiental é importante que o aprendiz tenha um papel atuante, interferindo no seu meio com atividades práticas e, com isso, perceber-se capaz de fazê-lo (NEUMANN *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e jovens inseridas no projeto apresentaram bom desempenho nas atividades propostas, com evidente avanço ao longo das ações, demonstrando interesse e maior envolvimento e entendimento das atividades propostas.

Com o decorrer das atividades pode-se observar que a formação da consciência ambiental perpassa por discussões multidisciplinares, que quanto maior for o leque proporcionado de ações educativas, recreativas e prazerosas, maior será a disposição em absorver novos entendimentos sobre o cuidado com o meio ambiente.

O projeto possibilitou o contato das crianças com ambientes não visitados por eles antes e a partir desse contato houve um entendimento maior para a importância ambiental dos componentes naturais dentro da zona urbana e principalmente da área onde as crianças têm convivência diária.

Assim, como as interações despertaram, em algumas crianças, interesses maiores pelas ciências e pela vivência acadêmica, a curiosidade em relação ao meio natural se tornou mais instigada a partir das atividades realizadas, do mesmo modo houve uma melhora em relação aos cuidados com o ambiente ao qual pertencem.

REFERÊNCIAS

- AYACH, Lucy Ribeiro; DE LIMA GUIMARÃES, Solange Therezinha; CAPPI, Nanci; AYACH, Carlos. Saúde, saneamento e percepção de riscos ambientais urbanos. *Caderno de Geografia*, v. 22, n. 37, p. 47-64, 2012.
- DELLAZZANA, Leticia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 4, p. 595-603, 2010.
- GUARIM, Vera Lucia Monteiro dos Santos. *Barranco Alto: uma experiência em educação ambiental*. Cuiabá: INEP, COMPED, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 259-268.
- GONÇALVES, Josiane Peres; FRAIS, Ângela Patrícia de Oliveira; CORREA, Ana Maria. “Pintando a cara” no Maranhão de Naviraí-MS: interação dialógica entre universidade e sociedade. *Revista Ciência em Extensão*, v. 12, n. 3, p. 8-21, 2016.
- JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 118, p. 189-206, 2003.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, v. 7, n. 1, nov. 2008.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.
- MACHADO, Camilo; SILVA, Marivaldo Cavalcante da Silva; PEREIRA, Aires José Pereira. A ausência de arborização urbana no bairro de São João em Araguaína-TO. *Revista Tocantinense de Geografia*, v. 5, n. 8, p. 140-159, jul./dez. 2016.
- MORAES, Sandra Lúcia Dantas de *et al.* Impacto de uma experiência extensionista na formação universitária. *Revista de Cirurgia e Traumatologia Buco-maxilo-facial*, v. 16, n. 1, p. 39-44, 2016.
- MULLER, J. *Orientação básica para o manejo de arborização urbana*. Porto Alegre: FAMURS, 1998.



NEUMANN, Sofia *et al.* Educação Ambiental no Ensino Fundamental: Plantando Sementes, Colhendo Consciência. *Poiésis Pedagógica*, v. 16, n. 1, p. 27-41, 2018.

O'BRIEN, Liz; MURRAY, Richard. Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, v. 6, n. 4, p. 249-265, 2007.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PEDRINI, Alexandre; COSTA, Érika Andrade; GHILARDI, Natalia. Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 1, p. 163-179, 2010.

QUEIROZ, Ricardo *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011.

REIGADA, Carolina; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

REIS, Luiz Carlos Lima; SEMÊDO, Luzia Teixeira de Azevedo Soares; GOMES, Rosana Canuto. Conscientização ambiental: da educação formal a não formal. *Revista Fluminense de extensão universitária*, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2012.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. *O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências*. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

RODRIGUES, Irene Elias. *Educação inclusiva*. Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Maria Cleidiana Viana; MOREIRA, Jonathan Rosa. Extensão universitária: análise comparativa das políticas de extensão do Grupo Projeção com as novas diretrizes do MEC. *PROJEÇÃO E DOCÊNCIA*, v. 10, n. 1, p. 113-129, 2019.

SAVIAN, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.



SIQUEIRA, Mônica Maria; MORAES, Maria Silvia de. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 6, p. 2115-2122, 2009.

SOUSA, Lucia, TRAVASSOS, Luciana. Problemas ambientais urbanos: desafios para a elaboração de políticas públicas integradas. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, n. 19, 2008.

SOUZA, Girlene Santos *et al.* Educação ambiental como ferramenta para o manejo de resíduos sólidos no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 8, n. 2, p. 118-130, 2013.

TORRES, Juliana Rezende. *Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

OBSERVATÓRIO DE AÇÕES DE CONTROLE DO *Aedes Aegypti* EM MUNICÍPIOS BAIANOS

André Bispo
Dhuliane Damascena
Maria Aparecida Araújo Figueiredo

Em razão da ocorrência de circulação simultânea de doenças como Dengue, Zika e Febre Chikungunya, arboviroses transmitidas pelo *Aedes aegypti*, o combate a esse mosquito, centrado na eliminação de criadouros, passou a compor a pauta de discussão dos gestores estaduais e municipais, recolocando, contudo, fatores macrodeterminantes, como o saneamento básico, questões ambientais e formas de organização da sociedade, no centro do debate (ROSA, 2016).

No estado da Bahia a situação epidemiológica dessas arboviroses foi marcada por sucessivas epidemias em decorrência da ampla disseminação do *Aedes aegypti* nos municípios baianos. Essa situação tornou-se um grande desafio para todas as esferas de gestão governamental, mais marcadamente, em 2015, quando após enfrentar a introdução do vírus do Chikungunya no ano anterior, o estado deparou-se com a introdução do Zika vírus e suas graves consequências, a Síndrome Congênita do Zika Vírus e a Síndrome de *Guillain-Barré* (BAHIA, 2015; MALTA *et al.*, 2017).

Para fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) e contribuir para o controle dessas arboviroses, em 2015, o Ministério da Saúde orientou a organização e a operacionalização das ações de intensificação do combate ao mosquito em todos os estados e municípios brasileiros. Nesse sentido, orientou a criação de Salas Estaduais de Coordenação e Controle (SECC), bem como de Salas Municipais de Coordenação e Controle (SMCC) que



são espaços intersetoriais, interinstitucionais e multiprofissionais para discussão, implantação e implementação de ações de combate ao *Aedes aegypti* nos estados e municípios, levando-se em conta as peculiaridades de cada espaço geográfico (BRASIL, 2015).

Partindo do pressuposto de que o controle do *Aedes aegypti* depende de ações intersetoriais e interinstitucionais articuladas, bem como de ações de mobilização social, a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia fomentou a criação de SMCC para o desenvolvimento de ações intersetoriais e interinstitucionais participativas, orientadas pela corresponsabilidade entre governo, instâncias do terceiro setor, sociedade civil e o setor privado. Desse modo, foram criadas 98 SMCC no estado, no período de 2015 a 2017 (BAHIA, 2017).

Todavia, após esse período, não houve um acompanhamento sistematizado dessas salas, a fim de evidenciar o trabalho desenvolvido pelos municípios. Nesse sentido, como proposta do Projeto de Extensão foi pensado a criação de um Observatório como um espaço de produção de informações acerca das experiências vivenciadas pelos municípios no tocante ao controle do *Aedes aegypti*, a partir das Salas Municipais de Coordenação e Controle. A ancoragem da proposta firmou-se na produção e difusão do conhecimento sobre as diversas experiências vivenciadas pelos municípios, oportunizando aos discentes conhecerem e refletirem sobre esses espaços de gestão.

Assim sendo, o “Observatório de Ações de Controle do *Aedes Aegypti* em Municípios Baianos”, foi criado como um projeto de extensão universitária para sistematização e divulgação de ações de mobilização e de controle do *Aedes aegypti*, desenvolvidas em municípios do estado da Bahia, por intermédio de suas SMCC.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO

Devido à capilaridade do projeto, que envolveu o acompanhamento de ações dos diversos municípios do estado, foram necessárias ações de



planejamento articuladas com a Secretaria Estadual de Saúde, mais especificamente com a Diretoria de Vigilância Epidemiológica que coordena as ações de controle do *Aedes aegypti* no estado. Desse modo, foi possível propiciar ao Observatório um papel complementar no desenvolvimento de ações de controle do *Aedes aegypti*.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de outubro de 2020 e março de 2021, na sede da Diretoria de Vigilância Epidemiológica do estado, que dispunha de toda a infraestrutura necessária (mesas, cadeiras, computadores, internet e telefone). A equipe de condução foi composta pela professora coordenadora do projeto, uma enfermeira sanitaria contratada pelo projeto, uma enfermeira sanitaria da Diretoria de Vigilância e um aluno bolsista. A seleção do aluno e da profissional contratada foi por meio de uma entrevista realizada pela professora coordenadora e por uma sanitaria indicada pela Diretoria de Vigilância Epidemiológica.

