

EDUCANDO PARA A

**DIVERSIDADE**

convênio  
unesp  Santander

unesp 

# DIVERSIDADES NA UNIVERSIDADE

pesquisas, práticas e diálogos

ORGANIZADORES

Fernanda Henriques  
Juarez Tadeu de Paula Xavier  
Leonardo Lemos de Souza

© 2020

978-65-88496-07-7

Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro

**TÍTULO**

Diversidades na universidade: pesquisas, práticas e diálogos

**ORGANIZADORES**

Profa. Dra. Fernanda Henriques  
Prof. Dr. Juarez de Paula Xavier  
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

**CAPA**

Fernanda Henriques

**EDITORACÃO**

Lucas Almeida Dias

**DIAGRAMAÇÃO**

Natália Huang Azevedo Hypólito

**REVISÃO**

Jancen Sérgio

**PUBLICAÇÃO DA GRADUS EDITORA**

Rua Luíz Gama, 227  
Bauru, São Paulo  
E-mail: graduseditora@gmail.com

ISBN



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP)

Diversidades na universidade: [e-book]:  
pesquisas, práticas e diálogos /  
organizadores, HENRIQUES, F; XAVIER;  
LEMOS, L. – Bauru, SP: Gradus Editora,  
2020.

1 Livro digital. (algumas color.) ; u-pub.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-88496-07-7

1. Diversidade – Brasil 2. Educação –  
Brasil. I.

CDD 370.00

**LEONARDO LEMOS DE SOUZA**  
**FERNANDA HENRIQUES**  
**JUAREZ DE PAULA XAVIER**

**UNIVERSIDADE E DIVERSIDADES: RELATOS DE**  
**ATIVIDADES NOS CONTEXTOS DA PESQUISA, ENSINO E**  
**EXTENSÃO**

**2020**



## Sumário

**APRESENTAÇÃO**

**CLINIC@RTE E ATUAÇÃO NA SAÚDE PÚBLICA: OFICINAS DE CIDADANIA EM UM CAPSI DE ASSIS, SP**

**WORKSHOP VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: VISÃO MULTIDISCIPLINAR - RELATOS, REGISTROS E ALTERNATIVAS**

**CORAL PERCUSSIVO BANDUKA: TRABALHANDO COM MÚSICA E TECNOLOGIAS, INCLUINDO O IDOSO NA ERA DIGITAL**

**ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE JUNTO À COMUNIDADE LOCAL: ANÁLISE DO PROJETO “PET NA COMUNIDADE” DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE BIBLIOTECONOMIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FFC, MARÍLIA/SP**

**OS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CONTEXTO DO PIBIC-ENSINO MÉDIO**

**PROJETO CLINIC@RTE E ATUAÇÃO NA SAÚDE PÚBLICA: OFICINAS DE CROCHÊ “TECENDO SAÚDE”**

**ENCÉFALO E NEURÔNIOS AO ALCANCE DAS MÃOS: MODELO DIDÁTICO PARA DEFICIENTES VISUAIS**

**EXPRESSÃO CORPORAL NA TERCEIRA IDADE**

**INTERFACE DE SABERES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS ENTRE GERAÇÕES**

**O DEBATE SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA COMO AÇÃO EXTENSIONISTA: UMA PROPOSTA FORMATIVA ÀS/AOS ESTUDANTES DE ESCOLAS E CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES PÚBLICOS**

**DANÇAS CIRCULARES NA UNESP: ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO**

**CAMINHOS E PRINCÍPIOS PARA UMA GEOGRAFIA VOLTADA AO GÊNERO**

**A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO FERRAMENTA DE LUTA PARA AS MULHERES: ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE RIO CLARO – SP**

**ENCONTROS ENTRE GERAÇÕES: DIVERSIDADE (IDADE) E PROCESSOS DE COEDUCAÇÃO**

**A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO COM A TERCEIRA IDADE: COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS E VIVÊNCIAS**

