

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

reflexões  
acadêmicas

Maria Lucia Marocco Maraschin  
César da Silva Camargo  
(Orgs.)



  
**ARGOS**  
Editora da UnoChapecô

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**  
reflexões acadêmicas



Maria Lucia Marocco Maraschin  
César da Silva Camargo  
(Orgs.)

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**  
reflexões acadêmicas

  
ARGOS  
Editora da UnoChapecó  
Chapecó, 2015



Reitor: Odilon Luiz Poli

Vice-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Maria Aparecida Lucca Caovilla

Vice-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Claudio Alcides Jacoski

Vice-Reitor de Administração: Antônio Zanin

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Valéria Marcondes

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

---

378.1554      Extensão universitária [recurso eletrônico] : reflexões acadêmicas  
E96e            / Maria Lucia Marocco Maraschin, César da Silva Camargo  
(Orgs). - Chapecó : Argos, 2015.  
ePUB. -- (Debates ; 6)

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-7897-152-6 (eBook)

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Iniciação científica. 4. Universidades e faculdades comunitárias.

I. Maraschin, Maria Lucia Marocco. II. Camargo, César da Silva.

III. Título. IV. Série.

CDD 378.1554

---

Catálogo elaborado por Joseana Foresti CRB 14/536  
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Av. Atílio Fontana, 591-E – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-000 – Caixa Postal 1141  
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenador: Dirceu Luiz Hermes

Conselho Editorial

Titulares: Murilo Cesar Costelli (presidente), Clodoaldo Antônio de Sá (vice-presidente),  
Celso Francisco Tondin, Dirceu Luiz Hermes, Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues,  
Maria Aparecida Lucca Caovilla, Ricardo Rezer, Rodrigo Barichello,  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Vagner Dalbosco, Valéria Marcondes

Suplentes: Arlene Renk, Fátima Ferretti, Fernando Tosini, Hilário Junior dos Santos,  
Irme Salette Bonamigo, Maria Assunta Busato

# Sumário

## Apresentação

*Maria Lucia Marocco Maraschin, César da Silva Camargo*

## A extensão e o ensino superior: alguns apontamentos iniciais

*César da Silva Camargo*

## Memória e produção de textos histórico-educacionais: uma experiência de produção de conhecimentos

*Elison Antonio Paim, Sônia Albertina Celuppi Chiarelo*

## Horta escolar: estratégia de educação nutricional em uma escola no município de Chapecó (SC)

*Aline Vargas, Elizabeth Nappi Corrêa, Cristiano Lajus,  
Rodrigo Dalla Costa, Ranieli Duranti, Daniel Sbardelotto*

## Projeto de Extensão Comunitária Jurídica (PECJur)

*Helenice Braun, Maria Aparecida Lucca Caovilla,  
Silvana Winckler*

## Educação nutricional em feira livre: relato de uma experiência positiva em construção

*Luciara Souza Gallina, Carla Rosane Paz Arruda Teo,  
Patrícia Stubinski Munaro*

## Formação continuada: extensão universitária como função acadêmica articulada ao Prêmio Ação Comunitária

*Maria Lucia Marocco Maraschin, Márcia de Souza*

Assistência fisioterapêutica à comunidade da  
Unochapecó: relato de experiência

*Márcia Regina da Silva, Cássia Cristina Braghini,  
Vinicius Brandalise, Kélin Thomé*

Arte/dança na universidade: a trajetória do Grupo Universitário de  
Dança Essência e suas interfaces com o ensino, extensão e pesquisa

*Marlini Dorneles de Lima, Deizi Domingues da Rocha,  
Vanessa Gertrudes Francisci*

Assessoria Linguística e Literária da Unochapecó

*Mary Stela Surdi*

Histórias da pré-história: educação patrimonial  
entre os vales dos rios Chapecó e Irani

*Mirian Carbonera, Enelice Aparecida Pansera*

A Rádio Criança – rádio invertida

*Noeli Gemelli Reali*

O contexto familiar de pessoas com múltiplas  
deficiências: uma tentativa de inclusão

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*

Sobre os autores

## **Apresentação**

APRESENTAR ESTE exercício de institucionalização da extensão universitária, via produção de artigos, os quais compõem a segunda publicação relativa às práticas extensionistas de uma Universidade Comunitária – Unochapecó –, significa resgatar uma trajetória de compromissos institucionais, comunitários, profissionais e pessoais, marcados por incursões cidadãs, as quais adensam sistematicamente a missão e a visão desta instituição.

Neste livro, o leitor encontrará artigos que tipificam a universidade comunitária, explicitando seus vínculos e compromissos sociais: uma universidade originária da comunidade e fiel aos seus propósitos, isto é, atenta as suas demandas. Trata de compromissos institucionais marcados pelo incentivo à produção de conhecimentos e sua publicação, ancorados em experiências e vivências, homologadas por compromissos de professores e estudantes extensionistas subsidiados por aproximações inerentes ao universo universitário, nutridos pelos projetos pedagógicos dos cursos, os quais zelam pelas demandas e necessidades da comunidade local e regional.



Anunciada e vivida como exercício de interlocução, junto ao ensino e à pesquisa, a extensão universitária tem produzido e difundido conhecimentos originários de reflexões sobre ações como as em curso, envolvendo professores, estudantes e comunidade, configurando-se sistematicamente numa estratégia de formação pessoal e profissional, possibilitando a construção de novos saberes e produções.

Nos diferentes exercícios de vinculação aqui tratados, emergem relações de confiabilidade, cumplicidade e de práticas éticas signatárias dos esforços institucionais efetuados nas quatro décadas de sua existência como instituição de ensino superior. Fazem parte desta publicação artigos decorrentes de exercícios de extensão universitária marcados por práticas de ensino e de pesquisa, que, politicamente, forjam a transformação.

O projeto de Assessoria Linguística e Literária, desenvolvido com estudantes dos anos finais do ensino médio viabilizado pelo curso de Letras, fora implementado com o intuito de auxiliar os jovens deste nível de ensino quanto à escolha profissional, articulada ao ensino na área de língua e de literatura.

O projeto Atenção Fisioterapêutica aos Portadores de Necessidades Especiais na APAE de Chapecó (SC) constituiu-se numa possibilidade de qualificação da tríade ensino, pesquisa e extensão, na universidade, no curso, na entidade e, especialmente, junto à comunidade diretamente envolvida. Ao promover o desenvolvimento neuropsicomotor de portadores de necessidades especiais, o projeto oportunizou interação e vivência prática dos acadêmicos e professores com os portadores de necessidades especiais e sua comunidade educativa.

O projeto Atenção Fisioterapêutica à Comunidade da Unochapecó atua para oferecer serviço de fisioterapia, por meio de ações

promotoras da prevenção e reabilitação de acadêmicos, técnico-administrativos e docentes da Unochapecó, com vistas a aproximar este público das possibilidades profiláticas e curativas da fisioterapia.

O “Projeto de Extensão Comunitária Jurídica (PECJur)” insere estudantes do curso de Direito na comunidade, propiciando a interação entre docentes, discentes e comunidade, por meio de um serviço de cunho social e voluntário, o qual passa informações aos cidadãos, sobre seus direitos e deveres, além de preparar os estudantes para a atuação profissional independente, como agentes transformadores da sociedade.

O projeto Horta Escolar: uma estratégia de educação nutricional, desenvolvido em parceria com uma escola pública indígena de Chapecó (SC), efetiva uma possibilidade de estudo e de resgate cultural no sentido de obter qualidade e diversidade na alimentação dos estudantes.

O projeto Arte/Dança na Universidade situa a trajetória do Grupo Universitário de Dança Essência e suas interfaces com o ensino, a extensão e a pesquisa. Isso posto, evidencia-se que compete à universidade oportunizar a formação junto à comunidade interna e externa, integrando competência profissional com capacidade de reflexão crítica e consciência corporal.

Nesta perspectiva, o projeto de Formação Continuada para as Lideranças do Prêmio Ação Comunitária legitimou-se como um espaço promotor de debate e de reflexões sobre si e sobre tudo o que cerca as práticas sociais voluntárias, amparadas na pluralidade ideológica e na diversidade cultural. Vale destacar que a triagem de possibilidades de inclusão social oportunizadas pela sociedade civil, viabilizadas a partir do compromisso de cidadãos, homens e mulheres da sociedade chapecoense e da região, são meritórios dos compromissos da universidade e dos meios de comunicação.

A Educação Nutricional na Promoção da Segurança Alimentar em Feiras Agroecológicas tem como público-alvo os produtores e consumidores desta perspectiva, com os quais, com atuação diversificada, implementou-se capacitação sobre higiene e manipulação de produtos alimentares, além de orientação/educação nutricional aos consumidores.

O projeto “Histórias da Pré-História: educação patrimonial entre os vales dos rios Chapecó e Irani” apresenta um estudo arqueológico nas áreas atingidas por empreendimentos hidrelétricos.

“Memória e Produção de Textos Histórico-Educacionais: uma experiência de produção de conhecimentos” é um projeto cujas atividades foram desenvolvidas numa perspectiva em que os participantes sentiram-se autores de suas práticas educativas. Para tanto, foram estudados textos teórico-metodológicos que proporcionaram as ferramentas teóricas e práticas com as quais os participantes produziram os textos didáticos, além do contato com as fontes disponíveis no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM).

O projeto Rádio Criança – rádio invertida inscreve-se no contexto de responsabilidade, desafio e de luta política cultural. Pelo direito que as pessoas e, de modo muito especial, as crianças têm de assistirem e participarem da criação e produção de informações, valores, crenças e atitudes construtivas, muito diferentes da lógica economicista e conservadora atual.

O projeto Desenvolvimento e Alegria no Lar tem como objetivo propiciar às pessoas com deficiências múltiplas, e que encontram-se impedidas temporariamente de participar do processo escolar, o atendimento escolar especializado, contando com intervenção pedagógica no seu ambiente domiciliar.

Esta publicação, em seus diversos olhares e possibilidades, representa para a Unochapecó além de uma possibilidade de dar visibilidade às suas ações de extensão, mas, muito mais que isso, a possibilidade de um processo de reflexão teórico-metodológico necessário para a qualificação e o adensamento da sua proposta de indissociabilidade.

A organização desta segunda obra vem reforçar o compromisso da Unochapecó com a formação de profissionais que sejam capazes de dar respostas com competência teórica, técnica e prática orientadas por conhecimentos e vivências políticas pautadas na ética, no conhecimento da realidade, necessários à formação de profissionais cidadãos.

Maria Lucia Marocco Maraschin  
César da Silva Camargo  
(Orgs.)



# **A extensão e o ensino superior: alguns apontamentos iniciais**

César da Silva Camargo

## **Introdução**

A UNIVERSIDADE contemporânea define-se como uma instituição que, mais do que conduzir ao domínio de um ofício profissional, promove a toda comunidade acadêmica e à comunidade circundante uma ambiência de aprendizado, na qual os saberes e a pesquisa se entrecruzam em uma permanente efervescente produção e distribuição do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de possibilidades continuadas, objetivas e subjetivas de aprender e propor alternativas inovadoras, para as mais diversas demandas oriundas da comunidade<sup>1</sup>.

De outra parte, a universidade está no centro das discussões do conceito da “tríplice hélice”.<sup>2</sup> Nesta proposição de nova “revolução acadêmica”, a instituição universidade afirma sua importância e

---

1 Vide o artigo de Renato Dagnino: Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência de Roberto Valdés Puentes; Orlando Fernández Aquino; Armino Quillici Neto. *Educar em Revista*, n. 34, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>>.

2 “A relação universidade-empresa no Brasil e o argumento da hélice tripla”, na *Revista Brasileira de Inovação*, v. 2, n. 2, p. 267-307, jul./dez. 2003. Neste, o autor discorre sobre a “Segunda Revolução Acadêmica” e ressalta a importância das relações da universidade com o seu entorno.

significado, na medida em que representa e reflete a sua comunidade locorregional e responde de forma ágil, academicamente qualificada e com compromisso social aos desafios oriundos desta comunidade. Sua importância se amplifica à medida que a educação superior apresenta-se como instrumento central para consolidar e alargar as conquistas sociais e econômicas nos últimos dez anos no Brasil. A difusão do ensino superior é uma exigência fundamental para propiciar e potencializar a autonomia das pessoas e dos grupos, no que concerne à cidadania e ao acesso aos resultados dos bens socialmente produzidos. A educação é elemento central desse processo, com condição geradora de capacidades para propor tecnologias inovadoras e alternativas (Demo, 1991, p. 34), sem que, no entanto, tenhamos que pactuar com qualquer forma de primazia da técnica, em detrimento da política. Nos atuais debates sobre a tríplice hélice, devemos ficar alertas para os possíveis riscos de uma nova perspectiva da relação da universidade com a comunidade. Mas também consonantes com as oportunidades, sobretudo àquelas que consistem em realocar a educação no lugar de centralidade no desenvolvimento social e econômico; o qual, para ser íntegro, não prescinde da qualidade formal (domínio tecnológico), nem da qualidade política (cidadania organizada e ativa). Conforme o artigo “Por uma Universidade Empreendedora: o papel da pós-graduação no modelo da hélice tríplice”:

O modelo da hélice tríplice, que vem sendo utilizado extensivamente na Comunidade Européia e nos Estados Unidos da América, insere-se numa linha progressista, em que se ancoram as redes de desenvolvimento, envolvendo atores dos contextos produtivos, tecnológicos, científicos, legais, logísticos, financeiros, sociais e ambientais (Terra, 2006). Entretanto, entre nós o modelo precisa ser repensado e, mesmo, reinventado. Pois a imagem da hélice tríplice – nos seus termos originais – não consegue caracterizar a sinergia dos atores universidade, em-

presa e governo, em um sistema regional de inovação (Equist, 1997) de país em desenvolvimento como o Brasil. Pois se nossas universidades estão relativamente avançadas em termos teóricos e mesmo tecnológicos, nossos governos vêm aprimorando os mecanismos de financiamento e suporte ao desenvolvimento, à ciência, à tecnologia e à inovação. Infelizmente, o mesmo não ocorre com grande parte das empresas, que não acompanharam o movimento geral de desenvolvimento. Assim, o modelo esbarra na necessidade de as empresas, antes de iniciarem o processo de inovação, modernizarem-se tecnologicamente e fazerem com que as pessoas que vão participar do processo de desenvolvimento adquiram as competências para o trabalho, necessárias a estas ações, por meio da educação continuada, que é conferida pela universidade. (Terra et al., 2007).

Assim, universidade é uma instituição necessária e insubstituível, sendo uma das estratégias mais eficientes para se planificar o futuro, para ocupação de espaços do mercado de trabalho e para o dimensionamento do interesse social do processo produtivo. “Seja como for, a universidade detém o duplo desafio: precisa comprovar-se tecnologicamente competente [...]” (Demo, 1991, p. 35) e configurar-se em local especial e peculiar de ocorrência da educação, no qual as pessoas encontrem condições motivadoras de apreensão e elaboração do conhecimento. Ou seja, espaço educativo que apresenta como resultado maior o entrelaçamento com a comunidade em que se insere, redundando na designação de profissionais competentes e cidadãos ativos a esta mesma comunidade. A universidade coloca-se como uma ferramenta importante no aperfeiçoamento das relações sociais e econômicas ao colocar em pauta a necessidade de equalizar as exigências e desafios crescentes da tecnologia em suas diversas aplicações, como o compromisso e responsabilidade social (Demo, 1991, p. 35-37).



De forma corrente, compreende-se que a extensão universitária atua, de maneira peculiar, promovendo o liame entre a universidade e a comunidade adjacente, de tal forma que a extensão universitária pode realizar ações e intervenções que possibilitem a mudança social na vida dos atores envolvidos. A extensão universitária foi definida no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, de 2001, da seguinte maneira:

A extensão universitária é o processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes [, técnico-administrativos] e discentes terão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, seria acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001).

Pode-se dizer que a extensão universitária constitui-se em uma possibilidade privilegiada para que o saber acadêmico seja revitalizado e redistribuído, diminuindo as possíveis distâncias erigidas entre a universidade e a comunidade que dá razão a sua existência. Aproximando-se o que se pensa do que se faz, de tal modo que o conhecimento ultrapasse o limiar da universidade, e que o aprendizado seja uma apropriação comum, tanto para a academia quanto para a comunidade.

## **Extensão universitária**

O CONCEITO de extensão, nos termos do Plano Nacional de Extensão, é uma atividade acadêmica que coloca em conexão o ensino e a pesquisa desenvolvidos na universidade com as demandas que se originam na realidade social. A extensão proporciona formas interativas e inovadoras de contato da universidade com a sociedade, afirmando-se como referência dessa interação, tanto na comunicação da produção acadêmica quanto se instituindo como instrumento de ausculta das indagações e dos saberes produzidos pela comunidade. De acordo com Serrano, no seu artigo ‘conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire’:

Esta conceituação inicia por colocar a Extensão no campo acadêmico. A Extensão é processo educativo e científico, ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade. (Serrano, [s.d.]).

Ocorre, portanto, uma reciprocidade de conhecimentos, em que a universidade é aprendiz de cada comunidade e suas respectivas particularidades, seus fazeres, seus enunciados culturais e suas práticas vitais cotidianas. Dessa forma, a universidade pode conceber suas ações de extensão, tendo por objeto esses significados sociais. A Extensão possibilita e suscita o surgimento de dinâmicas intensas de solidariedade, fundamentadas em processo de ajuda mútua, entre a universidade e a comunidade. Tanto a universidade, exercendo uma ação afirmativa sobre a comunidade, quanto sendo objeto de ações e

influências, permitindo uma constante e intensa afluência de troca com a comunidade.

A identidade institucional e, portanto, um constante processo de construção, que se faz a partir da inspiração interna e das necessidades externa. Por isso, a edificação de uma Universidade ou IES Comunitária, com base na sua natureza pública não-estatal, deve constituir-se, segundo Frantz, num processo pedagógico de aprendizagem e conhecimento, de qualificação de fatores condicionantes do desenvolvimento da comunidade que a insere. (Oliveira, 2006, p. 33).

A Carta Constitucional em seu artigo 207 dispõe e institucionaliza, de forma inequívoca, a importância e o lugar da extensão na organização universitária, mencionando que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e da gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

De forma semelhante, para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001), a extensão universitária é o processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão integra a universidade como um de seus componentes fundamentais e assegura à comunidade acadêmica a possibilidade de um encontro com a sociedade, permitindo a reelaboração dos conhecimentos acadêmicos, situando a sua técnica profissional em um contexto social. De volta à universidade, técnico-administrativos, acadêmicos e docentes trarão um aprendizado que, submetido à sistematização teórico-metodológica, será acrescentado ao saber já amalhado, destacando-se como contribuição acadêmica elaborada, de forma conjunta, pela

universidade e sociedade. O I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987) conceitua a extensão:

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Nos termos do Fórum Nacional de Extensão (1987):

Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados acadêmico e popular, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade. (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, 1987).

Considerando este contexto, pode-se verificar com clareza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por meio da pesquisa são produzidos novos conhecimentos que serão objetos do processo de ensino. De forma consequente, a extensão conecta à comunidade o conhecimento produzido, elaborado, reelaborado, na forma de atividades diversas de acompanhamento e assessorias, projetos de inclusão socioeconômica, transferência de tecnologias que propiciem o acesso aos bens produtivos. Da justaposição da universidade com a comunidade procedem novas informações e situações, as quais, por sua vez, requerem mais pesquisas. Portanto, do contato continuado e

interativo com a comunidade, talvez seja mesmo a universidade uma das principais beneficiadas por essa dinâmica, visto que tal contato permite e facilita o processo de revisar as suas diferentes formas organizacionais, atualizar os seus projetos acadêmicos e redimensionar a sua pesquisa.<sup>3</sup>

No caso específico das instituições comunitárias, ou públicas não estatais, a extensão universitária compõe, de forma especial, a função social dessas universidades, dá visibilidade e concretude ao seu caráter comunitário. A percepção da universidade elaborada no imaginário social é firmada, em grande medida, pelas ações da Extensão. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconiza no artigo 43 – VI, como um dos objetivos do ensino superior: “[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, [bem como] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.” De acordo com o Oliveira (2006), a extensão “[...] é expressão do seu *status* acadêmico, por meio da geração e difusão do conhecimento [...]”, a qual ocorre pela proposição e implementação de “programas de transformação sociais”. Ainda, conforme Araujo e Casimiro (2009), a extensão possibilita uma perspectiva de avaliação institucional:

A Extensão Universitária representa, também, um processo de avaliação institucional ao mostrar a imagem da universidade para a sociedade na qual está inserida. Essa imagem poderá ser boa ou ruim. É a ação extensionista que identifica a maneira

---

3 Vide “A importância dos projetos de extensão universitária na formação de cidadãos leitores”, de Francisco de Paula Araújo e Lilian Cristina S. R. Casimiro. Disponível em: <[http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao\\_Oral/eixo1/AIIMPORTANCIADOS.pdf](http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao_Oral/eixo1/AIIMPORTANCIADOS.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2011.

como a Instituição de Ensino Superior (IES) trata a população com quem interage ao executar o que está anunciado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece no artigo 43 – VI, como missão da educação superior: ‘estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente em particular os nacionais e regionais, [bem como] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade’.

## **Conclusão**

CONSTATAM-SE reiteradas digressões sobre a natureza da universidade, as quais corretamente insistem na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mas, na prática e de forma geral, o ensino e a pesquisa gozam de mais apreço e cuidado na educação superior, com políticas institucionais e recursos financeiros proporcionais. À extensão e aos extensionistas, regra geral, são destinados esforços e recursos institucionais díspares, no que se refere a sua importância no concerto universitário.

Desnecessária a argumentação e a comprovação a contribuição determinante da extensão para a universidade. Contudo, impõe-se a reflexão sobre o valor da extensão e o correspondente reposicionamento da universidade com relação aos meios para se alcançar as suas finalidades. Na discussão sobre a tríplice hélice, a extensão coloca-se como instrumento acadêmico insubstituível na consecução de trocas significativas com as instâncias públicas e empresariais.

De toda a forma, propugna-se que a extensão universitária seja sempre contemplada com políticas e recursos compatíveis com a sua contribuição acadêmica e responsabilidade social.

## Referências

ARAÚJO, Francisco de Paula; CASIMIRO, Lilian Cristina S. R. A importância dos projetos de extensão universitária na formação de cidadãos leitores. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao\\_Oral/eixo1/AIMPORTANCIADOS.pdf](http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao_Oral/eixo1/AIMPORTANCIADOS.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

DAGNINO, R. A relação universidade-empresa no Brasil e o argumento da hélice tripla. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, Brasília, CRUB, v. 13, n. 27, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. v. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje).

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1987). Universidade de Brasília, Brasília, 4 e 5 de novembro de 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

OLIVEIRA, Alcivan Paulo de. **A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teóricos e metodológicos**. São Paulo: Fasa Editora, 2006.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Universidade Federal da Paraíba, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Coordenação de Programas de Ação Comunitária, [s.d.]. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2011.

TERRA, Branca et al. Por uma Universidade Empreendedora: o papel da pós-graduação no modelo da hélice tríplice. **Efdeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 113, out. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd113/universidade-empreendedora-o-papel-da-pos-graduacao-no-modelo-da-helice-triplice.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2011.





# **Memória e produção de textos histórico-educacionais: uma experiência de produção de conhecimentos**

Elison Antonio Paim  
Sônia Albertina Celuppi Chiarelo

## **Considerações iniciais**

COM O AVANÇO da modernidade capitalista, passou-se a organizar as atividades humanas cada vez mais calcadas em perspectivas técnicas e racionalizadoras. A ciência e a técnica passaram a agir em conjunto, tentando controlar, racionalizar, medir, comprovar, avaliar as ações humanas. Pretendia-se “[...] redimir o homem, oferecendo-lhe os seus conhecimentos e possibilidades instrumentais [...]” (Matos, 1999), assim, acabou sendo almejado fazer do homem um produto objetivo, negando-lhe a historicidade e a capacidade de produção autônoma.

A educação, como ciência, foi se tornando cada vez mais dependente das condições sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes. Primou-se pela objetividade na relação pedagógica que, por sua vez, pressupõe-se neutra, apolítica, racional. Ao profissional da educação coube dominar determinadas técnicas para que a relação pedagógica acontecesse conforme planejado, assim, no interior dessa lógica o profissional da educação seria “um mero executor de tarefas mecânicas” (Severino, 2003, p. 86).

Nesta perspectiva, ocorreu uma nítida divisão entre os produtores e os consumidores do conhecimento produzido. Em muitos

casos, ocorreu a mecanização do pensamento, a tentativa de negação do mundo das experiências vividas. O conhecimento em geral e, especialmente, o do professor foi sendo reduzido à técnica. Firmou-se a preocupação com a objetividade do conhecimento produzido e esta passou a ser realizada de forma externa, portanto: “[...] o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca-intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser analisado, questionado e negociado. Em vez disso ele se torna algo a ser administrado e dominado.” (Giroux, 1997, p. 45; Valadares, 2002).

O controle e dependência do trabalho do professor em relação ao sistema hierarquizado de produção são apontados por vários autores que, com variações, afirmam que a racionalidade técnica promove uma “autêntica divisão do trabalho” (Gómez, 1998), assentada numa espécie de naturalização de uma organização do trabalho docente, tal como o modelo taylorista da organização do trabalho industrial (Correia, 1999). Ocorrendo a subtração dos saberes dos atores e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, os professores não passam de “bonecos de ventríloquo” (Tardif, 2002), aprofundando o fosso que separa os “atores dos decisores” (Nóvoa, 1992).

Em pleno século XXI, para setores da academia, o professor continua tendo como função ensinar o que é produzido pelos pesquisadores, os que possuem – nesse entendimento – a competência para produzir conhecimentos.

Embora pareça que se está em um “beco sem saída”, onde nada mais é possível, no caos educacional, acreditamos que nem tudo está perdido; como se verá, outras perspectivas estão em cena, disputando espaços com a racionalidade técnica. Foi nesse sentido que desenvolvemos tal experiência de produção de textos.

## **A experiência**

AS ATIVIDADES FORAM desenvolvidas numa perspectiva em que os participantes sentiram-se autores de suas práticas educativas. Para atingir tal intento, estudamos textos teórico-metodológicos que proporcionaram as ferramentas teóricas e práticas com as quais os participantes produziram os textos didáticos no contato com as fontes disponíveis no Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM).

As atividades aconteceram em parte presencialmente e em parte a distância. Uma ou duas vezes por mês realizamos os encontros com duração de 8 horas/aula cada, nas dependências do CEOM. As datas dos encontros foram definidas em conjunto com os participantes.

Durante os encontros foram realizadas atividades de: leitura e discussão de textos, no primeiro momento, e atividades práticas de manuseio das diferentes fontes no segundo momento.

Após a leitura e discussões teóricas de alguns textos fundamentadores da proposta partimos para a prática com o objetivo de pesquisar, manusear as fontes e produzir um texto didático com temas referentes à região oeste catarinense. Cada participante escolheu um tema voltado para a história regional com fontes existentes no CEOM, cada um foi autônomo e organizador do tema escolhido. A nós coube o papel de auxiliares, instigando, provocando e questionando o que estavam fazendo.

Nos primeiros encontros trabalhamos na perspectiva da construção dos conceitos de memória e produção de conhecimentos e o entendimento de qual seria o papel dos participantes no processo, evidenciando que seriam autores, que participariam ativamente do processo, portanto, estariam fazendo-se sujeitos autônomos.

De início realizamos o estudo do texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, de Walter Benjamin (1995), fazendo com os participantes percebessem que também possuem memórias e estas são importantes no processo de construção de conhecimento. O autor transmite nesta obra que na arte de rememoração reconstruímos e buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Ao rememorar, os sujeitos despertam do presente as experiências na reconstrução do passado, as quais, de certa forma, acionam as dimensões conscientes e inconscientes relacionadas com o presente.

Para o desenvolvimento deste projeto de extensão foram usados também os referenciais de Edward Palmer Thompson, especialmente o texto “Intervalo: a lógica Histórica”, presente no livro *A Miséria da Teoria* (1981), no qual o autor propõe uma metodologia para pensar a história a partir das especificidades da produção do conhecimento, defendendo que é no diálogo com as evidências históricas que ocorre a produção do conhecimento histórico. Para isso, a fonte deve ser interrogada para compreender os “fatos” ou evidências, pois esses têm limites, não é uma história pronta e acabada. O papel do historiador, nessa perspectiva, é de fazer as perguntas dos porquês, a história é “exploração”, “hegemonia”, “luta de classes”, a história não é conhecer verbos regulares, não é uma teoria acabada, a história está sempre em reconstrução e, portanto, é preciso “explicar”, “compreender” seu objeto. A história não é uma “verdade” pronta e acabada, também não é fictícia, e sim um conhecimento em desenvolvimento com diferentes maneiras de pensar, interpretar, escrever.

Quando Thompson (1981, p. 182) diz que: “Homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares, de parentescos e reciprocidade [...]”, ele propõe que se pense a sociedade

através das experiências. Durante as atividades aconteceram momentos em que os participantes pensavam, quais experiências tinham para contar, as relações que faziam com as práticas cotidianas, aulas e o que deveriam desenvolver em sala de aula e como se dá a produção de conhecimentos. Assim, essa experiência de produção de conhecimentos aconteceu muito pautada nas narrações das práticas desenvolvidas em sala de aula, possibilitando que os participantes, ao narrar, recobrassem suas memórias e experiências.

A cada encontro aconteciam as discussões, sempre centradas nos sujeitos como parte da história. Ao iniciar as atividades, cada professor colocou um pouco de sua história, de onde vinha, qual era sua função e qual era sua expectativa. Dessa forma, foram percebendo que cada um tinha uma história e que são sujeitos históricos; que a história de cada um, de algum modo, cruzava-se com outras histórias individuais, tornando-se uma história coletiva, e que esta é, de certa forma, formada de memórias e lembranças. Foi um momento em que cada um colocou elementos de sua vida, sua história e as dificuldades enfrentadas como profissionais da educação.

Na sequência trabalhamos com os textos “Artes da Rememoração: dialogando com percepções de memória” (2005), “No Diálogo com Thompson e Benjamin, a busca de ferramentas para pensar o fazer-se professor” (2006) e “Do formar ao fazer-se professor” (2007), todos de autoria do propositor da experiência.

Depois da leitura e debates dos textos, nos encontros seguintes os professores foram às fontes. Cada um já havia escolhido um tema ou assunto que pesquisaria. A partir do trabalho com as fontes, iniciaram a produção de um texto histórico-educacional pensando em um público específico, ou seja, já foram definindo em qual turma seria possível trabalhá-lo.

Foram desenvolvidos os seguintes textos: “A (i)legitimidade da desapropriação”; “Fragmentos da história do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caxambu do Sul”; “Cooperativismo”; “A educação do campo no contexto dos anos 1990: entraves e perspectivas”; “A construção da identidade cabocla no município de Guatambu – SC”; “Caboclos no processo de colonização do oeste de Santa Catarina”; “Antigos habitantes destas terras: Um estudo sobre os povos que habitaram a região do atual oeste catarinense antes da colonização europeia”; “Um ensaio xanxerense”; “A colonização do oeste catarinense”; “Presença da etnia cabocla no território do município de Abelardo Luz”.

Com os textos prontos, realizamos uma socialização desses e, assim, foram realizadas as correções juntamente com o grande grupo e tiradas as dúvidas; tudo acompanhado de intervenções dos colegas, do professor (coordenador do projeto) e da bolsista.

Ao dialogar com os participantes trazemos agora alguns fragmentos de falas em diferentes momentos, enfatizando o que significou para cada um ter participado deste projeto: “No primeiro dia eu não me encontrava aqui, hoje tenho uma outra visão. O comprometimento, a experiência com ideias diferentes... A proposta do curso de trazer as experiências em forma de texto. A fala do outro, o ouvir, nos ajuda a pensar e repensar.” (Isabel). “Esse debate... para ser trabalhado, e essa produção que foi feita, deve ser produzida, deve ser trabalhado em sala de aula, conseguir trabalhar alguns aspectos.” (Josiano). “Selecionamos, relacionamos, especialmente aqueles que mais nos intrigam, faz com que a gente vai atrás da leitura. Achei que não ia dar certo, que ia ser mais difícil, mas o pessoal se organizou bem rápido e logo vi todos lendo e escrevendo.” (José). “No começo estava me sentindo perdida, mas agora achei um texto que me interessei, sobre a cooperativa, trabalhar em sala de aula o cooperativismo com um olhar mais social cooperativo e não só competitivo.” (Miriam).

Outras falas vêm no sentido de avaliação do conjunto dos trabalhos desenvolvidos, vejamos:

Eu acho que um ponto negativo nós [sic] que, na verdade, quem não se aplicou mais pra estar chegando até aqui né, que nem eu comecei por alguns motivos parei e então deixei de aprender, porque, na verdade, como eu não sou da área eu vim, eu mais aprendi do que ajudei, mas eu achei que foram bons esses encontros, dos poucos que eu vim deu pra tirar proveito de várias coisas. Eu aprendi, na verdade, junto com vocês, porque eu não sou da área, então eu acho que vai dar para, se um dia, de repente, a gente fora de sala normalmente substitui, tem que ir pra sala, de repente, vai dar pra dar uma colaborada com os professores até na questão de achar o material na biblioteca, material de pesquisa, tá colaborando pra saber um pouco mais da história. (Marlene).

Para a história aqui da região vai ser um resultado bom, porque a gente está produzindo um material aqui dentro de várias temáticas, só tem que dar, se chegar às escolas como material de ensino, e eu gostaria, assim, que tivesse outro curso pra repetir, participar, pra produzir mais coisas, acho que agora a gente está mais motivado pra produzir e se depois pudesse... De repente a gente divulgar pra quem não veio. (André).