Para a coleta dos dados do Observatório foi elaborado um instrumento (questionário) de fácil acesso e viabilidade operacional (planilha FormSus). Com essa planilha eletrônica pretendeu-se, também, estabelecer um sistema regular de coleta de informações acerca das ações desenvolvidas pelas SMCC, para ser alimentado pelos próprios municípios. Foram elegíveis como informações necessárias para preenchimento no questionário, as seguintes informações: a) existência da SMCC (sim/não); b) em caso de haver SMCC, composição da SMCC (setores/instituições participante); periodicidade das reuniões (semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral, outras); c) tipos de ações planejadas e desenvolvidas (resposta aberta).

Em seguida, foi feito um levantamento do número de SMCC em funcionamento no estado. Para tanto, buscou-se nos arquivos da referida Diretoria, a identificação dos municípios que implantaram SMCC no período de 2015 a 2017. Após atualização dessa informação, foi feito contato com os municípios identificados, quando se explicou os objetivos do observatório, a finalidade da planilha FormSus, o preenchimento, o fluxo de envio e o prazo para devolução do instrumento preenchido. Nesse momento, estabeleceu-se um vínculo com os responsáveis pela coordenação das Salas Municipais.



Os questionários devolvidos pelos municípios até 30 de março de 2020 (prazo estabelecido), foram sistematizados. Foi realizada uma análise descritiva dos dados, em planilha Excel®, cujos resultados estão expressos em forma de números e representações gráficas. A partir da análise dos dados empíricos, a equipe condutora do Observatório, juntamente com demais membros da equipe do serviço, identificou prioridades e estabeleceu ações de intervenção em forma de produtos, a serem elaborados pelo Observatório, os quais também estão apresentados nos resultados deste trabalho.

Este projeto foi submetido, aprovado e financiado nos termos do Edital nº 032/2018.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição de 1988, em seu Artigo 207, preceitua a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Assim, sob esse princípio constitucional, a extensão universitária configura-se como um processo educativo, cultural e científico que viabiliza relações transformadoras entre a Universidade e outros setores da sociedade na qual está inserida (FORPROEX, 2012).

Por oportunizar um trabalho interdisciplinar, a Extensão integra diversos saberes, considerando não só o saber acadêmico, mas, também, aquele que advindo da sociedade. Assim, a partir de um processo dialético entre a teoria e a prática, a extensão universitária amplia a perspectiva de todos os envolvidos. Nessa via de mão dupla, Universidade e Sociedade são beneficiados, a partir da transformação de suas *práxis* (FORPROEX, 2012).

No âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), as atividades de Extensão propiciam a aproximação da Universidade com os níveis de gestão estadual e municipal, contribuindo com fortalecimento desse Sistema, quando: a) dá oportunidade ao aluno para conhecer e desenvolver ações contínuas de cunho técnico e científico do cotidiano dos serviços; b) insere o aluno em uma temática de grande relevância social, ampliando o seu conhecimento técnico; c) oferece amplas possibilidades para elaborar um



projeto de cunho científico; d) fortalece a formação do aluno ampliando as possibilidades de reflexão e enfrentamento dos problemas de saúde da população; e) propicia a participação do discente em discussões integradas com organizações públicas, privadas e da sociedade civil organizada, para a superação dos problemas de saúde; f) favorece a participação do aluno em práticas sustentáveis e de mobilização social.

Enquanto instituição produtora do conhecimento, perfeitamente capaz de atuar na sociedade, oferecendo instrumentos para aquelas áreas que carecem de intervenções, o presente Projeto se embasou na necessidade de identificar, evidenciar e compartilhar as ações interinstitucionais e intersetoriais que vêm sendo desenvolvidas pelos municípios, no tocante às ações de controle do *Aedes aegypti*.

Entende-se como intersetorialidade quando sujeitos de diferentes setores se articulam com vistas a enfrentar problemas complexos. A intersetorialidade se anuncia como uma das formas de operacionalização da gestão que se apoia em uma articulação possível entre os diversos atores sociais (gestores, técnicos e usuários) (INOJOSA, 2001).

A interinstitucionalidade, por sua vez, ocorre quando uma ou mais instituições se identificam pela possibilidade de compartilhar experiências e solucionar problemas, a partir de objetivos comuns. Assim sendo, ações intersetoriais e interinstitucionais tendem a ser mais eficazes, pois ao somar distintos saberes e poderes, trazem mais possibilidades para o que se propõe a resolver.

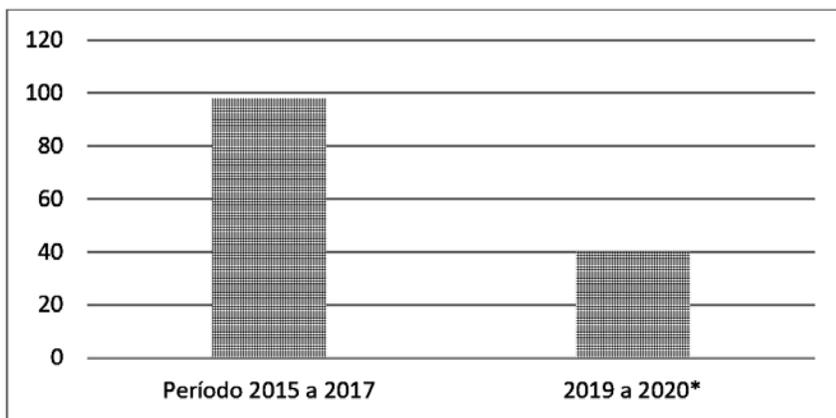
Nessa perspectiva, a proposta das Salas de Coordenação e Controle do *Aedes aegypti* busca um trabalho integrado entre sujeitos oriundos de diferentes setores e instituições para que, de forma articulada, pensem e executem ações de combate a esse vetor em seus territórios (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a intersetorialidade e a interprofissionalidade – propostas pelas Salas de Coordenação e Controle do *Aedes aegypti*, estimulam o engajamento ativo e criativo dos envolvidos para a construção de ações sustentáveis que possam provocar impactos duradouros na vida de seus municípios.



AS SALAS MUNICIPAIS DE COORDENAÇÃO E CONTROLE NO ESTADO DA BAHIA

Dos 417 municípios do estado da Bahia, 98 (23,5%) implantaram SMCC no período de 2015 a 2017, todavia, entre outubro de 2019 e março de 2020, apenas 40 (9,5%) informaram ainda ter SMCC (Figura 1). Desses, 11 são municípios da macrorregião Centro-Leste, nove da macrorregião Leste, sete da macrorregião Centro-Norte, seis da macrorregião Sul, três da macrorregião Nordeste, dois da macrorregião Oeste, um da macrorregião Sudoeste e um da macrorregião Norte (Figura 2).

Figura 1 - Número de Salas Municipais de Coordenação e Controle do Aedes aegypti implantadas no estado da Bahia. 2015 a 2017 e 2019 a 2020*



Fonte: SESAB/DIVEP/GT Arboviroses.

*Dados até 31 de março de 2020.

Figura 2 - Distribuição dos municípios com Salas Municipais de Coordenação de Controle, por Macrorregiões de Saúde. Estado da Bahia, março de 2020



Fonte: SESAB/DIVEP/GT Arboviroses.

Quanto à participação intersetorial nas SMCC, 38 municípios referiram que suas Salas são compostas por três ou mais setores de outras secretarias municipais, enquanto dois municípios informaram a composição apenas por técnicos da própria secretaria de saúde. Desse modo, foi possível observar que a maioria (38/40) referiu ações interinstitucionais e intersetoriais, conforme preconiza o Decreto que institui a Sala Nacional de Coordenação e Controle, para enfrentamento da Dengue, do vírus do Chikungunya e do Zika Vírus (BRASIL, 2015).

Em relação ao funcionamento e a periodicidade de reuniões das SMCC para planejamento e monitoramento das ações de combate ao *Aedes aegypti* no âmbito municipal, 20 municípios informaram que as reuniões

ocorrem trimestralmente, oito informaram que as reuniões ocorrem mensalmente, sete referiram reuniões bimestrais, quatro com reuniões semanais e um com reunião quinzenal.

Frente a este panorama, a equipe condutora discutiu possíveis estratégias para: a) ampliar o quantitativo de SMCC; b) sistematizar o fluxo de coleta de informações das SMCC; c) orientar as ações de promoção da saúde, fortalecendo as ações de controle vetorial desenvolvidas nos municípios pelas SMCC. Nesse sentido, foram disparadas as seguintes ações: a) convocação de uma reunião da SECC para discutir o panorama atual das SMCC; b) envio de ofício aos órgãos do estado que ainda não compunham a sala estadual para uma reunião de planejamento das ações de combate ao *Aedes aegypti*, juntamente com os demais órgãos que já compunham a SECC; c) identificação dos produtos a serem elaborados pelo observatório como formas de intervenção.

Assim, a criação de um Modelo de Decreto para servir como base para implantação das SMCC nos municípios ainda sem SMCC, validado pela Sala Estadual de Coordenação e Controle, configurou-se como o primeiro produto do observatório. Tal documento, cuja intenção primordial era facilitar ao município a instituição oficial de sua SMCC, a partir de uma determinação do seu representante maior, o prefeito, instituiu a composição interinstitucional da Sala, bem como as atribuições de seus componentes.