**ME LIVRO: REMIÇÃO DA PENA POR LEITURA**

**FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E MÍDIA**

**O MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE E ATIVISMO LGBTQ+**

**PARCERIA UNIVERSIDADE - ESCOLA: ROMPENDO OS LIMITES DA SALA DE AULA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE GEOGRAFIA**

**REALIDADE VIRTUAL: EFEITO NAS HABILIDADES PSICOMOTORAS DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “DANÇANDO NO ESCURO”:  
ATIVIDADES RÍTMICAS, EXPRESSIVAS E LÚDICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**MULHERES EM TELA – E FORA DELAS – OS BASTIDORES DO FAZER CIÊNCIA NUM CAMPO DE BATALHA**

**O RESSURGIR DA FÊNIX: A HISTÓRIA DO NÚCLEO DE APOIO E DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

**UNESP NOS MUNICÍPIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA IDOSOS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA**

**SALA VERDE REDE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA: CIRCUITO AMBIENTAL E ATIVIDADES INCLUSIVAS**

**FÓRUM UNIVERSIDADE (D)EFICIENTE – INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: VOCÊ SE IMPORTA?**

**BATERIA PSICOTERIA: O ENGAJAMENTO DA BATERIA UNIVERSITÁRIA EM UM PROJETO DE ARTE E CULTURA PARA TOD@S**

**GUIA DE ORIENTAÇÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA TÁTIL NA CONSTRUÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR DE GEOGRAFIA**

**ANÁLISE DE ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**NÚCLEO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA DE ILHA SOLTEIRA (NABISA)**

**RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E ETNIA E SEUS IMPACTOS NA POPULAÇÃO IDOSA VULNERÁVEL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA**

**“QUÍMICA NA PRAÇA”: LEVANDO CIÊNCIA PARA A POPULAÇÃO**

**ULTRAPASSANDO AS FRONTEIRAS DO CUIDADO NO ENVELHECER EM AMBIENTES VIRTUAIS**

**MULHERES ARQUITETAS: O PROJETO DE ARQUITETAS PUBLICADO NA REVISTA PROJETO NOS ANOS 1980**

**POR UMA GEOGRAFIA DO ENVELHECIMENTO: ESPAÇO, SUJEITOS E CURSOS DE VIDA**

**O SAMBA NA CIDADE: A UNIVERSIDADE VAI ATÉ A COMUNIDADE A PARTIR DE SABERES SOBRE A PRÁTICA DO SAMBA**

**NARRATIVAS DE INDÍGENAS NA GRADUAÇÃO DE MEDICINA EM  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UM CASO DE SUCESSO**

**ASSESSORIA COLABORATIVA JUNTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE**

**QUALIDADE DA DESCRIÇÃO DE REAÇÕES QUÍMICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO  
DE QUÍMICA APROVADO PELO PNLD**

**O TRABALHO INDÍGENA NAS LAVOURAS DE CANA-DE-AÇÚCAR:  
SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**AÇÃO CULTURAL: A CULTURA PARA OS ALUNOS INGRESSANTES**

**SAÚDE MENTAL E RACISMO ESTRUTURAL NA UNIVERSIDADE**

**BRINCANDO E DIALOGANDO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

**DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS – ARTES VISUAIS E POÉTICAS  
TRANSDISCIPLINARES**

**DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**PROJETO MOVAE – UNIÃO E ACOLHIMENTO**

**DENÚNCIAS PARA FALAR DE UM RACISMO ATRAVÉS DA PESQUISA**

**FORMAÇÃO INTEGRAL, DIVERSIDADE E UNIVERSIDADE: INTEGRANDO A  
CIDADANIA UNIVERSITÁRIA À QUALIDADE DE VIDA NA UNESP**

**MÚSICA PARA TODOS – ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO POR MEIO DE  
ATIVIDADES MUSICAIS: DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE**

**TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS COM GRUPO DE ADOLESCENTES E  
SEUS FAMILIARES CUIDADORES**

**CURSINHOS COMUNITÁRIOS DO IBILCE/UNESP, POSSIBILITANDO O ACESSO  
AO ENSINO SUPERIOR**

**Do *EPISTEMICÍDIO* À CONSTRUÇÃO DO INIMIGO SOCIAL**

**FEIRA DA BIO.INCLUSÃO: UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS**

**A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE APOIO  
PARA ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

**CICLO DE CINE-DEBATE: RAÇA E GÊNERO**

**DESIGN UNIVERSAL – DA CRIAÇÃO AO PRODUTO FINAL PELOS PRÓPRIOS  
USUÁRIOS**

**COLETIVO FEMINISTA BERTHA LUTZ: QUANDO AS DISCUSSÕES DE GÊNERO**

**E SEXUALIDADE VÃO ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE**

**(RE)CONSTRUINDO COM A EJA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO – TROTES E FESTAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

**GERENCIAMENTO DO TEMPO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA OFICINA ONLINE**

**A EVASÃO DE ALUNOS TRANSEXUAIS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA**

**POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UNESP: UM ESTUDO COM BASE NOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO DE ESTUDANTES INGRESSANTES PRETOS**

**COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE DO CÂMPUS DE BOTUCATU: CONSTITUIÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

**O PAPEL EDUCATIVO DAS RELAÇÕES PÚBLICAS: EDUCANDO AS ORGANIZAÇÕES PARA A DIVERSIDADE**

**MULHERES NO PLURAL E A PLURALIDADE DAS QUESTÕES ATUAIS**

**FACES NEGRAS E CONHECIMENTOS: ATIVIDADES DO NUPE DE RIO PRETO E O COMBATE AO RACISMO E SUAS VARIADAS FORMAS**

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: PONTO DE PARTIDA PARA**

**DEBATE, LEITURA E ESCRITA SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA**

**APRENDENDO A ENSINAR NA DIVERSIDADE: METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO VOLTADA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: A PEDAGOGIA POR PROJETOS (PPP) NA VERTENTE EMANCIPACIONISTA**

**VIVÊNCIAS PARA UM AMBIENTE INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E ATITUDES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

**DESIGN APLICADO AO VOLUNTARIADO: UMA FORMA DE HUMANIZAÇÃO**

**PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM PESSOAS EM PROCESSO DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL**

**FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS: UM OLHAR INTERSECCIONAL**

**SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO CLÍNICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA VIVÊNCIA DE ALUNOS INGRESSANTES: A DIVERSIDADE SEXUAL EM PAUTA**

**EU, O OUTRO E AS FOBIAS: FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE**





## APRESENTAÇÃO

Uma Universidade envolvida com o compromisso ético e político do enfrentamento das desigualdades sociais é um dos grandes desafios do ensino superior no mundo e, especialmente, no Brasil.

Os movimentos sociais, militantes e ativistas da educação, comprometidos com uma educação democrática, lutam para dirimir essa desigualdade provocada pelo não acesso ao ensino superior por estes grupos considerados abjetos e desviantes (mulheres, LGBTI+, negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência), os quais fogem as formas hegemônicas de existência, tem sido enfrentando. Algumas frentes foram abertas no contexto universitário, outras ainda em processo de luta diante dos movimentos conservadores que insistem em apartar, segregar e desqualificar a presença desses grupos no interior das universidades.