Fazer uma propaganda maior, fazer uma nova turma para professores que trabalham assuntos regionais. Na verdade, eu vejo que tem pouco trabalho dentro desse assunto de estudos regionais, e nas escolas o que a gente percebe, principalmente a história em si, ela está mudando... História do mundo, história do Brasil, mas sobre a nossa região não... Com novas discussões a serem do ensino da história regional. (Robson).

## **Considerações finais**

DIANTE DA RIQUEZA que foi a experiência, só temos a lamentar a baixa participação dos inscritos. Eram 33, porém, chegamos ao final



com apenas 11 textos produzidos. Os atrapalhos e empecilhos foram muitos, desde a não liberação do ponto dos professores pelas direções de escola, o não entendimento da proposta por aqueles que se inscreveram pensando que seria um curso no qual o ministrante passaria receitas de como deveriam ensinar, problemas de doenças, reuniões nas escolas nos dias em que marcávamos os encontros. No entanto, aqueles que viveram toda a experiência avaliaram-na como uma oportunidade de discutir a formação de professores junto com professores, com as experiências vividas por eles, sua metodologia e as relações que fazem entre teoria e práticas cotidianas.

O interessante foi o fazer, a produção, que, apesar das desistências, foi superior àquilo que esperávamos. Essa experiência mostrou mais uma vez o quanto é importante pensar que todo o professor é capaz. Todo professor ou todo o acadêmico se constrói, é capaz de pensar e fazer a produção de conhecimentos. Isso reforça a tese da necessidade de oportunizar experiências de produzir conhecimentos aos professores e acadêmicos, pois, se o professor não tem oportunidade, se nunca fez, como aprenderá a fazer? Como falou a professora Marlene: “[...] se você nunca fez a produção, se você não tem a oportunidade, você não vai saber fazer nunca.” Porém, no momento em que os desafiamos, possibilitamos que pensem na produção, que percebam que são capazes. Esse foi o grande ganho desse momento, aqueles que vieram até o final, que foram participando, se perceberam enquanto sujeitos capazes de produção, perceberam que não é apenas o doutor que está na universidade que tem essa capacidade de produzir. Para alguns participantes, houve mais ou menos dificuldades, com uma caminhada mais próxima do que fizemos; para outros, foi o primeiro momento de produção de conhecimentos, embora já tivessem uma caminhada grande na escola.

Neste sentido, essa experiência possibilitou reafirmar uma série de convicções desenvolvidas ao longo da caminhada como formador

de professores, especialmente, que é possível pensar que os professores são sujeitos, são capazes de produzir. No entanto, é preciso que a universidade se abra mais ainda para essas possibilidades, que oportunize trazer outras pessoas, trazer mais pessoas para esse espaço, como um espaço de construção, de produção. O trabalho desenvolvido reforçou a tese de que é falsa a máxima que afirma que alguns devem produzir e os outros devem transmitir, ensinar, repassar ou aplicar na escola. Essa experiência mostra como é possível romper com tudo isso e o quanto é perverso pensar e defender que alguns só podem ler o que os outros fazem e depois ensinar. Essa concepção de educação tem uma carga muito grande de preconceito, de não acreditar que o professor é capaz, que os sujeitos são capazes de produzir conhecimentos.

O que fica como resultado da experiência é pensar na possibilidade, no quanto se é capaz. Basta tirar o tempo, pensar, se organizar, ir para o CEOM, pesquisar, estudar... Porém, não basta produzir se não possibilitar que as pessoas produzam por conta própria, que andem sozinhas. O grande desafio é produzir dentro da escola, pois é lá que acontecerá a mudança, a partir da possibilidade das pessoas, dentro da escola, pensarem a produção. Enquanto ficarmos levando as coisas prontas, ir lá falar, falar e não colocar as pessoas para agirem, dificilmente haverá algum impacto, alguma mudança nas escolas.

## Referências

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. **Rua de Mão única**. 5. ed. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Obras escolhidas).

CORREIA, José Alberto. **Os “Lugares-Comuns” na Formação de Professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

PAIM, Elisa Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. No diálogo com Thompson e Benjamin, a busca de ferramentas para pensar o fazer-se professor. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 16, p. 107-135, jan./jul. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação Técnica e Formação Ético-Política dos Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor Diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

# **Horta escolar: estratégia de educação nutricional em uma escola no município de Chapecó (SC)**

Aline Vargas  
Elizabeth Nappi Corrêa  
Cristiano Lajus  
Rodrigo Dalla Costa  
Ranieli Duranti  
Daniel Sbardelotto

## **Introdução**

A ESCOLA se apresenta como um espaço e tempo privilegiados para promoção da saúde. Além de atender aos escolares, pode envolver a família e a comunidade em suas atividades (Parreira, 2002).

Dentre os programas e projetos desenvolvidos no ambiente escolar, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que objetiva atender às necessidades nutricionais dos alunos e a formar hábitos alimentares saudáveis durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar (Brasil, 2006a).

O ambiente escolar é, sem dúvida, o melhor agente para promover educação nutricional com crianças e adolescentes, uma vez que é nessa idade que se fixam as atitudes e práticas alimentares difíceis de modificar na idade adulta (Turano; Almeida, 1999).

O nutricionista, como profissional de saúde que atua em todas as situações nas quais existam interações entre o homem e o alimento, pode exercer a sua função de promover a saúde na escola por meio de atividades educativas relacionadas com o desenvolvimento do PNAE, integrando-se com os demais profissionais que atuam nesse espaço (Costa; Ribeiro; Ribeiro, 2001).

Uma das práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nas instituições de ensino é a criação de hortas escolares, que podem desempenhar importante papel no equilíbrio da dieta, proporcionando mais variedade de alimentos, aumentando o aporte de vitaminas, minerais e fibras e diminuindo os gastos com gêneros alimentícios.

Estudos realizados indicam que ações de educação nutricional, que combinam informação e motivação visando à promoção do consumo de frutas e hortaliças, foram bem-sucedidas em ambientes de grande pobreza. Essas ações avaliadas buscaram, essencialmente, propiciar conhecimentos sobre vantagens do consumo de frutas e hortaliças para a saúde e incrementar habilidades para sua introdução na alimentação cotidiana (Jaime et al., 2007).

As frutas e hortaliças produzidas na horta são um importante componente da dieta, seu consumo regular oferece garantia contra a deficiência da maior parte de vitaminas e minerais, além de serem ricas em fibras alimentares (Brasil, 2006b; Magalhães, 2003).

Em um trabalho realizado numa escola estadual de Parobé (RS) foi possível observar que a construção de uma horta na escola proporcionou uma melhoria na qualidade da alimentação escolar, com a compreensão dos alunos sobre a importância dos vegetais na alimentação e a necessidade de preservação do ambiente natural, apresentando a horta como um instrumento interativo de novas descobertas (Fetter; Müller; Silva, 2006).

Além disso, a horta pode ser considerada um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas, onde a finalidade é transformar o alimento em instrumento pedagógico, fazendo com que esse se transforme em um ponto de partida para novas descobertas. Com ações educativas em seu planejamento e execução, a horta proporciona não apenas conhecimento teórico, mas vivências práticas (Bianco, 2001; Morgado, 2006).

Nesta perspectiva, entende-se o espaço das hortas como um local que valoriza o ambiente natural e que complementa o aprendizado comunitário e, simultaneamente, propõe uma alimentação saudável. Assim, a presença da horta na escola pode servir como um espaço de promoção de hábitos alimentares saudáveis nas crianças e adolescentes, despertando o interesse por uma alimentação mais equilibrada. Com base nisso, o presente trabalho teve por objetivo desenvolver atividades de educação nutricional voltadas ao estímulo do consumo de hortaliças produzidas na horta escolar, visando a enriquecer a qualidade nutricional da alimentação oferecida.

## **Método**

O PROJETO de Extensão Educação Nutricional e Hortas Escolares foi desenvolvido na Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, no município de Chapecó (SC). Essa escola está localizada no bairro Efapi (nas proximidades da Universidade Comunitária da Região de Chapecó), e, na época do desenvolvimento do projeto, contava com aproximadamente 1,2 mil alunos, distribuídos em 32 turmas, que abrangiam sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

O projeto teve duração de fevereiro a dezembro de 2008 e foi desenvolvido com recursos do Fundo de Apoio à Extensão (Fapex) da Unochapecó. A iniciativa envolveu todo o universo escolar e seus familiares. As ações desenvolvidas compreenderam: avaliação do consumo alimentar, a construção e manutenção da horta, o desenvolvimento de preparações com alimentos produzidos na horta e atividades de educação nutricional. No desenvolvimento dessas atividades participaram, além da bolsista e da coordenadora do projeto, vinculadas ao curso de Nutrição da Unochapecó, professor e acadêmicos voluntários do curso de Agronomia da mesma instituição de ensino.

Todas as atividades desenvolvidas neste projeto contaram com a participação efetiva da comunidade escolar, envolvendo a direção, pais, professores, cozinheiras e, principalmente, os alunos do Ensino Fundamental voluntários das atividades.

## **Resultados e discussão**

### *Avaliação do consumo alimentar*

A AVALIAÇÃO do consumo alimentar foi realizada a partir de um inquérito alimentar, abrangendo 197 famílias de estudantes da escola. O questionário teve por objetivo identificar o consumo alimentar de hortaliças e conhecer suas formas de preparo mais usuais no domicílio.

A partir do questionário foi possível identificar a baixa diversidade no consumo de hortaliças utilizadas no âmbito familiar, além de formas de preparo limitadas às saladas e sopas. Este baixo consumo de vegetais no domicílio é semelhante ao observado em populações de áreas urbanas, que geralmente não apresentam como hábito o cultivo de hortaliças em casa. Em pesquisa realizada com adolescentes de duas

escolas municipais de Formiga (MG) foi constatado que os moradores da zona rural apresentam um maior consumo de vegetais que os da zona urbana. Essa característica pode ser explicada pelo fato dos moradores de áreas rurais cultivarem hortaliças em suas propriedades, facilitando o acesso e um maior consumo destes alimentos (Mendes; Catão, 2010).

No âmbito escolar foi verificado também um baixo consumo de verduras e legumes, em que os mesmos são substituídos por guloseimas de baixo valor nutritivo, adquiridas fora da escola.

Essa característica na alimentação dos alunos também pode ser observada em outros trabalhos. Garcia e colaboradores (2003), em pesquisa realizada com crianças e adolescentes frequentadores de um centro de juventude de São Paulo (SP), observaram o consumo diário das bebidas gaseificadas, balas, chicletes, salgadinhos empacotados, biscoitos recheados e doces em barra (doce de leite, pé de moleque, doce de amendoim) na maioria da população estudada. Entretanto, o consumo de frutas e hortaliças só foi constatado nas refeições realizadas no centro de juventude.

Os resultados dos inquéritos alimentares aplicados serviram como ferramenta na identificação do perfil alimentar dos estudantes e seus familiares. Neste sentido, optou-se por trabalhar com as hortaliças as quais já consumiam, porém, diversificando a sua forma de preparo, além de introduzir, gradativamente, novos alimentos juntamente com atividades educativas para estimular o seu consumo.

### *Construção e manutenção da horta*

A CONSTRUÇÃO da horta baseou-se primeiramente na sazonalidade das hortaliças, nos resultados da pesquisa referente ao consumo alimentar,



além de algumas solicitações da própria escola. Assim, o grupo iniciou a construção da horta, resumida nos tópicos a seguir.

Escolha de espaço adequado e limpeza do local: a definição do espaço foi realizada em comum acordo com a escola e os envolvidos do curso de Agronomia, levando em consideração a facilidade de acesso e as características adequadas do solo para a construção de uma horta. A partir disso, foram iniciados os cuidados com a limpeza do local, já que o espaço selecionado apresentava resíduos de materiais e ervas daninhas.

Análise e correção do solo: estas atividades foram organizadas pelo curso de Agronomia, sendo coletadas quatro amostras de solo na camada de 0 a 20 cm de profundidade, com auxílio da pá de corte, foram descartadas as extremidades e aproveitou-se apenas o solo central de pontos diferentes do espaço selecionado. Posteriormente, o material foi homogeneizado e apenas uma amostra final foi enviada à Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri) para a realização da análise de macronutrientes. Os resultados foram encaminhados ao curso de Agronomia, servindo de parâmetro na definição do tipo de adubação necessária ao solo em questão.

Preparação dos canteiros: inicialmente foram construídos sete canteiros com 6 m de comprimento e 1,20 m de largura. A partir dos resultados da análise de solo, foi realizada a correção e os canteiros foram adubados e preparados para receber as sementes e mudas.

Plantio das mudas e sementes: nos canteiros foram plantadas as seguintes hortaliças: alface, chicória, almeirão, cebolinha verde, rúcula, brócolis, cenoura, rabanete e beterraba. Tanto na preparação dos canteiros quanto no plantio das mudas participaram todos os envolvidos no projeto dos cursos de Agronomia e Nutrição, direção e alunos da EEB Tancredo de Almeida Neves.

Irrigação: a irrigação foi efetuada inicialmente pelos acadêmicos voluntários de Agronomia, posteriormente foi elaborado um cronograma com a escala de turmas para a realização diária da atividade.

Colocação de sombrite: pensando em evitar prejuízos decorrentes do excesso de sol ou vento, foi construída uma estrutura protetora nos canteiros com sombrite (70%). Para esta atividade contou-se com a colaboração do setor de infraestrutura da Unochapecó.

Desenvolvimento de placas de identificação: com o objetivo de tornar a horta mais educativa e facilitar a identificação, foram adicionadas placas de identificação com o nome popular e o nome científico de cada planta.

Controle de pragas: semanalmente os voluntários de Agronomia controlavam as ervas daninhas e insetos com fórmulas caseiras e, quando necessário, produtos químicos.

Controle do desenvolvimento foliar: o desenvolvimento foliar foi observado pelo curso de Agronomia, no qual foi possível monitorar o crescimento das hortaliças.

Instalação de cisterna: uma cisterna foi instalada na escola com o objetivo de captar água da chuva, reduzindo os gastos relativos ao consumo excessivo de água, em especial com a manutenção da horta.

Colheita e replantio: à medida que as hortaliças ficavam prontas para o consumo, era realizada a colheita e, posteriormente, os canteiros recebiam novas sementes. Além do replantio das mesmas hortaliças inicialmente estabelecidas pelo grupo, gradativamente foram adicionados outros vegetais, como repolho, salsa e espinafre.

As atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho descritas anteriormente detalham as etapas envolvidas durante todo o processo, podendo algumas ser observadas nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Construção e manutenção da horta



Fonte: Aline Vargas (2008).

Figura 2 – Colheita das hortaliças, realizada pelos alunos da escola



Fonte: Aline Vargas (2008).

Neste processo de implantação da horta, foi possível constatar que o conhecimento realmente deve ser algo construído e apropriado pelos envolvidos ao longo de todo o percurso, e que não precisa ser meramente transmitido, como tradicionalmente acontece, para ser eficaz (Parreira, 2002).

Cavalcanti, Silva e Silva (2009) destacam que a relação direta com os alimentos contribui para que o comportamento alimentar dos envolvidos seja voltado para produtos mais naturais e saudáveis, com a reprodução deste comportamento em seus domicílios.

### *Desenvolvimento de Preparações*

O DESENVOLVIMENTO de receitas com as hortaliças cultivadas na horta teve por objetivo implantar novas preparações na alimentação escolar e diversificar o cardápio oferecido, com base no produzido pelo grupo de trabalho na horta da instituição de ensino.

À medida que as hortaliças eram colhidas na horta, a bolsista, juntamente com as cozinheiras da escola, testava, no próprio espaço escolar, receitas para posterior adaptação na alimentação escolar (figura 3). Dentre as receitas testadas estavam: salada de rabanete, bolo de beterraba e suco de cenoura. As receitas desenvolvidas e destinadas à alimentação escolar apresentaram boa aceitação pelos estudantes e professores, mostrando-se como opções possíveis de serem introduzidas na alimentação escolar, sendo de baixo custo e fácil preparação.

A inclusão das cozinheiras nas atividades educativas realizadas no projeto se mostrou como um diferencial, tendo em vista que existem poucos relatos de estratégias dirigidas à capacitação desses atores envolvidos no ambiente escolar (Iuliano, 2008). As atividades descritas na literatura focam somente nas questões higiênico-sanitárias da ma-

nipulação dos alimentos, e não incluem esses profissionais na discussão da importância de uma alimentação saudável e na construção de um cardápio adaptado à condição de cada escola, com base nos conhecimentos de quem realmente coloca em prática o cardápio idealizado.

Figura 3 – Teste de aceitabilidade das receitas desenvolvidas com as hortaliças produzidas na escola



Fonte: Aline Vargas (2008).

### *Educação nutricional*

AS ATIVIDADES de educação nutricional foram desenvolvidas através da construção de painéis educativos como o “Mural da Horta”, presente na cantina, com informações, receitas e dicas dos alimentos oferecidos na semana; distribuição de panfletos com receitas saudáveis; e atividades educativas na horta com os estudantes, conforme escala de trabalho e em parceria com o curso de Agronomia.

Além das atividades na escola, aconteceram oficinas culinárias com os estudantes, com o desenvolvimento e degustação de preparações à base de hortaliças no Laboratório Dietético da Unochapecó (situada no mesmo bairro), representada na figura 4. Foram desenvolvidas quatro oficinas culinárias, abrangendo 35 estudantes com idades entre dez e 16 anos, nos meses de junho, julho e agosto de 2008. Cada oficina culinária teve duração de aproximadamente quatro horas. Nesses encontros os alunos recebiam cópias das receitas, além de alimentos e equipamentos para a elaboração das preparações. Antes de iniciar a oficina eram abordados temas como manipulação correta dos alimentos, higiene, consequências do alimento contaminado, entre outros. Dentre as receitas desenvolvidas destacam-se: bolo de beterraba, panqueca verde, arroz colorido e o refrigerante caseiro de laranja com cenoura

Figura 4 – Oficina culinária desenvolvida com os alunos da escola



Fonte: Aline Vargas (2008).

A colaboração nos cuidados com a horta motivou e comprometeu os alunos na vivência das oficinas culinárias, os adolescentes mostraram-se interessados em descobrir diferentes formas de preparo e a importância para sua saúde de cada alimento produzido na horta. A troca de receitas saudáveis e a vivência de oficinas culinárias estimularam nos estudantes a criatividade e a alegria de partilhar as preparações criadas.

Morgado (2005) destaca a importância da participação dos estudantes no acompanhamento do desenvolvimento do próprio alimento, isso diminui a distância entre a teoria e a aceitação de que uma alimentação saudável é a melhor opção. Essa afirmativa corrobora para o resultado alcançado nas atividades desenvolvidas no laboratório, com a boa aceitação das preparações à base de hortaliças desenvolvidas pelos próprios estudantes durante as oficinas culinárias.

Outra atividade de educação nutricional foi a elaboração de uma esquete teatral, intitulada: “A construção da horta na nossa escola”. Os estudantes elaboraram o roteiro e encenaram todas as etapas do projeto de extensão desenvolvido, iniciando pela necessidade da escola melhorar a qualidade da alimentação oferecida, passando pela elaboração do projeto, implantação da horta, chegando até as atividades mais pontuais, como as oficinas culinárias. A esquete foi apresentada na escola na última semana de aula aos alunos do período matutino, além de também ser apresentada nas dependências da Unochapecó para professores e alunos do curso de Nutrição durante apresentação de atividades desenvolvidas nos espaços escolares.

De modo geral, as práticas educativas desenvolvidas com a temática alimentação e nutrição se resumem no ensino teórico de informações referentes à alimentação adequada. Esses métodos nem sempre se mostram capazes de exercer modificações no comportamen-

to alimentar de crianças e adolescentes, pois não auxiliam na tomada de decisão e não estimulam a autonomia do indivíduo (Silva et al., 2011). As atividades que estimulam a participação ativa dos envolvidos, em especial nas atividades de experimentação, mostram-se como uma alternativa para atividades educativas mais adequadas às características e aos anseios deste público.

## **Considerações finais**

O PROJETO se mostrou um excelente meio de promoção da educação alimentar nessa escola. A horta, além de enriquecer nutricionalmente a alimentação oferecida, transformou o alimento em instrumento pedagógico para novas descobertas, em que os estudantes aprenderam, se divertiram, trabalharam de maneira cooperativa e se alimentaram melhor. Além disso, as atividades desenvolvidas na horta possibilitaram a compreensão por parte dos estudantes das questões de cuidado e preservação ambiental, criando uma relação de responsabilidade dos mesmos pelo espaço da horta e pelo acompanhamento das atividades.

Esta atividade também possibilitou ao grupo de trabalho vivências interdisciplinares e ações práticas que contribuem para a formação profissional, além da melhoria da qualidade de vida da população atendida.

A replicação deste projeto em outros espaços seria importante com a ampliação do público envolvido, implantando mais ações destinadas aos pais dos alunos. Isso possibilitaria que a horta também fizesse parte da realidade dos estudantes em casa, facilitando a continuidade do trabalho no nível doméstico, contribuindo para o acesso dessas famílias a alimentos saudáveis e favorecendo a melhoria na qualidade da alimentação dos envolvidos.



## Referências

BIANCO, S. **Hortas escolares**: ensinar é plantar. Santa Cruz do Sul: Instituto Souza Cruz, 2001.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Resolução n. 32 de 10 de agosto de 2006. **Estabelecer as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar** – PNAE. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**: promovendo a alimentação saudável. Brasília, 2006b.

CAVALCANTI, A. F.; SILVA, C. G. M.; SILVA, M. Z. T. Horta Escola: contribuindo para hábitos alimentares saudáveis. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 24 a 31 de out. 2009. **Anais...** 2009. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0077-2.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de Alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 225-229, set. 2001.

FETTER, S. I.; MÜLLER, J.; SILVA, M. C. Horta escolar: teoria e prática para uma vida saudável. Educação ambiental na Escola estadual João Mosmann/Parobé-RS. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 1, n. 1, p. 1053-1055, nov. 2006.

GARCIA, G. C. B.; GAMBARDELLA, A. M. D.; FRUTUOSO, M. F. P. Estado nutricional e consumo alimentar de adolescentes de um centro de juventude da cidade de São Paulo. **Revista de Nutrição**, v. 16, n. 1, p. 41-50, jan./mar. 2003.

JAIME, P. C. et al. Educação nutricional e consumo de frutas e hortaliças: ensaio comunitário controlado. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 1, p. 154-157, 2007.

IULIANO, B. A. **Atividades para promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos/SP.** 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, A. M. **A horta como estratégia de educação alimentar na creche.** 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MENDES, K. L.; CATÃO, L. P. Avaliação do consumo de frutas, legumes e verduras por adolescentes de Formiga/MG e sua relação com fatores socioeconômicos. **Alimentação e Nutrição**, v. 21, n. 2, p. 291-296, 2010.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** 2006. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PARREIRA, C. M. S. F. A construção de uma política pública de promoção da saúde no contexto escolar: um relato da experiência brasileira. **MEMORIA da Tercera Reunión de la Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de la salud**, OPAS/OMS. Quito, Equador, 2002. Disponível em: <<http://www.ops-oms.org>>. Acesso em: 28 maio 2008.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao\\_escolar.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao_escolar.html)>. Acesso em: 15 mar. 2008.

SILVA, M. X. et al. Nutrição escolar consciente: oficinas de culinária para alunos do ensino fundamental das escolas públicas do município de Duque de Caxias/RJ. In: **COLÓQUIO EDUCAÇÃO, ALIMENTAÇÃO E CULTURA**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 27 a 30 de abril de 2010. **Anais... 2010.** Disponível em: <[http://www.nutes.ufrj.br/coloquio/Arquivo/Bezerra\\_Margareth.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/coloquio/Arquivo/Bezerra_Margareth.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2011.

TURANO, W.; ALMEIDA, C. C. C. Educação Nutricional. In: **GOUVEIA, E. C. Nutrição: Saúde & Comunidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 1999.



# **Projeto de Extensão Comunitária Jurídica (PECJur)**

Helenice Braun  
Maria Aparecida Lucca Caovilla  
Silvana Winckler

## **O que é o PECJur?**

O PECJUR é um projeto de extensão comunitária que tem por finalidade informar e orientar à população sobre direitos e deveres, como uma forma de exercício da cidadania, visando a uma formação profissional integral e autônoma dos estudantes do curso de Direito da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Foi cadastrado como projeto permanente de extensão em março de 2003, tendo como eixo temático: direitos humanos, cidadania e acesso à justiça. Desde 2010 o projeto integra o Núcleo de Extensão da Unochapecó, denominado Direitos Humanos e Justiça.

Os objetivos específicos deste projeto são: a) propiciar a interação entre docentes, discentes e comunidade, por meio de um serviço de cunho social e voluntário; b) informar os cidadãos sobre seus direitos e deveres; c) preparar os estudantes para a atuação profissional independente, como agentes transformadores da sociedade; d) elaborar e planejar, a partir da formação de grupos de estudos, palestras, seminários, visitas, oficinas, materiais didáticos e de divulgação.

O PECJur tem como público-alvo escolas, grupos organizados da sociedade civil e organismos de representação popular, e como parceiros outros programas e projetos da Unochapecó, bem como entidades da sociedade civil, instituições públicas e privadas.

As atividades desenvolvidas neste projeto consistem em reuniões de estudos, planejamento e avaliação de ações, produção de materiais, elaboração e execução de projetos, palestras, minicursos e participação em eventos de ensino, pesquisa e extensão. Os temas trabalhados são definidos a partir das necessidades e interesses da coletividade. Na formação qualificada para o livre exercício da cidadania, os estudantes voluntários participam de todo o processo metodológico, desde a definição dos temas até a elaboração do material de divulgação e no protagonismo da informação sobre direitos e deveres, nos encontros realizados com a comunidade.

As atividades e serviços comunitários em que os estudantes tomam parte são certificadas como horas complementares para integralização curricular. Também são reconhecidas como serviço voluntário, nos termos da Lei n. 9.608/1998.

A metodologia adotada pelo Projeto garante o incremento no processo de transformação acadêmica e tem como impacto maior a transformação social, por meio do envolvimento tanto da comunidade acadêmica interna quanto da comunidade externa.

## **Como atuamos?**

A PROPOSTA metodológica do PECJur privilegia a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fiel à concepção de que a universidade é o lócus de articulação de saberes e experiências fundamentais para a formação profissional e cidadã. Por esse motivo,

seus membros pertencem ao Grupo de Pesquisa Direito Humanos e Cidadania, com o objetivo de integrar suas ações com outros projetos e programas de diferentes áreas e cursos da Unochapecó.

A articulação ensino/pesquisa/extensão consiste num dos princípios da própria Unochapecó. A organização das atividades pedagógicas toma esse princípio como desafio permanente: a formação integral do estudante universitário pressupõe as experiências articuladas de ensino/pesquisa/extensão e a consciência e reflexão sobre sua vivência nos espaços da formação (universidade e comunidade).

Durante a divulgação do PECJur nas novas turmas do curso de Direito, que ingressam a cada semestre, e nas atividades de integração e capacitação de novos “pecjurianos”, o grupo (estudantes e professores-orientadores) sempre deu ênfase ao significado pedagógico dessa experiência: a articulação ensino/pesquisa/extensão compõe o eixo central do planejamento, dessa forma, esse tripé é a preocupação principal na avaliação das ações do PECJur.

A ênfase interdisciplinar é assegurada em diferentes momentos da atuação do PECJur. Primeiro, na escolha dos temas a serem trabalhados pelo grupo, com a realização de estudos dirigidos e organização de oficinas temáticas com profissionais de diferentes áreas (direito, serviço social, saúde, psicologia e outros). Capacitação de professores, bolsistas de extensão e estudantes que integram o projeto, por meio de estudos dirigidos, ou seja, abordam-se os temas nas diferentes perspectivas disciplinares, mediante uma disposição consciente dos sujeitos envolvidos de construir saberes interdisciplinares.

O Projeto prevê atuação junto aos demais projetos de extensão da Unochapecó, bem como atuação na comunidade externa (em nível local e regional) junto aos órgãos de proteção (associações, entidades não governamentais, grupos ligados ao público-alvo), escolas de en-

sino fundamental e médio e outros espaços em que seja possível o desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, trabalha-se com os estudantes a ideia de que estão se capacitando para se tornarem aptos a reconstruir aquele conhecimento e a socializá-lo com a comunidade. Eles assumem o compromisso de vivenciar o processo de capacitação, produzir materiais didáticos, planejar metodologias de socialização e interagir com a comunidade, conscientes de que, nesta interação, reproduzirão informações úteis, mas também aprenderão com as experiências, questionamentos e sugestões que o público envolvido traz. A capacitação se complementa a cada nova intervenção; os materiais didáticos e as metodologias são permanentemente avaliados e aperfeiçoados; os estudantes desenvolvem sua capacidade de falar em público, coordenar ações, resolver problemas e a trabalhar em equipe.

O PECJur destaca-se como projeto de extensão em que os estudantes participam voluntariamente. Trata-se de uma atividade que impulsiona e motiva os estudantes a sentirem-se parte no processo de transformação social, como protagonistas, já que percebem as mudanças a partir das atitudes por eles desencadeadas.

A população atendida faz parte do segmento social com menor poder de renda, isto é, vulnerável socialmente, que, justamente por esta razão, necessita de assistência jurídica preventiva para tornar-se verdadeiramente cidadã e participe dos destinos da sociedade.

O Projeto atua em quatro frentes de educação, informação e prevenção para o exercício de direitos e deveres, subsidiado pelas seguintes cartilhas: Estatuto do Idoso; Educação Previdenciária; O jovem em conflito com a lei: qual é o caminho?; Violência se combate com direitos; e Cartilha Informativa sobre o Movimento pela Criação da Defensoria Pública em Santa Catarina.

O PECJur elegeu como prioridade de atuação, em 2009, o Movimento pela Criação da Defensoria Pública no Estado de Santa Catarina. O Movimento surgiu de proposta do próprio Projeto, em conjunto com a sociedade civil organizada, realizou audiências públicas na capital e em vários municípios, com a intenção de difundir a informação sobre esse direito sonhado no nosso estado.

O grupo é responsável pela alimentação da página do Movimento na Internet, na qual mantém informações atualizadas sobre as ações realizadas e debates em torno do tema. A página visa proporcionar aos visitantes uma apropriação crítica das diferentes opiniões acerca da viabilidade e imperatividade da implantação da Defensoria Pública em Santa Catarina, enquanto direito constitucionalmente assegurado. Por meio da Caravana da Cidadania, estudantes e professores do PECJur percorreram todas as regiões promovendo o debate e conquistando o apoio de pessoas e instituições. A partir da iniciativa do PECJur foram constituídos núcleos de apoio ao Movimento em todo o estado, nas cidades de Joinville, Itajaí, Blumenau, Tubarão, Criciúma, Jaraguá do Sul e Florianópolis.

O PECJur atua de forma a divulgar a importância do direito à assistência jurídica integral e gratuita aos necessitados, como garantia fundamental inserida no artigo 5º, inciso LXXIV, da Constituição Federal, para a efetivação de um “Estado Democrático de Direito”. Assim, muitas intervenções e ações foram desencadeadas em favor da criação da Defensoria Pública catarinense, tais como a realização do painel Constituição: Defensoria Pública, Emenda Constitucional n. 45 e Cidadania, com a presença de representantes da OAB, Poder Judiciário, Defensoria Pública, Poder Legislativo Catarinense, estudantes e professores. Na oportunidade, aprovou-se o Manifesto de Chapecó pela Defensoria Pública Catarinense.



Com o propósito de difundir e alimentar o debate na sociedade catarinense, participou-se em diversos espaços, a exemplo da XIX Conferência Nacional dos Advogados, Audiência Pública na Assembleia Legislativa de Santa Catarina e no legislativo municipal de Chapecó, palestras em eventos, abaixo-assinados, divulgação nos meios de comunicação, criação de logomarca, produção de *folder*, camisetas e outros materiais de publicidade.

Dessa trajetória, no ano de 2010, resultou o encaminhamento do Projeto de Lei de Iniciativa Popular para Criação da Defensoria Pública no estado de Santa Catarina, que totalizou mais de cinquenta mil assinaturas.

O PECJur encontra-se instalado numa das salas da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, no segundo andar do bloco “M”. Conta com três bolsistas de extensão, cada um desenvolvendo trinta horas semanais, os quais auxiliam na organização, elaboração das atividades do Projeto e na alimentação do *site* do Movimento pela Criação da Defensoria Pública. As reuniões pedagógicas e de estudo são realizadas semanalmente.

## **Ações do PECJur**

PARA O ANO de 2011, o PECJur elencou ações que serão desenvolvidas prioritariamente, e sobre essas ações tecem-se algumas pontuações:

### *Inclusão social dos portadores de deficiência*

A ACESSIBILIDADE dos portadores de deficiência é tema que merece cuidado especial e urgente. A discussão perpassa diversas áreas do conhecimento e, por isso, a ação abrange diversos cursos da Universidade.

A ação vai abordar as diferentes deficiências (temporárias ou permanentes), a partir do estudo dos direitos e deveres desse público-alvo, pois essa discussão propõe o conhecimento e, conseqüentemente, a conscientização sobre suas necessidades. Esse reconhecimento de pertencimento a um grande grupo e a interação entre as pessoas que o formam se reflete no resgate de valores como a reciprocidade, a solidariedade e a fraternidade.