Posteriormente, considerou-se a necessidade de sistematizar um documento norteador para orientar o processo de trabalho dos membros das SMCC, bem como auxiliar os municípios na condução e coordenação de suas Salas. Nesse sentido, foi elaborado Protocolo para Instituição e Funcionamento de Sala Coordenação e Controle para enfrentamento do *Aedes aegypti*, no âmbito municipal (Figura 3). Este protocolo foi construído com base no processo de trabalho, a partir de quatro etapas: I. Coleta e processamento de dados; II. Análise dos dados; III. Planejamento das ações; IV. Divulgação das informações. tocolo para instituição e funcionamento de sala de coordenação e controle para enfrentamento do *Aedes aegypti*, no âmbito municipal.



Figura 3 - Protocolo para Instituição e Funcionamento de Sala Coordenação e Controle para enfrentamento do *Aedes aegypti*, no âmbito municipal

PROTOCOLO PARA INSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DE SALA DE COORDENAÇÃO E CONTROLE PARA ENFRENTAMENTO DO Aedes Aegypti, NO ÂMBITO MUNICIPAL			
<p>JUSTIFICATIVA: A Sala de Coordenação e Controle (SCC) é uma importante ferramenta de apoio a gestão em saúde e se configura como meio de produção da informação para auxiliar processos decisórios, fundamental para mobilização de combate e controle vetorial, capaz de articular conhecimentos e tecnologias oriundos de diferentes campos de saberes, propiciando o envolvimento e protagonismo dos diversos setores e segmentos sociais.</p>			
<p>OBJETIVO: Orientar gestores municipais para implantação e implementação de Sala de Coordenação para enfrentamento do Aedes Aegypti</p>			
PERSPECTIVA	DIMENSÃO	AÇÃO	ORIENTAÇÃO
<p>INSTITUIÇÃO / IMPLANTAÇÃO</p>	<p>Chefe do Poder Executivo</p>	<p>1. Elaboração do Decreto de Instituição da Sala de Coordenação e Controle.</p> <p>2. Publicação do Decreto Municipal que institui a Sala de Coordenação e Controle.</p>	<p>1. Ver modelo de Decreto para Instituição da Sala de Coordenação e Controle de no âmbito municipal (APÊNDICE A).</p> <p>2. Publicação do Decreto no Diário Oficial do Município.</p>
<p>FUNCIONAMENTO / IMPLEMENTAÇÃO</p>	<p>Coordenação da Vigilância Epidemiológica Municipal</p>	<p>3. Composição da sala</p> <p>Secretaria da Saúde Secretaria da Educação Secretaria de Assistência Social Secretaria do Meio Ambiente Secretaria da Cultura Secretaria de Administração e Finanças Entre outras secretarias.</p> <p>4. Atualização/ apresentação do cenário epidemiológico das arboviroses e dos indicadores de controle vetorial para planejamento das ações da Sala de Coordenação e Controle.</p> <p>5. Rotina da Sala de Coordenação e Controle no âmbito municipal.</p> <p>6. Comunicação da Sala de Coordenação e Controle no âmbito municipal.</p> <p>7. Fluxo de Retroalimentação da informação.</p>	<p>3. Recomenda-se que todas as secretarias existentes no âmbito municipal sejam participantes da composição da Sala de Coordenação e Controle.</p> <p>Cada secretaria deverá ter um representante titular e um respectivo suplente.</p> <p>A secretaria da Saúde poderá contar com a participação da Coordenação de Atenção Básica, Departamento de Vigilância Sanitária, Vigilância Epidemiológica, Controle de Vetores e Zoonoses e Conselho Municipal de Saúde.</p> <p>4. Em cenário não epidêmico recomenda-se que as reuniões da SCC sejam bimensais.</p> <p>Em cenário epidêmico e/ou quando houver o incremento no número de casos de doenças, por arbovirus, as reuniões da SCC devem ocorrer mensalmente.</p> <p>Em cenário epidêmico e casos de óbitos por arbovirus as reuniões da SCC devem ocorrer semanalmente.</p> <p>5. Monitorar o cenário epidemiológico das arboviroses no âmbito municipal.</p> <p>Analisar o cenário epidemiológico das arboviroses.</p> <p>Estabelecer agenda de ações de modo intersecretarial.</p> <p>Avaliar resultados das ações desenvolvidas e divulgar informações.</p> <p>6. O coordenador da Sala deverá informar aos membros e participantes da Sala sobre a situação epidemiológica das arboviroses nas reuniões.</p> <p>A divulgação de informações nos meios de comunicação deverá ser realizada mediante aprovação do coordenador da Sala.</p> <p>As demandas da mídia devem ser recebidas e encaminhadas ao coordenador da Sala.</p> <p>A Sala de Coordenação e Controle deverá manter um canal de contato com representantes das instituições, órgãos participantes da Sala e comunidade.</p> <p>7. Elaborar relatórios das ações desenvolvidas na Sala de Coordenação e Controle no âmbito municipal (quadrimestral e anual).</p> <p>Encaminhar relatório quadrimestral e anual a Sala Estadual de Coordenação e Controle.</p> <p>Os relatórios devem ser encaminhadas via e-mail.</p> <p>Ver modelo de relatório. (APÊNDICE B)</p>

Fonte: Observatório de ações de controle do *Aedes aegypti* em municípios baianos, 2020.

Outros resultados obtidos a partir do Observatório estão relacionados a sistematização e divulgação de ações interinstitucionais implantadas e/ou implementadas nos municípios pela SMCC. Para isso, foi utilizado como piloto um formulário na plataforma FormSus para monitorar ações realizadas pelos municípios baianos na semana de mobilização e dia D de combate ao *Aedes aegypti*, no ano de 2019. A partir dos dados coletados observou-se que 139 municípios (33,3%) encaminharam à Sala Estadual de Coordenação e Controle relatórios das atividades desenvolvidas, tendo como destaque os mutirões de limpeza nas áreas públicas das cidades e as atividades educativas em espaços públicos, escolas e unidades de saúde. Vale ressaltar que a utilização do formulário estabeleceu um sistema regular de coleta de informações acerca das ações desenvolvidas pelas SMCC, facilitando o acesso a informações sistematizadas das SMCC pela Sala Estadual de Coordenação e Controle.

Por fim, com a intenção de possibilitar o acesso virtual das informações para estudantes, educadores, pesquisadores, profissionais de saúde, gestores e público em geral, foi elaborado texto para Intranet SESAB (espaço voltado para divulgar informações e *links* úteis) acerca das ações de mobilização contra o *Aedes aegypti* no estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do Observatório foi possível identificar a existência e o funcionamento das SMCC no estado da Bahia. A partir do panorama encontrado adotaram-se estratégias para incentivar a criação de novas SMCC, orientar e aprimorar o processo de trabalho das SMCC existentes, bem como fomentar a importância desse espaço para incentivar e apoiar a participação intersetorial, difundir informações e documentos relevantes que possibilitam a adoção de medidas de mobilização contra o *Aedes aegypti*.

Outro diferencial desse Projeto foi a oportunidade de imersão do aluno na formulação, planejamento e execução das ações de promoção da



saúde, de prevenção e controle das arboviroses, juntamente com o serviço de saúde, gerando dados valiosos para a qualificação dos debates e, assim, possibilitando a concretização da integração ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento do SUS.

Espera-se que as ações, discussões e reflexões que emergiram no decorrer de todo o processo de elaboração, implementação e operacionalização do Observatório permaneçam ativas, fomentando o fortalecimento interinstitucional para enfrentamento do *Aedes aegypti* nos municípios baianos, com participação ativa da Universidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Decreto nº 8.612 de dezembro de 2015. Institui a Sala Nacional de Coordenação e Controle, para enfrentamento da Dengue, do vírus do Chikungunya e do Zika Vírus. *Diário Oficial da União*, seção I, Brasília, DF: 22 dez. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8612.htm#textoimpresso. Acesso em: 30 mar. 2020.
- ROSA, Tatiana. Arboviroses: propostas para enfrentamento. *Saúde em Foco*, v. 19, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.conass.org.br/consensus/arboviroses-propostas-de-enfrentamento/>. Acesso em: 30 mar. de 2020.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proex/wp-content/uploads/sites/62/2018/02/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap*.



São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001. Disponível em: pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 30 mar. de 2020.

MALTA, Juliane Maria Alves Siqueira *et al.* Síndrome de Guillain-Barré e outras manifestações neurológicas possivelmente relacionadas à infecção pelo vírus Zika em municípios da Bahia, 2015. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 9-18, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222017000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. *Situação Epidemiológica das Arboviroses*. Salvador (BA), 2015. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/Boletim-epidemiol%C3%B3gico-n%C2%BA-07-dengue_chikungunya_zika.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. *Relatório da Sala Estadual de Coordenação e Controle*. Salvador (BA), 2017. Documento impresso, não publicado.

PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DO CÂNCER NA UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

André Bouzas de Andrade
Kellen Malheiro Domingues
Lisiane Cristine Lopes de Oliveira

O processo de envelhecimento populacional é um fenômeno mundial, presente em países desenvolvidos e premente em países em desenvolvimento, como o Brasil. À vista disso, essa temática está atrelada a múltiplos fatores que envolvem desde alterações epidemiológicas a novas necessidades políticas, econômicas e sociais (ADAMO *et al.*, 2017; EDGAR *et al.*, 2014).