O presente livro surge como resultado do trabalho de diversos atores envolvidos nesse processo de visibilizar e protagonizar no espaço da universidade, e em sua relação com a comunidade externa a ela, o enfrentamento dessas desigualdades. Os textos presentes nesta coletânea são apenas uma parte dos inúmeros trabalhos desenvolvidos por discentes, docentes, técnico-administrativos, pesquisadoras, coletivos universitários sobre as temáticas da diversidade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho- Unesp. “

A Unesp, criada em 1976, é distribuída do litoral ao interior do Estado de São Paulo. Possui a característica de ser multicampus atuando em 24 cidades paulistas. Conta com 54.655 estudantes, na Graduação e 13.988 na Pós Graduação. Possui 183 opções de Curso de Graduação ( 40.233 estudantes ), 268 cursos de Pós -Graduação ( 14.422 estudantes). Atua com 3.305 docentes titulados e 8.897 servidores ativos (ano base de 2018)<sup>1</sup> a partir das comemorações dos seus 40 anos (2016) retomou a sua trajetória histórica visando avaliar a sua inserção nacional e internacional, como a presença das “agências” (coletivos, grupos) que se faziam presentes em seu cotidiano. Uma

das metas prioritizadas foi enfrentar e garantir efetivamente a “inclusão social”, oferecendo respostas concretas às novas demandas sociais bem como enfrentar as tensões e conflitos gerados por comportamentos abusivos, discriminatórios e preconceituosos.

Inúmeros enfrentamentos e conflitos individuais e coletivos se faziam sentir no vivido dos campi universitários. É evidente que uma gama de problemáticas sócio culturais, econômicas e políticas da sociedade brasileira e do país estavam sendo transportadas para o seu cotidiano criando outras exigências inclusive curriculares, conceituais e explicativas.

Como parte dessas intenções, desde 2017, o Projeto “Educando para a Diversidade” (UNESP – Convênio Santander), tem desenvolvido uma série de ações (eventos, formação, programas de TV) voltadas para o debate das desigualdades, assédios e violências, bem como e a promoção da cultura de respeito à diversidade na universidade.

O Projeto Educando para a Diversidade apontou caminhos e, as atividades identificadas nessa coletânea, evidenciaram que a implementação de medidas para a equidade em relação às diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas, etárias, das expressões de gêneros e das sexualidades e das deficiências em nossa instituição acadêmica têm se concretizado, embora há muito a ser feito.

Dentre eles estão trabalhos desenvolvidos decorrentes dos incentivos proporcionados pela parceria do Projeto Educando para Diversidade na Unesp com o Convênio Santander que, via editais de fomento, provocaram a mobilização para o debate, ensino, cultura e produção de ações diversas no campo da pesquisa e extensão sobre as diversidade de gêneros, sexualidades, raças/etnias, deficiências.

Outros trabalhos são oriundos de financiamentos de outras instâncias (internas e externas a universidade) e iniciativas independentes: pesquisas de iniciação científica, de mestrado e doutorado, projetos de extensão e atividades de núcleo de ensino ou mesmo iniciativa dos coletivos universitários que promovem cotidianamente o debate sobre as diversidades na universidade e fora (em diálogo com) d/ela.

O convite está feito para conhecer mais de perto as ações, parcerias e desafios que a comunidade acadêmica da Unesp tem realizado nesses últimos anos em prol da visibilidade e afirmação das multiplicidades que compõem a Universidade, da valorização de seus saberes e práticas



e da melhoria de condições de acessibilidade e permanência no ensino superior.

Comissão do Projeto Educando para Diversidade



## **CLINIC@RTE E ATUAÇÃO NA SAÚDE PÚBLICA: OFICINAS DE CIDADANIA EM UM CAPSI DE ASSIS, SP**

**Andressa Bernardo de Oliveira;  
Leonardo Morcillo Reis;  
Fernando Silva Teixeira Filho**

Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis - FCLAs  
PROEX - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - Projeto de  
Extensão Universitária

**Palavras chave:** psicologia, arte, gênero, Saúde Mental

Esse artigo é um relato de experiência da prática do estágio “Clinic@rte e a atuação na saúde pública”, da Ênfase em Perspectiva Queer na Psicologia Clínica e Direitos Humanos inserida junto ao departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis. Esta prática de estágio aconteceu durante todo o ano de 2019 junto a adolescentes que frequentam o CAPS Infantil por diversos motivos que serão abordados ao longo do relato.