A transferência dessa percepção e desse conhecimento promove a emancipação individual e coletiva, além do exercício consciente da cidadania, em que cada um dos envolvidos passa a ser sujeito de sua história e ator no processo de transformação social.

Assim, tem-se que esta ação é de extrema importância acadêmica e social, pois a compreensão sobre as deficiências e como esta realidade se apresenta na sociedade pode ser vivida de modo que tais sujeitos conheçam os mecanismos sociais que lhes possibilitem viver e participar da coletividade dignamente. Ressalta-se que o esclarecimento da comunidade em geral, especialmente aqueles sujeitos diretamente envolvidos com o tema e suas nuances, sem dúvida auxilia na formação de um profissional comprometido com a comunidade em que está inserido.

O caráter interdisciplinar dessa ação revela outro aspecto fundamental para seu desenvolvimento numa universidade comunitária.

### *Violência se combate com direitos*

DADOS ESTATÍSTICOS no Brasil sobre a violência e a exploração sexual infantojuvenil nem sempre contemplam a realidade, dificultando o entendimento do fenômeno e, conseqüentemente, o planejamento de ações que possam interferir e combater esse problema. Constata-se que

nem sempre o número de casos denunciados representa a totalidade das ocorrências, devido ao chamado “complô do silêncio”.

Em Chapecó (SC), os dados estatísticos não fogem da realidade nacional e internacional, em que a grande maioria dos casos não são notificados. Entretanto, quando uma denúncia é feita dificilmente haverá a possibilidade de não ser verdadeira. Neste contexto, é necessário o envolvimento de toda a sociedade na realização de ações articuladas a fim de conscientizar e prevenir este fenômeno em todas as escalas da sociedade. Portanto, a intervenção se faz premente nos espaços de poder constituídos como: família, escola e comunidade, objetivando esclarecer acerca do fenômeno da violência e exploração sexual infantojuvenil e suas implicações. Como consequência dessa ação, deseja-se transformar essa realidade cruel, que vitimiza milhares de crianças e adolescentes do município, numa realidade predominantemente justa, igualitária e humanizadora, na qual nossos jovens encontrem condições que facilitem o seu pleno desenvolvimento.

Essa ação está sedimentada na ideia de que numa sociedade democrática, o atendimento à criança e ao adolescente não deve ser encarado apenas como “prestação de serviço público governamental”, mas como compromisso assumido por toda sociedade.

O objetivo geral desta ação é esclarecer a comunidade escolar do município de Chapecó a respeito do fenômeno da violência e exploração sexual infantojuvenil e suas implicações, buscando sua erradicação. Como objetivos específicos tem-se: aproximar a comunidade escolar ao Fórum pelo Fim da Violência e Exploração Sexual Infanto Juvenil e construir ações preventivas.

Ressalta-se que o público-alvo desta ação são todas as pessoas que circulam no meio escolar. A metodologia desta ação consiste nas seguintes etapas: a) A primeira fase da ação denominada como “Ofici-

nas de Debate” é destinada aos pais, que têm filhos na rede pública de educação (1º semestre de 2011); b) A segunda etapa estará destinada ao público infantil da rede de ensino fundamental do município de Chapecó, na qual a temática será trabalhada por meio de um espetáculo teatral em que pretende-se construir, de forma lúdica, conceitos e concepções acerca dos direitos ao desenvolvimento físico-psíquico e social saudáveis, fortalecendo-os para o enfrentamento de situações de violação dos direitos. A peça teatral será construída por um grupo de teatro profissional, tendo como principal referencial teórico a cartilha “Violência se Combate com Direitos”; c) A terceira etapa é a participação dos estudantes e professores do Projeto de Extensão Comunitária Jurídica (PECJur), em atividades que envolvam a apresentação e discussão da cartilha “Violência se Combate com Direitos”, a ser desenvolvida com os estudantes e pais do ensino fundamental.

### *Educação previdenciária*

A TEMÁTICA sobre a Previdência Social, tipos de segurados e tipos de benefícios é outra ação desenvolvida pelo PECJur por meio da cartilha sobre a Previdência Social, com o objetivo de informar e educar a população de Chapecó e municípios vizinhos sobre seus direitos nesta esfera. A ação é desenvolvida junto à comunidade local e regional.

### *Criança e adolescente em conflito com a lei*

A QUESTÃO da criança e adolescente em conflito com a lei é extremamente séria no Brasil e no município de Chapecó. Discutir com os adolescentes, com as crianças e seus pais sobre direitos e deveres previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da

Criança e do Adolescente, a respeito da maioria penal, formas de combate a violência, é o ponto central desta ação.

## **Público-alvo**

O PÚBLICO-ALVO deste projeto envolve a comunidade interna e externa.

A comunidade externa abrange a rede escolar pública (estadual e municipal) do município de Chapecó, estudantes de escolas de jovens e adultos, crianças e adolescentes, instituições (públicas e privadas), associações, entidades de classe, organizações não governamentais envolvidas com este público. Nas ações específicas: pessoas com deficiência (crianças, adolescentes, idosos), profissionais que prestam serviços de cuidados e educação às pessoas com deficiências.

A comunidade interna da Universidade, alunos do curso de Direito e alunos de outros cursos, parceria com outros projetos de pesquisa e extensão da Unochapecó.

## **Quais são os resultados dessa atuação?**

PERCEBE-SE A IMPORTÂNCIA da informação sobre direitos e deveres para a emancipação do cidadão, que passa a ter mais autonomia e a participar efetivamente na comunidade. As cartilhas são um meio eficaz de viabilizar o conhecimento. As ilustrações são importantes, mas a conversa com os estudantes e professores possibilita o aprendizado. O cidadão que conhece seus direitos e deveres se dá conta do quanto sua participação é importante na sociedade. Os estudantes, por sua vez, atuam como agentes de transformação social e protagonistas na sociedade.

O PECJur conta atualmente com um grupo de cinco professores-orientadores, três bolsistas de extensão e mais de cinquenta estudantes voluntários. As ações desenvolvidas têm credibilidade. A comunidade beneficiada avalia a intervenção da Universidade, por meio do Projeto, de maneira muito positiva. O impacto na qualidade de vida reflete-se justamente na possibilidade de atuação independente e autônoma do cidadão que conhece seus direitos e deveres e age com mais compreensão da realidade social, passando a reivindicar de maneira segura sua condição de dignidade preconizada nos princípios constitucionais.

Indiretamente, o projeto atendeu mais de quarenta mil pessoas, se levarmos em consideração os acessos ao *site* da Defensoria<sup>1</sup>. As cartilhas e as palestras viabilizam a interação entre a Universidade e a comunidade. Os estudantes percebem a importância do trabalho voluntário e de prevenção de direitos e deveres. Saem da sala de aula e reconhecem outros espaços de aprendizado. Começam a perceber a importância dos movimentos sociais na conquista da justiça social e do bem comum. O Movimento pela Criação da Defensoria Pública Catarinense passou a ser tema debatido e relevante na sociedade, visto que antes não era sequer conhecido pela população.

## **Que avaliação fazemos desse trabalho?**

As ATIVIDADES realizadas pelo PECJur orientam-se pelos pressupostos teóricos da educação popular, com a finalidade de desenvolver a informação para o exercício de direitos e deveres, numa perspectiva

---

1 Disponível em: <[www.unochapeco.edu.br/defensoria](http://www.unochapeco.edu.br/defensoria)>.

multidisciplinar. Nesse sentido, as atividades são construídas conjuntamente entre docentes da Unochapecó e estudantes voluntários, comprometidos com o Projeto, tendo como horizonte a busca da transformação social e a conquista da cidadania. Faz parte da metodologia a aproximação com a realidade social para a proposição de ações que direcionem e potencializem os objetivos do Projeto. Nesse sentido, nos reportamos ao entendimento de Marques Neto (apud Rodrigues, 2000, p. 23):

Não será com simples reformas curriculares, mas com a definição de um novo tipo de ciência jurídica dialeticamente integrada à realidade social, que se poderão propor novos objetivos para um ensino do Direito engajado na construção de uma sociedade melhor e mais justa. Só então o ensino jurídico deixará de constituir uma simples e alienada transmissão de conhecimentos, para assumir o caráter de atividade visceralmente ligada à pesquisa e à extensão, enriquecendo-as e enriquecendo-se com elas, dentro de um sistema universitário aberto à investigação e à crítica, em que os conhecimentos sejam produzidos em comum pelos professores com a participação ativa dos estudantes e em que as atividades interdisciplinares sejam muito mais do que uma mera justaposição de conhecimentos de áreas diferentes.

Percebe-se o quanto o trabalho em equipe pode viabilizar as atividades. Trabalha-se com um grupo de estudantes que sempre estiveram dispostos a realizar as ações previstas com muita garra e determinação, objetivando especialmente a busca de uma sociedade mais informada e conhecedora de seus direitos e deveres. A avaliação é positiva, pois os objetivos propostos estão sendo alcançados, na medida em que novos integrantes se engajam no projeto, oportunizando o trabalho voluntário, a sensibilização dos universitários, o exercício da cidadania e a valorização, na prática, dos direitos humanos.

Mesmo considerando os pontos positivos apontados anteriormente, é necessário reconhecer algumas dificuldades ou limitações que ocorrem durante o desenvolvimento das atividades e que precisam ser colocadas sobre a mesa para possibilitar a crítica.

Em relação aos estudantes, observa-se a renovação do grupo a cada semestre, o que dificulta o andamento regular das atividades, sendo necessário intervir com novas capacitações sobre as temáticas de atuação do Projeto, em face da migração dos estudantes para outros espaços de trabalho ou mesmo estágios que, inclusive, segundo os próprios estudantes, conseguem galgar a partir das experiências do PECJur, que os emancipa, tornando-os autônomos e confiantes em suas potencialidades.

A articulação ensino/pesquisa/extensão está presente na dinâmica dos trabalhos do PECJur e se consolida de muitas maneiras. Conforme ficou evidenciado na descrição das atividades desenvolvidas, parte-se sempre de um diagnóstico de uma realidade determinada em que se percebem carências de informações jurídicas para o exercício da cidadania, para então se definir as ações que serão implementadas. Ou seja, toma-se como ponto de partida das ações o conhecimento da realidade e o diagnóstico das demandas. A partir desse conhecimento o grupo busca capacitar-se na área em questão, são feitas leituras, cursos de extensão, reuniões com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tudo com a finalidade potencializar a intervenção. Muitos estudantes acabam aprofundando estudos sobre os temas trabalhados no PECJur por ocasião da elaboração da monografia de conclusão do curso de graduação. Outros constroem projetos de iniciação científica, sob orientação de um docente, para concorrer a bolsas nos editais de Pesquisa e de Iniciação Científica da Universidade.



Do exposto sobre extensão, conclui-se que a universidade tem um papel fundamental na formação do ser humano, na geração do novo conhecimento, por meio da pesquisa e na dimensão da interação social, por meio da extensão universitária. A compreensão da função da extensão da universidade deve ir além da ideia de “repassar” conhecimento à sociedade, que o atendimento às camadas sociais carentes deve ultrapassar a concepção meramente assistencialista e de que a extensão serve apenas para a prestação de serviços com o fim de captação de recursos. A extensão deve atender a diretrizes que se reflitam em cada uma das suas ações e na produção acadêmica que delas resultem. As intervenções das ações devem ser planejadas e direcionadas tendo um olhar na realidade, nos problemas maiores da sociedade, seja local ou regional, conjugada com os movimentos sociais, como forma de superar a desigualdade e a exclusão. A extensão universitária deve proporcionar a discussão, a transformação, a interação de ideias e conhecimento entre a própria universidade e a sociedade. A extensão é um espaço para ouvir as demandas da sociedade e para que aconteça a articulação política das pessoas e das organizações.

A extensão só se justifica e se fortalece em uma instituição de ensino superior se os processos de interação (sejam sociais, tecnológicos, artísticos ou culturais) estiverem indissociáveis do ensino e da pesquisa.

## **Considerações finais**

PERCEBE-SE A NECESSIDADE de adotar dinâmicas de avaliação processual dessa experiência de extensão comunitária, no sentido de assegurar uma formação universitária com ênfase na interdisciplinaridade, atitude investigativa, conhecimento da realidade, engajamento social

e autonomia para o exercício da crítica. Nesse sentido, propomos as seguintes estratégias:

- 1) Dar visibilidade às práticas do PECJur junto aos núcleos disciplinares do curso de Direito para que os docentes levem em consideração a experiência dos estudantes “pecjurianos” e os materiais didáticos por eles produzidos e avaliem o seu desempenho em comparação com os demais estudantes, dando retorno aos docentes orientadores do Projeto sobre o resultado percebido nas disciplinas;
- 2) Acompanhar o percurso individual dos estudantes quanto às escolhas para o campo de formação específica no curso de graduação em Direito, estágios, envolvimento com pesquisa, pós-graduação e orientação profissional, e buscar saber se atribuem ao PECJur alguma influência sobre essas escolhas;
- 3) Promover periodicamente a autoavaliação dos participantes e a avaliação do grupo em relação aos objetivos do Projeto e a reflexão sobre os significados atribuídos às experiências vividas;
- 4) Analisar comparativamente os sucessivos relatórios anuais do PECJur a fim de identificar transformações em sua trajetória.

Ressalta-se que o desenvolvimento responsável desse projeto requer grande dedicação de professores e estudantes na compilação dos direitos e deveres constantes do material de divulgação do presente projeto. Considerando a interdisciplinaridade do tema, muito há para ser pesquisado e o estudo deve ser direcionado a responder as perguntas mais recorrentes nesse enorme universo em que o projeto se insere.

## Referências

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Acesso à justiça e cidadania**. 2. ed. rev. e ampl. Chapecó: Argos, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Breve história dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. **Cadernos ABONG**: Série Especial e Conselho Nacional de Assistência Social CNAS, out. 1995.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico**: para quem? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Plano de desenvolvimento da extensão**. Chapecó: Unochapecó, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da extensão**. Chapecó: Unochapecó, 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade?** 8. ed. Brasília: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

# **Educação nutricional em feira livre: relato de uma experiência positiva em construção**

Luciara Souza Gallina  
Carla Rosane Paz Arruda Teo  
Patrícia Stubinski Munaro

## **Introdução**

NO TRANSCORRER das últimas décadas pôde-se observar, em nível mundial, a mudança no perfil epidemiológico, nutricional e demográfico, alterando significativamente as condições de vida da população. O Brasil, seguindo essa tendência mundial, apresentou grandes mudanças neste período em relação à ocupação demográfica, tendo passado, na segunda metade do século XX, à condição de país urbano, com mais de 50% da população vivendo nas cidades (IBGE, 1990, 2000). Esse fato impôs um outro ritmo de vida à sociedade, afetando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. O processo de urbanização crescente, aliado à industrialização e às transformações das relações de trabalho, acarretou mudanças importantes na produção, na demanda e no consumo de alimentos, modificando o padrão da dieta das pessoas, que passaram a fazer refeições rápidas e fora de casa, ricas em gorduras, açúcares e em alimentos refinados, com a redução no consumo de fibras e de carboidratos complexos (Oliveira; Marchini, 1998).

A transformação dos hábitos alimentares da população tem demonstrado uma melhoria quantitativa, embora o fenômeno de substituição dos produtos agrícolas tradicionais pelos industrializados seja crescente (Oliveira; Thébaud-Mony, 1996). Como consequência desta alteração no padrão alimentar, observa-se a vertiginosa queda de indicadores de subdesenvolvimento, como os índices de mortalidade infantil e de doenças infectocontagiosas, e a incidência cada vez maior das chamadas doenças crônico-degenerativas, dentre elas, as coronarianas, o diabetes não insulino dependente e a obesidade (Oliveira; Marchini, 1998). Inclusive, o rápido aumento na produção e consumo de alimentos e bebidas industrializados ultraprocessados tem sido apontado como a principal causa dietética do igualmente rápido aumento nos índices de sobrepeso e obesidade, especialmente a partir da década de 1980 (Monteiro, 2010).

Diante deste panorama, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem, sistematicamente, proposto estratégias para a redução dos agravos decorrentes deste padrão alimentar, entre as quais têm tido destaque aquelas que motivem e proporcionem às pessoas meios para adotar decisões positivas com relação a uma alimentação saudável. Salienta-se que por alimentação saudável entende-se, aqui, um padrão alimentar que satisfaça as necessidades biológicas e sociais, considerando todas as dimensões do alimento, desde a produção até o consumo, atendendo aos preceitos do desenvolvimento sustentável e da segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2006).

Nesta perspectiva, o poder público vem utilizando algumas iniciativas intersetoriais com o propósito de garantir a todos uma alimentação saudável e adequada. Uma dessas iniciativas é o incentivo ao consumo de frutas, verduras e legumes, uma vez que, segundo a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 2002-2003, a participação relativa deste grupo na disponibilidade alimentar domiciliar do brasi-

leiro está muito abaixo da quantidade recomendada como suficiente para prevenir doenças crônicas não-transmissíveis (Levy-Costa et al., 2005), havendo a necessidade de triplicar seu consumo (Brasil, 2006).

Contudo, não só o estímulo ao consumo deste grupo de alimentos se faz necessário, mas também o incentivo a sua produção, preferencialmente na perspectiva sustentável da agroecologia, e, ainda, o incentivo a uma comercialização que aproxime o produtor e o consumidor, ou, no dizer de Triches e Schneider (2010), que reconecte o consumo à produção.

No âmbito do consumo, é consenso que a escolha dos alimentos decorre não só das condições socioeconômicas dos indivíduos, estando perpassada por significações sociais, culturais e afetivas (Maciel, 2004). Entretanto, embora o aumento da renda não garanta, por si só, escolhas alimentares mais saudáveis, estudos recentes têm demonstrado que a redução do preço dos alimentos saudáveis e/ou o aumento de renda da população podem resultar em maior participação de frutas, verduras e legumes na disponibilidade alimentar (Claro; Monteiro, 2010). Um outro ponto a ser considerado no processo de estabelecer estratégias e políticas para uma alimentação mais saudável reside na constatação de que, apesar do padrão alimentar globalizado característico da sociedade atual, com conseqüente uniformização da alimentação, existe um público atento que vem questionando a procedência, a forma de produção e a qualidade dos alimentos. Essa parcela da população, cada vez mais, busca alimentos cujo processo de produção seja compatível com a saúde e com a preservação do meio ambiente (Karam, 2002).

No âmbito da produção de alimentos, uma das possibilidades que se apresentam é a que está fundamentada no desenvolvimento e no emprego de técnicas agrícolas capazes de manter as características naturais e ecológicas do ambiente, considerando os componentes

sociais e econômicos da atividade (Ehlers, 1999), ou seja, a produção agroecológica.

Finalmente, no âmbito da comercialização, uma proposta de espaço de aproximação entre produtor e consumidor é a do incentivo à criação de feiras livres, que se constituem em campo fértil para as relações entre feirantes, consumidores e demais atores envolvidos (Sato, 2007). Dentro desse contexto, partindo da premissa de que as características desse espaço são propícias à construção coletiva de saberes sobre modos saudáveis de vida, envolvendo os diversos atores que ali transitam, é que foi idealizado, e vem sendo desenvolvido, desde o ano de 2007, em Chapecó (SC), o Projeto de Extensão Apoio Técnico em Alimentação e Nutrição. A proposta inclui o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional com vistas à promoção da saúde de feirantes da feira Sabor da Terra, seus familiares e consumidores, com base numa consciência ecológica, voltada para a segurança alimentar e nutricional em nível individual, familiar e coletivo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos. É sobre essa experiência que se fundamenta o relato aqui apresentado.

## **O cenário, os atores envolvidos e o pano de fundo teórico**

O PROJETO de Extensão Apoio Técnico em Alimentação e Nutrição surgiu, como estratégia intersetorial de promoção da saúde pela via da segurança alimentar e nutricional, no âmbito do Grupo de Trabalho em Agroecologia (GTA), vinculado em sua origem ao curso de Agronomia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Nesse sentido, o projeto adotou como fundamento teórico um novo paradigma de saúde, que extrapola o próprio setor e

trabalha com a responsabilidade múltipla, assumida por meio de ações interdisciplinares e intersetoriais, dentro da realidade das comunidades, deslocando o foco dos indivíduos para os cenários em que eles estão coletivamente inseridos e no qual constroem cotidianamente seus modos de vida (Czeresnia, 2003).

O cenário, nesse caso, é a feira livre Sabor da Terra, percebida na perspectiva de um espaço de construção de relações e de saberes, um espaço que, segundo Sato (2007), é público, estético e lúdico e que serve ao comércio, ao trabalho e à sociabilidade. Os atores são os feirantes/produtores que participam dessa feira e seus familiares, assim como os consumidores e o grupo de trabalho que vem conduzindo o projeto, formado por docentes e acadêmicos bolsistas e voluntários do curso de Nutrição da Unochapecó.

Resta esclarecer que a opção pela promoção da saúde pela via da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) fundamenta-se num conceito ampliado, segundo o qual SAN refere-se à condição, de direito, que assegura a todas as pessoas o acesso físico, econômico e cultural a um elenco básico de alimentos, em um contexto de pleno atendimento a outros direitos humanos fundamentais, dentro de um processo autônomo e sustentável de desenvolvimento (Brasil, 2002, 2004). Nessa lógica, acreditamos que a feira livre, realmente, pode ser um cenário privilegiado para a promoção da saúde e da SAN, por se valer da prerrogativa de ser uma atividade itinerante e, portanto, dinâmica, e de acontecer em espaço público, estruturando-se numa grande rede de relações sociais que mescla ares de cooperação e de negociação, que estende-se para além do espaço físico da feira e que se concretiza nas conversas entre feirantes, no burburinho da clientela e nos debates mais amplos (Sato, 2007).



Finalmente, mas não menos importante, cabe pontuar que, no desenvolvimento do projeto, e na perspectiva da articulação da extensão com a pesquisa e o ensino, foi natural que algumas perguntas se colocassem como prementes de serem respondidas. Dessa forma, foram conduzidas, no período a que se refere esse trabalho, investigações sobre temas diversos relacionados ao cenário da feira livre. Essas incursões no campo da pesquisa, além de articular-se com a extensão, fornecendo elementos para o desenvolvimento de suas ações, também estiveram associadas às atividades de ensino, pela retroalimentação que possibilitaram por meio da elaboração e socialização de trabalhos de conclusão de curso. Dessa forma, dentro da proposta que norteia esse trabalho, são relatadas a seguir, em uma perspectiva de continuidade, as estratégias concretas de ação desenvolvidas no período de 2007 a 2010.

## **As estratégias de ação**

As ATIVIDADES de extensão desse projeto têm sido desenvolvidas durante o período letivo, entre os meses de março e dezembro de cada ano, no qual o mês de fevereiro é destinado ao planejamento anual. Os feirantes/produtores que vêm concretizando esse projeto são em número de 13, os familiares perfazem cinquenta pessoas e os consumidores representaram, aproximadamente, um fluxo de seiscentas pessoas semanalmente.

As estratégias utilizadas para dar conta da proposta, que está centrada na promoção da saúde e da SAN, incluíram a realização de reuniões, de oficinas culinárias, de minicursos de capacitação e qualificação, de ações informativas e de educação alimentar e nutricional.

Inicialmente, optou-se pela realização de uma reunião de sensibilização dos feirantes, quando foi apresentado um primeiro esboço

da proposta de ação, na qual foi solicitado aos participantes sugestões sobre as possibilidades percebidas por eles para o projeto a ser desenvolvido. Por tratar-se de uma estratégia simples e por ter envolvido, nesse momento, apenas o (pequeno) grupo de feirantes, estabeleceu-se um clima de descontração que possibilitou uma interação positiva. A partir daí, várias outras reuniões semanais, sempre no primeiro dia de feira de cada semana, têm sido sistematicamente realizadas com esse grupo, em que a cada vez é abordado um tema envolvendo as relações entre alimento e saúde. Os mesmos temas, na sequência, são trabalhados junto aos consumidores da feira. Segundo Linden (2005), uma das vantagens desse método é o contato pessoal direto, que favorece amplamente a construção do vínculo entre os atores envolvidos. Na mesma direção, Demo (2006) afirma que a aprendizagem só se processa em ambiente relacional positivo, já que depende da interação com o outro.

Outra estratégia de ação que tem sido bastante explorada nessa proposta é a de desenvolvimento de oficinas culinárias, realizadas no Laboratório Dietético do curso de Nutrição da Unochapecó, direcionadas aos feirantes, com a proposta de criação de novas fórmulas culinárias pelo aproveitamento integral dos alimentos por eles comercializados, na perspectiva de agregar valor nutricional aos produtos e de refletir sobre temas como a importância da alimentação, da produção ambientalmente responsável e da redução do desperdício para a saúde e a SAN. Essas oficinas, utilizadas como recursos educativos, promovem a sensibilização para o aprendizado, que é coletivo, permitindo que os envolvidos reflitam sobre suas práticas alimentares. Além disso, este recurso didático contribui para a construção e consolidação das relações sociais, intensificando o vínculo afetivo entre os sujeitos da ação, pois o preparo da comida remete à reflexão sobre valores sociais e culturais ligados à alimentação. Os sujeitos imprimem emoções

nesse fazer, e, portanto, essa prática não se limita apenas a estimular as habilidades culinárias pessoais, mas estimula a atividade protagonista dos participantes. Em síntese, as oficinas culinárias possibilitam refletir sobre as relações entre alimentação, ambiente, cultura e saúde, residindo nisso o seu valor enquanto estratégia efetiva de promoção da saúde (Castro et al., 2007).

As oficinas têm sido realizadas pela ação direta dos feirantes, que preparam fórmulas culinárias nutricionalmente adequadas, seguras do ponto de vista sanitário e que contribuem para a redução do desperdício de alimentos e para um consumo alimentar consciente. Ao término da atividade culinária, todos socializam os fazeres da oficina, apropriando-se de saberes que os empoderam para a promoção da SAN em suas diferentes dimensões.

Um recurso que também tem sido empregado, inclusive por demanda do próprio grupo de feirantes e familiares, é o de realização de minicursos de capacitação e qualificação. Para essas atividades, que são desenvolvidas pelo menos uma vez a cada ano, um tema recorrente demandado pelos participantes é o da higiene na produção de alimentos. O desenvolvimento dessas capacitações acontece na própria feira, usando o espaço das bancas como recurso didático concreto, ou nas propriedades dos feirantes, no interior do município. Nessas ocasiões são trabalhadas, de forma teórica e prática, temáticas sobre as práticas seguras de manipulação de alimentos, que garantem a sua qualidade para o consumo e, portanto, para a comercialização, proporcionando aos produtores qualificação em SAN pelo viés da dimensão da inocuidade dos alimentos e da preservação de seu valor nutricional (Figueiredo, 2003).

Como estratégia de educação alimentar e nutricional, voltada tanto aos feirantes e familiares quanto aos consumidores da feira, vem

sendo empregada a elaboração de placas e rótulos com a informação nutricional dos produtos comercializados. As placas são dispostas nas bancas, em meio aos produtos expostos para venda, e os rótulos são utilizados para os produtos comercializados embalados (como pães, cucas, doce de leite etc.). A exploração desse recurso tem se mostrado positiva na medida em que o contato com essas informações, potencializado por orientações dialogadas realizadas pelos acadêmicos de Nutrição *in loco*, tem contribuído para a construção de uma consciência, entre trabalhadores e consumidores da feira, sobre o valor nutricional dos alimentos, o que tem servido ao autocuidado com relação à alimentação e, ainda, à preocupação, de ambos, em oferecer para venda e em ter disponível para compra produtos saudáveis. Nesse contexto, parecemos que estamos diante (e partícipes) de um processo de construção de um aprendizado coletivo sobre modos de vida saudáveis.

Importante, nesse ponto, destacar que a informação nutricional, como qualquer outra fonte de informação, é apenas um dos elementos do processo de construção de saber, não sendo e não tendo um fim em si mesma, devendo ser trabalhada de modo a servir como instrumento para a promoção da saúde. Para isso, é importante que o saber faça sentido na realidade do sujeito, e que a informação encontre ancoragem na sua bagagem sociocultural (Monteiro; Coutinho; Recine, 2005). Dessa forma, como mencionado, em associação à divulgação de informação nutricional, têm sido desenvolvidas constantemente ações de educação alimentar e nutricional a trabalhadores e consumidores da feira. Essas ações se dão pela abordagem verbal dos sujeitos, buscando auxiliá-los pelo oferecimento de elementos que promovam e facilitem escolhas alimentares mais saudáveis (Santos, 2005).

Fato é que a continuidade do projeto tem favorecido grandemente essas abordagens, mais pessoais, uma vez que acadêmicos e docentes, inseridos rotineiramente no cenário da feira, vêm tecendo

vínculos nesse espaço e, cada vez mais, são reconhecidos como atores de um mesmo processo coletivo de construção de saberes e de saúde. Como recursos complementares dessas ações, têm sido elaborados materiais educativos impressos, que são oferecidos aos sujeitos na feira e que tratam de temas diversos sobre alimentação e saúde.

Ainda vem sendo empregada uma outra estratégia, bastante apreciada por trabalhadores e consumidores da feira, que é a da degustação de fórmulas culinárias à base de alimentos comercializados nela. Essa atividade sempre é desenvolvida aos sábados, por ser este o dia de maior fluxo de pessoas, o que permite a ampliação da intervenção em termos de promoção da saúde.

Todas as ações educativas no desenvolvimento do projeto são centradas em temáticas que apresentam a alimentação e a nutrição como recursos para a promoção da saúde. Entre essas temáticas, além das já mencionadas, destacam-se as seguintes: dicas para uma boa alimentação; como está o seu IMC; como anda a sua alimentação; aproveitamento integral dos alimentos; esta ideia funciona: alimentos funcionais.

## **A articulação com o ensino e a pesquisa**

NESSE CONTEXTO, a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa deu-se de forma natural, embora revestida de intencionalidade. Isso significa dizer que, no fazer extensão, perguntas se apresentaram naturalmente aos olhares curiosos e indagadores de docentes e acadêmicos, sensibilizados e motivados para o aprender pela realidade social concreta em que verdadeiramente se inseriram (Anastasiou, 2004). Assim, foi inevitável buscar conhecer mais profundamente quem eram os trabalhadores e os consumidores da feira, qual era seu

perfil socioeconômico, demográfico, cultural, quais eram suas práticas alimentares, seu poder e atitudes de compra, seus hábitos de vida cotidianos e quais motivos os levavam até a feira, para além da venda e da compra de alimentos por si mesmas.

Ao mesmo tempo em que essas perguntas surgiram de forma natural, no observar e vivenciar a realidade, houve uma intencionalidade sempre presente e que é parte instituída do processo de formação em saúde no sentido de construir esse perfil investigativo, analítico, reflexivo (Brasil, 2001).

É nesse caldeirão de saberes e fazeres que relações indissociáveis entre ensino, extensão e pesquisa têm se construído, num processo contínuo em que cada uma das dimensões acadêmicas instiga a outra a avançar e fornece elementos para a ação, a reflexão, a avaliação. É a construção da práxis se fazendo coletivamente e cotidianamente.

## **Considerações finais ou pausa para reflexão**

ESTE PROJETO marcou, em seu início, as primeiras atividades relacionadas ao campo da Nutrição dentro do Grupo de Trabalho em Agroecologia (GTA), assumindo importante papel na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com capacidade de fortalecer e potencializar a formação acadêmica nessa área na Unochapecó.

Na continuidade do projeto, as atividades realizadas vêm proporcionando também uma articulação entre saúde e nutrição e desenvolvimento sustentável, responsabilidade ambiental e social, contribuindo para a ampliação e o fortalecimento da rede da agricultura familiar e, por consequência, para a promoção da segurança alimentar e nutricional.

Destacamos que este relato representa, ainda, apenas os primeiros passos de uma elaboração coletiva de saber (fazer, ser, conviver, conhecer) que, pretende-se, contribua para a superação das limitações impostas à construção social da saúde pelo cenário global atual e pelas nossas próprias impossibilidades, e que esse processo de superação conduza a modos de vida saudáveis, compatíveis com uma produção de alimentos equilibrada e responsável, que promova segurança alimentar e nutricional sustentável. Dessa forma, entendemos que essas considerações não são exatamente finais, representando apenas uma pausa para reflexão, pausa e reflexão estas que nos expõem ao debate e ao diálogo, e que podem nos abastecer para a continuidade de nossas elaborações.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: \_\_\_\_\_; ALVES, L. P. A. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar. **Princípios e diretrizes de uma política nacional de segurança alimentar e nutricional**. Texto de referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: Consea, 2004.

\_\_\_\_\_. **Guia Alimentar para a população brasileira**: promovendo a alimentação saudável. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Política do Ensino Superior. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em nutrição**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **A segurança alimentar e nutricional e o direito humano à alimentação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2002.

CASTRO, I. R. R. et al. A culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 6, p. 571-588, nov./dez. 2007.

CLARO, R. M.; MONTEIRO, C. A. Renda familiar, preço de alimentos e aquisição domiciliar de frutas e hortaliças no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 6, p. 1014-1020, dez. 2010.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: \_\_\_\_\_; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DEMO, P. **Aprender em equipe**. 2006. Disponível em: <<http://pedro-demo.blog.uol.com.br/>>. Acesso em: 9 mar. 2007.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. Guaíba: Agropecuária, 1999.

FIGUEIREDO, R. M. **As armadilhas de uma cozinha**. 1. ed. Barueri: Manole, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil 2001**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

KARAM, K. F. O consumo de alimentos saudáveis: a experiência da Associação de Consumidores de Produtos Orgânicos do Paraná – ACOPA. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO e SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO SOBRE INVESTIGAÇÃO E EXTENSÃO EM SISTEMAS AGROPECUÁRIOS LATINO, 5., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2002. Disponível em: <[www.planetaorganico.com.br/trabalhos.htm](http://www.planetaorganico.com.br/trabalhos.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2008.