A senescência é um processo fisiológico natural e inerente à existência humana, portanto, as limitações físicas próprias dessa fase não devem ser encaradas como fatores impeditivos para a realização de atividades que deem significado a vida, é preciso se estabelecer a cultura de se conviver harmonicamente com as barreiras dessa nova fase, com intuito de se estimular a ideia de que os idosos podem e devem manter-se sempre ativos. Esse envelhecimento deve ser compreendido como um processo, e a pessoa idosa como um indivíduo (VERAS; CALDAS, 2004; VIANA, 2018).

Neste sentido, percebe-se que o envelhecimento é um desafio para a saúde pública contemporânea e, associado a isso, há o agravante de ser uma condição de risco para a oncogênese devido às alterações funcionais próprias do idoso e acúmulo de fatores ambientes considerados de risco

para determinados cânceres (SILVA; SILVA, 2005). A oncogênese é um processo que leva a formação do câncer, sendo este definido como um grande grupo de doenças que podem afetar qualquer parte do organismo que exibe um crescimento descontrolado de células anormais, com potencial de disseminação para outros tecidos (BRAZ *et al.*, 2018; EDGAR *et al.*, 2014; SILVA; SILVA, 2005).

O enfrentamento do estigma presente em um diagnóstico de câncer é mais um dos desafios. Em razão de sua capacidade de afetar negativamente a família do doente e, principalmente, quem recebe esse diagnóstico, esse fenômeno resulta de anos do uso da palavra câncer como sinônimo de morte iminente e de tratamentos mutiladores, sobretudo, em idosos. Dessa forma, o câncer, enquanto doença crônica grave, está associado ao tema morte, desde o diagnóstico, permeando o tratamento e estendendo-se até mesmo ao seguimento pós-tratamento (BORGES *et al.*, 2006; PELAEZ DORO, 2004; SILVA; SILVA, 2005; SOARES; SANTANA; MUNIZ, 2011).

Portanto, faz-se necessário fomentar meios de informação que tenham por escopo a reflexão acerca de um tema tão relevante para a terceira idade e que proporcionem conhecimento sobre cuidados preventivos em saúde. Objetivando isso, o Projeto de Extensão “Prevenção e Saúde” desenvolvido com a população idosa que frequenta o programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), localizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), visou uma abordagem sobre a Oncologia em seus diversos aspectos: doença, prevenção, promoção de saúde e conscientização ao próximo por meio de trocas de conhecimentos, a fim de possibilitar uma visão ampla deste tema e, conseqüentemente, propagar informações pertinentes a esta crescente parcela da população.

Este relato teve como foco pessoas da terceira idade e o direito de acesso ao conhecimento, de modo a proporcionar experiências significativas. Houve a preocupação em se destacar o idoso como ator social e, principalmente, como sujeito histórico-cultural nos diferentes espaços, e a importância deles se sentirem ativos socialmente. Através desta experiência, os participantes do projeto foram incentivados a serem protagonistas



no exercício de seu autocuidado, rompendo com o conceito fatalista sobre o câncer presente na sociedade, prioritariamente nesta faixa etária.

PREVENÇÃO E SAÚDE: A EXTENSÃO DA TEORIA À PRÁTICA

Esse é um relato de experiência que descreve a percepção da abordagem sobre saúde e doença, com enfoque no câncer. Essa atividade foi realizada como monitoria de extensão e praticada por acadêmicos do curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O projeto foi selecionado através do Edital 025/2019 que por sua vez foi voltado a triagem de Projetos que tivessem como objeto o desenvolvimento de ações de extensão universitária no Programa UATI – Universidade Aberta à Terceira Idade da UNEB. Após sua aprovação, houve a etapa de cadastramento e financiamento da Pró-Reitoria de extensão (PROEX). A atividade foi realizada como uma disciplina da UATI, cujo título foi: “Promoção de Saúde e Prevenção do Câncer na Universidade Aberta à Terceira Idade”, sendo iniciado em junho de 2019 e finalizado em dezembro do mesmo ano.

O primeiro mês foi reservado à realização de duas etapas concomitantes. Uma, referente a inscrição dos idosos no projeto, não havendo seleção, os alunos matriculados na UATI foram convidados a se inscrever mediante leitura do título do projeto: Prevenção e Saúde, e não houve restrição quanto ao sexo ou a faixa etária, além da imposta pela própria UATI que limita a idades superiores a 60 anos. A outra etapa, constituiu-se no planejamento dos encontros, na qual foram definidos temas e métodos de abordagem, assim como foi estabelecido seu local de realização, na UATI, situada no *campus* I da UNEB, em Salvador, às quintas-feiras em uma sala fixa e reservada para este fim, das 8:00 às 9:30 da manhã.

Foram programados 23 encontros, cada um, dividido em três momentos: oficina em dinâmica de grupo, enquanto método de intervenção psicossocial, trabalhando com significados afetivos e com vivências relacionadas aos temas discutidos (duração máxima de 20 minutos); palestra, enquanto estratégia funcional para a passagem de conhecimento

(média de 30 minutos) e rodas de conversa aliadas ou não a momentos de socialização nos quais foram realizadas pinturas com tinta guache baseadas na temática apresentada ou lanches compartilhados (40 minutos).

Para as dinâmicas de grupo, como recursos, dependendo da temática abordada, foram utilizados fios de lã, balões, lápis de cor e papéis, além de recursos audiovisuais como vídeos e músicas; para as palestras, como instrumentos de apoio, também foram utilizados recursos audiovisuais, afora o uso de slides em PowerPoint; nas rodas de conversa, foram fornecidos papéis, pincéis e tintas, e, para os lanches, os participantes eram estimulados a levar algo que fosse saudável e que estivesse dentro do que era apresentado nas palestras.

Outro recurso utilizado foi a participação de integrantes da Liga Acadêmica de Propedêutica e Semiologia Médicas da UNEB (LAPSU), que atuaram na oficina “Mitos e Verdades sobre o câncer”. A LAPSU configura como uma das atividades que compõem o quadro de extensão oferecido pela Universidade do Estado da Bahia.

As oficinas realizadas eram temáticas e intituladas da seguinte forma: Apresentação e escuta das expectativas frente ao projeto; Expressando para compreender; Explicando para enfrentar; Conhecendo para prevenir; Verdades x Mitos com ligantes da LAPSU; Cuidando de si: a mama; Cuidando de si: a próstata; Cuidando de si: a boca; Cuidando de si: a pele; Cuidando de si: o intestino; Cuidando de si: Promoção e prevenção; Dinâmica elogios e Café compartilhado-dia do idoso; Valorizando a UATI; Alimentação e prevenção de câncer; Sinais de alarme de câncer e outras doenças; Efeitos de medicações; Aprendendo e divulgando; Os idosos de hoje influenciando o idoso do amanhã; Expressando para compreender - Voltando a ser criança; Relembrar fatos da infância e juventude; Exercendo cidadania;

As oficinas de destaque foram a “Cuidando de si”, na qual abordou-se sobre partes do corpo, como boca, pele, intestino, mama e próstata, informando sobre suas funções e o cuidado para prevenção de doenças como o câncer; a oficina “Mitos e Verdades”, em que foram explorados



alimentos associados ao maior risco de câncer; a oficina “Sinais de Alarme” para diferenciar o câncer de outras possíveis doenças; e, por fim, a oficina “Aprendendo e divulgando” em que se focou na diferenciação entre informações reais, sensacionalistas e “fake news”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É preciso estar preparado para o envelhecimento da população soteropolitana, tendo em vista que conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015; no que se refere a Projeção da População Brasileira por Sexo e Idade para o Período 2000-2060 estima-se que o indicador da proporção de idosos, de cada região analisada, duplicará de 11,7% para 23,5% em 24,3 anos, ou seja, entre os anos de 2015 e 2039. No ano de 2015, entre 12,9% e 14,9% da população baiana já era constituída por idosos, nesse mesmo período, a expectativa de vida ao nascer nesse estado variava de 72,1 a 74 anos (IBGE, 2018).

Em meio aos processos inerentes à senescência, há um declínio nas funções do sistema imunológico, tornando-o mais suscetível às infecções, às doenças autoimunes e aos cânceres. Sobre as neoplasias malignas, o cerne da oncogênese consiste em alterações celulares que envolvem apoptose e/ou proliferação celular causando um desequilíbrio, de modo a favorecer acúmulos desordenados de células, gerando um tumor com a manifestação de sinais e sintomas que se caracterizam como câncer (EDGAR *et al.*, 2014; SILVA; SILVA, 2005)

Além disso, assim como o envelhecimento é um fenômeno multifatorial, e os fatores fundamentais são de origem genética e ambiental, o câncer também está intimamente associado a estes fatores; dessa forma, no que tange a condições ambientais, quanto maior o tempo de exposição a agentes nocivos, maiores serão os riscos para o desenvolvimento de transformações celulares malignas, o que reforça a maior suscetibilidade dessa



população a essa doença (ADAMO *et al.*, 2017; EDGAR *et al.*, 2014; SILVA; SILVA, 2005).