LEVY-COSTA, R. B. et al. Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 530-540, ago. 2005.

LINDEN, S. **Educação nutricional**: algumas ferramentas de ensino. São Paulo: Varela, 2005.

MACIEL, M. E. S. Uma cozinha à brasileira. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004.

MONTEIRO, C. The big issue is ultra-processing. **World Nutrition**, v. 1, n. 6, p. 237-269, nov. 2010.

MONTEIRO, R. A.; COUTINHO, J. G.; RECINE, E. Consulta aos rótulos de alimentos e bebidas por freqüentadores de supermercados em Brasília, Brasil. **Revista Panamericana de Saúde Pública**, Washington, v. 18, n. 3, p. 172-177, set. 2005.

OLIVEIRA, J. E. D.; MARCHINI, J. S. **Ciências nutricionais**. São Paulo: Sarvier, 1998.

OLIVEIRA, S. P.; THÉBAUD-MONY, A. Modelo de consumo Agroindustrial: Homogeneização ou Diversificação dos Hábitos Alimentares? **Revista Cadernos de Debate, Núcleo de Estudo e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP**, Campinas, v. 4, 1996. Disponível em: <[www.unicamp.br/nepa/arquivo\\_san](http://www.unicamp.br/nepa/arquivo_san)>. Acesso em: 27 fev. 2008.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, set./out. 2005.

SATO, L. Processos cotidianos de organização do trabalho na feira livre. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 19, p. 95-102, 2007. (Número especial).

TRICHES, R. M.; SCHNEIDER, S. Alimentação Escolar e Agricultura Familiar: reconectando o consumo à produção. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 933-945, out./dez. 2010.





# **Formação continuada: extensão universitária como função acadêmica articulada ao Prêmio Ação Comunitária**

Maria Lucia Marocco Maraschin  
Márcia de Souza

## **Introdução**

A UNIVERSIDADE Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), por meio de diferentes incursões e participações sociais, tem cumprido sua função social, como parceira de diferentes segmentos sociais, atendendo sempre que possível às necessidades da comunidade, assumindo as especificidades de uma instituição de ensino superior de caráter comunitário. Como universidade comunitária, organizada a partir do desejo da comunidade, a Unochapecó legitimou-se como um espaço que objetiva promover o debate e a reflexão sobre si e sobre tudo o que a cerca, amparada na pluralidade ideológica e na diversidade cultural.

Nessa perspectiva, aderiu-se à proposição do Prêmio Ação Comunitária, incursão advinda do programa “Condá na Comunidade”, proposto pela *Rádio Super Condá*, com o objetivo de participar do processo de valorização da formação de ações sociais e da triagem de possibilidades de inclusão social, oportunizadas pela sociedade civil, organizadas a partir do compromisso de cidadãos, homens e mulheres da sociedade chapecoense e da região, comprometidos com o seu contexto social.

Através do jornalista responsável pelo programa, acadêmico da Unochapecó, a proposição foi desenhada, respaldada pelos diretores da rádio e disponibilizada à Universidade para que ela se fizesse presente no processo avaliativo, indicando representantes institucionais no processo e contribuindo na definição dos critérios e instrumento de avaliação. No ano de 2008, observado o processo de avaliação constante nos registros da Coordenadoria de Extensão da Unochapecó, evidenciou-se a recorrência de análises sistemáticas, as quais apontavam exercícios sociais relevantes, porém frágeis, pela falta de conhecimento na elaboração de projetos sociais, na captação de recursos, na prestação de contas, na clareza teórica do que vem a ser o empreendedorismo social, nos ordenamentos jurídicos, específicos dos movimentos comunitários e das organizações não governamentais. Outro aspecto interessante, na análise, atinha-se ao perfil dos líderes comunitários, os quais, independentemente de projeções pessoais, exercem a cidadania de forma inigualável.

## **Histórico da ação e seu vínculo comunitário**

O PROGRAMA de rádio “Condá na Comunidade” é levado ao ar todos os sábados, em aproximadamente duas horas. Durante o programa ao vivo, são visitados os bairros, vilas, distritos ou eventos comunitários, sempre com transmissão simultânea dos estúdios da rádio e diretamente do local de realização do programa, priorizando um ponto de referência da comunidade, como escola, salão comunitário, igreja, ginásio e outros. O calendário das atividades é definido em parceria com as lideranças e elaborado antecipadamente, possibilitando a organização das comunidades.

A comunicação é feita diretamente com a população e o microfone da emissora, o mais potente do interior do estado, fica à disposição para reivindicações, questionamentos da comunidade às autoridades públicas. Os temas são debatidos ao vivo com a presença de representantes dos poderes constituídos da sociedade, além de se destacarem valores artísticos e culturais locais.

O programa “Condá na Comunidade” é itinerante, a cada sábado visita uma localidade diferente, trabalhando em parceria com lideranças comunitárias de Chapecó e região. Seus objetivos, como programa de rádio, são: a) dinamizar o radiojornalismo, inovando e democratizando os microfones, de forma que a emissora reassuma o papel de ser o meio de comunicação mais popular; b) transformar o rádio em um prestador de serviços à comunidade; c) constituir-se numa ferramenta que permita a interação da comunidade com os representantes públicos, aproximando-a dos poderes constituídos pela sociedade. O programa oferece essa alternativa para a população reivindicar melhorias na qualidade de vida, local e regional, mas, por outro lado, proporciona às autoridades um momento ímpar de diálogo com os munícipes.

Esse exercício radiofônico é revelador de que a contemporaneidade exige que o rádio seja democrático, interaja com o ouvinte, tornando-se popular, pressupostos fundadores da instituição radiofônica proponente. Por esta razão, é realizado simultaneamente, dos estúdios e em um ponto de referência da localidade envolvida, atuando sob o seu cotidiano.

Em sua dinâmica de organização e apresentação semanal, o programa conta com a participação de um âncora no estúdio, que intermedeia o diálogo com as autoridades convidadas, as quais respondem os questionamentos da comunidade, obtidos através de um repórter no

local, o qual também abre espaço para apresentações artístico-culturais, a exemplo de cantorias, violeiros, gaiteiros, jograis, participação de corais, grupos litúrgicos de igrejas, escolas, entre outros. Trabalha-se em parceria com as lideranças de cada comunidade (associações de moradores, igrejas, APPs etc.), as quais têm sido fundamentais para o sucesso do projeto.

Paralelamente à apresentação do programa são realizadas mateadas, com a abertura de espaço para promoções de cada entidade e também à comercialização de produtos produzidos pelos grupos organizados, a exemplo de artesãos, idosos, mulheres, assim como estandes de prestadores de serviços destinados à qualidade de vida da comunidade.

Destaca-se que a adesão da Unochapecó legitima seu compromisso com a comunidade regional, a qual tem buscado, no decorrer do seu exercício, através do ensino, da pesquisa e, neste caso, da extensão, inserir-se de maneira sistemática e progressiva, de modo que conhecimentos produzidos e acessados sejam disponibilizados à população que chega e àquela que não consegue chegar à Universidade. Considera-se que, a partir da produção do saber, a extensão universitária assume seu papel e suas funções, porque oportuniza discussões e socialização do conhecimento, estabelecendo interfaces com a sociedade, consolidando sua missão e sua visão.

A diversidade de incursões e de compromissos com a comunidade da qual é originária fez historicamente e faz da Unochapecó uma universidade comprometida com o seu meio, atenta às singularidades da educação básica e da formação profissional, tendo em vista o desenvolvimento regional com formação cidadã.

O exposto é respaldado também por Frantz e Silva (2002, p. 155), que reiteram “[...] a função da universidade, no século XXI, está para

além do ensino e da pesquisa [...]” e que a extensão universitária, pela comunicação do saber, marcada por diferentes práticas e concepções, representa um exercício de aproximação da ciência e da formação acadêmica junto à realidade social.

Nesse contexto, o Prêmio Ação Comunitária Rádio Super Condá – Unochapecó se apresenta como uma ferramenta que objetiva valorizar e incentivar as ações e as lideranças comunitárias de diferentes entidades (tais como: escolas, associações, grupos organizados de mulheres, juventude, esporte, CTGs, creches, igrejas, movimentos sociais e comunitários, entre outros), constituídas como forças vivas das comunidades, atuando de forma organizada e coletiva em torno de ações fundamentais para obtenção de melhorias, prioritariamente sociais.

Numa sociedade cuja quantidade de vida se assenta em configuração cada vez mais complexa de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (Sousa Santos, 1996, p. 225).

O aprofundamento e a articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão possibilitam à universidade fortalecer os objetivos da sua ação, amparados em reflexões teórico-práticas, as quais darão visibilidade às ações de inclusão, empoderamento e renda, desenvolvidas por essas organizações não governamentais e movimentos comunitários da cidade de Chapecó. Na quarta edição, considerando as peculiaridades dos processos de avaliação sistêmica que vinham sendo realizados anualmente, fez-se a leitura de algumas necessidades, as quais revelaram regularidade nas três edições do prêmio já realizadas. Situou-se uma demanda social das lideranças, relacionadas às dificuldades de mobi-



lização, organização, metodologias de atuação junto à comunidade, de modo especial à elaboração de projetos e captação de recursos.

Frantz e Silva (2002, p. 171) destacam:

[...] pela extensão [...] a universidade torna-se presente na sociedade, onde ela aprende e ensina; uma rede estendida de produção de conhecimentos; um olhar da ciência para a sociedade e da sociedade sobre a ciência; é uma expressão acadêmica sobre a cultura, os sonhos, a cidadania do povo, o desenvolvimento das comunidades próximas.

Além das proposições realizadas até então, na quarta edição do prêmio, a universidade, por meio da Coordenadoria de Extensão, propôs uma ação de formação continuada com carga horária de 32 horas iniciando um processo diferenciado, voltado à formação e à capacitação das lideranças que atuam nessas frentes, movimentos comunitários, sociais e organizações não governamentais.

A capacitação de lideranças envolvidas contou com a participação de profissionais de diferentes áreas: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social, Direito, Pedagogia e Letras, dentre outros colaboradores, os quais, sob a coordenação do setor responsável, buscaram dar efetividade aos compromissos institucionais assumidos local e regionalmente, mobilizando os envolvidos e interessados.

A capacitação citada deu-se de forma atenta às necessidades pontuais em decorrência do histórico dos processos de avaliação realizados pelas diferentes comissões designadas pelas entidades parceiras em cada exercício, inerentes as três edições iniciais. Entre os objetivos institucionais nos ancoramos na prerrogativa do fortalecimento das ações sociais, originadas de iniciativas de organizações não governamentais, contribuindo na capacitação técnica e política dos seus

atores; na valorização das atuações técnicas e políticas dos agentes e atores sociais, visando a qualificação das ações específicas, relativas às organizações sociais. Assim, mobilizando-os para a percepção dos aspectos básicos da liderança de equipe, da formação de líderes e de equipes; despertando o compromisso em empreendedorismo social. Outro aspecto que mereceu destaque foi a instrumentalização para as práticas de elaboração de projetos sociais, captação de recursos e prestação de contas.

Contudo, entendemos que:

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico, e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes [...] a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (Delors et al., 2000, p. 139-140).

A competência e as exigências que recaem sobre a universidade demandam inovação e compromisso ante o progresso tecnológico, seguido pelo compromisso político, capitaneado pelo envolvimento e comprometimento de diferentes setores da sociedade civil, neste caso, a universidade e a rádio. Ambas assumem os desafios e as peculiaridades inerentes as suas funções: potencializar, divulgar, subsidiar aqueles que, atentos às demandas dos seus pares, dispõem de tempo e conhecimento, contribuindo na qualificação das ações em destaque.

As contribuições dessas instituições determinam sua existência e reconhecimento junto à comunidade.

A experiência obtida através do programa “Condá na Comunidade”, via Prêmio Ação Comunitária, vinculado ao Programa de Extensão Apoio a Ações Comunitárias, vem fortalecendo os objetivos institucionais: apoia o desenvolvimento de propostas que contribuam para ampliar a participação da comunidade, revelando contextos sociais, ecológicos e culturais, mobilizando a sociedade e o poder público para a implementação de políticas que garantam uma melhor qualidade de vida às comunidades.

## **Reflexões: aproximações com a comunidade**

AO DESTACARMOS as contribuições desta ação junto à comunidade local e regional, retomamos uma concepção de extensão evidenciada por Demo (1980), em que a extensão é a maneira pela qual a universidade divide o que tem e vai buscar na população o que ela divide, como exercício de reflexão permanente sobre si mesmo e sobre as interlocuções que estabelece. Botomé (1996) reitera que a extensão é um dos componentes mais importantes na definição da identidade da universidade, pois caracteriza sua inserção, seu compromisso, sendo indissociável do ensino e da pesquisa.

Os papéis assumidos pelas instituições envolvidas no processo de formação do Prêmio Ação Comunitária alternam-se mutuamente. A universidade assume outro lugar diante dessas organizações, e a extensão universitária ganha a atitude participativa diante das realidades que até então não haviam sido vivenciadas. É possível experienciar o modo de organização e efetivação de saberes que estão além de muitas metodologias, conceitos, técnicas e processos discutidos na universidade. O movimento provocado pela sociedade civil organizada na

resolução de problemas com a comunidade, sem estruturas adequadas, recursos humanos, infraestrutura, no mínimo mostra a aplicabilidade e o impacto de tecnologias sociais ainda não aliadas aos conhecimentos técnico-científicos na universidade. Então, a lógica da formação continuada para a comunidade inverte-se, estamos falando de formação continuada com a comunidade.

Esse aspecto é essencial para pensar a extensão universitária articulada ao seu lócus, a formação humana e social, tornando-se um laboratório para atividades interdisciplinares e articuladas ao currículo acadêmico, às práticas de ensino e de pesquisa. Focar a extensão universitária na formação continuada dessas organizações significou uma possibilidade de afirmação da extensão universitária. Um exercício de distanciamento das concepções de interesses e assistencialistas, pensadas para a extensão e reiteradas em algumas práticas durante muito tempo nas universidades.

Conceitos que cedem à extensão a responsabilidade social da universidade estão, por vezes, equivocados, principalmente quando se trata de universidade comunitária. Não que esta proposta não possa ser visualizada, mas esse olhar enfraquece o projeto político pedagógico de universidade. Algumas ações têm conseguido desviar efetivamente essa redução conceitual.

## Referências

BOTÓME, Silvio P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUFSCar; Caxias do Sul: EdUCS, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2000. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

DEMO, Pedro. **Universidade e desenvolvimento regional**. Fortaleza: Ed. da UFC, 1980.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: set. 2009.

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pelas mãos de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996.

# **Assistência fisioterapêutica à comunidade da Unochapecó: relato de experiência**

Márcia Regina da Silva  
Cássia Cristina Braghini  
Vinicius Brandalise  
Kélin Thomé

## **Introdução**

A FISIOTERAPIA é uma profissão que tem seu campo de atuação na área da saúde e seu foco é a atuação nas disfunções do movimento humano no âmbito físico, social, econômico, político e cultural. Através disso, busca-se o trabalho de forma interdisciplinar, observando o indivíduo dentro de uma totalidade para atuar nos diversos níveis de complexidade e saúde destes (Unochapecó, 2003).

De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), a fisioterapia tem como áreas de atuação a fisioterapia clínica, a educação e a saúde coletiva. Esta última área é a que possibilita a inserção do fisioterapeuta em ações terapêuticas preventivas à instalação de processos que levem a incapacidade funcional.

Desta forma, a profissão cumpre um papel importante nas disfunções musculoesqueléticas, envolvendo patologias relacionadas ou não ao trabalho e, dentro de sua área de atuação, envolve a realização de ações contínuas não somente voltadas à reabilitação de doenças,

mas também na educação e promoção à saúde, bem como a prevenção de agravos à saúde destes indivíduos.

Conforme Rosa, Gaban e Pinto (2002) a postura é definida como um arranjo relativo das partes do corpo, envolvendo um complexo mecanismo para atingir um equilíbrio nas diversas atitudes corporais assumidas no dia a dia. Ela pode se alterar com os maus hábitos posturais diários, como a manutenção de uma postura por um longo tempo.

Moraes (2002) relata que os quadros álgicos, principalmente os relacionados a aspectos posturais, vem constituindo-se em uma condição extremamente comum no mundo atual. Essa condição leva ao afastamento do trabalho, custos com previdência social, invalidez e diminuição da qualidade de vida do trabalhador (Knoplich, 1986).

Considerando-se que as atividades discente, docente e técnico-administrativa apresentam uma variação de permanecerem longos períodos na posição sentada, manterem-se em pé grande parte da sua jornada de trabalho, a deambulação frequente associada a transporte de objetos e materiais de peso elevado, despertou-se o interesse na realização de atividades e ações envolvendo este público.

Desta forma, foi implantado o Projeto de Extensão “Assistência Fisioterapêutica à Comunidade da Unochapecó” (Assisfisio), através de uma proposta de articulação entre o ensino, com a prática educacional e atividades de extensão que pretendem socializar o conhecimento fisioterapêutico, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso (Unochapecó, 2003).

Antes de socializar a experiência fisioterapêutica, convém referenciar alguns conceitos referentes às alterações musculoesqueléticas e posturais, bem como as intervenções fisioterapêuticas.

## **Alterações posturais e musculoesqueléticas**

A POSTURA envolve um complexo mecanismo para atingir o equilíbrio e os maus hábitos posturais representam um fator importante para a alteração postural. A manutenção de posturas inadequadas gera mudanças na estrutura do músculo estriado esquelético e no tecido conjuntivo como forma de adaptação funcional (Rosa; Gaban; Pinto, 2002).

Na postura padrão, a coluna apresenta curvaturas normais e os ossos dos membros inferiores ficam em alinhamento ideal para sustentação de peso. A posição neutra da pelve conduz ao bom alinhamento do abdome, tronco e membros inferiores. O tórax e a coluna superior ficam em uma posição que favorece a função ideal dos órgãos respiratórios. A cabeça fica ereta em uma posição bem equilibrada, que minimiza a sobrecarga sobre a musculatura cervical (Kendall; McCreary; Provance, 1995).

De acordo com Correa, Pereira e Silva (2005), a boa postura é o estado de equilíbrio muscular e esquelético que protege as estruturas de suporte do corpo contra lesão ou deformidade, sendo que, nestas condições, os músculos funcionam mais eficientemente e posições ideais são proporcionadas para as regiões torácicas e abdominais.

Manter posturas inadequadas por tempo prolongado pode favorecer o aparecimento de alterações na coluna vertebral, promovendo o desequilíbrio muscular que, por sua vez, é definido como uma desordem do sistema musculoesquelético disposto em forma de elos ou cadeias musculares e, quando há alterações posturais, o organismo gera uma compensação, procurando uma resposta adaptativa a esta desarmonia (Bienfait, 1995).



Conforme Ribeiro e colaboradores (2003), as alterações posturais estão relacionadas ao aumento do risco de lesões, uma vez que o não alinhamento postural gera sobrecarga e esforço maior sobre a articulação, solicitando o segmento de maneira biomecanicamente incorreta, criando estresse e estiramento de partes moles desnecessário ao indivíduo, diminuindo a eficiência muscular e ligamentar que mantém o equilíbrio nas articulações.

Chung (1996) complementa que as lesões posturais da coluna vertebral podem surgir decorrentes de movimentos repetitivos, vibrações mecânicas, levantamento de pesos, posição sentada por tempo prolongado, entre outros.

A força da gravidade também influencia na postura, apresentando uma tendência em mantê-la em posição de flexão. Para superar a gravidade e manter a postura ereta, o aparelho locomotor tem que trabalhar muito. A postura cifótica diminui o espaço abdominal, fazendo com que órgãos, vísceras e até mesmo o músculo diafragma fiquem comprimidos. Isso leva a uma diminuição da capacidade respiratória, respiração mais superficial e, conseqüentemente, reduz a oxigenação tecidual que resulta em fadiga e menor rendimento no trabalho ou esporte (Steffenhagen, 2003).

Steffenhagen (2003) e Souchard (1996) ressaltam que, em longo prazo, isso gera um desequilíbrio em que a musculatura anterior do corpo tende a encurtar e a musculatura posterior tende a se alongar ou enfraquecer. Esse desequilíbrio faz com que as articulações percam sua congruência no movimento, o que proporciona um desgaste articular que pode evoluir para a artrose, e os tendões e músculos ficam mais suscetíveis a inflamações e alterações.

Hamill e Knutzen (1999) relatam que os músculos que correm maior risco de lesão são: os biarticulares, pois podem ser alongados em

duas articulações diferentes; e os músculos utilizados para terminar uma amplitude de movimento, pois são usados excentricamente, como é o caso dos músculos isquiotibiais.

Segundo Bienfait (1995), os encurtamentos e retrações musculares são responsáveis pela maioria dos desequilíbrios estáticos, lesões articulares e dores. As retrações musculares ocorrem no âmbito das unidades motoras tônicas, sendo facilmente reversíveis; ao contrário dos encurtamentos, que caracterizam-se por uma falta de crescimento do conjunto músculo aponeurótico decorrente de uma tensão insuficiente dos tecidos durante o crescimento.

Quando as alterações posturais e retrações musculares são detectadas precocemente, pode-se pensar em estratégias de intervenção para prevenir lesões ou dores mioarticulares, em que um programa de exercício cinesioterapêutico para alongamento executado antes do trabalho muscular favorece a melhoria na condição dos elementos do aparelho locomotor, concentração mental e o estabelecimento de condições neuromusculares e, quando executados após, permitem restituir a extensibilidade à estrutura miofascial fortemente solicitada em encurtamento e proporciona uma pressão de retorno da rede venosa que favorece o fluxo vascular (Tribastone, 2001).

## **Intervenção fisioterapêutica**

O PROCESSO de assistência fisioterapêutica, conforme Kisner e Colby (2006), engloba: a avaliação funcional, que reúne a história, revisão dos sistemas, medidas e testes do paciente; a avaliação dos dados coletados, que é feita através da interpretação dos achados; o diagnóstico fisioterapêutico, no qual são especificadas as disfunções encontradas que darão à base da intervenção os sinais e sintomas, os comprometimentos,

as limitações funcionais e as incapacidades; o prognóstico e plano de tratamento, em que é feita uma previsão do nível ideal de melhora do paciente, a descrição do tratamento, os objetivos traçados e resultados esperados, a frequência e duração das intervenções e o plano de alta; e, por fim, a intervenção, em que são realizados os procedimentos planejados, instruções, orientações e evolução do paciente.

Como já citado anteriormente, a abordagem fisioterapêutica envolve atividades de educação, promoção, prevenção e reabilitação. Deliberato (2002) distingue três níveis de prevenção: a primária, a secundária e a terciária. Na prevenção primária, as ações estão voltadas para manter o equilíbrio em que o organismo ainda se encontra por meio da promoção da saúde (como por exemplo: condições adequadas de trabalho e alimentação, o acesso ao lazer, exames periódicos etc.) e da proteção específica (uso de equipamentos de proteção individual, aplicação de vacinas, entre outros). Quando o organismo já se encontra em estado de patogênese e enfermidade real, devem ser tomadas ações voltadas à prevenção secundária, ou seja, que visem diagnosticar precocemente o problema e estabelecer medidas terapêuticas adequadas. Se o indivíduo tenha passado pelos estágios anteriores sem sucesso, torna-se necessário o nível terciário de prevenção (reabilitação), que busca diminuir as sequelas e limitações ocasionadas pela doença, evitar a invalidez total e propiciar o retorno às suas atividades.

O autor complementa que, no ambiente de trabalho, o fisioterapeuta pode realizar programas de conscientização dos funcionários, prática de exercícios e orientações gerais como forma de efetivar a prevenção primária. Para aqueles funcionários que já apresentam diagnósticos clínicos, a fisioterapia, na prevenção secundária, estabelece a terapêutica adequada precoce, mantém as ações primárias, inicia a reabilitação e estuda a viabilidade da recolocação profissional. Caso

essas formas citadas não tenham surtido efeitos, ou nem mesmo foram realizadas, a reabilitação tardia (prevenção terciária) deve ser iniciada.

Dentre os recursos que podem ser utilizados na assistência fisioterapêutica destacam-se os exercícios cinesioterapêuticos, que podem ser definidos como um treinamento sistemático e planejado de movimentos corporais, posturas ou atividades físicas, elaborados pelo fisioterapeuta, com o objetivo de tratar ou prevenir comprometimentos; melhorar, restaurar ou aumentar a função física; aperfeiçoar o estado de saúde geral, o preparo físico ou a sensação de bem-estar (Kisner; Colby, 2006).

No âmbito do trabalho, Alves (2000) aponta para que no momento da implantação dos exercícios, o profissional da área da saúde deve procurar conhecer os problemas que levaram a essa demanda. Muitas vezes os problemas estão relacionados com prejuízos com atestados médicos, baixa produtividade, causas trabalhistas ou acidentes de trabalho.

Os benefícios dos exercícios terapêuticos no trabalho vão desde a ativação da circulação periarticular, ganho de alongamento e força muscular, melhora do retorno venoso, da capacidade ventilatória e da postura até a redução do estresse (Alves, 2000).

A reeducação postural global é um método que trabalha as cadeias de tensão muscular através de posturas de alongamento por tempo prolongado. Para tanto, não são utilizados exercícios de repetição e, sim, priorizam-se aqueles em que nenhum músculo se move sozinho, baseando-se no alongamento dos músculos da estática, no trabalho expiratório e no trabalho isométrico excêntrico. Os músculos são estimulados globalmente, com a finalidade de ir do sintoma à causa das lesões, levando ao relaxamento das cadeias musculares encurtadas,

ao desbloqueio respiratório e ao equilíbrio do tônus postural (Silva; Pereira; Silva, 2001; Souchard, 1996).

As posturas utilizadas para a correção são determinadas a partir da identificação dos problemas que geraram as alterações. As posturas empregadas são de abertura de quadril com braços fechados ou abertos e fechamento de quadril com braços fechados ou abertos. Dentro dessas surgem variações como, por exemplo, rã no chão, rã no ar, sentada ou em pé (Souchard, 1984).

Silva, Pereira e Silva (2001) relatam que o fisioterapeuta que trabalha com pessoas que apresentam problemas de coluna deve sempre instruir os pacientes sobre as modificações dos hábitos posturais agressores da coluna e manutenção de uma boa postura.

A escola postural vem, neste sentido, como um programa que objetiva prevenir e reabilitar pessoas com problemas degenerativos ou não da coluna vertebral, através de informações teórico-práticas sobre a estrutura e funcionamento dos diversos órgãos e segmentos corporais que sustentam e locomovem o ser humano, bem como seu treinamento e tratamento através de exercícios e de atitudes da vida diária, como: sentar, deitar ou carregar objetos (Black, 1993).

Chung (1996) reforça esta teoria afirmando que a escola de coluna é um programa educacional e de treinamento para ensinar as pessoas a prevenir e a conviver com os problemas da coluna vertebral. Os objetivos em curto prazo são: reduzir a dor, estimular o repouso adequado e enfatizar o prognóstico favorável; a longo prazo, pretende ensinar noções de mecânica corporal e melhorar o condicionamento físico das pessoas, na tentativa de prevenir episódios de dor na coluna.

Este mesmo autor relata a experiência positiva de implantação da escola de coluna no Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, na qual em 89% dos casos houve melhora da dor. Reforça, ainda, a importância da equipe multidisciplinar na realização da avaliação do

paciente, atividades teóricas ou cognitivas, atividades práticas e físicas, reavaliação periódica e seguimento.

A assistência fisioterapêutica pode, ainda, contar com recursos, tais como a eletrotermofototerapia, na qual são utilizados recursos como correntes elétricas, calor, frio, radiação, ondas de ultrassom terapêutico, *laser*, entre outros, para fins terapêuticos, bem como recursos terapêuticos manuais, os quais incluem procedimentos manuais terapêuticos relaxantes, técnicas de liberação miofascial de pontos deflagradores, mobilizações e manipulações articulares, que são eleitas de acordo com o objetivo de tratamento (Bienfait, 1997; Lederman, 2001). A escolha de qual recurso será utilizado cabe ao fisioterapeuta, que deve avaliar quais são as indicações, contraindicações e os efeitos fisiológicos, terapêuticos e colaterais de cada um (Low; Reed, 2001; Kitchen, 2003).

## **O projeto: atividades desenvolvidas e experiências vivenciadas**

O PROJETO pedagógico do curso de Fisioterapia da Unochapecó, bem como as diretrizes curriculares que norteiam a formação profissional, têm claro em sua essência que a qualificação acadêmica deve perpassar os espaços da sala de aula e, desta forma, a articulação do ensino, com a extensão e a pesquisa são elementos-chave para a produção de conhecimento e formação profissional, assim como possibilitam a aproximação da universidade com a comunidade e vice-versa.

As atividades desenvolvidas no projeto Assisfísio tiveram como objetivo oferecer um serviço de Fisioterapia através de ações na promoção, prevenção e reabilitação para o público docente, discente e técnico administrativo da Universidade e, desta forma, aproximar este público com as possibilidades de atuação da Fisioterapia.

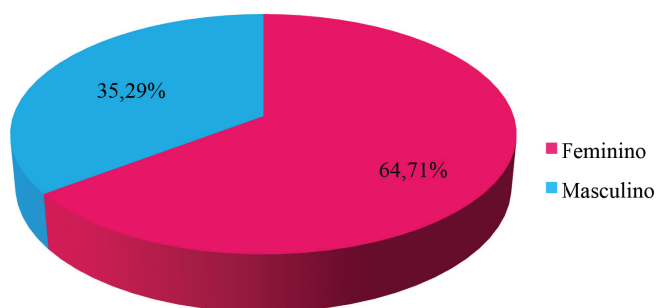
O público atendido no período apresentou interesses e sintomatologias diversas sendo classificados em três grupos: o primeiro referia-se a indivíduos com disfunções posturais, o qual compreendeu sujeitos com alterações em uma ou mais curvaturas da coluna (hiperlordose cervical, hipercifose torácica, hiperlordose lombar, escolioses), retrações musculares, sintomas radiculares e pessoas interessadas em avaliar a sua postura para participar do grupo de ginástica postural ou frequentar exercícios físicos com acompanhamento do educador físico. O segundo grupo foi o de lesões desportivas, que incluiu pubalgias, entorses, distensões, rupturas ou estiramentos musculares, tendinite e condromalácia patelar. Por último, o grupo classificado como outros, incluiu condições pós-operatórias, lesões traumáticas (quedas, acidentes automobilísticos), distúrbios vasculares e patologias relacionadas ao trabalho (LER/DORT).

Os participantes interessados realizavam a avaliação fisioterapêutica individual em que detectavam-se as principais alterações musculoesqueléticas e, a partir disso, era desenvolvido o diagnóstico fisioterapêutico, objetivos e o plano de tratamento. Ao serem cumpridos os objetivos do tratamento, concedia-se a alta fisioterapêutica. Outra forma de abordagem foi realizada através de atividades em grupo, constituindo o “grupo de ginástica postural”, no qual eram realizados exercícios cinesioterapêuticos de alongamento e fortalecimento voltados à orientação, reeducação e conscientização postural e corporal. Os encontros aconteciam semanalmente, com duração de uma hora.

Dentre as atividades previstas, realizou-se também um estudo durante nove meses, acompanhando, neste período, 68 sujeitos entre o público discente, docente e técnico-administrativo com idade entre 19 e 57 anos, sendo a média de 25,09 anos.

A figura 1 demonstra os dados dos participantes em relação ao gênero, sendo 44 (64,71%) do gênero feminino e 24 (35,29%) do gênero masculino.

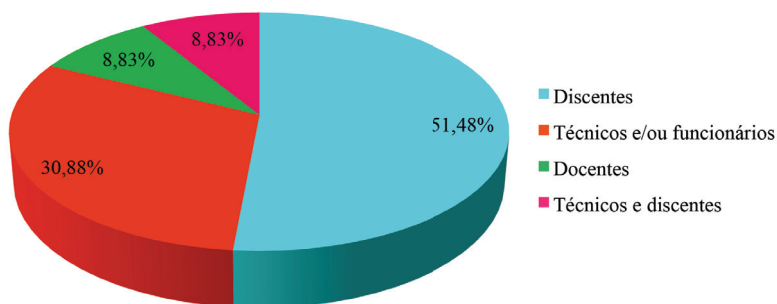
Figura 1 – Relação de participantes quanto ao gênero



Fonte: elaboração dos autores.

A figura 2 apresenta os resultados em relação ao público-alvo atendido no projeto, dos quais 35 (51,47%) discentes, 21 (30,88%) técnicos e/ou funcionários, seis (8,82%) docentes e seis (8,82%) técnicos e discentes.

Figura 2 – Relação do público-alvo atendido



Fonte: elaboração dos autores.



A maior procura pelo serviço de fisioterapia por discentes e técnicos pode ser explicada pelo fato de eles representarem uma grande parcela do público da Universidade e também pela característica de sua atividade: manutenção da postura sentada. Essa postura, segundo Deliberato (2002), se comparada com a ortostática, exige menos esforço e tem menor gasto energético, porém, é muito nociva aos discos vertebrais, enfraquece a musculatura abdominal e aumenta a cifose torácica, fatores que podem gerar dores, desconfortos e alterações posturais.

Dos 68 pacientes, 37 (54,42%) enquadraram-se no grupo de alterações e disfunções posturais, 13 (19,12%) nas lesões desportivas, 15 (22,05%) em outras patologias e três (4,41%) nos grupos alterações e disfunções posturais e outros.

Os dados apresentados demonstraram que 58,83% dos indivíduos atendidos pelo projeto apresentaram alguma alteração ou disfunção postural. Um estudo que buscou avaliar a predominância de desvios posturais da coluna vertebral de estudantes de Educação Física de uma universidade do sudoeste da Bahia, revelou que de 23 avaliados 86,9% apresentaram algum tipo de desvio postural (Carneiro; Sousa; Munaro, 2005).

Já Holderbaum, Candotti e Pressi (2002) observaram que 100% dos funcionários do setor de limpeza de uma Universidade apresentaram pelo menos um desvio postural, sugerindo que o exercício da atividade profissional em posturas inadequadas favorece a instalação de desvios posturais. “A especialização ou o sedentarismo de certas profissões, contribuem para debilitar o funcionamento fisiológico, para deformações estruturais, e para aumentar a probabilidade de doenças ocupacionais.”

Desta forma, considera-se elevado o percentual de indivíduos com alterações ou disfunções posturais neste período, porém, para termos dados mais representativos, seria necessário uma pesquisa com amostragem significativa desta população, ou seja, com maior número de indivíduos.

As dores na coluna vertebral podem ter várias causas incluindo padrões motores errados, tensões, desequilíbrios musculares, sobrepeso ou obesidade, sobrecargas uni ou bilaterais, sobrecargas psíquicas, estresse, modificações fisiológicas da coluna e discos intervertebrais (Kempf, 2007; Steffenhagen, 2003). Desta forma, ações fisioterapêuticas preventivas e educativas podem estimular os indivíduos a cuidarem melhor de suas posturas, bem como conscientizar sobre os vícios gerados no ambiente de trabalho ou estudo.

As atividades cinesioterapêuticas desenvolvidas no projeto tinham o intuito de trabalhar com a melhora dos desequilíbrios cinético-funcionais relacionados ao movimento humano e, como grande parte dos sujeitos apresentaram algum distúrbio ou alteração postural, a reeducação e consciência postural, bem como atividades que promovessem alongamento, fortalecimento e relaxamento muscular eram desenvolvidas em atividades tanto individuais quanto coletivas (nos grupos de ginástica postural).

As figuras 3 e 4 são exemplos de exercícios cinesioterapêutico que trabalham força, controle muscular e estabilização de tronco. Neste caso, o indivíduo deve manter o equilíbrio na bola, além de solicitar a força da musculatura extensora da coluna e musculatura abdominal (Camarão, 2005; Carrière, 1999).

Figura 3 – Exercício cinesioterapêutico na posição sentada



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 4 – Exercício cinesioterapêutico em decúbito ventral



Fonte: elaboração dos autores.

As Lesões por Esforço Repetitivo (LER) e os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), segundo Settimi e colaboradores (2000), podem trazer sintomas como dor, sensação de peso e fadiga, formigamentos, limitação de movimentos, frustração, medo, raiva do seu estado de incapacidade, sentimento de culpa por

estar doente, entre outros. Esse também pode ser considerado um fator determinante para a procura de técnicos ao serviço de fisioterapia.

O papel do fisioterapeuta nos quadros de LER e DORT não é o de apenas usar adequadamente os aparelhos, mas estar ativamente presente para avaliar seu tratamento e modificar as técnicas de acordo com a evolução. “A mão e experiência do fisioterapeuta são cruciais para a definição e redefinição do tratamento.” (Settimi et al., 2000, p. 41). O autor ainda complementa que a abordagem global preventiva deve avaliar todos os elementos do sistema de trabalho destacando o indivíduo, os aspectos técnicos do trabalho, o ambiente físico e social, a organização do trabalho e as características da tarefa.

Em relação às intervenções, 46 (67,64%) indivíduos realizaram somente avaliação postural e 22 (32,36%) realizaram acompanhamento no projeto. Houve uma variação de uma a quarenta intervenções por sujeito, das quais, ao final do período, foram realizadas 297 sessões, perfazendo uma média de 4,46 intervenções por indivíduo.

A média de atendimentos foi baixa em relação ao número de atendimentos realizados devido à pouca adesão de alguns participantes, que faltavam com frequência às sessões, e também pelo alto número de avaliações posturais, já que elas demandavam apenas um atendimento.

Apesar disso, os pacientes assistidos no projeto, seja de forma individual ou coletiva, relataram melhora de seus quadros álgicos, mais disposição na realização de suas tarefas e melhora do bem-estar geral.

Em relação aos estudantes que participaram das atividades vinculadas ao projeto de extensão, é visível a diferença no processo de formação acadêmica e produção de conhecimento, pois eles desenvolvem a vivência prática, o espírito crítico e investigativo; conseguem estabelecer as relações sociais a partir da percepção das diferentes realidades e, principalmente, conseguem perceber que o sujeito é um ser único.

## Considerações finais

DESENVOLVER AÇÕES de extensão transpassam a barreira do ensino e projetam as ações de pesquisa. É um momento onde a relação teoria e prática está muito presente e as dúvidas e inquietações sinalizam o processo investigativo.

A ruptura de padrões estabelecidos visando o cuidado com a saúde e não somente quando se tem a patologia é um fator a ser desafiado às pessoas, ponto que foi refletido nos encontros e diálogos a respeito da participação do público envolvido. Em dado momento as pessoas reconhecem a necessidade, mas a colocam em outra ordem de prioridade nas suas atividades.

Como sinaliza Kempf (2007), a educação postural é um treinamento comportamental com objetivos bem definidos que, associados às mudanças de atitude e de comportamento, objetivam a melhora da consciência corporal. Desta forma, o papel do fisioterapeuta não é somente reabilitar o indivíduo buscando a correção da disfunção, mas também promover mecanismos de educar e fazer com que o paciente perceba suas limitações, seus hábitos e, ainda, que sinta a responsabilidade de zelar pelo seu bem-estar e sua saúde. Para tanto, ele precisa conhecer a estrutura e funcionamento de seu corpo, suas emoções, suas limitações, para iniciar o processo reeducativo, perceptivo e de conscientização.

Essas questões sugerem a manutenção de estratégias frequentes de abordagem para com os sujeitos que podem ser justificadas pelas ações de extensão envolvendo não somente a comunidade acadêmica, mas também a população em geral.

## Referências

ALVES, J. H. F. Método para prescrição de exercícios terapêuticos no trabalho. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 1, n. 1, p. 19-22, set./out. 2000.

BIENFAIT, M. **Bases Elementares da terapia manual e osteopatia**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os desequilíbrios estáticos: fisiologia, patologia e tratamento fisioterápico**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1995.

BLACK, A. **Escola Postural: uma alternativa para a saúde da coluna vertebral**. Porto Alegre: Rigel, 1993.

CAMARÃO, T. **Pilates com bola no Brasil: corpo e movimento**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CARRIÈRE, B. **Bola suíça: teoria, exercícios básicos e aplicação clínica**. 1. ed. São Paulo: Manole, 1999.

CARNEIRO, J. A. O.; SOUSA, L. M.; MUNARO, H. L. R. Predominância de desvios posturais em estudantes de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Revista Saúde.com**, v. 1, n. 2, p. 118-123, 2005.

CHUNG, T.M. Escola de Coluna – Experiência do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. **Acta Fisiátrica**, v. 3, n. 2, p. 13-17, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Fisioterapia: áreas de atuação**. Disponível em: <[www.coffito.org.br](http://www.coffito.org.br)>. Acesso em: 26 fev. 2008.

CORREA, A. L.; PEREIRA, J. S.; SILVA, M. A. G. Avaliação dos desvios posturais em escolares: estudo preliminar. **Revista Fisioterapia Brasil**, v. 6, n. 3, p. 175-178, maio/jun. 2005.

DELIBERATO, P. C. P. **Fisioterapia preventiva: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Manole, 2002.

HAMILL, J.; KNUTZEN, K. M. **Bases biomecânicas do movimento humano**. São Paulo: Manole, 1999.

HOLDERBAUM, G. G.; CANDOTTI, C. T.; PRESSI, A. M. S. Relação da Atividade Profissional com Desvios Posturais e Encurtamentos Musculares Adaptativos. **Revista Movimento**, v. 8, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2002.

KEMPF, H. D. **Postura perfeita**: o programa completo para acabar com as dores nas costas, corrigindo sua postura e melhorando sua saúde. São Paulo: PHL, 2007.

KENDALL, F. P.; MCCREARY, E. K.; PROVANCE, P. G. **Músculos**: provas e funções. 4. ed. São Paulo: Manole, 1995.

KISNER, C.; COLBY, L. A. **Exercícios terapêuticos**: fundamentos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Manole, 2006.

KITCHEN, S. **Eletroterapia**: prática baseada em evidências. 11. ed. São Paulo: Manole, 2003.

KNOPLICH, J. **Enfermidades da Coluna Vertebral**. 2. ed. São Paulo: Paramédica Editorial, 1986.

LEDERMAN, E. **Fundamentos da Terapia Manual**. São Paulo: Manole, 2001.

LOW, J.; REED, A. **Eletroterapia explicada**: princípios e prática. 3. ed. São Paulo: Manole, 2001.

MORAES, L. F. S. **Os princípios das cadeias musculares na avaliação dos desconfortos corporais e constrangimentos posturais em motoristas do transporte coletivo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

RIBEIRO, C. Z. P. et al. Relações entre alterações posturais e lesões do aparelho locomotor em atletas de futebol de salão. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 9, n. 2, mar./abr. 2003.

ROSA, G. M. M. V.; GABAN, G. A.; PINTO, L. D. P. Adaptações morfofuncionais relacionadas à postura e ao exercício físico. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 3, n. 2, p. 100-107, mar./abr. 2002.

SETTIMI, M. M. et al. **Diagnóstico, tratamento, reabilitação, prevenção e fisiopatologia das LER/DORT**. São Paulo: CEST, 2000.

SILVA, A. R. A.; PEREIRA, J. S.; SILVA, M. A. G. Lombalgia. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 2, n. 3, p. 178-182, maio/jun. 2001.

SOUCHARD, P. E. **Ginástica postural global**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **O stretching global ativo**: a reeducação postural global a serviço do esporte. São Paulo: Manole, 1996.

STEFFENHAGEN, M. K. **Manual da coluna**. Curitiba: Estética Artes Gráficas, 2003.

TRIBASTONE, F. **Tratado de exercícios corretivos**: aplicados à reeducação motora postural. 1. ed. São Paulo: Manole, 2001.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Curso de Graduação em Fisioterapia. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó: Unochapecó, 2003.





# **Arte/dança na universidade: a trajetória do Grupo Universitário de Dança Essência e suas interfaces com o ensino, extensão e pesquisa**

Marlini Dorneles de Lima  
Deizi Domingues da Rocha  
Vanessa Gertrudes Francischi

## **Introdução: primeiros encontros no contexto universitário**

O DESAFIO deste escrito está na aventura de apresentar uma trajetória repleta de descobertas, criatividade, desafios, emoções, começos, recomeços e trocas. Trajetória esta que descreve a arte no contexto universitário, entendendo a universidade a partir de alguns pressupostos do Plano de Desenvolvimento de Extensão da Unochapecó (2007) o qual tem como missão a formação, produção de conhecimento e desenvolvimento social, cultural, econômico e político de uma sociedade, além de fomentar um espaço acessível a todos os segmentos da população, um espaço caracterizado pelo pluralismo teórico e ideológico na busca permanente da qualidade de vida e formação do cidadão.

Cada vez mais entendemos que compete à universidade formar o sujeito, integrando competência profissional, capacidade de reflexão crítica e consciência de inserção em uma totalidade. No contexto universitário, esta formação se desenvolve necessariamente através do conhecimento teórico aliado à experiência prática como área de conhecimento.

Nesse sentido, os primeiros passos para a criação do Grupo Universitário de Dança Essência orientou-se a partir da práxis artística. A proposta de criação do Grupo Universitário de Dança Essência, enquanto um projeto de extensão universitária, vinculou-se à área temática cultura e subárea educação, de acordo com Plano Nacional de Extensão (2000/2001, p. 10), e teve como propulsora e responsável a professora Marlini Dorneles de Lima, cuja formação no campo da dança passa por mais de vinte anos até chegar à universidade.

Formação essa que começou pela técnica em *ballet* clássico, recheada por fadas, princesas, sapatilhas de ponta e aperfeiçoamento técnico, até a decepção de um corpo que já não respondia para os padrões exigidos pelos palcos da dança clássica. Logo após veio o encontro com a dança contemporânea e, mais tarde, com a possibilidade da dança no campo educacional, desvelando um novo horizonte de possibilidades de expressão e de linguagens de movimento na dança. Todas estas experiências foram responsáveis para o desenvolvimento do projeto de dança, principalmente de um grupo experimental pautado nos princípios da extensão e com interfaces no ensino e na pesquisa, como se caracteriza o Grupo Universitário de Dança Essência.

Desta forma, o contexto universitário apresenta-se como um cenário fértil para uma proposta de dança que transcende a formação técnica e de *performance* e caminha na perspectiva do desenvolvimento humano como parte integrante do aperfeiçoamento da sensibilidade e da expressividade constituintes do processo artístico.

Explorando um pouco mais o contexto universitário faz-se necessário focalizar a extensão, campo e cenário principal das ações iniciais do grupo. Assim, vale ressaltar que, conforme Pozzobon e Busato (2009, p. 7), “Na universidade, a extensão tem papel funda-

mental para a consolidação de seus compromissos, contribuindo com a integração da ciência, arte e tecnologia.”

Diante deste cenário brevemente apresentado, a criação de um grupo de dança universitário teve em sua origem algumas metas particulares, quer dizer, algumas especificidades que merecem ser registradas, refletidas e socializadas neste escrito, percorrido nesta aventura, que será contada através de uma metáfora que representa os passos, movimentos e encontros coreográficos nos palcos, bem como suas interfaces com o ensino e a pesquisa na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e na comunidade.

## **A arte no contexto universitário: os primeiros passos**

TORNA-SE FUNDAMENTAL refazer os passos, ou seja, o caminho percorrido pela criação do grupo de dança, na intenção de deixar registrada a trajetória para que os atores, as ações e as emoções não fiquem apenas na lembrança e nos corpos de quem a vivenciou e presenciou enquanto público, nas aventuras artísticas deste grupo de dança.

Neste primeiro momento, pretende-se explorar a importância da arte no contexto universitário, seja ela no viés da formação profissional, cultural e artística da comunidade acadêmica, bem como na comunidade onde está inserida.

Nessa perspectiva, a arte trata da formação da sensibilidade dos sujeitos, abrindo possibilidades de diálogo deste consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A arte explora inúmeras possibilidades para o sujeito ver, compreender, compartilhar e expressar o mundo.

No ano de 2002 foi aprovada a criação do projeto de extensão Grupo Universitário de Dança Essência, que oficializava esta ação enquanto extensão no contexto universitário. Torna-se interessante

refletir acerca da intenção conceitual atribuída ao nome do grupo de dança, ou seja, a ideia de pensar na essência se aproxima da perspectiva filosófica fenomenológica, tendo como referência a discussão da essência enquanto uma categoria importante para a fenomenologia, a qual ficou conhecida como a filosofia das essências, a fim de chegar à unidade de consciência e fenômeno “verdadeira natureza das coisas”, como afirmava Husserl, com a pretensão de chegar às coisas mesmas, para elucidar o reino das essências “sentido *a priori*” é retornar ao mundo anterior ao conhecimento (Kunz, 2000).

Assim, deve-se considerar que todo fenômeno possui uma essência, formada através da relação da consciência com a realidade vivida e que, de acordo com Dartigues (2003, p. 23), “[...] as essências não tem existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os apreende na intuição.”

Para Merleau-Ponty (1999, p. 13), “[...] buscar a essência de mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que tenhamos reduzido o tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização.” Assim, podemos pensar que a fenomenologia tem de ser vivida, visto que seu objeto central está relacionado ao princípio de fundação entre sujeito e mundo, estabelecendo um vínculo inalienável e ambíguo.

Neste sentido, o ponto de partida conceitual do Grupo Universitário de Dança Essência pauta-se na compreensão da dança sob uma perspectiva fenomenológica, que, de acordo com Saraiva-Kunz (2003, p. 93), a dança compreende “uma outra forma de ser e estar no mundo”, tendo sempre a experiência da totalidade da dança como uma premissa fundamental nas vivências a serem proporcionadas no grupo de dança, assim como a importância da sensibilidade, que é oriunda da experiência estética.

Partindo deste entendimento de dança no campo da filosofia, torna-se também relevante destacar outro aspecto alvo da estruturação inicial do grupo de dança, ou seja, as funções da dança na sociedade. Para tal, elencamos o posicionamento de Robatto (apud Lima, 2006), que aborda algumas funções básicas da dança na sociedade, tais como: comunicação, autoexpressão, identificação cultural, diversão/prazer estético, espiritualidade, ruptura do sistema e revitalização da sociedade. Conforme a autora, as funções interagem simultaneamente.

Diante deste cenário, as atividades do Grupo iniciaram no primeiro semestre de 2002, com duas atividades: aulas de dança de salão e a formação de um grupo experimental de dança contemporânea. As aulas de dança de salão foram direcionadas para a comunidade universitária e comunidade em geral, que teve a sua formação por pessoas da comunidade e funcionários da Universidade, entre eles, professores, técnicos e estagiários. Esta turma não tinha como objetivo a apresentação artística, ou seja, a composição coreográfica, mas oferecer um espaço que possibilitava aos sujeitos a vivência e o prazer em se movimentar e interagir através da dança de salão.

A formação do grupo experimental de dança contemporânea tinha a intenção de discutir e vivenciar alguns aspectos e elementos que caracterizam tal linguagem estética, assim como também, oferecer um espaço que possibilitava aos sujeitos a vivência e o prazer em se movimentar e interagir, no entanto, objetivavam-se produções coreográficas e apresentações artísticas.

Assim, o desafio, que mais tarde veio a ser uma das riquezas presentes na concepção estética, coreográfica e até mesmo servindo como elemento norteador para os procedimentos metodológicos adotados no grupo de dança, foi o perfil dos corpos/sujeitos atuantes no Grupo, ou seja, a “bagagem” que cada um trazia era encontrada nas

diferentes histórias corporais, nas experiências de movimento e vários estilos de dança vivenciados por alguns dos participantes do grupo e outros sem nenhuma vivência em dança. Frente a essas corporeidades ricas de uma diversidade humana, o desafio de administrar as aulas de dança com intuito de acolher e reconhecer a intenção e objetivo que levava cada corpo/sujeito a procurar o Grupo.

Observa-se que na própria história da dança existiu um imaginário acerca do corpo apto a dançar, em sua trajetória as características sociais, culturais, religiosas, entre outros aspectos, sempre foram elementos que determinavam este perfil de corpo. Em alguns estilos de dança específicos, como a dança clássica, este perfil torna-se um fator para a exclusão dos corpos que transgridem as regras e o estereótipo de um corpo que poderia dançar. Um dos fatos relevantes, para nós, diz respeito à exclusão de corpos, que “[...] na dança isso aconteceu, de maneira marcante, a partir do momento em que o balé dança clássica passa a ser o estilo, mas incentivado e disseminado na sociedade.” (Porto; Moreira, 2006, p. 31).

Neste sentido, a dança clássica exigia um protótipo de corpo para mulheres e outras características para os homens, caso não se encaixassem nestas características que, de certa forma, precisavam retratar uma ideologia da nobreza naquela época, os corpos eram excluídos da dança. Porém, não se pode esquecer que outras inúmeras manifestações da dança que existiram desde os primórdios da humanidade e que mereceriam um estudo mais detalhado sobre a concepção de corpo apto a dançar, também excluía corpos da dança. Entretanto, é inegável que na história da dança, o ponto de ruptura e de reflexão acerca dos corpos e suas possibilidades no mundo da dança veio com o surgimento da dança moderna, estimulando que os sujeitos em sua arte, melhor dizendo, em sua dança, pudessem questionar coisas e problemáticas do mundo, ampliando as possibilidades dos corpos com

suas características e limitações ou, ainda, pudessem experienciar uma linguagem de movimento expressivo, inaugurando outras reflexões e outras experiências estéticas na dança.

Hoje, os corpos, sem exceção, podem vivenciar as ações do dançar, diferentemente do que acontecia há algum tempo, quando a dança era uma oportunidade restrita às populações que viviam nas cidades [...]. Com o aumento das possibilidades de viver e conhecer o corpo dançante, os seres humanos estão se colocando mais disponíveis para novas experiências corporais. (Porto; Moreira, 2006, p. 31).

Apesar de concordarmos com esta afirmação, é preciso pontuar que ainda nos dias atuais encontra-se algumas restrições quanto ao corpo que está apto a dançar, como também a cobrança e expectativa do público que assiste dança, pois ainda presencia-se certa hegemonia de corpo e de dança. No município de Chapecó (SC) isto é bastante claro, o estilo de dança que predomina é a dança clássica, onde há uma formação que deve iniciar muito cedo, os corpos que não se encaixam no padrão não encontram outras possibilidades de vivenciar a dança e o público tem apenas uma linguagem de dança como referência desta arte que é tão rica em manifestações estéticas.

Esta problemática foi experienciada de forma intensa nos primeiros anos do Grupo Universitário de Dança Essência. Afirmamos isso partindo dos próprios participantes do Grupo, dos quais aqueles que já possuíam um histórico técnico de dança esperavam uma definição técnica, ou seja, uma opção por um estilo específico; os outros corpos/sujeitos que não tinham vivência com dança, no que se refere a uma determinada técnica, estavam procurando algo com que se sentissem confortáveis e que desse uma satisfação, prazer e autodescoberta.



Assim, a intervenção procurou encontrar um caminho que conseguisse explorar as diferentes linguagens corporais e gostos como: ritmos e estilos de dança. Desta forma, o primeiro trabalho coreográfico foi no estilo da dança de salão, com o título “O baile”, explorando ritmos como bolero, tango e *rock*.

Considerando as experiências dos primeiros anos, construiu-se uma proposta de vivenciar a dança que celebrasse a diversidade dos corpos, não adotando apenas uma linguagem estética, mas a diversidade manifestada nos corpos que se transformam a partir do movimento na dança, as descobertas na construção de uma corporeidade que mantém as sensações mais íntimas e significativas de dança, que pretendia comunicar e questionar o público, a partir da questão: que dança é possível para todos os corpos?

Um dos grandes desafios atualmente enfrentados por nós profissionais do corpo em movimento está relacionado à diversidade do ser humano. Diversidade na perspectiva de se considerar o ser humano como único pertencente à sociedade, à cultura, à economia, sujeito de sua história. (Porto; Moreira, 2006, p. 28).

Diversidade esta que, na dança, pode ser interpretada e vivenciada no processo de autodescoberta de linguagem de movimento e de expressividade, de iniciação artística que expressa e possibilita o corpo/sujeito a sentir-se sujeito criador de sua arte, de sua dança.

Assim, o Grupo Universitário de Dança Essência foi se constituindo e, no decorrer do tempo, manteve-se apenas a turma do grupo experimental; o grupo de dança de salão acabou extinto em função das atividades da professora e também pelas ações do grupo naquele momento, ou seja, as composições e os laboratórios coreográficos, bem como o aumento das apresentações artísticas.

## **Interfaces com o ensino, extensão e pesquisa: descobrimos outros passos e encontros**

TOMAMOS COMO encontro a definição de extensão universitária de Nogueira (2000 apud Frantz, 2005, p. 26), a qual foi adotada também pelo Fórum Nacional de Pró-Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, definindo como “[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade, de modo a produzir transformações nesses espaços.”

A inserção do Grupo Universitário de Dança Essência em eventos organizados pela universidade foi se intensificando. Um dos eventos tradicionais foi a Mostra de Dança do Curso de Educação Física, a qual está vinculada às disciplinas de Pedagogia da Dança I e II, intitulado de “Dançando e pensando a dança no contexto Universitário”. Essa mostra era organizada pelos acadêmicos das disciplinas, os quais tinham que socializar as experiências coreográficas e todas as etapas da composição coreográfica realizada durante as aulas.

Esse evento ao longo dos seis anos foi tendo um significado bastante interessante, pois era possível observar, nas suas inúmeras experiências e formatações, que sempre havia um integrante do grupo de dança cursando uma das disciplinas. Podemos também nos reportar ao papel dos integrantes do Grupo, os quais trabalhavam na organização e na avaliação dos trabalhos coreográficos apresentados pelos acadêmicos, assim como sua significância se remete para além do curso de Educação Física e do Grupo Universitário de Dança Essência, este evento cumpriu seu papel na formação artística e cultural do público no contexto universitário.

Outra demanda que surgiu no campo da arte e dança na perspectiva educacional e de formação humana, ocorreu em programas/projetos que já eram oferecidos para a comunidade pela Universidade, aos quais seus coordenadores identificaram a necessidade de um trabalho voltado a este enfoque: a dança. Assim, surgiram as primeiras interfaces com outras ações de extensão, agora voltados às crianças, adolescentes e pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essa interface se justifica na medida em que os participantes do grupo de dança estavam inseridos também em outros programas/projetos de extensão. Consequentemente, havia uma ligação das propostas e trocas de experiências, assim como trabalhos em conjunto e coreografias. O primeiro “encontro” para estruturar uma ação de dança foi o Programa Permanente de Extensão Ação e Cidadania, com a criação do Projeto Vidança, que no seu início tinha a dança como objeto central das atividades na área de formação para a cidadania com crianças e adolescentes.

Mais tarde, o próximo “encontro” foi com o Programa Permanente de Extensão Esporte Emancipação, mais especificamente no Projeto Escola Cultura de Movimento. As atividades com dança neste mesmo programa tiveram outras intervenções, fruto da demanda de um projeto que acontecia na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Chapecó (SC), o Projeto Esporte Adaptado que, neste contexto, desenvolvia a dança junto às pessoas com deficiência. E outros encontros foram acontecendo, como por exemplo, no Programa Viver – uma ONG no município de Chapecó (SC) –, que também fez parte das atividades e intervenções do Grupo Universitário de Dança Essência.

Na continuidade, no ano de 2007, foi aprovado o Projeto de Extensão Mundo das Percepções: uma proposta de dança para pessoas com deficiência visual, este aprovado via Fundo de Apoio à Pesquisa

e Extensão (Fapex) – Unochapecó –, que foi prorrogado para 2008, possibilitando outra experiência de dança e de diversidade corporal. As estagiárias bolsistas também eram integrantes do Grupo Universitário de Dança Essência.

Estas intervenções atendiam à perspectiva da extensão no aspecto da formação profissional, pois todos os estagiários/bolsistas e voluntários que desenvolveram essas ações de extensão estavam no curso de Educação Física ou em outros cursos ofertados pela Unochapecó e estavam no seu processo de formação inicial, tornando ainda mais significativa essa diversidade de experiências enquanto propositores de ações pedagógicas e enquanto dançarinos, ou seja, como “artista-docente”.

Desta forma a extensão no contexto universitário poderá desempenhar um importante papel ao oferecer espaços de aprendizado para os alunos que dela se apropriam. Pois os desafios cotidianos, presentes na realidade em que se intervém, possibilitam uma leitura menos abstrata e mais prática da realidade. (Xavier; De Toni, 2009, p. 161).

Reafirmando o potencial das atividades de extensão no sentido de ser um elemento de construção e reelaboração do saber universitário, surgiu o grupo de estudo em dança e alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) – na Educação Física, voltados a propostas de pesquisa-ação, as quais foram desenvolvidas nos próprios Projetos de Extensão, com o intuito de investigar possíveis caminhos metodológicos para trabalhar a dança na perspectiva educacional. Essas pesquisas foram também desenvolvidas por acadêmicas que participavam do grupo de dança.

Outras pesquisas também foram realizadas e apresentadas em eventos científicos na Universidade, como por exemplo, a questão

do perfil dos acadêmicos que participavam do Grupo, o motivo que os levou a dançarem em um Grupo Universitário, além de algumas incursões acadêmicas do curso de Fisioterapia.

Nesta perspectiva, podemos perceber que a ampliação das atividades realizadas pelo Grupo abarcam os objetivos da extensão universitária, pois:

A extensão deve contribuir para o desenvolvimento de um processo pedagógico participativo, possibilitando um envolvimento social com a prática do conhecimento e, na sua interface, com o ensino e a pesquisa, responder cientificamente às demandas suscitadas pela comunidade. Potencializar a inter-relação entre grupos de pesquisa e programas e atividades de extensão. (Plano de Desenvolvimento de Extensão, 2007, p. 14).

Pode-se identificar a interface com a pesquisa neste breve relato, observando que as atividades de extensão de uma forma bastante dialética e dialógica têm um potencial para efetivar processos investigativos e de construção de novos saberes, permitindo aproximar tais ações aos princípios de desenvolvimento da extensão traçados pelo Plano de Desenvolvimento de Extensão da Unochapecó (2007), o qual aponta para a indissociabilidade com o ensino, pesquisa e extensão.

## **O Grupo Universitário de Dança Essência e suas interlocuções com a comunidade: dançando em outros palcos**

A PARTIR DE 2006 as apresentações do grupo de dança começaram a estrear em outros palcos, no sentido de participar de festivais de dança no município de Chapecó e região oeste de Santa Catarina,

como também foi solicitado para realizar algumas assessorias para formatação de eventos na área da dança educação, ou seja, festivais de dança com trabalhos artísticos desenvolvidos na escola.

Assim, outra interface se inaugura no Grupo, através da preparação mais intensa tanto de ensaios quanto de reuniões para estruturar as apresentações, com o objetivo de conseguir de forma competente elaborar propostas de intervenções, não apenas de avaliação do produto final, ou melhor, não ficar apenas avaliando as coreografias feitas pelos professores e professoras nas escolas, mas na tentativa de considerar o processo como um todo.

Destacamos aqui outras inquietações: “[...] a ênfase dada ao produto final, ou seja, a coreografia, que acaba encobrendo o caminho percorrido pelos sujeitos envolvidos no processo, bem como as relações que se constituem enquanto ato de educar.” (Lima, 2006, p. 13). Desta forma, a proposta de assessoria foi a realização de cursos de formação de professores, abordando a dança educação, passando desde seus pressupostos teórico-metodológicos, como os elementos constituintes da composição coreográfica, atribuindo um valor pedagógico no seu processo de construção e funções da dança no contexto educacional.

Desta forma, a proposta teórica do Grupo pretendeu discutir uma problemática muito presente na escola com trabalhos de dança.

[...] podemos citar fatos comuns que acontece no ambiente escolar com as atividades de dança, seja nas aulas de Educação Física ou em grupos de dança da escola, que comumente realizam suas práticas voltadas para a cópia de coreografias veiculadas na mídia, e cujo processo de imitação acaba anulando os sujeitos que a produzem. (Lima, 2006, p. 11).

Foram realizadas assessorias para dois festivais e mostras de dança nos municípios de Caibi (SC), nos anos de 2007 e 2008 e Palmitos

(SC), no ano de 2008, onde o grupo de dança também realizava suas apresentações artísticas, divulgando sua proposta de dança contemporânea e educacional.

Outros eventos também foram criados, como o espetáculo “Revelando Nossa Arte”, que foi iniciativa dos coordenadores dos Programas/Projetos de Extensão Ação e Cidadania, Esporte Emancipação e do Grupo Universitário de Dança Essência, nos anos de 2006 e 2007. Este evento teve o objetivo de socializar os trabalhos revelando as manifestações artísticas desenvolvidas durante o ano, com crianças, adolescentes e idosos na comunidade de Chapecó (SC). Nos dois anos de acontecimento do evento obtivemos também a participação de todas as entidades parceiras, bem como um número significativo de público, que envolvia pessoas da comunidade, estagiários e voluntários de diversas áreas de formação desta Universidade.

Partindo da concepção teórica que estes programas tinham, ou seja, um trabalho interdisciplinar, com o intuito de fomentar em suas diversas atividades pedagógico, neste caso específico, principalmente no campo da arte e da educação, um diálogo entre os diferentes cursos que constituíam estes programas/projetos, como os cursos de Educação Física, Fisioterapia, Serviço Social, Matemática, Letras, Enfermagem, Jornalismo, Artes Visuais, entre outros.

No ano de 2009 surge a criação de outro evento oriundo do diálogo com o Grupo e com outros professores que trabalhavam e estudavam a dança no município, o “Contradança”, evento que nasce com o objetivo de promover um espaço de discussão a respeito da dança, bem como uma mostra artística aberta à comunidade, enfocando diálogos corporais junto a pessoas idosas, adultas e pessoas com deficiência.

No “Contradança”, a temática central do debate abarca a questão da dança como possibilidade para todos os corpos. Como público-alvo

tem-se os profissionais e acadêmicos da área de Educação Física, Educação, Artes e Dança e demais membros da comunidade. Na efetivação do evento, tivemos parceiros importantes na construção coletiva da proposta, destacamos a Secretaria do Estado de Desenvolvimento Regional de Chapecó, bem como as entidades que trabalham com pessoas com deficiência, entre elas: a APAE; a Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina (Adevosc); e o Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP). Isso consolida a relação entre a Universidade e a comunidade.

Neste sentido, o grupo de dança enquanto uma atividade de extensão foi, ao longo deste caminho, trilhando ações e desbravando novos encontros e novos palcos, que demonstraram a importância e o significado para o desenvolvimento cultural, para a formação profissional e, principalmente, para a qualificação dos trabalhos com a dança na perspectiva educacional. Neste sentido, pode-se perceber que o trabalho realizado pelo Grupo obteve grande importância na formação profissional na área da dança, nas ações artístico-culturais e nos contextos escolares, assim como na formação de plateia crítica e sensível a outras manifestações da dança, outras linguagens estéticas, outros corpos que podem e devem dançar e por meio dela se comunicar, emocionar e questionar a comunidade através da arte.