Com o aumento da incidência de neoplasias malignas, notadamente na terceira idade, há uma maior preocupação com uma doença capaz de provocar grande impacto emocional e social, além de requerer, naquele que adoce, capacidade para constantes reestruturações nos aspectos referentes à relação do doente com seu corpo, sua família, seu papel social, seus planos futuros e seus valores pessoais. Ademais, frente à premente mudança no perfil demográfico, é preciso estar preparado para o aumento da incidência e prevalência do câncer, tornando-se assim, um tema de grande relevância na atualidade (ADAMO *et al.*, 2017; BRAZ *et al.*, 2018; SILVA; SILVA, 2005; SOARES; SANTANA; MUNIZ, 2011).

Infere-se, à vista disso, que necessidades informacionais, além de se constituírem como um direito, expresso no Estatuto do Idoso e na Política Nacional do Idoso, são essenciais à promoção de saúde, principalmente, no que se refere à prevenção de fatores modificáveis de risco para o câncer e à melhor recepção do diagnóstico dessa doença (GOVERNO FEDERAL, 2013; PARADA *et al.*, 2008; PELAEZ DORO, 2004).

No que tange ao conhecimento dos idosos em relação à oncologia, há, predominantemente, um estigma e medo diante dessa temática que até décadas passadas era sinônimo de morte iminente. Por outro lado, a importância do conhecimento sobre métodos preventivos e de diagnóstico precoce, enquanto estratégia para o controle do câncer, foi estabelecida desde 1954, quando o Brasil sediou o VI Congresso Internacional de Câncer, em São Paulo, organizado pela União Internacional Contra o Câncer (UICC), sendo a neoplasia maligna destacada como um problema de Saúde Pública. A partir desse congresso, o controle do câncer, no âmbito das coletividades, apresentou, como conceito medular, ações pautadas na prevenção, educação, diagnóstico e tratamento. Portanto, 66 anos após o estabelecimento desta necessidade, ainda é preciso romper com o paradigma entre o diagnóstico de câncer e o sofrimento iminente, é imperativo se promover informações sobre os avanços tecnológicos atrelados à



terapêutica e à promoção de qualidade de vida. (PARADA *et al.*, 2008; SOARES; SANTANA; MUNIZ, 2011).

A Universidade Federal de Santa Catarina, um ano após a Primeira Assembleia sobre o Envelhecimento, realizada em 1983, em Viena, cujo objetivo era iniciar um programa internacional de ação que visasse garantir a segurança econômica e social na terceira idade, assim como oportunidades para que essas pessoas colaborassem com o desenvolvimento de seus países, criou o primeiro Programa Brasileiro de Extensão Universitária voltado para a Terceira Idade. Esse programa apresentou, como prioridade, atividades voltadas a aspectos culturais e que envolvessem sociabilidade, como meio de favorecer as relações sociais na terceira idade e enquanto programa educacional, manteve-se aberto às necessidades de transformações presentes neste grupo (INOUYE *et al.*, 2017; NUNES, 2018; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015).

Durante a década seguinte, existiu um grande impulso no surgimento de extensões universitárias e de programas direcionados à terceira idade no Brasil. A Universidade Estadual da Bahia, a meados de agosto de 1995, apresentando como Reitora a Prof^a. Ivete Alves Sacramento e Pró-Reitor de Extensão o Prof. Lourivaldo Valentim da Silva, fundou o Grupo de Trabalho da Terceira Idade (GTTI), cuja finalidade era de atender pessoas com idade a partir de 60 anos. Baseando-se em políticas governamentais voltadas à promoção do bem estar do idoso. Dessa forma, foram efetivadas ações que tinham por objetivo minimizar os problemas específicos da terceira idade (NUNES, 2018).

Em 1997, após seu crescimento e ampliação, o GTTI passou a ser denominado de Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROEX). Após anos de experiências bem sucedidas, em 2013, sob a égide do Reitor Lourivaldo Valentim, fundou-se o Núcleo da UATI (NUATI) com o objetivo de agregar as UATIs instaladas nos Campi da UNEB. Consolidou-se, dessa forma, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o envelhecimento e a pessoa idosa. Essa iniciativa, seguindo os preceitos do Estatuto da UNEB, contempla pessoas de



ambos os sexos, de qualquer nível sócio educacional, cuja faixa etária seja igual ou superior a 60 anos (INOUYE *et al.*, 2017; NUNES, 2018).

A UNEB possui unidades espalhadas em todo o estado da Bahia, mas o programa foi desenvolvido inicialmente no *campus* I, na cidade de Salvador, e posteriormente foi ampliado para diversas cidades, entre elas: Teixeira de Freitas, Euclides da Cunha, Conceição do Coité, Alagoinhas, Itaberaba, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Jacobina, Brumado, Santo Antônio de Jesus, Guanambi, Ipiaú, Senhor do Bonfim, Caetité, Paulo Afonso, Xique-Xique, Juazeiro, Serrinha, Seabra, Eunápolis, Barreira e Valença, formando a chamada “Rede UATI” (INOUYE *et al.*, 2017; NUNES, 2018).

As universidades, tradicionalmente, são espaços ocupados por jovens incumbidos da produção de novos conhecimentos. Seguindo a mesma ideologia, a UATI, é um espaço que objetiva não somente ser um ambiente para o desenvolvimento de conhecimento dos idosos, mas também o espaço onde é possível contribuir para a elevação da qualidade mental, física e social (VERAS; CALDAS, 2004).

Nesse contexto, as UATIs proporcionam uma programação baseada em três eixos básicos: participação, autonomia e integração, com isso, contribuem para a formação de estudantes capazes de desempenhar um papel mais ativo no processo de construção de conhecimento (INOUYE *et al.*, 2017; NUNES, 2018; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015; VERAS; CALDAS, 2004).

Diante dessa conjuntura, práticas de promoção de saúde sobre os diversos tipos de câncer tornam-se relevantes para os idosos que frequentam a UATI, principalmente por essa população ser um dos grupos com maior vulnerabilidade para o acometimento dessas doenças (INOUYE *et al.*, 2017; NUNES, 2018; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2015; SILVA; SILVA, 2005).

Para o controle do câncer, as estratégias costumam ser direcionadas a dois grupos: os assintomáticos e os sintomáticos (doença local ou avançada); o primeiro, parte do pressuposto de que a ausência de sintomas seja sinônimo da ausência de doença, portanto, a estratégia central, para esse



grupo, é levar conhecimento acerca dos principais meios de se evitar fatores de risco (prevenção primária) e de se investigar periodicamente, a presença de doença e/ou lesões precursoras em fase inicial por meio do rastreamento (prevenção secundária); para o grupo de sintomáticos, o objetivo baseia-se na identificação da doença em fase inicial, através do diagnóstico precoce (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010; PARADA *et al.*, 2008).

Na medicina brasileira, a prevenção, primária e secundária, deve ser exercida pela Atenção Primária à Saúde (APS), e sua operacionalização envolve o acesso de primeiro contato, cuidado longitudinal, integralidade e coordenação do cuidado, havendo uma constante associação com a competência cultural, para estender tal cuidado ao conjunto familiar e comunitário. (FACCHINI; TOMASI; DILÉLIO, 2018; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010; SOARES; SANTANA; MUNIZ, 2011).

A APS, nos principais tipos de câncer, concentra-se no controle de fatores de risco modificáveis, como os referentes a exposições ambientais a agentes cancerígenos exemplificada pela radiação solar exagerada e fatores comportamentais como o tabagismo, consumo abusivo de álcool, sedentarismo, obesidade e dieta pobre em frutas, legumes e verduras e rica em gordura animal. O risco de câncer numa determinada população está relacionado à interação entre os fatores que aumentam as chances de desenvolvimento da doença e, os que diminuem esta possibilidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010; PARADA *et al.*, 2008).

Nessa perspectiva, meios que contribuam com a promoção de saúde na terceira idade, aliando conceitos presentes nas práticas em prevenção de saúde e metodologias educacionais, atuam na consolidação da ideia de autocuidado permanente e na prevenção de patologias recorrentes nesse grupo, além de devolver a qualidade de vida e a autonomia desses idosos perante o processo de exclusão social vivido por eles nas últimas décadas (VERAS; CALDAS, 2004).

Em anuência com a Política Nacional de Extensão Universitária, o processo de formação acadêmica deve ser definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável à graduação do estudante

e à qualificação do professor, de maneira a proporcionar um intercâmbio com a sociedade. Portanto, diante do aumento populacional de idosos, a extensão universitária contribui, através de processos educativos construtivistas, com a compreensão do real contexto e das verdadeiras necessidades deste crescente público, auxiliando na formação de profissionais capazes de assegurar melhorias na qualidade de vida desse grupo. (ALVES DA SILVA; FLORES, 2015; FOPROEX, 2012; PAZ; REGINA; EIDT, 2006).

Ainda dentro do conceito de extensão universitária, reside a existência de Ligas Acadêmicas, consideradas como espaço transformador, instrumento de fomento à pesquisa e ao ensino, por meio do estabelecimento de vínculos entre estudantes, professores e comunidade, através de um cenário diversificado de práticas, aproximando os estudantes da sociedade (ALVES DA SILVA; FLORES, 2015; FOPROEX, 2012).