## **A concepção estética do Grupo Universitário de Dança Essência: espaços, tempos e contratempos em busca do sensível e do criativo**

AO LONGO dos seis anos de muitas aulas de dança, laboratórios, festivais, coreografias, apresentações, e até mesmo lembranças de corpos que passaram pelo grupo de dança, perseguimos e sentimos a neces-



tidade de uma definição estética de dança, não que este caminho não tínhamos, mas, com certeza, no decorrer das experiências ela foi se materializando através dos diálogos corporais e verbais, nas leituras e produções coreográficas, as quais, cada uma marcou uma época do Grupo: “O Baile”; os “Bandolins”, encontros com outras manifestações da cultura corporal como a capoeira; o “Samba” contemporâneo; o “Ciclo da Vida”, pesquisa das práticas corporais ao longo do ciclo da vida; o “Vento Negro” e “Paixão no Peito”, projeção folclórica, encontro de vivências e linguagens de dança; “Labirinto de Espelhos”, o livro que virou coreografia, um eterno laboratório de dança contemporânea; a “Infância”, uma pesquisa de temas como a infância e a singularidade dos movimentos do cotidiano, lúdicos e expressivos; o “Tango”, iniciativa de duas novas coreógrafas e educadoras que se “formaram” no Grupo; e a “Partida”, coreografia que fecha um ciclo de pesquisas e laboratórios de movimentos.

Estas são algumas das inúmeras aventuras coreográficas que foram experienciadas pelos múltiplos corpos que passaram e outros que ainda estão no grupo de dança. Como mencionado, essas aventuras permitiram delimitar a proposta estética, e o primeiro ponto se refere à celebração da diversidade corporal, da descoberta de suas potencialidades e linguagens de movimento e expressividade.

Na esteira desta compreensão acreditamos que a dança, por ser uma manifestação humana, todos os corpos podem descobrir sua dança, (re)descobrir uma linguagem e aumentar seu vocabulário de movimento, descobrir seu potencial expressivo e o potencial do outro que está ao seu lado, que também é singular. Acreditamos sim, que, desta forma, conseguimos dançar as diferenças e, ainda, encontrar um caminho estético pautado na pesquisa de movimentos, nas qualidades destes movimentos, no que se refere a tempo, espaço, energia e fluência (Laban, 1978), além das trocas e dos diálogos corporais que, mais uma

vez, celebravam a diversidade e permitiam nos expressarmos de forma singular e significativa.

A configuração do processo de criação esteve baseado em alguns pressupostos da dança contemporânea, conforme afirma Nunes (2002) ao escrever sobre o caráter investigativo no processo de criação, procurando alguns registros e vivências corporais inaugurando novas formas de movimento, os laboratórios de experimentação e criação são responsáveis por este processo de prontidão, de escuta corporal, de descobertas, de autonomia no sentir e no criar dentro de um roteiro coreográfico que apresenta outras premissas importantes como a multiplicidade, a descentralidade do palco, a não-linearidade e a simultaneidade, a quebra da hierarquia das partes do corpo, onde o corpo inaugura uma possibilidade de coexistência entre o virtuosismo, as limitações e a precariedade do corpo, ou seja, a ideia de transitoriedade.

Nesta perspectiva, outro pressuposto importante no processo de composição coreográfica foi a concepção de criador-intérprete, em que:

O criador-intérprete busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relações entre movimentos até então não previstas num corpo que dança [...] ao invés de somente re-combinar padrões de movimentos, busca questioná-los, recriando uma escrita coreográfica. (Nunes, 2002, p. 95).

Outros elementos importantes que deram subsídios teóricos e metodológicos foram alguns elementos de Klauss e Angel Vianna (apud Ponzio, 2005), como a ideia de como explorar o lúdico, descobrindo espaços como o terreno da experimentação, campo de acertos e desacertos, da busca contínua de revelações, cujo risco da trajetória muitas vezes intimida alguns artistas. Segundo Ponzio (2005, p. 153), Klauss Vianna incita a descobrirem-se a si mesmos, questionando o

que pensam que sabem e estabelecendo uma postura dialética com o que fazem.

Devemos também ressaltar o compromisso político e social da dança, no que se refere ao percurso de sucessivas iniciações que se impõem ao sujeito, partindo de uma intuição, de uma necessidade de criar, enfatizando a importância da experiência no ato de dançar, pois, de acordo com Barreto (apud Lima, 2006), essa possibilidade torna o sujeito veículo de sua própria expressão, repleta de elementos incorporados nas relações estabelecidas com o meio.

## **Considerações finais: fechando parcialmente as cortinas...**

“Eu não a incentivei; ela existia antes de mim,  
mas estava adormecida; eu apenas a revelei.”  
(Isadora Duncan, 1996)

DANÇANDO E ACOMPANHANDO o sentimento que Isadora tentou expressar nesta frase, precisamos confessar que a trajetória do Grupo Universitário de Dança Essência permitiu aos corpos que passaram e aos que ainda continuam, conhecer e se deliciar com a dança que estava ali muitas vezes adormecida. A possibilidade de experienciar a sensibilidade humana nos mais simples e nos complexos gestos, nas suas descobertas e trocas com o público que contagiamos com as propostas coreográficas, foram e serão, sem dúvida, parte da nossa história de vida.

Através da dança contemporânea numa abordagem educacional, focalizada na formação humana e estética, na contribuição da formação profissional e de público, foi possível contrariar um estereótipo

de corpo e de dança presente no imaginário social, constituindo uma dança para todos os corpos.

Acreditamos que as cortinas, ou melhor, que os caminhos e os desafios ainda estão por vir, muitos outros palcos para dançar, neste caso, através das ações de extensão de uma Universidade que tem o compromisso com o desenvolvimento da região onde está inserida. Podemos salientar que a aproximação da Universidade com a sociedade através da dança possibilita uma reflexão social das inquietações do cotidiano, desvelando o conhecimento sensível como possibilidade de desenvolvimento humano.

Neste sentido, foram muitas as conquistas que o Grupo Universitário de Dança Essência proporcionou aos seus integrantes e apreciadores, tais como: a formação de artistas docentes que já estão atuando nos contextos educacionais formais e não formais nos municípios e no estado de Santa Catarina; os editais externos de fomento a arte e a cultura no estado para produção coreográfica; a efetivação da articulação entre extensão, ensino e pesquisa na área da arte, cultura e educação; e muitas outras que estão por vir.

Conquistas estas que fica difícil de serem mensuradas em palavras, mas são expressas quando dançadas e recordadas através da sensibilidade de todos que dançaram e assistiram ao Grupo Universitário de Dança Essência nos palcos da vida.

Finalizamos este escrito com um convite, através da fala da idealizadora do Grupo Universitário de Dança Essência: “[...] dance comigo no silêncio e no som das pequenas palavras cotidianas, sem que eu me responsabilize no fim do dia por nenhum de nós... E quando o som de todas as declarações das nossas mais sinceras intenções tiverem desaparecido no vento... dance comigo, nessa aventura, na pausa infinita do desconhecido, na emoção intrínseca da vida que nos

sopra a todos na existência, então diga sim, dance comigo.” (Marlini Dorneles de Lima, 2006).

## Referências

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001 atual. In: FÓRUM DE PRO-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. Ilhéus: Editus, 2001. Disponível em: <[www.renex.org.br](http://www.renex.org.br)>. Acesso em: ago. 2009.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

DUNCAN, Isadora. **Fragmentos autobiográficos**. Tradução de Lya Luft. Porto Alegre: L&PM, 1996.

FRANTZ, Walter. Concepção de universidade e de extensão universitária. In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ACAFE – A extensão universitária: fator de ampliação da ação comunitária e pública, 6., Chapecó, 2005. **Anais...** Chapecó: Argos, 2005.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Marlini. **Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e técnica, sob um Olhar Fenomenológico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NUNES, Sandra. O criador-intérprete na dança Contemporânea. **Revista NUPEART**, Núcleo Pedagógico de Educação e Arte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, n. 1, set. 2002.

POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta. Introdução. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Extensão Universitária: reflexão e ação**. Chapecó: Argos, 2009.

PORTO, Eline; MOREIRA, Wagner. Diversidade Humana: a corporeidade em movimento na dança. In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela (Orgs.). **Dança e Diversidade Humana**. Campinas: Papirus, 2006.

PONZIO, Ana. A visão do outro. Klauss: educando os sentidos. In: VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio de. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo. **A dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética**. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2003.

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Plano de Desenvolvimento de Extensão da Unochapecó**. Chapecó: Unochapecó, 2007.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, ano 6, n. 12, Porto Alegre: Editora ESEF/UFRGS, 2000/1.

XAVIER, Suzana Sonaglio; DE TONI, Adriana. A extensão Universitária no processo de formação profissional: um estudo de caso da incubadora tecnológica de cooperativas populares (ITCP/Unochapecó). In: POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta (Orgs.). **Extensão Universitária: Reflexão e Ação**. Chapecó: Argos, 2009.



# **Assessoria Linguística e Literária da Unochapecó**

Mary Stela Surdi

## **Introdução**

A UNIVERSIDADE, em seu caráter comunitário, assume a responsabilidade de levar às pessoas que estão fora da comunidade acadêmica o conhecimento produzido em seu espaço através de diferentes ações de integração entre a universidade e a comunidade. Entre essas ações, a prática de atividades de extensão tem se mostrado extremamente positiva e produtiva, uma vez que elas se constituem em espaços de atuação universitária voltados diretamente para o fazer em comunidade, atendendo a demandas que carecem das mais variadas atenções.

Dentre os diversos espaços sociais possíveis de atuação e intervenção, este projeto escolheu atender a alunos do ensino médio da rede pública para desenvolver o projeto de extensão “Assessoria Linguística e Literária da Unochapecó”, envolvendo os estudantes em atividades de estudo extraclasse. Esse tema emergiu de uma série de discussões que são travadas em diversas instâncias institucionais, entre elas os grupos de pesquisa e os programas de extensão.

Este projeto esteve vinculado ao Laboratório de Línguas (Labin), um programa permanente de extensão do curso de Letras da Unochapecó, e ocorreu nos anos de 2007 e 2008, com financiamento do



Fundo de Apoio à Extensão (Fapex). O público-alvo foram os alunos do ensino médio de Chapecó e região, bem como os seus respectivos professores, interessados em reforçar conteúdos de língua portuguesa, gramática, produção de textos e literatura, focando, principalmente, temáticas ligadas à preparação para o vestibular.

O espaço da universidade é um lugar considerado quase (se não de todo) inacessível para muitas pessoas que estão além dos muros (imaginários) dessa instituição. E isso não se aplica somente a pessoas que vivem em situações economicamente desfavoráveis, ou que não concluíram os estudos, ou que vivem em lugares de difícil acesso e locomoção... Vale também para muitos estudantes do ensino médio, sobretudo os da rede pública, que muitas vezes encerram sua trajetória de estudos nesse nível de ensino por julgarem (erroneamente) que a universidade é um lugar muito distante de sua realidade.

Diversas iniciativas da Unochapecó, que objetivam quebrar essas barreiras e esses paradigmas, estão em ação há alguns anos, em práticas que trazem o estudante para conhecer e interagir nos espaços universitários. Já no final da década de 1990, projetos como “Com o pé na universidade” abriram as portas para os estudantes de toda a região. Atualmente, o Programa de Orientação Profissional (POP) e os projetos culturais vivenciados por diversos cursos da instituição apresentam a esses alunos as diversas possibilidades de inserção e acesso ao ensino superior.

É neste sentido que este projeto de extensão pretendeu contribuir ao propor uma ação educativa continuada na área de língua e de literatura, na qual os estudantes puderam vivenciar e “respirar o ar da universidade”, participando de oficinas de linguagem e, através desse contato, dirimir dúvidas sobre o acesso à universidade e também qualificar sua preparação para as provas de seleção dos vestibulares da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), Univer-

sidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, neste artigo apresentamos o relato dessa experiência, com a contextualização da proposta de trabalho desenvolvida no projeto e dos referenciais teóricos orientadores, como Geraldi (1991), Naspolini (1996) e Suassuna (1995). Na sequência, explicamos a metodologia de trabalho utilizada nas oficinas e por fim tecemos as considerações finais acerca da realização do projeto.

## **Contextualização**

O PROJETO de Extensão Assessoria Linguística e Literária propiciou a jovens em fase de conclusão do ensino médio o contato direto com a universidade no momento em que lhes cabe uma dura decisão: a escolha da profissão, pois muitas são as dúvidas nessa fase da vida, além da escolha da profissão, há a decisão de ingressar ou não em uma universidade.

Para aqueles que optam por tentar o ingresso em uma instituição de ensino superior, também há a preocupação com os aspectos financeiros, se conseguirão ou não arcar com os custos necessários e, ainda, há os que são assombrados por dúvidas quanto às questões da prova, como as questões em torno das obras de literatura, de gramática e a temida redação.

Assim, nessa fase de importantes decisões, jovens e adolescentes apresentam muitas dúvidas que podem ser esclarecidas por meio de ações que a própria universidade pode oferecer, como as visitas que são feitas nas escolas da educação básica e a oferta de oficinas voltadas para o estudo de conteúdos preparatórios para o vestibular.

Considerando esses aspectos, mas em particular qual poderia ser a contribuição do curso de Letras da Unochapecó e do projeto Asses-

soria Linguística e Literária que foram pensadas oficinas temáticas na área da literatura, da gramática e da redação.

A literatura em si já causa certo receio, pois a maioria dos jovens se depara com obras que não leu. A própria metodologia do ensino de literatura de algumas escolas (quando há predominância do livro didático nas aulas) se pauta na leitura de fragmentos e na resolução de perguntas fechadas e sobre questões gramaticais, dificilmente é lida a obra em si. Analisando as razões da crise no ensino de Literatura, Zilberman (1990) afirma que:

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação da matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única como o texto literário. (Zilberman, 1990, p. 18).

Com isso, o estudo das obras literárias fica em segundo plano, fazendo com que prevaleçam outros conteúdos que, segundo Osakabe e Federico (2006), remetem a uma concepção de literatura que remonta ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo. Assim, esta tradição calcada num cânone é usada para originar programas e livros escolares.

Disso tudo resulta que na aula de literatura falta tempo para o “texto” literário, implicando na redução do processo de assimilação da experiência literária, com:

- a substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;

- a substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases e resumos. (Osakabe; Federico, 2006, p. 63).

Além disso, a gramática é tida pela maioria dos estudantes como um verdadeiro fantasma, um emaranhado de regras interminável o qual não conseguem entender de forma efetiva, o que é possível consequência de um ensino tradicional trabalhado com frases isoladas. De acordo com Possenti (1996), esse tipo de ensino expõe aos estudantes um modelo de língua bastante arcaico e distante de experiência vivida e o resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. Essa prática, conforme Luft (1985, p. 105), revela que:

[...] vítimas da verdadeira inquisição gramatical, os alunos começam a enredar-se em regras mal ensinadas e sem propósito. Há professores que se comprazem em exercícios onde possam corrigir bastante, montanhas de erros, convencendo os alunos de que são ignorantes, e mantendo-os submissos. O que é igualmente grave e não raro acontece: professores que usam desse instrumento de opressão para afirmar sua autoridade e, muitas vezes, desabafar frustrações e ressentimentos pessoais.

Porém, o maior obstáculo não é a literatura, nem a gramática, mas a redação, pois se trata de uma parte delicada e muito importante em qualquer concurso em que estiver presente, um fantasma ainda mais assustador para alguns. “Esse fantasma pode ser resultado da falta de prática na produção de textos escritos (aliada à falta de leitura atenta e reflexiva, base da atividade escrita) ou do receio de exposição à crítica dos professores responsáveis pela correção do trabalho.” (Oliveira, 1997, p. 13).

Pelo simples fato de se tratar de escrever, de se posicionar em torno de um determinado tema, a redação causa certo receio, algo que

lhes é incerto e se torna uma atividade menos penosa e mais segura na medida em que o candidato está mais preparado o possível.

Para Naspolini (1996), o texto escrito é o resultado de um processo de transformação de um significado em forma, isso implica dizer, tornar público o conhecimento. Assim, a prática de produção, tanto oral quanto escrita, é o ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo ensino-aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade. Na produção, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, comprometendo-se com sua palavra. Essa proposta busca fugir da trivialidade que domina as atividades na escola, diferenciando redação de produção de textos. A primeira é produzida para a escola, a segunda na escola: Para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer; se escolha as estratégias para realizá-las (Geraldi, 1991, p. 137).

Tradicionalmente, existem três tipos de texto: descrição; narração e dissertação. A descrição e a narração, mesmo que não se perceba, fazem parte da vida cotidiana das pessoas. Quando alguém chega em casa e conta como foi seu dia ou um acontecimento que tenha presenciado, está narrando, da mesma forma que ao falar as características peculiares de um objeto ou pessoa, paisagem ou ambiente que tenha visto, estará fazendo uma descrição, mesmo que oral. Por esses exemplos é notável que a descrição e a narração são mais fáceis de serem produzidas, pois estão relacionadas a características próprias dos seres humanos.

O tipo de redação preferido pelos elaboradores de concursos é a dissertação. O texto dissertativo exige que o candidato se posicione criticamente diante do tema proposto, dando a sua opinião acerca do assunto e convencendo o leitor com argumentos consistentes:

Os candidatos bem preparados, quer dizer, os que procuraram, ao longo de sua vida escolar, desenvolver sua capacidade de observação, formar raciocínios e juízos críticos e enriquecer seus meios de expressão, para transmitir mensagens compreensíveis, às portas do vestibular não precisam temer a dissertação e, por conseguinte, os professores encarregados de corrigi-la. (Oliveira, 1997, p. 14).

Sabe-se que uma boa prática de elaboração de textos não se constrói da noite para o dia, é fruto de muito exercício e dedicação. O aluno precisa estar ciente disso e procurar manter-se atualizado sobre todos os assuntos, por meio de televisão, revistas, jornais, internet, entre outros, ficar atento e procurar expor sua opinião, se posicionar criticamente acerca dos acontecimentos a sua volta:

A dissertação exige muito do transmissor, que necessita identificar o tema a ser desenvolvido e conhecer o assunto a ser tratado, a fim de poder refletir sobre ele, analisá-lo criticamente e defendê-lo ou questioná-lo com clareza, objetividade e coerência. Precisa ter segurança na explanação das ideias, argumentos, provas e exemplos; apresentar raciocínio claro e objetivo, utilizando-se de conceitos e vocábulos que domina. (Oliveira, 1997, p. 16).

Para Suassuna (1995), é preciso que o aluno entenda que a escrita é uma forma de interação social, produzida para alguém, com finalidades sociais definidas. É um elemento representativo da interpretação que o autor faz do mundo justificada como prática histórico-social.

## **Metodologia**

AS ATIVIDADES do projeto foram desenvolvidas no espaço da universidade para as escolas e foram realizadas de diversas maneiras: aos sábados, nos períodos matutino e vespertino; durante a semana,

em dias programados para revisão de conteúdos específicos para o vestibular; nas escolas, durante a semana em dias letivos, em horários agendados previamente.

Nestas oficinas os conteúdos solicitados foram trabalhados através de alternativas metodológicas que incentivaram e estimularam o aluno para a leitura e a escrita, tomando por base os pressupostos teóricos que orientavam o curso de Letras da Unochapecó. Também foram levados em conta os pressupostos preconizados em documentos oficiais que discutem o ensino, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), na qual se afirma que o ensino de língua portuguesa objetiva desenvolver capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis, possibilitando que o indivíduo resolva problemas da vida cotidiana, tenha acesso aos bens culturais e participe plenamente no mundo letrado. Além disso, considera o indivíduo um sujeito histórico, partindo da valorização do processo de mediação para a apropriação e construção do conhecimento.

Para implementar o projeto de Assessoria Linguística e Literária foram utilizadas algumas estratégias de divulgação e adesão à proposta:

- Primeiramente, no decorrer do mês de março de 2007 e de 2008, coordenador e bolsista realizaram alguns contatos iniciais com os professores da área de língua portuguesa e de literatura com a visita a escolas da rede pública e às Gerências Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia de nossa região, além do contato com os egressos de Letras com a intenção de apresentar a proposta da atividade de extensão;
- Na etapa seguinte, foram formados e agendados os grupos de trabalho, a partir da adesão das escolas e dos professores interessados. A partir do mês de abril, iniciou-se o atendimento das

escolas agendadas. Para a realização das oficinas, coordenador e bolsista trabalharam com os temas determinados pelos professores e alunos de cada escola.

A metodologia adotada esteve baseada na concepção socio-interacionista que pressupõe a participação ativa dos envolvidos no processo. Dessa forma, as atividades desenvolvidas buscaram relacionar constantemente prática/teoria/prática de modo que todos os envolvidos puderam compartilhar suas experiências, enriquecendo-as com subsídios teóricos e metodológicos.

Além das oficinas temáticas definidas pelas escolas, no decorrer do segundo semestre de 2007 surgiu uma demanda comum às escolas: a preparação para o vestibular e para atendê-la foi formatada uma ação específica denominada “Oficinão”, que segue relatada na sequência deste artigo.

### *Oficinão*

PARA ATENDER às demandas do projeto, no final do segundo semestre de 2007, aconteceu a primeira edição do “Oficinão”, que totalizou 12 horas de oficinas, divididas em quatro módulos: leitura e dicas de gramática, língua estrangeira, produção de textos e literatura. Essas oficinas ocorreram em dois sábados, nos períodos matutino e vespertino, foram ministradas por professores da instituição e voluntários e foram oferecidas gratuitamente para os interessados, com apoio do Centro de Ciências de Comunicação e Artes e da Vice-Reitoria de Graduação e atenderam cerca de trezentos estudantes.

No final do primeiro semestre de 2008, foi realizada a segunda edição, direcionada ao processo seletivo da Unochapecó, no qual a



seleção teve como prova uma redação. A oficina teve como tema Redação – dicas para produção de textos, com duração de três horas, e manteve a gratuidade, porém, solicitou-se aos inscritos a doação de peças de roupa. O material arrecadado foi encaminhado para a Fundação de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Chapecó, que organizou a sua distribuição. Nessa ação, foram atendidos cerca de 250 estudantes.

No decorrer do segundo semestre de 2008, o projeto aconteceu vinculado ao estágio curricular do curso de Letras, envolvendo oito alunos estagiários 8º período do curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, que ofereceram oficinas para os alunos do terceiro ano do ensino médio, destacando os conteúdos de língua e de literatura solicitados na prova de seleção do vestibular da Acafé. Para isso, oferece três oficinas, cada uma com quatro horas/aula de duração, totalizando 12 horas: (1) Produção de textos para o vestibular; (2) Literatura para o vestibular e (3) Compreensão de textos e dicas gramaticais. Nessa ação, atendeu-se cerca de novecentos estudantes.

Nesse mesmo semestre, o projeto inovou, oferecendo um “Simuladão” em língua, literatura e redação. O simulado teve como objetivo testar os conhecimentos dos alunos na área de letras e obedeceu ao mesmo formato da prova realizada pelo sistema Acafé. A prova aconteceu em 14 de novembro e contou com a participação de setenta candidatos e o resultado do desempenho dos candidatos foi divulgado na semana seguinte.

Em 20, 21 e 22 de novembro de 2008 aconteceram as oficinas do “Intensivão”, nas quais foram trabalhados conteúdos de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), dicas gramaticais e interpretação de textos, produção de textos e literatura para vestibular. Foram oferecidas duzentas vagas em cada oficina. Os candidatos interessados em parti-

cipar fizeram a inscrição via *e-mail* e doaram um livro de literatura. Os livros arrecadados foram doados para a biblioteca de uma Organização Não Governamental (ONG) que atende crianças e adolescentes.

Os objetivos propostos pelo projeto foram alcançados conforme avaliações feitas pelos professores e alunos, pois aproximou os estudantes do ensino médio da rede pública do espaço universitário; vivenciou alternativas metodológicas para o ensino de língua e de literatura; valorizou a manifestação linguística e literária dos estudantes do ensino médio; incentivou a leitura e a escrita; reestabeleceu o contato e o diálogo com os egressos do curso de Letras que atuam no ensino médio da rede pública de Chapecó e região e com isso estabeleceu parcerias de cunho didático-pedagógico que contribuiram para o fazer docente.

## **Considerações finais**

O PROJETO Assessoria Linguística e Literária da Unochapecó aproximou os estudantes do ensino médio, da rede pública de Chapecó e região, e os professores que atuam nesse nível, do espaço universitário, através do oferecimento de oficinas de linguagem nas quais conteúdos, temas ou assuntos foram trabalhados. Estes temas atenderam as necessidades e demandas detectadas em cada espaço.

Na perspectiva do ensino como produção do conhecimento a educação, além de se preocupar com a formação básica dos indivíduos, deve proporcionar um contato maior com a universidade e fornecer o conhecimento dos processos, ensinar como fazer para chegar aonde se quer chegar, incentivar para que se encontrem soluções via processo criativo e participativo. Deste modo, cabe ao estudante assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, já que aprender a aprender será o único conhecimento duradouro frente ao avanço tecnológico.

As atividades do projeto auxiliaram estudantes do ensino médio na revisão dos conteúdos de literatura e produção de textos, proporcionando-lhes informações e dicas que contribuíssem com o seu desempenho nas provas de vestibular, além de encurtar a distância com a universidade, o que é muito importante, pois muitos jovens imaginam a universidade como um lugar muito distante de suas realidades.

É justamente nesse ponto que as atividades do projeto cumpriram seu papel e ganharam importância, pois criaram um vínculo direto entre esses jovens em fase de transição e a universidade, no momento em que eles têm a incumbência de decidir o próprio futuro, têm nas mãos uma decisão importante, a escolha da profissão.

Além disso, esta ação atende a uma das tarefas da universidade, já que ao mesmo tempo que abriu suas portas para quem ainda não é universitário, criou espaços de partilha do conhecimento. Além disso, possibilitou o exercício da efetiva integração entre as práticas de ensino e de extensão comunitária, uma vez que promoveu momentos que aproximaram a universidade da sociedade.

Outro papel que a universidade cumpre ao executar esta proposta diz respeito ao acompanhamento de seus egressos das áreas de licenciatura, nesse caso, dos profissionais formados nos últimos anos no curso de Letras e que, em sua maioria, atuam no ensino público de nossa região. Assim, através da execução da proposta de trabalho aqui prevista, não só os alunos do ensino médio tiveram acesso à universidade, mas os professores desses alunos que “revisitaram” seu antigo lugar de formação e com isso se reestabeleceu o contato e o diálogo outrora encerrados.

## Referências

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & liberdade, o gigolô das palavras:** por uma nova concepção da língua materna. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português:** tijolo por tijolo – leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Sidneya et al. (Orgs.). **Desmistificando a redação.** Florianópolis: Pallotti, 1997.

OSAKABE, Haqira; FEDERICO, Enid Y. **Literatura.** [s.l.], 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sed/pdf/03literatura.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que não ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular.** SED, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1990.



# **Histórias da pré-história: educação patrimonial entre os vales dos rios Chapecó e Irani**

Mirian Carbonera  
Enelice Aparecida Pansera

## **Introdução**

O PRESENTE artigo procura refletir sobre as atividades desenvolvidas através do projeto de extensão denominado “Histórias da pré-história: educação patrimonial entre os vales dos rios Chapecó e Irani”, muito embora ele tenha sido renovado em 2009, neste artigo faremos uma análise das ações realizadas durante o ano de 2008. O objetivo central do projeto foi a socialização do conhecimento produzido por meio de pesquisas arqueológicas ocorridas em diferentes municípios do oeste catarinense. Nesse sentido, a atividade de extensão visou estabelecer diálogo entre a universidade e a comunidade, na perspectiva de promover o desenvolvimento cultural da região oeste de Santa Catarina, onde a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) está inserida.

Para alcançar nosso propósito, utilizamos a metodologia da Educação Patrimonial. Os projetos de pesquisa arqueológica que embasaram essa atividade de extensão foram realizados nas áreas atingidas pelos seguintes empreendimentos: Usina Hidrelétrica de

Quebra-Queixo; Linha de Transmissão Quebra-Queixo a Pinhalzinho e Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs) Plano Alto e Alto Irani.

Para esse projeto de extensão optamos por utilizar dados provenientes dessas pesquisas de arqueologia e, com eles, elaborar uma exposição itinerante que circulasse nos seguintes municípios de Santa Catarina: São Domingos, Ipuacu, Quilombo, Entre Rios, Marema, União do Oeste, Pinhalzinho, Faxinal dos Guedes, Arvoredo, Xavantina e Xaxim. De janeiro a março de 2008, a exposição foi projetada e concebida; também nesse período foi elaborado um cronograma junto aos municípios, de forma que a exposição pudesse ficar em torno de três semanas em cada municipalidade, a itinerância ocorreu entre os meses de abril a dezembro desse mesmo ano.

O fio condutor do trabalho foi levar aos municípios uma atividade que debatesse questões em torno da pré-história regional e da importância da preservação do patrimônio arqueológico. Com isso, buscamos provocar e estabelecer vínculos entre a universidade, as comunidades atuais e os vestígios materiais das antigas sociedades.

## **Concepção e montagem da exposição**

COM ESSE PROJETO de extensão planejamos e elaboramos a exposição que foi denominada “Pré-história nos vales dos rios Irani e Chapecó”. Através dela foi possível socializar junto à comunidade os resultados dos projetos de pesquisas citados anteriormente, dos quais os acervos resultantes são salvaguardados pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM). Como já frisamos, o objetivo central foi de contribuir na divulgação da ciência arqueológica na região enfocada, bem como debater a preservação do patrimônio arqueológico regional e provocar reflexões acerca dos modos de vida das populações que

ocuparam a região antes dos colonizadores europeus ou descendentes. Embora a exposição parta da ideia da acessibilidade ao conhecimento produzido, e do respeito à diversidade cultural, os poucos recursos desse projeto não possibilitaram a produção de materiais didáticos ou de estratégias que possibilitem o atendimento a grupos portadores com necessidades especiais. Com os recursos disponíveis, procuramos criar a exposição com uma linguagem acessível a diferentes segmentos da sociedade e que pudesse ser, de certa forma, interativa.

A tarefa de conceber uma exposição é árdua, normalmente é fruto de um processo que compreende um conjunto de atribuições e, por isso mesmo, na concepção de Cury (2003, p. 45), necessita ser pensada por uma equipe especializada, “[...] em princípio, ninguém concebe, organiza e executa uma exposição sozinho, justamente por visar estabelecer uma relação com a sociedade.” Pensando na mobilidade do material e ao mesmo tempo na resistência, foram criadas oito caixas, as quais foram usadas tanto para exibição das peças quanto também para fixar as informações visuais (textos, mapas, fotos, desenhos). A intenção foi agregar ludicidade, informação e conhecimento científico à exposição. Para tanto, além dos textos, mapas, figuras e fotografias que complementavam a informação contida nos objetos, também incluímos uma atividade lúdica: uma das caixas representava a escavação de uma quadrícula de sítio arqueológico e nela os visitantes podiam escavar os objetos, dispostos em camadas de areia, manuseá-los e refletir sobre os métodos e técnicas aplicados pelo arqueólogo, os achados, entre outros; a atividade era conduzida pelos professores e monitores.

As peças arqueológicas que compunham a exposição eram provenientes da região alcançada pela ação educativa e foram selecionadas no intuito de estabelecer um vínculo entre o visitante/estudante e o conhecimento científico existente sobre sua região. Os objetos líticos e cerâmicos exemplificavam a cadeia operatória dos artefatos, mas



visavam também transmitir ao visitante a profundidade temporal da ocupação humana no território que atualmente forma cada um dos municípios. Era importante transmitir a ideia de que o município ou a região já havia sido habitada por sociedades indígenas muito antes da chegada dos colonizadores descendentes de europeus que se instalaram na região, especialmente a partir da primeira metade do século XX.

A exposição com materiais confeccionados a partir da pedra lascada e polida ou “simples” fragmentos de cerâmica podiam ser e, em muitos momentos, foram interpretados pelos professores e alunos de forma depreciativa, já que inevitavelmente estes eram comparados às tecnologias atuais, por isso a importância do trabalho educativo de responsabilidade dos mediadores. Não obstante, quando as crianças ou mesmo adultos se deparam com essa parte da história humana é feita a associação desses objetos com um “homem primitivo”, justamente porque muitas vezes nos chega uma imagem construída, seja pela televisão, livros, filmes, de um homem pré-histórico extremamente pobre no seu sentido mais amplo. Essa imagem que tornou-se tão popular, segundo André Leroi-Gourhan (1990), nem mesmo é comum a essas sociedades e teve origem por degenerescência do homem moderno. Contudo, se observarmos atentamente os variados estágios da humanidade, podemos dizer que essas antigas sociedades não eram dominadas pela necessidade de sobrevivência, mas motivadas em compreender o mundo, a natureza e a sociedade em que viviam.

Nosso esforço foi colocar o patrimônio arqueológico a serviço do presente, por isso utilizamos a Educação Patrimonial enquanto proposta metodológica, no que compartilhamos da mesma concepção de Horta (2000), a qual toma os bens culturais como fonte primária de ativação e memória social, promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais.