Sobre um dos métodos de aprendizagem passíveis de serem utilizados em pessoas da terceira idade, a dinâmica de grupo, dentro de um contexto psicossocial, preocupa-se em incorporar a realidade social como multidimensional, incluindo o processo de mudança social, envolvendo a necessidade de compreensão, consentimento e participação dos integrantes do grupo. Desse modo, a construção do conhecimento será lograda mediante a participação dos que compõem o grupo. (LEWIN, 1947).

No processo de construção do conhecimento, para que uma informação seja retida, é preciso que apresente um sentido, um significado, pois, por outro lado, mesmo que não seja complexa, será esquecida, por não ser útil a rotina cotidiana. Para se lograr este intento, distintos formatos metodológicos ampliam os dispositivos de informação, comunicação e educação, além de alimentar uma cultura profissional mais sensível com as questões socioculturais. A roda de conversa, em particular, quando utilizada como instrumento de pesquisa, constitui um ambiente propício para o diálogo, em que todos se sentem à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado e o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. O diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que



os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, ou seja, para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (BERNARDO *et al.*, 2009; MOURA; LIMA, 2014; VIANA, 2018).

OFICINAS: UMA PONTE PARA O AUTOCUIDADO

A execução do projeto se deu a partir da aprovação do edital e após essa etapa, houve a seleção de aluno bolsista e voluntários, deu-se início ao cronograma de atividades previamente planejadas. Os 23 encontros foram semanais, às quintas-feiras, com duração média de 90 minutos, iniciando às 8 horas da manhã, com tolerância de 15 minutos. Inscreveram-se para o projeto 15 pessoas e as oficinas foram realizadas na UATI localizada no *campus* I da UNEB, em Salvador.

No primeiro encontro, ao se averiguar a lista de inscritos no projeto, percebeu-se que, embora as aulas fossem abertas para alunos de ambos os sexos, havia apenas o nome de um homem, esposo de uma das senhoras presentes, que informou da desistência dele antes do início do projeto. Portanto, as oficinas foram compostas somente por mulheres, a maioria aposentadas e que moravam com pelo menos um familiar, à exceção de uma, que orgulhosamente afirmava morar sozinha.

Ainda nesse dia, foi realizada uma roda de conversa e as idosas relataram suas motivações e o que esperavam ao escolherem participar daquele projeto de extensão. Muitas demonstraram seu interesse por ser uma atividade em grupo, permitindo a elas compartilhar experiências com pessoas da mesma faixa etária e, para além disso, esboçaram amplo entendimento quanto a importância do tema para viver bem e saudável, esperando que a cada semana pudessem aprender e/ou reaprender sobre a busca de viver com melhor qualidade.



Em função da ausência masculina, ao fim das reuniões que tratavam de temas pertinentes a esse público, como o câncer de próstata, por exemplo, foi reforçada a necessidade de as participantes do encontro tornarem-se instrumentos de ampliação da difusão de informação, com o intuito de haver a propagação do conhecimento ali adquirido, transmitindo-o a familiares, amigos e vizinhos.

Os encontros basearam-se em dinâmicas de grupo, apresentação de tema e subsequente abertura para rodas de conversa. Todo conhecimento trazido pelas senhoras era valorizado e direcionado de modo a contribuir com a construção de uma identidade autônoma, fazendo com que elas se sentissem protagonistas no processo de aprendizagem.

Ao longo do projeto, percebeu-se que apesar do grupo ser constituído por mulheres de uma mesma faixa etária, era heterogêneo no que se refere a aspectos humanos, como personalidade e relações sociais, tornando-se assim, um desafio manter a harmonia durante os encontros. Houve um esforço para a manutenção do equilíbrio entre pessoas com graus diferentes de extroversão e introspecção, para tanto, durante as oficinas de pintura e dinâmicas de grupo, criou-se um ambiente no qual as introvertidas se sentissem capazes de expressar o que tinham aprendido após a explanação dos temas apresentados. Através desse artifício, o grupo tornou-se mais próximo e unido, havendo maior respeito durante cada momento de fala e, inclusive, uma troca de conhecimento sociocultural entre si e delas para com os monitores que mediavam os encontros.

Para o enfrentamento do estigma que permeia a temática câncer, foram desenvolvidas palestras centradas em músicas, em obras de arte e em momentos de descontração como um café da manhã compartilhado. Temas como câncer de mama, próstata e colorretal foram debatidos em um ambiente leve e descontraído, no qual foram esclarecidas as dúvidas levantadas, além de haver o reforço da ideia de doença curável, e, portanto, não letal, ao existir um diagnóstico precoce e que isso é possível de ser alcançado em qualquer idade.



Além disso, durante esses momentos, através de explicações e exemplificações foi possível definir o que e quais eram os fatores de risco evitáveis, demonstrando-se que a alimentação desbalanceada e hábitos deletérios, como fumo e uso abusivo de álcool, podem ser combatidos através de acesso à informação e do acompanhamento multiprofissional. Outro aspecto considerado, referiu-se a busca de assistência à saúde de maneira profilática e, a valorização e a procura contínua por profissionais de saúde, como o médico, dentista, nutricionista, educador físico, psicólogo, entre outros, com este mesmo intuito.

Ao final do projeto, as senhoras que compuseram o grupo durante o semestre, demonstraram o estabelecimento de vínculos, entre si e com os monitores que ministraram os encontros; relataram compreender o significado de autocuidado em saúde; além de, através de depoimentos, compartilharem um sentimento de autonomia diante de suas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desfecho desta atividade de extensão foi notório uma mudança em diversos aspectos relacionados ao grupo: interação social, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e bem-estar; além de se perceber o desejo em haver a manutenção do projeto por parte das senhoras participantes. Ademais, o projeto proporcionou significativo enriquecimento sociocultural aos monitores envolvidos em sua execução, de modo que propiciou novas habilidades no aspecto de relações humanas e novos conhecimentos adquiridos.

O projeto demonstrou o quanto foi importante trabalhar com promoção de saúde e prevenção de doenças, como o câncer, e contribuiu na desmistificação sobre o tema. Ademais, ações em saúde dessa natureza podem fazer grande diferença na vida de pessoas idosas: a “geração do autocuidado”; proporcionando, desta forma, a reinserção destes indivíduos na sociedade como protagonistas na conscientização do próximo em relação à saúde.



Vale ressaltar o quanto a atividade também contribuiu com a integração entre a academia e comunidade pela presença da terceira idade na UNEB. Dessa forma, a universidade realiza seu papel não somente de ensino, como também um papel de inclusão e social, que favorece a autoestima do idoso e uma melhor formação do estudante, enquanto monitor, por meio do compartilhamento de informações e conhecimento sobre esta população específica.

Algumas dificuldades, dúvidas e mudanças no planejamento das atividades foram persistentes ao longo do semestre, entretanto, a satisfação maior diante dos relatos informais positivos das idosas e a oportunidade de engajamento neste tipo de projeto, motivaram a sua continuação, reforçando a necessidade de espaços que reflitam sobre o contexto saúde e doença, buscando uma cultura do cuidado e promoção de saúde, além da prevenção de doenças, como o câncer. Além da UATI, outros espaços disponíveis para a terceira idade devem ser pensados, de forma a ajudar esta população a manter uma vida saudável e ativa.

REFERÊNCIAS

ADAMO, Chadi Emil *et al.* University of the Third Age: the impact of continuing education on the quality of life of the elderly. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, [S. l.], 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160192>

ALVES DA SILVA, Simone; FLORES, Oviromar. *Ligas Acadêmicas no Processo de Formação dos Estudantes Academic Leagues in Student Training*. [S. l.], v. 39, n. 3, p. 410–425, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02592013>.

BERNARDO, Maria Helena Jesus *et al.* A saúde no diálogo com a vida cotidiana: a experiência do trabalho educativo com idosos no grupo roda da saúde. *Revista de APS*, [S. l.], 2009.

BORGES, Alini Daniéli Viana Sabino *et al.* Percepção da morte pelo paciente oncológico ao longo do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, [S. l.], 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200015>.



BRAZ, Isaac Felipe Leite *et al.* Analysis of cancer perception by elderly people. *Einstein (Sao Paulo, Brazil)*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. eAO4155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082018AO4155>.

FACCHINI, Luiz Augusto; TOMASI, Elaine; DILÉLIO, Alitéia Santiago. Qualidade da Atenção Primária à Saúde no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. *Saúde em Debate*, [S. l.], v. 42, n. spe1, p. 208–223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018s114>.

FOPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. [S. l.], p. 68, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>.

GOVERNO FEDERAL. *Estatuto do Idoso*. [S. l.: s. n.]. E-book.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. [s. l.], 2018.

INOUYE, Keika *et al.* Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 44, n. 0, p. 1–19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708142931>.

LEWIN, Kurt. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, [S. l.], 1947. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Caderno de Atenção básica - Rastreamento*. [S. l.: s. n.]. E-book.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

NUNES, Fernando de Souza. A UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI) E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Resignificando a práxis acadêmica na UNEB *campus* XI - Serrinha. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 62-73, 2018. DOI: 10.5965/259464122162. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/12785>. Acesso em: 6 jun. 2021.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. Universidades abertas à terceira idade: delienando um novo espaço educacional para o idoso. *Revista HISTEDBR*



On-line, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641945>

PARADA, Roberto *et al.* A Política Nacional de Atenção Oncológica e o papel da Atenção Básica. *Revista Atenção Primária à Saúde*, [S. l.], v. 11, n.2, p. 199-206, abr./jun. 2008.