Para tanto, nossa estratégia de ação consistiu em assegurar o transporte e a montagem da exposição em cada um dos municípios, com recursos oriundos do orçamento do projeto aprovado via Fundo de Apoio à Extensão. Como contrapartida, o município disponibilizava um espaço físico seguro para expor o material, além de organizar um momento de explanação sobre a exposição para os professores ou monitores que fariam o trabalho de mediação junto ao público. O momento de apresentação da exposição aos professores das redes públicas municipal e estadual de cada município foi fundamental para atingir os objetivos propostos pela exposição itinerante. Era também a oportunidade para que a equipe responsável pelo projeto apresentasse aos professores ou mediadores materiais complementares, tais como: textos e livros sobre pré-história geral e regional, além de sugestões didáticas de atividades para diferentes faixas etárias, bem como era realizada uma monitoria comentada com o grupo de modo a instrumentalizá-los para a posterior utilização da exposição como ferramenta educativa.

Partindo do questionamento de Menezes (2005, p. 32), “o que é a exposição: uma exibição que oferece ao olhar objetos, ou ideias?”, atentamos para que a visita à exposição fosse condicionada a um trabalho realizado pelo professor durante as aulas. Isso porque a exposição necessariamente visa comunicar algo, os objetos nela expostos, mais que serem contemplados, precisam ser interpretados, a partir de fundamentação histórica. Em outras palavras, se tratando de processo educativo, a visita deve proporcionar reflexões e práticas.

## Visitando os municípios

NUM PRIMEIRO MOMENTO, era feito um contato inicial com cada município explicando o objetivo do projeto. Também era solicitado um espaço de fácil acesso à comunidade para montagem da exposição. O espaço físico reservado era, para nós, uma surpresa. Assim, ao chegarmos, muitas vezes foi necessário adaptar o local, pois nem sempre atendia as nossas necessidades. Dessa forma, tivemos a exposição montada em bibliotecas públicas, salas de aula, espaços museológicos e, até mesmo, no *hall* de entrada de uma prefeitura. Muitos locais eram pequenos, mas sempre foi possível adaptar a exposição, todavia, tínhamos uma dificuldade quanto ao espaço destinado à circulação dos visitantes.

A grande maioria dos professores detinham poucas informações sobre arqueologia, apenas nos municípios de São Domingos, Arvoredo e Pinhalzinho encontramos professores que tinham alguma noção sobre o assunto. No caso de Pinhalzinho, isso é consequência do trabalho educativo realizado pelo Museu Histórico Municipal. No caso dos professores de Arvoredo e São Domingos, estes já haviam realizado cursos e atividades que abordavam o patrimônio arqueológico, devido à construção de obras de impacto ambiental e, nesses casos, atividades de educação patrimonial são exigidas através da Portaria 230/2002. Assim, quando foi possível reunir os professores para as palestras de orientação, estes se mostravam muito interessados em saber mais sobre as pesquisas que foram desenvolvidas na região, sobre a ciência arqueológica, os cuidados com a preservação do patrimônio cultural e as possibilidades educativas a partir do patrimônio. As figuras 1 a 2 ilustram as visitas dos alunos e atividades realizadas.

Figura 1 – Palestra sobre “Arqueologia e Pré-história” realizada na Escola Benta Cardoso, município de Arvoredo (SC)



Fonte: CEOM/Unochapecó.

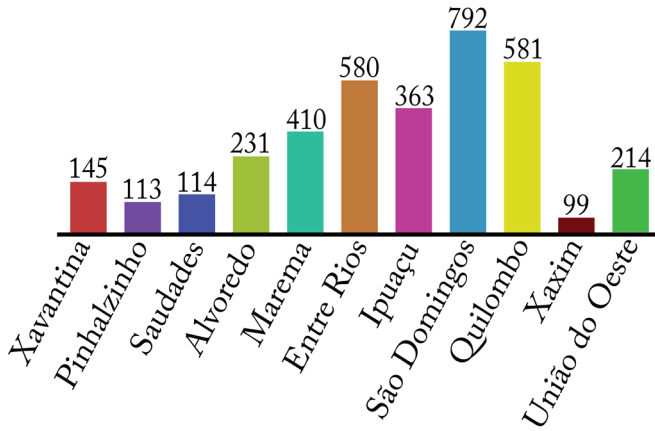
Figura 2 – Visita de escola primária à exposição, município de Ipuacu (SC)



Fonte: CEOM/Unochapecó.

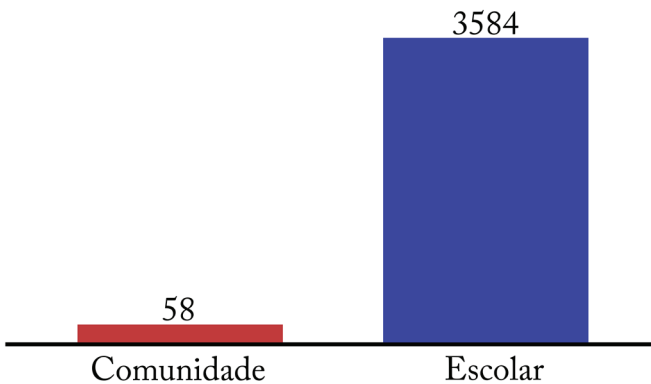
Quanto ao público, a exposição recebeu um número considerável de visitantes em relação ao território e o número de habitantes de cada município. Os gráficos 1 e 2, a seguir, trazem dados referentes à quantidade de visitas por município e ao perfil do público:

Gráfico 1 – Visitas por municípios



Fonte: elaboração das autoras.

Gráfico 2 – Perfil do público visitante



Fonte: elaboração das autoras.

No gráfico 1 podemos observar que a exposição foi exposta em dez municípios diferentes, sendo eles: Xavantina, Pinhalzinho, Alvoredo, Marema, Entre Rios, Ipuação, São Domingos, Xaxim e União do Oeste. Em cada município, a exposição permanecia aproximadamente três semanas e recebeu em média 364 visitantes, dos quais o maior

número de visitas foi em São Domingos e o menor em Xaxim. Das municipalidades listadas, através do controle de visitas, que foi realizado com assinatura de livro, observamos que apenas uma escola do município de Saudades – que não seria contemplado nesse primeiro ano do projeto – visitou a exposição, quando a mesma estava no Museu Histórico de Pinhalzinho, na cidade de Pinhalzinho. Ainda através do livro de visitas podemos traçar o perfil do público envolvido, que foi 97,89% de alunos, em que o público não escolar somou apenas 2,11%, conforme gráfico 2. Também podemos observar que houve a participação de 47 instituições, principalmente escolas municipais e estaduais.

## **Considerações finais**

COM O DESENVOLVIMENTO desse projeto podemos apontar três dificuldades principais: diálogo com as direções escolares, embora o maior público tenha vindo das escolas; dificuldade de atingir o público não escolar; e carência de materiais didáticos para serem utilizados nas escolas, como livros, vídeos, entre outros. Observou-se também que a grande maioria dos moradores e professores já possuíam algum conhecimento sobre o patrimônio arqueológico, embora não o reconheçam como tal e nem lhe atribuíssem importância cultural, científica e histórica.

Embora neste artigo abordamos os desdobramentos do projeto em 2008, a atividade teve sequência no ano seguinte em outros municípios. Apesar de caracterizarmos as atividades deste projeto como pontuais, entrevemos nas ações de extensão a possibilidade de aproximar a comunidade da universidade, mas também no sentido de ampliar a compreensão e o entendimento da sociedade contemporânea sobre a formação da região, atingido um período histórico pouco

difundido, que recua para o tempo pré-histórico, além de despertar na comunidade o interesse pelo conhecimento e estímulo para a valorização do patrimônio cultural regional, em especial o arqueológico. Ressaltamos a importância das atividades de extensão universitária para o desenvolvimento regional, pois, nesse caso, contribuimos para uma área carente, como é o caso da cultura, e, conseqüentemente, para difusão e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

## Referências

CALDARELLI, Solange. **Projeto de Arqueologia Preventiva na Área de Intervenção das PCHs Plano Alto e Alto Irani, SC**. Florianópolis: Scientia Consultoria Científica, 2007.

CURY, Marília Xavier (Coord.). O projeto museológico da Exposição Brasil 50 mil anos. In: \_\_\_\_\_. **A comunicação em questão**: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo: MAE/USP, 2003.

HORTA, Maria de Lurdes Parreira. Fundamentos da Educação Patrimonial. Educação e Patrimônio Histórico-Cultural. **Ciências & Letras**, n. 27, Porto Alegre: FAPA, 2000.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra**: Técnica e linguagem. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, Número especial, n. 115, p. 385-393, 1983.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005.

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO FAPEX. **Histórias da Pré-história**: educação patrimonial entre os vales dos rios Chapecó e Irani. Chapecó: Unochapecó, 2009.

TRIGGER, Bruce. **História do Pensamento Arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2004.





# **A Rádio Criança – rádio invertida**

Noeli Gemelli Reali

## **Universidade, Ensino, Pesquisa e Extensão**

VÁRIOS ESTUDOS apontam a complexa, contraditória e diversificada trajetória da extensão no campo universitário (Frantz; Silva, 2002; Buarque, 1986, 1994; Calderon, 2001; Carneiro, 1985; Demo, 1996). Enio Waldir da Silva (2002, p. 226), na conclusão de um de seus estudos, afirma que “[...] existe um hiato entre as concepções e as práticas de extensão em cada uma das universidades.” Isso significa que no Brasil a experiência da extensão responde a políticas muito específicas de cada época, região ou universidade – incluindo aqui as motivações próprias de cada docente. Nos últimos anos, vários encontros, seminários e documentos têm buscado expandir o leque de possibilidades da extensão, bem como afinar o quadro conceitual em direção a uma política mais ou menos unificada no País.

No último Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEExt), extensão é definida como uma “[...] prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as deman-

das da maioria da população.”<sup>1</sup> A ideia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é uma tradição sempre perseguida, mas nem sempre alcançada. Dito de outro modo, a responsabilidade e o compromisso entre as discussões realizadas em sala de aula, a construção do conhecimento através da pesquisa e sua distribuição junto à sociedade têm sido a tônica discursiva e fomentam, ao mesmo tempo, investimentos financeiros e organizativos da extensão nas universidades brasileiras.

O projeto Rádio Criança – rádio invertida é resultado de várias motivações, mas foi no campo curricular que ele teve origem, mais precisamente na disciplina de Teorias do Currículo – componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Seu programa prevê estudos de várias linhagens teóricas, dentre elas, os Estudos Culturais. Através da abordagem de caráter interdisciplinar, de origem britânica, os Estudos Culturais podem ser atualmente considerados uma imensa teia de programas, estudos, pesquisas, seminários e posições multifacetadas acerca das problemáticas que envolvem o complexo campo da cultura. Os Estudos Culturais preocupam-se em questionar o jogo de poder criado pelo modo binário de pensar, de modo muito especial, em torno das concepções de cultura (Costa, 2000; Silva, 1999; Johnson, 1999). Embora os Estudos Culturais possuam grande ascendência sobre a História, a Sociologia, os Estudos Literários e a Linguística (Johnson, 1999), foi sua influência sobre os Estudos de Mídia e Comunicação que mais chamaram a atenção das estudantes que inventaram vários projetos de iniciação científica sobre a temática ao longo dos últimos dez anos. Desafiadas pelos conceitos de representação,

---

1 Disponível em: <<http://www.uenf.br/uenf/downloads/PROEX>>.

identidade, diferença, subjetividade, discursos, linguagem e, de forma muito especial, de poder – revisados pela abordagem pós-estrutural –, as alunas começaram a compreender as estratégias conservadoras e economicistas de dominação produzidas e reproduzidas em diversos espaços midiáticos: propagandas, cinema, televisão, revistas, músicas e rádio.

Do conhecimento, das discussões em sala de aula, das críticas, das pesquisas e da compreensão de que é possível andar na contramão, nasce o desejo de inventar uma resposta simples e criativa: um programa em que as crianças pudessem ser ouvidas e, ao mesmo tempo, pudessem ter a oportunidade de ouvir músicas, notícias e informações do seu próprio interesse e do seu universo. Criar um lugar e um tempo de expressão lúdica que não fosse infantilizadora nem mercadológica, como costumam ser os programas destinados ao público infantil.

Neste artigo apresento, então, uma breve experiência resultante da interconexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão realizada sob minha responsabilidade no ano de 2007 na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó): Rádio Criança – rádio invertida. Meu objetivo é mostrar como os estudos realizados em sala de aula, a reflexão coletiva e a pesquisa podem, de forma articulada, produzir experimentos sociais significativos para uma comunidade, para um grupo específico, para os estudantes, para os docentes e para a universidade, ou seja, um jogo em que todas as pessoas envolvidas saem ganhando. Não há perdedores numa experiência como esta. Na próxima seção apresento um panorama teórico de algumas das fontes e problemas que serviram de aporte para pensar o projeto Rádio Criança – rádio invertida.

## A sociedade midiática

MÍDIA, PODER E CULTURA têm sido considerados, por vários pensadores contemporâneos, o tripé político-ideológico do terceiro milênio (Hall, 1997; Fischer, 1997; Thompson, 1999; Steinberg; Kinchoeloe, 2001; Reali, 2004, 2006; Costa, 2009). Envoltos nessas questões estão se reorganizando e rearticulando poderosas forças tanto de posições conservadoras quanto das posições de resistência. Se de um lado grandes corporações empresariais e políticas produzem artefatos sofisticados para instaurar uma nova racionalidade dominante com base, de modo especial, nas experiências populares, por outro, importantes estratégias de oposição estão sendo elaboradas por grupos progressistas. Em outras palavras, isso quer dizer que forças diferentes estão atuando no campo social, político e cultural tendo a mídia como ferramenta e como estratégia para legitimar e fortalecer seus objetivos centrais. Isso também implica compreender que a mídia não pode ser vista apenas como uma arma nociva, um câncer ou outras metáforas do gênero comumente usadas. A mídia faz parte e é, ao mesmo tempo, um campo de batalha em que diferentes grupos disputam permanentemente espaço, ideias e posições reguladoras da sociedade e da cultura. Entendo como correto o argumento de John Thompson (1999, p. 33) quando ele afirma que não podemos desconsiderar na nossa luta política

[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos, expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Para Thompson, também não podemos desconsiderar que em nossa cultura as relações de poder estão cada vez mais mediatizadas.

Stuart Hall (1997, p. 16), um dos grandes nomes dos Estudos Culturais, afirma que

[...] hoje a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e ideias.

Basta observar as escolhas que as pessoas e os grupos sociais e culturais fazem e perceber o quando a pedagogia midiática interfere na criação e recriação da vida cotidiana. É também através da publicidade, cinema, novelas, músicas, programas de rádio e TV que as pessoas encontram “[...] uma fonte de informações tanto sobre seus modos de agir no grupo a que pertencem quanto formas de olhar o outro.” (Reali, 2004, p. 131). Para Hall (1997, p. 18),

[...] são os novos ‘sistemas nervosos’ que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em diversos estágios de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É especialmente aqui que as revoluções da cultura em nível global causam impactos sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a ‘cultura’ num sentido mais local.

As pessoas em contato com a mídia vibram ou condenam as ações de um ou de outro personagem ou questão apresentada. Elas tecem comentários, opinam, se posicionam, se envolvem emocionalmente. A forma de ver o mundo pode ser reforçada ou modificada, porque elas fazem comparações entre a ficção e o real ou, às vezes, confundem um aspecto com o outro (Reali, 2004). Esse “diálogo”, entretanto, ainda está longe de significar uma relação democrática e pluralista. Vários estudiosos têm chamado atenção sobre novas formas

de regulação moral, social e, sobretudo, econômica que os modelos midiáticos patrocinam. Stuart Hall (1997, p. 19) avalia

[...] que as consequências desta revolução global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremados. [...] Há, certamente, muitas consequências negativas – até agora sem solução – em termos das exportações culturais do Ocidente tecnologicamente superdesenvolvido, enfraquecendo e minando as capacidades de nações mais antigas e de sociedades emergentes na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo de seu desenvolvimento.

Isto é, não existe uma distribuição equitativa nas relações de poder circulantes na mídia. Posições conservadoras, androcêntricas, racistas, classistas, consumistas, predatórias e de regulação moral, social e econômica saturam as mensagens politicamente definidas e vão contribuindo na formação de identidades particulares, sociais e culturais cada vez menos democráticas e solidárias – uma posição bem diferente do que Raymond Williams (1960) pensou para os meios de comunicação de massa. Dito de outra forma, há uma seleção arbitrária e intencional na arquitetura das imagens, dos sons e dos textos que são veiculados. São artefatos culturais elaborados com vistas a vender, a legitimar uma moda, a criar opiniões e, de forma muito especial, a produzir um tipo de sujeito posicionado na sociedade – o sujeito consumidor, quer de bens materiais, quer de bens simbólicos. Carmen Rosa Caldas-Coulthard, seguindo os argumentos do crítico literário Frederic Jameson (2005, p. 121), escreve:

[...] existe um processo de troca compensatória na cultura de massa, no qual uma série de gratificações são oferecidas em troca da passividade. As formas culturais tocam, mas neutralizam os

problemas reais, e as identidades pessoais de uma certa forma são resseguradas ao se identificarem com os mitos criados pela imprensa.

Assim, valores etnocêntricos, androcêntricos, classistas, localistas, estéticos, geracionistas e racistas vão sendo sutilmente “ensinados” por essa escola chamada mídia, como bem analisa Caldas-Coultrard (2005, p. 125), ao estudar a revista feminina *Marie Claire* inglesa. Para ela, os textos da revista “constroem as leitoras com uma série de inseguranças e fragilidades”, fazendo-as acreditar que seus “conselhos” e orientações são os mais adequados, passando despercebidas as complexas ligações entre economia, política e subjetividade.

Se há problema na produção midiática para os adultos, a programação infantil consegue ser ainda mais problemática. Muitos estudos apontam que “[...] a maioria dos programas da mídia de massa não é produzida tendo em mente o interesse das crianças. Como outras mercadorias comerciais, eles são produzidos para obter lucro no mercado.” (Goonasekera, 1990, p. 243). Na Ásia, por exemplo, cerca de 40% da população é infantil e a programação destinada a este público é menos de 5% (Goonasekera, 1990, p. 243). O caso asiático é ilustrativo para grande parte do mundo. No Brasil, a realidade não é muito diferente. A programação televisiva infantil, com raras exceções, possui um recorte “adultizado” sexista, racista e elitizado. As apresentadoras de programas infantis no Brasil são, via de regra, loiras, magras, brancas, fazendo o estilo “cinderela”, e são donas de muitas marcas de produtos destinados ao público infantil. A programação radiofônica consegue ser ainda pior, programas ou músicas infantis são raros em todo o País. Em 2007 não havia nenhum programa infantil no estado de Santa Catarina. As músicas, de modo geral, cada vez mais carregadas



de sexismo, erotismo e violência simbólica, são cantadas nas escolas pelas crianças, que desconhecem outro tipo de produção.

Assim, é importante destacar que existe uma agenda intensa e importante, colocada por estudiosos e estudiosas de várias partes do mundo no sentido de problematizar, investigar, compreender e fomentar ações contestatórias capazes de desafiar e desestabilizar as estruturas reguladoras da mídia contemporânea, agenda a que as pessoas envolvidas com projetos emancipatórios não podem se esquivar. Dentre muitas possibilidades podem-se destacar como as mais centrais e urgentes as seguintes:

- a) Acompanhar e discutir as produções literárias que envolvem os processos de produção midiática (Thompson, 1998);
- b) Ler, interpretar e decifrar criticamente imagens, estando atento tanto ao seu conteúdo quanto a sua forma (Kellner, 1995);
- c) Desenvolver uma habilidade interpretativa e comunicativa diferenciada, isto é, criar um novo alfabetismo que seja capaz de interagir com as novas narrativas midiáticas (Frago, 1993);
- d) Elaborar diferentes procedimentos e instrumentos de interpretação que possibilitem uma leitura e uma análise das novas formas simbólicas dos significados culturais produzidos pela mídia;
- e) Investir tanto na produção quanto na circulação de novos conhecimentos acerca do fenômeno midiático;
- f) Empoderar a sociedade civil organizada através das entidades, conselhos comunitários, ONGs, movimentos sociais, partidos políticos e parlamentares para que incluam em suas agendas o debate propositivo acerca da qualidade das mensagens midiáticas a que crianças e jovens estão submetidos.

## **O projeto Rádio Criança – rádio invertida**

O PROJETO Rádio Criança – rádio invertida inscreve-se nesse contexto de responsabilidades, desafios e de lutas político-culturais pelo direito que as pessoas e, de modo muito especial, as crianças têm de assistirem e participarem da criação e produção de informações, valores, crenças e atitudes construtivas, éticas, pluralistas e democráticas muito diferentes da lógica economicista e conservadora atual. Isto é, as pessoas devem estar acima do jogo lucrativo a qualquer preço.

O projeto Rádio Criança – rádio invertida é uma ideia que surgiu de várias discussões realizadas em sala de aula e de pesquisas de iniciação científica conduzidas por algumas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unochapecó, pautadas por uma ampla literatura e experiências que estão acontecendo em torno da problemática da mídia em várias partes do planeta. Grandes desafios estão colocados em torno das ideias de uma “educação para a mídia, mídia democrática, mídia participativa” (Carlosson; Feitezen, 1999, 2002) ou em relação a incentivos a experiências locais com vistas a oferecer um tipo de formação e informação adequada e próxima às comunidades, de modo particular às crianças, que sofrem os efeitos perversos advindos de um modelo fortemente adultocêntrico, economicista, militarizado e erotizado.

A ideia que norteou o projeto Rádio Criança – rádio invertida foi a crença na possibilidade da existência de uma mídia construtiva local (sem ser localista) com qualidade e próxima dos interesses das crianças, como bem ficou demonstrado na sua fase experimental no primeiro semestre de 2007. Outra possibilidade inerente desse projeto é a perspectiva das crianças participarem como coprodutoras do processo de “feitura” da programação radiofônica, o que as ajudaria na aquisição de conhecimentos e habilidades tanto para interpretar quanto

para produzir artefatos midiáticos com vistas a uma informação/formação democrática, participativa e solidária. Nesse sentido, o projeto se alinha a um importante conjunto de experiências que constituem um imenso projeto internacional de proteção à infância, como bem mostram Cecilia von Feilitzen e Ulla Carlsson na organização de duas importantes obras: *A criança e a violência na mídia*, em 1999 e, de modo mais propositivo, *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*, em 2002. No decorrer do projeto, outra questão apareceu como um eixo até então invisível. A produção radiofônica para e com as crianças abria um novo campo de atuação para alunas de Pedagogia: produção ou assessoria de programas de rádio para crianças. Esta ainda é uma atividade inédita em nossa região e em nosso estado. No entanto, considerando a grande movimentação nacional e internacional em torno da mídia de qualidade e dos direitos das crianças e dos jovens, esse campo de atuação se coloca como importante possibilidade.

O projeto Rádio Criança – rádio invertida recebeu este nome por ser, justamente, uma inversão da lógica adultocêntrica, racista, classista, economicista, androcêntrica, vertical, estandardizada e universalista dos modelos tradicionais de programação radiofônica. O desafio central do projeto era, portanto, inverter a ordem estabelecida. Transgredir, desafiar, propor algo novo, ser um programa diferente, inverso. O projeto Rádio Criança – rádio invertida teve os seguintes objetivos centrais:

- Produzir um programa radiofônico democrático, solidário e com a coparticipação de crianças das escolas conveniadas no projeto Universidade-Escola da Unochapecó (abrangência bairro Efapi, Chapecó);
- Integrar projetos e profissionais da Unochapecó através de parcerias com o curso de Jornalismo, a TV Universitária, a Rádio Comunitária e com outros cursos afins;

- Desenvolver conhecimentos e habilidades na produção de informações radiofônicas com e para crianças;
- Envolver docentes e estudantes do ensino fundamental – séries iniciais das escolas conveniadas no projeto Universidade-Escola (abrangência bairro Efapi) na produção e distribuição da programação infantil;
- Envolver a comunidade local na execução do projeto;
- Integrar a comunidade local e a Unochapecó no movimento mundial pela democratização e educação para a mídia.

Para dinamizar o projeto, foi criada uma metodologia capaz de garantir a efetivação dos objetivos da proposta tanto do ponto de vista operacional quanto do ponto de vista político. Havia uma preocupação central na coerência e na articulação entre o técnico e o político, uma vez que tal conexão nem sempre ocorre de forma adequada. Nas experiências de cunho mais democrático, existem, de modo especial, dificuldades muito grandes nesse tipo de arranjo, em razão de as práticas culturais conservadoras estarem arraigadas nas experiências pessoais e sociais. Criar, então, uma metodologia de cunho democrático foi um grande desafio e revelou, mais uma vez, os limites que se colocam para quem deseja investir nessa possibilidade emancipatória. A metodologia do Rádio Criança – rádio invertida ficou assim definida:

- Criação de uma coordenação geral do projeto (Centro de Ciências da Educação, Centro de Comunicação e Rádio Comunitária, um representante das escolas conveniadas e quatro crianças correspondentes a quatro escolas sorteadas). Esta coordenação ficou responsável pelo planejamento e aprovação da programação final de cada programa, bem como por realizar uma política

de divulgação e parcerias junto às escolas participantes. Cabia, ainda, à coordenação buscar apoio junto às agências financiadoras. Estava sob responsabilidade da coordenação criar e aplicar instrumentos de avaliação e sistematizar o processo, bem como coordenar o levantamento, junto às escolas, de crianças com potencial artístico, esportivo, literário ou científico para atuarem na programação do projeto. Outra função da coordenação foi organizar uma relação de estudantes da Unochapecó com possibilidade e habilidades específicas para realização da programação (todos os cursos);

- Criação de um grupo de apoio de três estudantes/estagiários (Pedagogia e Jornalismo) e de um profissional do curso de Jornalismo responsável pela produção técnica do programa;
- Criação de um Conselho Mirim, com representantes de crianças das escolas conveniadas, responsável pela avaliação, divulgação e participação das atividades de produção e edição do programa;
- Realização de programa semanal de uma hora de duração (vespertino, a princípio) que poderia ser acompanhado nas salas de aula como forma de recurso curricular, uma vez que a programação estaria, em grande parte, vinculada aos conhecimentos e experiências escolares e da comunidade;
- Planejamento mensal dos programas (estrutura, seleção, decisão e produção das seções que constituiriam a programação).

Duas dessas ações não foram realizadas. A primeira foi a criação de um grupo de apoio buscando a intersecção entre os cursos de Jornalismo e Pedagogia. Isso ocorreu de forma parcial e informal, de modo especial para resolver questões de ordem técnica, como a elaboração

das laudas, e na discussão dos primeiros programas. Contudo, essa articulação entre essas duas áreas é altamente viável e desejável. Sem dúvida, nas próximas experiências essa possibilidade pode ser consolidada. A segunda estratégia não realizada foi a criação do Conselho Mirim, que só não se efetivou devido ao pouco tempo que o projeto foi ao ar. Ela precisava um tempo de “amadurecimento” da experiência, para ser conhecida e, sobretudo, ser experimentada e “saboreada”, como diria Deleuze. Da mesma forma que no primeiro caso, essa estratégia pode ser realizada com bastante sucesso.

A programação foi uma criação interessante, pois várias crianças anônimas participaram dela, dentre elas, meu filho, que na época tinha nove anos de idade. A pergunta feita às crianças foi: “O que você gostaria de ouvir num programa de rádio para criança?”. Música e piadas foram as respostas campeãs. Outras estratégias foram discutidas a partir dos referenciais do campo da Pedagogia, da Literatura Infantil, dos estudos sobre ludicidade, arte, cinema e revistas infantis mais amadas pelas crianças. A programação procurou seguir a lógica da infância, daquilo que as crianças amam fazer e ouvir. Ela foi assim planejada:

1. Seleção e definição dos temas – temas ligados aos interesses das crianças, contudo, pautados por argumentos científicos, históricos, culturais, políticos e ambientais. Temas curriculares relacionados à vida e à convivência em grupo e à proteção do ambiente e das crianças foram a tônica do programa.
2. Contação de histórias – Apresentação de histórias contadas pelas crianças ou estudantes do curso de Pedagogia e/ou Letras.
3. Recreio – apresentação de piadas, adivinhações, curiosidades, jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto parte da rica cultura popular brasileira e dos interesses da infância.

4. Poesias – declamadas e/ou produzidas por estudantes universitários e crianças.
5. Reportagens escolares – elaboração de pequenas reportagens resultado dos interesses das crianças, produzidas pela equipe do projeto e pelos alunos nas escolas e na comunidade.
6. Debate – apresentação e discussão acerca dos direitos e deveres das crianças.
7. Mesa de debate – discussão com grupo de crianças em torno de um tema polêmico debatido em sala de aula.
8. Esportes – apresentação de curiosidades, informações, histórias e debates sobre o universo esportivo.
9. Saúde – informações e orientações sobre o bem-estar físico, emocional e moral das crianças como questões ligadas ao consumismo, à alimentação, às práticas culturais e às microscópicas políticas preconceituosas do cotidiano.
10. Outros povos, outros costumes – apresentação de informações culturais, estilos de vida, alimentação, clima, música etc. de outros países e regiões do planeta.
11. Enquetes – se eu fosse... (prefeito, professor, médico, pai/mãe, jardineiro, policial, empregada doméstica, astronauta, cachorro etc.); meu sonho...; os amigos...; eu detesto... etc.
12. Reportagem na escola – apresentação de reportagens (tanto gravadas quanto ao vivo) acerca de eventos e acontecimentos escolares.
13. Propagandas invertidas – criação de propagandas sobre produtos, alimentos e práticas de vida sustentável e contra propagandas de produtos e/ou práticas nocivas.

14. Músicas para crianças – seção destinada a estimular uma estética musical adequada à infância. A música brasileira infantil é rica, variada e de muita qualidade, porém, quase desconhecida das crianças e da população.
15. Recados ou “bilhetinhos” – prática radiofônica antiga que faz parte da cultura popular brasileira enquanto uma prática divertida e comunicativa que amplia os laços de afetividade.
16. Feiras e eventos na escola – seção para noticiar as atividades culturais, científicas e artísticas dos estudantes e da escola.
17. Cinema – apresentação de comentários, dicas e sugestões de filmes destinados ao público infantil, bem como críticas ao modelo de filmes e desenhos apresentados em horários inadequados.
18. Problemas, lutas e conquistas escolares – discussões de problemas e conquistas envolvendo a comunidade escolar.
19. Datas e antedata – problematização da dinâmica economicista e preconceituosa que envolve as ditas datas comemorativas.
20. Inventos e descobertas de outro mundo – curiosidades sobre as invenções que têm mudado a vida no planeta.

## **O aprendizado**

EM SUA BREVE existência de apenas doze programas, realizados no primeiro semestre de 2007, todas as atividades propostas tiveram grande sucesso. Houve intensa interação e colaboração dos professores(as), que ensaiavam com as crianças e/ou informavam acerca dos seus talentos e potencialidades. Os diretores(as) deram seu integral apoio, sem interpor qualquer tipo de obstáculo ou dificuldades. Muitos pais e mães



levaram pessoalmente as crianças até a emissora da *Rádio Comunitária Efapi*, onde o programa foi realizado, manifestando apoio ao projeto. O Coral Infantil e o Literatório da Unochapecó fizeram uma brilhante apresentação em dois dos programas. Também houve participação de adultos com responsabilidades junto à infância, de modo especial a cantora Adriana Gobby, que desde a infância é uma artista local conhecida nacionalmente e amada pelas crianças. Outros pais e mães participaram das enquetes e entrevistas realizadas nas escolas. O grande diferencial foi, contudo, a participação e o envolvimento das crianças na execução da programação. Gradativamente, elas foram atuando em quase todas as atividades da programação: contação de histórias, piadas, poesias, reportagens etc. Elas eram encaminhadas pela escola e, com o passar do tempo, algumas delas vinham sozinhas para apresentar suas próprias propostas. Crianças que cantavam divinamente bem e tocavam com estilo próprio encantaram muitas pessoas nas tardes de Rádio Criança – rádio invertida. Começamos a discutir com elas os tipos de músicas, compositores e gêneros musicais mais adequados à infância. Houve uma troca interessante, pois elas entraram em contato com compositores e compositoras desconhecidos por elas, mas com repertório criativo e politicamente comprometido com uma infância de qualidade. Música sexualizada foi substituída por música caipira, MPB ou música infantil, cuja qualidade musical em termos de arranjo e letra dava relevo à vida, à natureza, à imaginação infantil. O repertório musical e literário brasileiro é extraordinário, alegre e muito criativo e precisa ser conhecido pelas pessoas, de modo especial pelas crianças. Dois meninos, moradores de uma comunidade periférica de Chapecó, chamada Vila Páscoa, transformaram-se rapidamente numa dupla de cantores – Riacho e Riozinho – hoje reconhecidos na cidade de Chapecó.

A elaboração da programação da Rádio Criança – rádio invertida, por outro lado, possibilitou à bolsista do curso de licenciatura em Pedagogia qualificar as habilidades em torno de todo processo decisório que envolve o planejamento: seleção de informações, elaboração de objetivos, redação de pequenos textos, bem como definição e aplicação dos critérios de avaliação. Elaborar um programa radiofônico exigiu, por parte da estudante, habilidade de síntese, criatividade, além de um apurado senso de humor, improviso e habilidade de comunicação. O projeto possibilitou ainda à estudante o contato com um universo cultural amplo que exigiu rigor, seleção e transposição didática das informações. Contudo, o maior ganho dessa experiência talvez tenha sido despertar para uma nova possibilidade ou um novo campo de atuação do pedagogo: o rádio. É preciso investir mais nessa possibilidade e transformar as nossas rádios em espaços e tempos democráticos, plurais e eticamente responsáveis, onde as crianças tenham seus direitos assegurados e suas vozes ouvidas.

O projeto Rádio Criança – rádio invertida foi apresentado na 5ª Conferência Nacional de Mídia Cidadã que aconteceu em 2009 na cidade de Guarapuava-PR. Na ocasião de sua apresentação houve participação intensa dos envolvidos, que demonstraram forte interesse nos resultados do experimento radiofônico. Agora transformado em um pequeno artigo, o projeto ganha nova dimensão e poderá retornar à sala de aula como subsídio no ensino. Dessa forma, o circuito de fluxo contínuo (a indissociabilidade), que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, vai se materializando. Assim, a pesquisa abastece o ensino e o ensino fomenta a extensão que, por sua vez, gera novas pesquisas e novos elementos para o ensino.

Com o projeto Rádio Criança – rádio invertida, nós (adultos e crianças) aprendemos que a mídia, de modo especial o rádio, é um tempo e um espaço de invenção, de criação e de negociação de sentidos.

As crianças experienciaram a condição de “atores” e construtores de seus próprios direitos. Nós aprendemos, sobretudo, que a mídia pode ser um lugar, um tempo e um espaço de exercício da cidadania e da dignidade humana, em que a informação de qualidade e adequada à faixa etária, à proteção e à participação dos ouvintes podem ser saboreadas com prazer e alegria.

## Referências

BUARQUE, Cristovão. **A aventura da universidade**. São Paulo: Unesp, 1994.

\_\_\_\_\_. **Uma idéia de universidade**. Brasília: UNB, 1986.

CALDAS-COULTHARD, Carmen. O picante sabor do proibido: narrativas pessoais e transgressão. In: FUNCK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara. **Gênero em discursos da mídia**. Florianópolis: Ed. das Mulheres: Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

CALDERON, Adolfo Ignácio (Org.). **Experiências universitárias, experiências solidárias**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

CARNEIRO, Moacir Alves. **Extensão universitária: versões e perversões estudos na tentativa de identificação do débito social das universidades federais do nordeste**. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das Comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FEILITZEN, Cecília Von; CARLOSSON, Ulla. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A mídia e a criança: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasil: Unesco, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOONASEKERA, Anura. A voz das crianças na Mídia – um estudo dos programas de TV infantis na Ásia. In: FEILITZEN, Cecília Von; CARLOSSON, Ulla. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade: Cultura, mídia e educação**, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

REALI, Noeli Gemelli. Culturas negadas, corpos “sarados” e sensuais na mídia escolar: o livro didático novamente em questão. In: HERMES, Dirceu. **Mídia, educação e cultura – múltiplos olhares sobre a comunicação regional**. Chapecó: Argos, 2006.

\_\_\_\_\_. Inocência e encantamento a serviço da dominação. In: SANTIN, Myriam Aldana (Org.). **Grifos: dossiê gênero e cidadania**. Chapecó: Argos, 2004.

SILVA, Enio Waldir. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: FRANNTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir. **As funções sociais da universidade:** o papel da extensão e a questão da universidade comunitária. Ijuí: Unijuí, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

# O contexto familiar de pessoas com múltiplas deficiências: uma tentativa de inclusão

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

## Introdução

O QUE MOTIVOU a elaboração do projeto de extensão Desenvolvimento e Alegria no Lar foi conhecer a história de um adolescente com deficiência que, em razão de graves alterações na sua estrutura óssea e física, encontrava-se impossibilitado de assumir posturas corporais como sentar-se com apoio ou mesmo ficar deitado, normalmente. Permanecia acomodado em um *puff* e precisava ser movimentado com frequência, pois manifestava dor ao manter-se na mesma posição por períodos superiores a trinta minutos. Isso o impedia de sair de casa, sendo obrigado a abandonar a escola especial que frequentou na infância e demais apoios terapêuticos necessários ao seu desenvolvimento, como fisioterapia, equoterapia, hidroterapia e outros.

Saber que histórias semelhantes se repetem na região nos motivou a planejar uma intervenção pedagógica no ambiente domiciliar. A atuação na área da Educação Especial nos colocou em contato com diferentes realidades impostas às pessoas com deficiência. Muitas

dessas realidades estão distantes de revelar a sociedade inclusiva que tanto almejamos.

Também foi representativo, para a definição deste projeto, o fato de o tema estar vinculado aos componentes curriculares que tratam da Educação Especial presentes nas matrizes curriculares de diferentes cursos de graduação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), especialmente nas licenciaturas, o que favorece e requer a pesquisa e extensão.

Outro fator determinante para a execução do projeto se refere ao fato de as universidades comunitárias terem como princípio a educação inclusiva, conforme documento das Universidades Públicas Não-Estatais, Comunitárias-Fundacionais (Frantz, 2004, p. 18),

[...] destacando-se projetos ligados à promoção humana e social de segmentos excluídos ou de camadas da população de menos poder aquisitivo: menores, idosos, deficientes, analfabetos, moradores de periferia, pequenos agricultores, indígenas, doentes.

Entre os objetivos do projeto, destacamos: propiciar às pessoas com múltiplas deficiências, impossibilitadas temporariamente de frequentar escolas ou centros de atendimento educacional especializado, vivências educacionais e lúdicas no ambiente domiciliar e apoiar as famílias na otimização do potencial educativo dos filhos.

O ponto de partida foi a identificação e o reconhecimento prévio das pessoas com deficiência e famílias posteriormente envolvidas no projeto. Na sequência, a intencionalidade do trabalho foi apresentada às famílias, identificado o interesse em constituir o grupo e definido o início das atividades. As extensionistas dedicaram, semanalmente, dezesseis horas para planejamento e para, posteriormente, executar as atividades nos ambientes domiciliares, sob supervisão da professora coordenadora da atividade. O encontro com cada sujeito aconteceu

quinzenalmente. O projeto teve a duração de vinte e dois meses, de março de 2007 a dezembro de 2008, com interrupção nos meses de janeiro e fevereiro de 2008.

## **Os sujeitos do projeto de extensão**

ONZE PESSOAS com deficiência foram envolvidas no projeto. Uma adolescente, após dois encontros, foi substituída, tendo em vista que o objetivo de propiciar sua interação social foi atingido. Orientamos a família acerca do direito de frequentar a escola regular e, após contato da família com a escola, a adolescente foi matriculada em instituição próxima à residência. Portanto, foram mantidos no projeto seis adolescentes em 2007. Todos possuem acentuada limitação motora, sugerem deficiência mental, e um deles também é cego. Todos são usuários de cadeira de rodas, dependentes para a alimentação, higiene e utilizam as expressões faciais e corporais para a comunicação interpessoal, ou seja, nenhum deles oraliza.

Dos seis adolescentes que participaram do projeto durante todo o ano de 2007, dois frequentaram, nesse espaço de tempo, um centro de atendimento educacional especializado em alguns períodos, acompanhados pelas mães. Apesar dessa participação, foram mantidos no projeto em 2007 a pedido das famílias e pela manifestação de satisfação apresentada. Os outros quatro adolescentes permaneceram apenas nas casas e encontraram no projeto importante espaço de interação social. Os motivos para não frequentarem instituições educacionais ou centros de educação especializada são variados: todas as mães e pais/padrastos trabalham, o que os impede de acompanhar os filhos; os quatro adolescentes são completamente dependentes para todas as atividades da vida diária e seu peso e tamanho dificultam a condução.



Uma das adolescentes eventualmente é levada pela mãe ao local onde ela trabalha, evitando que permaneça isolada na casa. Os demais são cuidados pela avó, pelos irmãos e pais, uma vez que, nas três famílias, os pais revezam os horários de trabalho diurno e noturno. Em três dos casos não há transporte adaptado próximo às residências.

Em 2008, os dois adolescentes cuja participação em espaços de interação social foi ampliada deixaram de ser atendidos pelo projeto. Porém, cinco pessoas foram incluídas, entre eles, três que se locomovem caminhando.

Os participantes do projeto foram eleitos a partir da demanda identificada com base em contatos com a Secretaria Municipal de Educação do município de Chapecó; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Centro de Atendimento Psicofísico Patrick (CAPP); Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Comde) e integradora regional de Educação Especial, representante da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) na Gerência Regional de Educação (Gered).

Ao iniciarmos o projeto no início de 2007, direcionamos a crianças e adolescentes, mas logo o público ficou constituído apenas por adolescentes. Em 2008, houve a inclusão de adultos. A faixa etária do público se explica pelo fato de que, enquanto crianças é facilitado às famílias, no papel que mais frequentemente é exercido pelas mães, conduzirem seus filhos a espaços educacionais ou de interação social. Porém, o crescimento físico das crianças, o envelhecimento das próprias mães somado à perda de expectativas em relação ao desenvolvimento dos filhos faz com que algumas famílias assumam posturas de resignação e mantenham os filhos apenas nas residências.

Salientamos que, somadas aos fatores elencados, estão as dificuldades de acesso físico a algumas residências, como: escadas, localização em bairros afastados, o que dificulta a acessibilidade ao transporte, a

exemplo de ônibus adaptados com elevadores para embarque de cadeira de rodas, necessários à maioria dos sujeitos do projeto. Acrescenta-se a isso a necessidade das mães em retornar ou ingressar no mercado de trabalho.

Vale refletir que adolescentes sem deficiência dispõem o acompanhamento dos pais em tempo integral nas escolas, pela autonomia que é natural nesta faixa etária, diferente do que acontece com os que apresentam múltiplas deficiências e são dependentes para a alimentação, troca de fraldas, vestuário, transporte, embarque e desembarque, atividades educacionais ou terapêuticas, muitas vezes necessárias por toda a vida.

## **Aspectos históricos, culturais e conceituais envolvendo pessoas com deficiência**

A EXCLUSÃO EDUCACIONAL e social é uma marca imposta às pessoas com deficiência ao longo da história. Na antiguidade, eram eliminados. Na Idade Média, ganham direito à vida, desde que ficassem devidamente trancafiados em espaços segregadores, a exemplo de conventos, mosteiros ou em construções anexas às próprias residências.

Na Idade Moderna, pessoas com deficiência passam a ser objeto da ciência, classificados, categorizados e tratados como se fossem doentes. Porém, apesar da lógica da educabilidade ter seu nascedouro naquele período, demorou a conquistar o merecido espaço na história de pessoas com deficiência. É no século XX que a lógica da educabilidade de pessoas com deficiência e da inclusão se consolida. Conceitos como o de “normalização” (não se trata de normalizar os sujeitos, mas de oferecer-lhes condições normalizadoras de existência), “integração” (reconhecer o direito de pertencimento dos sujeitos aos espaços sociais

e educacionais comuns a qualquer cidadão, contanto que o sujeito se adapte aos espaços) e “inclusão” (os espaços devem se adaptar às necessidades educacionais especiais dos sujeitos, de forma que ninguém seja excluído) ganham ênfase nas últimas três décadas.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), estão previstas diferentes modalidades de atendimento educacional, ou seja,

[...] alternativas de procedimentos didáticos específicos adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

O atendimento domiciliar é uma modalidade educacional prevista na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 19), conceituada como: “[...] atendimento educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa, face à impossibilidade de sua frequência à escola.” Foi com base nesta modalidade de atendimento educacional que estruturamos este projeto de extensão, embora não haja registro dessa alternativa na atual versão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

Ao caracterizarmos os sujeitos com os quais atuamos, fomos cuidadosos e, apesar de fazermos referências às múltiplas deficiências que apresentam, não utilizamos deficiência múltipla, paralisia cerebral, deficiência física ou mental, considerando a precariedade dos diagnósticos que possuem. Salientamos que a maioria possui limitações motoras e todos sugerem deficiência mental. Contudo, em alguns casos, é impossível afirmar se a deficiência mental de fato existe, em que grau se faz presente, uma vez que o olhar de alguns é muito expressivo, conseguem revelar desejos e sentimentos, outros não deixam dúvida acerca da grave deficiência mental. Tampouco podemos

afirmar, com base em pressupostos de Vygotsky, psicólogo russo, se a causa da deficiência mental é primária (biológica) ou é secundária (agravamento da deficiência primária em consequência da privação social). Porém, consideramos que mais importante do que classificar os sujeitos é promover o desenvolvimento, rompendo com normas padronizadoras e comparativas.

Abordaremos a seguir os conceitos que os termos deficiência múltipla, paralisia cerebral, deficiência física e deficiência mental representam.

Segundo Pires, Blanco e Oliveira (2007, p. 140-141),

[...] a deficiência múltipla se caracteriza pela existência, concomitante, de dois ou mais tipos de deficiência primária em uma pessoa (IHA, 1999). Por exemplo, uma criança surda que também tem dificuldade de movimentar seus membros do lado esquerdo (hemiplegia), ou uma pessoa com deficiência mental com grave comprometimento na retina que reduz, consideravelmente, o campo visual, deixando-a assim com baixa visão.

É importante ressaltar, porém, que a deficiência múltipla não é a soma das deficiências e sim uma organização qualitativamente diferente de desenvolvimento que irá requerer recursos muito próprios às necessidades apresentadas por essas pessoas para aprender e conviver no mundo de modo geral (IHA, 1999). No exemplo da criança surda com hemiplegia, a língua de sinais não será utilizada da maneira convencional, porque a redução dos movimentos resultará em variantes dos sinais convencionados. Para se expressar, o aluno irá exigir adaptações no movimento, no espaço utilizado para realização de cada um dos sinais e, frequentemente, no tempo. Portanto, o trabalho com essa criança não deverá reduzir-se à utilização da língua de sinais por conta da surdez e o lápis engrossado para escrever por conta da hemiplegia. Este aluno não é um surdo + (mais) hemiplégico. Ele é uma criança com deficiência múltipla que exigirá outras formas de atendimento às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

São poucos e recentes os estudos sobre deficiência múltipla, assim como o ingresso dessas crianças nas escolas regulares.

A Paralisia Cerebral também pode ser denominada de Encefalopatia Crônica da Infância ou Dismotria Cerebral Ontogenética. Basil (apud Pires; Blanco; Oliveira, 2007, p. 139) a define como “[...] uma lesão encefálica não progressiva, que acarreta alterações do movimento e da postura e pode ser ocasionada antes, durante ou depois do nascimento, enquanto ocorre o desenvolvimento neurológico.”

Muitas crianças com paralisia cerebral, com funções motoras alteradas, apresentam diferentes necessidades especiais, o que exige adaptações significativas no contexto domiciliar e escolar. Muitos são confundidos com pessoas que possuem deficiência mental, especialmente quando estão presentes acentuadas limitações na comunicação. Porém, a atenção cuidadosa e o empenho em descobrir o potencial nas funções psicológicas podem nos revelar grandes possibilidades.

Ressaltamos, também, o conceito de deficiência física que, conforme o Art. 2º da Resolução CEE/112/2006,

[...] é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Já o conceito de deficiência mental mais difundido nos meios educacionais no Brasil e adotado nos documentos oficiais (Brasil, 2005a; Brasil, 2005b, entre outros) tem como base o sistema de clas-

sificação da American Association for Mental Retardation (AAMR, 2002) – Associação Americana de Retardo Mental. Segundo esta definição, “[...] deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade.” (Fontes et al., 2007, p. 82).

Conforme a AAMR (2006), cinco dimensões devem ser consideradas ao conceituar a deficiência mental: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papel social, saúde e contexto.

A partir da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, destacamos o contexto social como importante categoria de análise. Refere-se às condições nas quais as pessoas vivem, seu cotidiano e as relações sociais que estabelecem. Esta forma de conceber a deficiência mental rompe com visões estáticas e padronizadoras. Independentemente das condições inatas do sujeito, a deficiência poderá ser amenizada ou acentuada, dependendo da qualidade das interações estabelecidas socialmente.

## **A interação social como base para o desenvolvimento humano**

VYGOTSKY, a partir de 1924, em Moscou, aprofundou estudos na Psicologia, enfocando a educação de pessoas com deficiências. Juntamente com Luria e Leontiev o autor realizou, no período de 1925 a 1934, estudos que na atualidade contribuem para a educação especial. Vygotsky considera o desenvolvimento da pessoa com deficiência com base em pressupostos gerais que orientam a sua concepção de desenvolvimento humano, defende que elas têm um desenvolvimento

diferenciado dos sujeitos tidos como “normais”, não que sejam “menos desenvolvidas”. Segundo o autor, “[...] el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo.” (Vygotsky, 1989, p. 3).<sup>1</sup> Portanto, a deficiência não deve ser vista como uma insuficiência, mas como uma organização peculiar.

Monteiro (1998, p. 74) pauta-se em Vygotsky ao afirmar que:

[...] desde os primeiros anos de vida a criança que apresenta uma deficiência ocupa uma certa posição social especial, e as suas relações com o mundo começam a transcorrer de maneira diferente das que envolvem as crianças normais. Junto com as características biológicas (núcleo primário da deficiência), começa a construir-se um núcleo secundário, formado pelas relações sociais. As interações que constituem o núcleo secundário são responsáveis pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas e surgem das transformações das funções elementares (biológicas). Isso é possível porque a criança interage com um mundo mediado por signos e vai transformando as relações interpsicológicas em intrapsicológicas. Portanto, a consciência e as funções superiores se originam na relação com os objetos e com as pessoas nas condições objetivas com a vida.

Como acontece o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas que foram crianças com limitadas interações sociais? A escola, espaço interativo por excelência, ainda nos dias atuais, e apesar de toda legislação indicando para a inclusão escolar, não acolhe as crianças na sua totalidade. O exemplo é o caso das pessoas com deficiência atendidas pelo projeto

---

1 “[...] a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas sim desenvolvida de outra forma.” (Vygotsky, 1989, p. 3, tradução nossa).

a que fazemos referência, os quais nunca participaram da escola regular. Sabemos das barreiras arquitetônicas presentes nos prédios, da falta de preparo de professores, da cultura de segregação às pessoas com deficiência. Porém, isso não justifica continuarmos rotulando e categorizando pessoas. Segundo Vygotsky (apud Oliveira, 1998, p. 38):

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana constitui-se na necessidade da mediação semiótica no desenvolvimento humano. No dizer de Beyer (2005, p. 79): “Vygotski sempre entendeu que o desenvolvimento humano seria um vetor resultante de duas principais linhas genéticas, a biológica, por um lado, e a social, por outro.”

Assim, é lamentável que pessoas vivam isoladas em suas casas e sejam penalizadas em razão da precariedade de condições sociais impostas às suas famílias e acentuadamente sobre elas próprias. Contudo, para que possam ter participação ativa nas escolas e na sociedade, muitas adaptações precisam ser feitas. É necessário investir em transporte coletivo adaptado, na construção de rampas que favoreçam o acesso às cadeiras de rodas, na projeção e aquisição de mobiliário adaptado que permita acoplar as cadeiras de rodas e posicionar as pessoas com deficiência física de forma confortável, na comunicação alternativa, no acesso à tecnologia, na intensificação na formação de professores,



sejam eles atuantes nas escolas regulares ou centros de atendimento educacional especializado, entre tantos recursos necessários.

Lamentavelmente a tecnologia está a serviço de poucos, porém, acreditamos que, gradativamente, os acessos serão ampliados. Infelizmente, os corpos em formação, das pessoas com acentuadas deficiências, não podem esperar e vão sendo moldados pela diferença, seja na estrutura óssea, seja na estrutura muscular. Porém, o desafio está em olhar para corpos marcados por inúmeras causas (biológicas, sociais, psicológicas) e enxergar as possibilidades ocultas na cumplicidade de um sorriso, na expressão que o olhar brilhante transmite ou nos movimentos dificultosos e conseguir enxergar além do enigma biológico. Sensibilizar-se permite outras maneiras de conceber o mundo, nas quais a vida é o bem maior.

## **Considerações finais**

APESAR DA ACENTUADA deficiência, foram identificados avanços nas pessoas envolvidas, seja no sorriso e gritos que expressavam alegria ao identificarem a voz das extensionistas, ao manifestarem preferência nos jogos e brincadeiras oferecidas, e até mesmo na melhora de quadros de saúde, como relataram algumas mães. Não podemos afirmar exatamente em que proporção os avanços se devem ao projeto. Temos certeza de que esta vivência representou grande satisfação às executoras do projeto e que este mesmo sentimento foi relatado pelas famílias e revelado pelos sujeitos da extensão.

Um aspecto que consideramos positivo, e que, embora não previsto inicialmente, contribuiu para qualificar o projeto, foi a reação de crianças sem deficiência, sejam elas irmãos, parentes ou vizinhas dos sujeitos do nosso trabalho, que, movidas por curiosidade inicial, foram convidadas

à participação. Observamos que algumas crianças se aproximavam ao verem a extensionista levando jogos educativos, livros de histórias, tinta, massa de modelar, fantoches e outros instrumentos pedagógicos utilizados nos encontros quinzenais. Dessa forma, colocamos os sujeitos do nosso trabalho no centro das atenções e contamos com a disposição das famílias em ceder o espaço residencial para acolher as crianças.

Avaliamos, também, a relevância da extensão pela presença da Unochapecó em contextos sociais em que o desenvolvimento é uma necessidade urgente. Que desenvolvimento? – pode-se questionar. Defendemos o conceito de desenvolvimento que supera a lógica prática utilitária, pautada na competição ou mérito individual. Fazemos referência ao desenvolvimento que prioriza a vida, a ética, a inquietação diante de condições precárias de existência. Afinal, a deficiência não pode ser atribuída apenas aos sujeitos que a possuem. Se uma pessoa é impossibilitada de sair de casa porque não tem uma cadeira de rodas apropriada, porque não tem transporte adequado, não tem acesso a um sistema público de educação e saúde que ofereça o atendimento necessário e que, muitas vezes, não possibilitou a prevenção ou a intervenção adequada à própria deficiência, essa deficiência não pode ser atribuída apenas a esse sujeito. A deficiência é de muitos.

## Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR), 2002. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Departamento de Educação Especial, n. 26, p. 75-81, 2005.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CASTORINA, José Antônio. **O debate Piaget-Vygotsky**: a busca de um critério para sua avaliação. São Paulo: Ática, 1998.

FONTES, Rejane de Souza et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

FRANTZ, Walter. **Universidade comunitária**: uma iniciativa não estatal em construção. Material para subsidiar as discussões do PDI e Seminário Temático Unochapecó – 14/10/2004. Chapecó: Argos, 2004.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9737&inter-na=6](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&inter-na=6)>. Acesso em: 21 abr. 2008.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vigotsky. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo, 1998.

PIRES, Claudia; BLANCO, Leila de Macedo Varela; OLIVEIRA, Mércia Cabral de. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Santa Catarina. **Resolução nº 122 CEE/SC**. Florianópolis, dez. 2006.





## Sobre os autores

### **Aline Vargas**

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em 2009. Atualmente, é nutricionista da Prefeitura Municipal de Entre Rios (SC), nutricionista do Hospital Nossa Senhora Aparecida e nutricionista da Usina Hidrelétrica Quebra-Queixo. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública.

### **Carla Rosane Paz Arruda Teo**

Nutricionista pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1988, com mestrado (2002) e doutorado (2007) em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Básica (1998), Docência na Educação Superior (2009) e Produção e Revisão de Textos (2009). Atualmente, compõe o Banco Nacional de elaboradores de Itens (BNI) do Enade/INEP. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Tem experiência na área de Alimentação e Nutrição, atuando na graduação e na pós-graduação com ênfase nos processos de formação e de trabalho em saúde e nas relações entre saúde, sociedade e ambiente.

### **Cássia Cristina Braghini**

Mestranda em Ciências da Saúde na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Possui especialização em Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica pela Associação Catarinense de Ensino (ACE) – Faculdade Guilherme Guimballa.

### **César da Silva Camargo (Org.)**

Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia, graduação em Teologia pelo Instituto Metodista de Ensino Superior e mestrado em Ciências da Religião pelo Instituto Metodista de Ensino Superior. Atualmente, é professor efetivo de Sociologia e ouvidor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atua nas áreas de Educação, Sociologia, Teologia, Sociologia da Religião e Religião e Sociedade. Tem experiência na gestão do ensino fundamental, médio e superior, exercendo cargos de direção e coordenação de projetos de ensino.

### **Cristiano Lajus**

Tem graduação em Agronomia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), mestrado e doutorado em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente, é professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e da Unoesc. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em produção vegetal, experimentação agrícola e metodologia científica.

### **Daniel Sbardelotto**

Estudante da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-CESNORS), bolsista voluntário, estágio curricular não obrigatório

na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde foram desenvolvidas as seguintes atividades: implantação de hortas, acompanhamento e monitoramento, adubações, irrigações, colheita, coleta de dados.

### **Deizi Domingues da Rocha**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Possui graduação e especialização em Educação Física pela Unochapecó. Docente no curso de Educação Física e no Parfor – Educação Especial na Unochapecó. Docente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/Chapecó) e no Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick (CAPP/Chapecó). Integrante, dançarina e preparadora corporal do Grupo Universitário de Dança Essência da Unochapecó.

### **Elison Antonio Paim**

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1986, mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1996, e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2005. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **Enelice Aparecida Pansera**

Graduada em História – licenciatura plena, em 2009, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).



### **Elizabeth Nappi Corrêa**

Doutoranda do programa de pós-graduação em Nutrição, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como docente na Unochapecó de 2007 a 2010, no curso de Nutrição. Dentre as atividades desenvolvidas, participou como coordenadora do projeto de extensão Projeto Aldeia Kondá – Horta Comunitária (2008/2010).

### **Helenice Braun**

Possui graduação em Direito, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 1987, e mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2001. Atualmente, é professora titular da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional, atuando principalmente nos seguintes temas: direito constitucional, direitos humanos, direito internacional público, direitos indígenas. Doutoranda em Direito pela UFSC.

### **Kélin Thomé**

Possui graduação de bacharel em Fisioterapia, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em 2010, e especialização em Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica, pela Associação Catarinense de Ensino (ACE) – Faculdade Guilherme Guimballa, em 2012.

### **Luciara Souza Gallina**

Possui graduação em Nutrição, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), especialização em Terapia Nutricional, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e em Saúde Coletiva, pela Uni-

versidade de Passo Fundo (UPF), e mestrado em Administração, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atualmente, é professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Tem experiência na área de nutrição social.

### **Márcia de Souza**

Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literaturas. Coordenadora do Projeto de Extensão Bolsa Amarela: cidadania e formação de leitores, pela mesma instituição. Possui experiência na área de Letras e atua com atividades relacionadas à pesquisa, extensão universitária, literatura e leitura.

### **Márcia Regina da Silva**

Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Mestranda em Biociências e Reabilitação, no Centro Universitário Metodista – IPA. Possui especialização em Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica pela Associação Catarinense de Ensino (ACE) – Faculdade Guilherme Guimballa.

### **Maria Aparecida Lucca Caovilla**

Possui graduação em Direito pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 1987, especialização em Direito Processual Civil, em 1996, mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2001, especialização em Docência na Educação Superior, pela Universidade Comunitária da Região

de Chapecó (Unochapecó), em 2008. Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora na Unochapecó desde 1994. Tem experiência em gestão universitária na área de Direito e Institucional. É pesquisadora das linhas: constitucionalismo latino-americano; acesso à justiça; pluralismo jurídico; direitos humanos; cultura jurídica na América Latina; teoria crítica e direito. É avaliadora de cursos de Direito e Instituições de Ensino Superior pelo Ministério da Educação e também pelo Conselho Estadual de Educação (SC).

### **Maria Lucia Marocco Maraschin (Org.)**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas, especialização em Alfabetização, em Educação Popular e Compreensão da Realidade Social; em Gestão Institucional; e em Docência na Educação Superior. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Ensino e Formação de Professores; e Educação e Formação Docente e Processos Educativos.

### **Marlini Dorneles de Lima**

Possui graduação em Educação Física, pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência como docente em educação física escolar, dança-educação e ginástica. Atua como professora efetiva do magistério estadual de Santa Catarina com a disciplina de educação

física e no curso de educação física da Unochapecó. Integrante do Grupo Universitário de Dança Essência.

### **Mary Stela Surdi**

Graduada em Letras, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc/Chapecó), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Unoesc/Xanxerê) e mestre em Letras-Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

### **Mirian Carbonera**

Doutora em Arqueologia Brasileira, no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP), mestre em História, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialista em Arqueologia, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Uri/Erechim), e graduada em História, pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Atualmente, é responsável pelo Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM) e técnica em Arqueologia. No Ceom, atua principalmente na coordenação da divulgação científica e cultural, a partir de quatro linhas editoriais: Caderno do CEOM; Série Documento; Coleção História e Patrimônio; Coleção Histórias Locais; além de articular e coordenar as atividades de curadoria que compreende o ciclo completo desde o recebimento até a interpretação e promoção dos fundos e coleções documentais, bibliográficas e arqueológicas. É uma das coordenadoras do projeto de pesquisa franco-brasileiro Primeiros povoamentos do alto rio Uruguai (Poparu) e também integra a equipe que coordena o projeto binacional Arqueología del Bosque Atlântico Meridional Sudamericano (ABAMS), mantido pelo Instituto Nacional de Antro-

pologia e Pensamento Latino-Americano e pelo CEOM. As principais áreas de atuação são: gestão do patrimônio; povoamento pré-colonial do alto rio Uruguai; educação patrimonial.

### **Noeli Gemelli Reali**

Possui licenciatura em Pedagogia, pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste), especialização em Orientação Educacional, pela Fundeste, especialização em Docência na Educação Superior, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), e mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Unochapecó e docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

### **Patrícia Stubinski Munaro**

Nutricionista, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista voluntária do projeto de extensão: Educação nutricional em feira livre: relato de uma experiência positiva em construção.

### **Ranieli Duranti**

Acadêmico do curso de Agronomia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista do projeto “Horta escolar: estratégia de educação nutricional em uma escola no município de Chapecó (SC)”.

### **Rodrigo Dalla Costa**

Acadêmico do curso de Agronomia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista do projeto “Horta escolar:

estratégia de educação nutricional em uma escola no município de Chapecó (SC)”.

### **Silvana Winckler**

Doutora em Direito pela Universidade de Barcelona, em 1999 – título revalidado pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, mestre em Direito pela UFSC, em 1995, especialista em Direito Processual, em 1989, e em Ciências Jurídicas, em 1990, ambos pela UFSC, e graduada em Direito, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1988. Professora titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (Mestrado Acadêmico) e do Núcleo de Pesquisa *Stricto Sensu* em Direito da Unochapecó. Participa como líder/pesquisadora dos Grupos de Pesquisa do CNPq denominados Direitos Humanos e Cidadania; Direito, Democracia e Participação Cidadã e Estudos e Pesquisas de Gênero Fogueira. Coordenadora dos convênios Minter e Dinter em Direito da PPGD/UFSC no âmbito da Unochapecó. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em direito ambiental e direitos humanos, atuando principalmente com os temas: cidadania, socioambientalismo, regulação e direito ambiental, direitos humanos e direitos sexuais e reprodutivos.

### **Sônia Albertina Celuppi Chiarelo**

Graduada em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em 2010. Professora da rede pública estadual de Santa Catarina nos municípios de Planalto Alegre (SC) e Caxambu do Sul (SC).

### **Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – *campus* Chapecó e licenciada em Pedagogia na Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Professora e pesquisadora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas na Unochapecó, atuante na graduação e pós-graduação *lato sensu*. Coordenadora do curso de Pedagogia no período de 2003 a 2006. Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Unochapecó, no período de 2005 a 2008. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Abordagens do Processo Educativo e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE). Atualmente, é diretora de Ensino na Unochapecó.

### **Vanessa Gertrudes Francischi**

Possui graduação em Educação Física, pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), em 2008, especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em 2011, e mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2014. Atualmente, atua como professora de Educação Física efetiva da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina e como docente horista no curso de Educação Física da Unochapecó. Tem experiência na área de educação inclusiva, Educação Física, dança, ginástica, atletismo e estudos sobre o lazer.

## **Vinicius Brandalise**

Graduação em Fisioterapia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especialista em Fisioterapia Ortopédica e Traumatológica, pela Associação Catarinense de Ensino (ACE) – Faculdade Guilherme Guimballa, e mestre em Engenharia Biomédica, pela Universidade do Vale do Paraíba (Univap). Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).



Argos Editora da UnoChapecó  
www.unochapeco.edu.br/argos  
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: Extensão universitária: reflexões acadêmicas

Organizadores: Maria Lucia Marocco Maraschin e César da Silva Camargo

Colaboradores: Aline Vargas, Carla Rosane Paz Arruda Teo, Cássia Cristina Braghini, Cristiano Lajus, Daniel Sbardelotto, Deizi Domingues da Rocha, Elison Antonio Paim, Enelice Aparecida Pansera, Elizabeth Nappi Corrêa, Helenice Braun, Kélin Thomé, Luciara Souza Gallina, Márcia de Souza, Márcia Regina da Silva, Maria Aparecida Lucca Caovilla, Marlini Dorneles de Lima, Mary Stela Surdi, Mirian Carbonera, Noeli Gemelli Reali, Patrícia Stubinski Munaro, Ranieli Duranti, Rodrigo Dalla Costa, Silvana Winckler, Sônia Albertina Celuppi Chiarelo, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Vanessa Gertrudes Francischi e Vinicius Brandalise

Coleção: Debates, n. 6

Coordenador: Dirceu Luiz Hermes

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente de vendas: Neli Ferrari

Secretaria: Marcos Domingos Robal dos Santos

Divulgação: Luana Zimmer

Distribuição e vendas: Neli Ferrari, Luana Dutra Cirelo e Luana Paula Biazus

Projeto gráfico: Alexsandro Stumpf

Capa: Alexsandro Stumpf

Diagramação: Caroline Kirschner e Luana Cervinski

Preparação dos originais: Emanuelle Pilger Mittmann

Revisão: Carlos Pace Dori e Emanuelle Pilger Mittmann

Formato: ePUB

Publicação: 2015

Produção de *e-book*: S2 Books