PAZ, Adriana Aparecida; REGINA, Beatriz; EIDT, Rosaria. Vulnerabilidade e envelhecimento no contexto da saúde. *Acta Paul Enferm*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 338-342, 2006.

PELAEZ DORO, Maribel *et al.* O Câncer e Sua Representação Simbólica. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 120-133, 2004.

PEREIRA, Esdras Edgar Batista; SANTOS, Nadia Barreto dos; SARGES, Edilene do Socorro Nascimento Falcão. Functional capacity evaluation of the hospitalized oncogeriatric patient. *Rev Pan-Amaz Saude*, Ananindeua, v. 5, n. 4, p. 37-44, dez. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232014000400005&lng=en&nrm=iso.

SILVA, Marcos Mendes da; SILVA, Valquíria Helena da. Envelhecimento : importante fator de risco para o câncer. *Arq Med ABC*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 11-18, 2005.

SOARES, Lenícia Cruz; SANTANA, Maria da Glória; MUNIZ, Rosani Manfrin. O fenômeno do câncer na vida de idosos. *Ciência, Cuidado e Saúde*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 660-667, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/ciencucidsaude.v9i4.7785>.

VERAS, Renato Peixoto; CALDAS, Célia Pereira. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 423-4732, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-81232004000200018>.

VIANA, Helena Brandão. Universidade da Terceira Idade: Benefícios e Possibilidades para os Idosos. *Acta Científica*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 57-68, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19141/2236-2622.actacientifica.v26.n1.p.57-68>.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ADILSON DA SILVA CORREIA

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Direito Público pela AVM. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Linguística, Literaturas e Artes - DLLARTES, Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, *campus* II-UNEB). Professor-pesquisador do Grupo de Pesquisa Línguas e Literaturas Estrangeiras na Sociedade Contemporânea – GPELLE, da Universidade do Estado da Bahia. Membro do Comitê Editorial e Revisor de Periódico da Babel – Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0580160379130805>. E-mail: acorreia@uneb.br

ADRIANE DE SOUSA PEREIRA

Graduanda em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista voluntário no projeto educação ambiental como agente transformador: ampliando a visão socioambiental da população da Ocupação Vista Alegre do Juá em Santarém, Pará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2739520759933057>. E-mail: drikahsousa14@gmail.com

ALEXANDRE GARCIA ARAÚJO

Mestrado e Doutorado em andamento em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-Graduado em Novas Metodologias do Ensino Superior pela Fasa/Afya, e em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus. Advogado (OAB 41.194), bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor do Curso de Direito

da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *campus* XX, Brumado-BA. Foi Presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB, Subseção de Vitória da Conquista-BA, Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica da UNEB e Coordenador do Projeto de Educação em Direitos Humanos PEDH/UNEB. Atualmente é Vereador de Vitória da Conquista (mandato 2021-2024) e membro da Comissão dos Direitos Humanos, Cidadania e Defesa da Mulher da Câmara. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1835327599938350>. E-mail: xando.adv@gmail.com

ALINE NERY DOS SANTOS

Doutoranda em Literatura e Cultura, pelo Programa de Pós- Graduação em Literatura e Cultura, linha de pesquisa: Documentos da memória Cultural (UFBA). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *CAMPUS* XXIII, Seabra. Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS. Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). Especialista em Educação e Políticas Públicas- Faculdade Santa Cruz. Pós-Graduada em Gestão Educacional através do Programa SGI (Sistema de Gestão Integrada) da Fundação Pitágoras. Especialista em Gestão educacional pela Faculdade de Santa Cruz (FSC). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Pedagogia pela UNICESUMAR. É professora de Português, Literatura e Redação, trabalha com os programas da Educação (PAR, PNAIC, PACTO ESTADUAL E MAIS EDUCAÇÃO), com formação de professores e gestores municipais. Docente de Pós- Graduação nas disciplinas: Alfabetização e Letramento, Aquisição da Linguagem oral e escrita. Pesquisadora da área de Literatura Brasileira Contemporânea, Gênero e Raça; Sexualidades dissidentes; Alfabetização e Letramento; Estudos Culturais e discurso; Educação, Políticas Públicas, Gestão e Novas Tecnologias. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0100895682620863>. E-mail: neryline@hotmail.com



ANDERSON DOS SANTOS CARNEIRO

Mestrando em Educação e Diversidade e especialista em Linguística pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos Educação e Tecnologias (GEPLET). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5521379079201735>.

E-mail: andersonprofessor.quimica@gmail.com

ANDRÉ BOUZAS DE ANDRADE

Professor Auxiliar do Curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestrado em Oncologia pela Fundação Antônio Prudente. Especialista em Cirurgia Oncológica pelo Hospital AC Camargo. Graduado em Medicina pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7911459368187322>. E-mail: abandrade@uneb.br

ANDRÉ LUIZ BISPO PEREIRA

Graduando em Enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro fundador e atual vice-presidente da Liga Acadêmica de Enfermagem em Obstetrícia e Neonatologia (LAEONE). Integrante do Núcleo de Pesquisa Interfaces em Saúde (NUPEIS). Atualmente bolsista CNPq do Projeto de Iniciação Científica " Gênero, sexualidade e prisão: tecendo um olhar sobre a sexualidade de mulheres que fazem sexo com mulheres em um presídio na cidade de Salvador-BA. Desenvolve ações de educação em saúde com mulheres em situação de prisão na cidade de Salvador-BA. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2133081376659345>. E-mail: andrebispoh@gmail.com

CLIMENE LAURA DE CAMARGO

Pós-Doutorado em Sociologia da Saúde na Universidade René Descartes/Sorbonne, na França. Doutorado em Saúde Pública na Universidade de São Paulo. Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora Titular da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Enfermagem com

ênfase em Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente, atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde da criança e do Adolescente, Violência e Saúde da População Negra. Coordena o Grupo de Estudos de Saúde da Criança e do Adolescente – Grupo Crescer. Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/5183002830901288> E-mail: climenecamargo@hotmail.com

DANIELA PAULETTO

Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia - Rede Bionorte, Mestre em Ciências de Florestas Tropicais (INPA). Especialista em Mudanças Climáticas pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Magistério Superior no Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice-líder do grupo de pesquisa Centro de Estudos em Manejo e Sistemas Florestais Integrados. Coordenadora do Projeto de Recuperação Ambiental com Sistemas Integrados de Produção. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0963317170667125>. E-mail: danielapauletto@hotmail.com

DENISE SANTANA SILVA DOS SANTOS

Professora Assistente do Curso de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (2020) com estágio doutoral na modalidade (Doutorado Sanduíche) na Escola Superior de Saúde e Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real - Portugal (2019). Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (2011). Especialização em Neonatologia pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com o Ministério da Saúde (2008). Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006). Vice-líder do Núcleo de Pesquisa Interfaces em Saúde (NUPEIS) da UNEB e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos da Criança (CESCER) da Escola de Enfermagem da UFBA. Bolsista CAPES do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (2019). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392355664098132>. E-mail: denisenegal@hotmail.com



DHULIANE MACÊDO DAMASCENA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da UFBA. Especialista em Saúde da Família sob modalidade de Residência Multiprofissional em Saúde pela Universidade do Estado da Bahia. Enfermeira, graduada pela Universidade Federal da Bahia. É membra do Núcleo de Pesquisa em Políticas, Gestão, Trabalho e Recursos Humanos em Enfermagem e Saúde Coletiva GERIR/EEUFBA. Possui experiência na assistência à saúde na Atenção Básica, vigilância em saúde (vigilância epidemiológica). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0339147819151000>. E-mail: dhuliane.macedo@gmail.com

EDILANE CARVALHO TELES

Doutora em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, *campus* III. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa - Polifonia - Observatório de Educação e comunicação. Membro do Grupo de Pesquisa - Mediações Educomunicativas – MECOM (ECA/USP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9866051501842843>. E-mail: edilaneoteles@hotmail.com

EDILUZIA PASTOR DA SILVA

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Políticas Públicas: Didática, Currículo e Avaliação (UNEB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Professora da rede municipal de Valente e Queimadas-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2515108699502780>. E-mail: ediluzia.sistema@gmail.com

EDMERSON DOS SANTOS REIS

Doutorado em Educação pela UFBA. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, DCH III. Membro do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4799013495727395>. E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

FABÍOLA MOURA REIS SANTOS

Doutoranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental e Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Voz pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia e em Ensino da Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia e em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Jornalista e Fonoaudióloga pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professora Assistente do curso de Jornalismo em Multimeios da Universidade do Estado da Bahia e Diretora de Imagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco, na função de Coordenadora de Programação e Jornalismo da TV Caatinga. Desenvolve pesquisa sobre as representações sociais sem distorções dos Territórios Semiáridos Brasileiros no telejornalismo. Autora do conceito de Jornalismo Contextualizado com o Semiárido Brasileiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6276475685102074>. E-mail: fmrsantos@uneb.br

JAMILE DE OLIVEIRA SILVA

Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Bacharela em Língua Estrangeira Moderna pela UFBA. Licenciada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela



UNEB-*campus* II. Professora substituta(auxiliar) da Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Linguística, Literaturas e Artes (DLLARTES), Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, *campus* II-UNEB). Corpo técnico do Grupo de Pesquisa Línguas e Literaturas Estrangeiras na Sociedade Contemporânea – GPELLE, da Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8555953859115030>. E-mail: jamoliveira@uneb.br.

JOSÉ CLÁUDIO ROCHA

Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Administração Pública pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Especialista em Ética, Desenvolvimento Social e Cidadania pelo instituto de Estudos Avançados para as Américas da OEA; Pós-Graduado em Gestão de Direitos Humanos pelo Ministério de Direitos Humanos e Pós-Graduado em Gestão de Projetos de Pesquisa e Pós-Graduação pela UNIRIO. Bacharel em Ciências Econômicas pela UFBA e Bacharel em Direitos pela UFBA é professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5068823120384244>. E-mail: joseclaudiorochaadv@gmail.com.

KELLEN MALHEIRO DOMINGUES

Discente do curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Monitora bolsista no projeto intitulado Promoção de Saúde e Prevenção do Câncer na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) em 2019. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2493350579509177>. E-mail: kellen_kmd@hotmail.com

LEONARDO SANTA INÊS

Doutorando em Comunicação Social pela UFMG, com período sanduíche na University of California – Irvine, EUA. Integra o Grupo de Pesquisa Mídia e Esfera Pública (EME). Professor do curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Comunicação Social – Relações Públicas (2007) e Jornalismo (2017) e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Uneb (2010). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6810782440791373>. E-mail: leoinescunha@gmail.com

LIDYANE MARIA FERREIRA DE SOUZA

Doutora em Direitos Fundamentais na Sociedade Global pela Università di Camerino (UNICAM). Mestra em Ciências Jurídicas - Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta dos cursos de Direito, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Integrante do Programa Permanente de Extensão em Direitos Humanos (UFSB) e do Grupo de Pesquisa Pluralismo Jurídico e Usos Emancipatórios do Direito (UFSB/CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8388807218992728>. E-mail: lidyane.ferreira@csc.ufsb.edu.br

LISIANE CRISTINE LOPES DE OLIVEIRA Graduada em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia (UFAL). Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atuou como voluntária no projeto Promoção de Saúde e Prevenção do Câncer na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). Aluna Bolsista da Fapesb de Iniciação Científica em 2020. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6245512305869488>. E-mail: ziane20416@gmail.com



MARIA APARECIDA ARAÚJO FIGUEIREDO Doutora em Saúde Pública com área de concentração em Epidemiologia pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, com bolsa sanduíche na *London School of Hygiene and Tropical Medicine*. Mestre em Enfermagem em Saúde Pública pela Universidade do Rio de Janeiro. Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Atua na graduação do curso de Enfermagem, é professora permanente do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva e Líder do Grupo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva. Foi Diretora da Vigilância Epidemiológica da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. Tem experiência nas áreas de Epidemiologia, Vigilância Epidemiológica e Gestão em Saúde Pública. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2413669369130090> E-mail: mfigueiredo@uneb.br

MARIA THAYNÁ SEVERINO DE SOUZA

Pós-graduanda em Direito Penal e Processo Penal pelo Centro Universitário UNA. Bacharela em Humanidades pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desigualdades e Efetividades de Políticas Públicas para Direitos Sociais (GEPEDSE) – UFSB/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Pluralismo Jurídico e Usos Emancipatórios do Direito – UFSB/CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3899261089842227>. E-mail: thayna.souza@csc.ufsb.edu.br

NOELMA NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pelo Departamento de Educação de Guanambi, *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista do projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais”. Professora auxiliar numa escola da rede particular de ensino de Guanambi-BA. Monitora de Alfabetização na rede municipal de ensino de Guanambi-BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9861082471849919>. E-mail: noelmanascimentost@gmail.com

PEDRO HENRIQUE MONTEIRO DA SILVA

Especialista em Direitos Humanos e Contemporaneidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Graduando em Direito pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Membro do Programa Permanente de Extensão em Direitos Humanos (UFSB). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Pluralismo Jurídico e Usos Emancipatórios do Direito – UFSB/CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646541976160630>. E-mail: pedrohmonteiro06@gmail.com

RISONETE LIMA DE ALMEIDA

Doutorado em Educação e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica pelo Centro de Estudos Pós-Graduação Olga Mettig. Estágio Pós-Doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Linguística, Literaturas e Artes (DLLARTES), Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, *campus* II-UNEB). Professora-pesquisadora do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica da UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Línguas e Literaturas Estrangeiras na Sociedade Contemporânea (GPELLE), da Universidade do Estado da Bahia. Editora da Babel – Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055126602926153>. E-mail: rlalmeida@uneb.br

SANDRA ALVES DE OLIVEIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Especialização em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora do Departamento de Educação



de Guanambi, *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE)/UNEB e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM)/UFSCar. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM)/UFJF. Coordenadora do projeto de extensão “Resolução de problemas na formação e na atuação de professores dos anos iniciais”. Docente Voluntária de Orientação do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNEB. Professora da Educação Básica do Colégio Municipal Aurelino José de Oliveira (Candiba-BA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1023120398774531>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-7197>. E-mail: saoliveira@uneb.br

TÂNIA CHRISTIANE FERREIRA BISPO

Pós-doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA) e a Universidad de LANUS - Buenos Aires, na Argentina. Doutorado em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia- ISC/UFBA; Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia; Especialista em Enfermagem Obstétrica e Enfermagem Neonatal pela Universidade Federal da Bahia-UFBA; Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Professora Titular no Curso de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Líder do grupo de pesquisa Núcleo de pesquisa Interfaces e Saúde (NUPEIS). Autora do livro *Gestar Parir e Crescer atrás das grades: Um olhar sobre a mulher e a criança no contexto prisional*. Diretora de Ensino e Pesquisa da Associação Brasileira de Enfermeiras Obstetras e Neonatais da Bahia (ABENFO-BAHIA). No campo da pesquisa dedica-se a estudos nas seguintes áreas: Atenção à saúde de mulheres em situação de prisão, Vulnerabilidade e Saúde, violência no trabalho de profissionais de saúde; Humanização do parto e Neonatologia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7247789528244896>. E-mail: taniaenf@uol.br

THIAGO GOMES DE SOUSA OLIVEIRA

Mestrando em Engenharia Florestal (UFPR), Graduando em Engenharia Florestal (UFOPA), Bacharel em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista do projeto educação ambiental como agente transformador: ampliando a visão socioambiental da população da Ocupação Vista Alegre do Juá em Santarém, Pará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108518856562703>. E-mail: oliveira.tgso@gmail.com

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta do Departamento de Educação, professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos Educação e Tecnologias (GEPLET). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7781613113942036> E-mail: ursula.cunha@hotmail.com

VICTOR SAID DOS SANTOS SOUSA

Graduando em Comunicação Social/Relações Públicas no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra a equipe do projeto Qualidade do Ambiente Urbano de Salvador (QUALISalvador). Técnico em Automação e Controle Industrial pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6231467791735946>. E-mail: victorssousa@gmail.com

VIVIANE DA SILVA ARAÚJO VITOR

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEN/UESB), Vitória da Conquista-BA.



Graduada em Pedagogia pelo Departamento de Educação de Guanambi, *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e Neurociências, Antropologia e Educação Social, Educação Especial e Deficiência Física; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Brumado-BA. Membro do Observatório da Infância e da Educação Infantil (OBEI), vinculado à UNEB através das pesquisadoras dos campi: VI, XII, XVII e XX). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)/Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2012919621988279>. E-mail: viviaraujo_gbi@hotmail.com

WALISSON RAFAEL DOS SANTOS MEIRA

Graduando em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *campus* XX, Brumado-BA. É membro do grupo de pesquisa em Direito e Sexualidade, da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Monitor Bolsista do Projeto de Extensão de Educação em Direitos Humanos PEDH/UNEB. É estagiário da Vara Cível da Comarca de Brumado/BA. Foi membro da Liga Acadêmica de Ciências Criminais (LACIC/UNEB). Foi monitor de ensino da disciplina Introdução ao Estudo do Direito I. Foi estagiário voluntário da Vara Criminal da Comarca de Itaberaba/BA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/63610799499904441>. E-mail: walissonmeirasantos@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: outubro/2021
Impressão Bigraf

A coletânea intitulada “Ciência, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Humano” é a segunda publicação da série “Extensão Universitária e Sociedade”, organizada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A obra reflete a relação dialógica da universidade pública com a sociedade, aborda temáticas multidisciplinares desenhadas como fruto dos fazeres extensionistas da comunidade acadêmica e, traduzidas em produções científicas, evidenciam autores(as), protagonistas, cidadãos(ãs), engajados(as) em ações políticas frente às demandas apresentadas pelo contexto sociopolítico brasileiro. Em conjunto, os textos aprovados nos convidam à compreensão das tecnologias sociais enquanto Ciências que visam promover o Desenvolvimento Humano de forma integral.



<http://eduneb.uneb.br>

ISBN 978-65-89492-07-6



9 786589 149207 8