As expressões de sexualidades das pessoas em sofrimento psíquico são estigmatizadas (BESSA, 2017), pois são vistas como desvio, assim como o seu sofrimento psíquico. Em suas vidas cotidianas, muitas vezes, são colocadas no lugar da invisibilidade e da impossibilidade de existência. Quando expressam suas sexualidades são vistas como delirantes, como se tivesse algo patológico quando se trata de sexualidades. Não há um padrão, há experiências, práticas, vivências.

Com isso, iniciar o grupo de modo a entender as demandas pessoais dessas e desses usuários se fez de extrema importância, uma vez que é necessário abrir espaço para que práticas e desejos sejam manifestados.

## **MÉTODO E PROCEDIMENTOS**

Os primeiros encontros tanto com a equipe quanto com os pacientes foram para conhecermos e entendermos as suas demandas e assim levarmos na supervisão do estágio para discuti-las com um viés psicológico crítico, com embasamento na perspectiva dos Estudos de Gênero (LAURETTIS, 2000; ZANELLO, 2018), sexualidade (CASTAÑEDA, 2006; 2007), Esquizoanálise (DELEUZE e GUATTARI, 1976; FOUCAULT, 1979) e Teoria Grupal (BION, 1962; ZIMERMAN, 2000).

A equipe da unidade é composta por psicólogas, psiquiatra, auxiliares de limpeza e enfermagem além de uma enfermeira e de uma fonoaudióloga, sendo composta predominantemente por mulheres, com a exceção de um secretário. Os atendimentos são voltados para crianças e jovens que tenham sido encaminhados tanto pelo sistema de saúde quanto pelo Fórum e que tenham até 18 anos, sendo por práticas em grupo ou atendimentos individuais. O grupo mediado pelo estágio era composto por dois estagiários (Andressa e Leonardo), com o apoio de uma das psicólogas da unidade e recebia, todas as sextas-feiras, um grupo formado por cinco jovens com idades entre 15 e 17 anos, tendo como objetivo a promoção de um espaço aberto e acolhedor que possibilitasse ressignificações.

Além disso, nosso objetivo era entender qual a administração que essas sexualidades recebiam e qual era o lugar que essas práticas tinham ali. A problematização em como as sexualidades emergem em serviços de Saúde Mental se faz necessária, visto que é uma instituição e sabe-se que as instituições correm o risco de, com discursos rígidos, normalizadores e disciplinadores, além de medicações para cessar esse tipo de “problema”, fazer o que Vasconcelos (2010), chama de jogos de pedagogia do corpo que atuam formando e administrando a vida das pessoas.

A não-possibilidade de sexualidades outras, principalmente de cunho homoerótico/homoafetivo, ainda existe no pensamento de

profissionais da saúde (BESSA, 2017). Muitos veem como parte de sua sintomatologia que deve ser tratada de forma corretiva. Pensamento este que precisa ser refutado e desconstruído, pois faz parte de uma experiência pessoal, não necessariamente fazendo parte de um sintoma. Suas vidas são rotuladas com um diagnóstico e uma medicação, não abrindo espaço para que haja descobertas de experiências próprias, tirando a autonomia psíquica e corporal, o que torna as pessoas cada vez mais disciplinadas e menos donas de si e de seus desejos. Logo, tais profissionais agem como se essas pessoas não fossem atravessadas subjetivamente pelo desejo (TINOCO, 2009), algo perigoso e errôneo de se pensar ainda mais quando se trabalha na Saúde Mental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Tendo em mente nosso material teórico além de discussões prévias sobre saúde pública e os sujeitos que não se enquadram na então “norma” social, fomos aos primeiros dois meses de encontros com o grupo e os funcionários com o objetivo de tatear e entender como funcionaria com seus integrantes. Apareceram, inicialmente, demandas ligadas ao corpo uma vez que um dos integrantes apresentava dificuldades motoras. Entretanto o grupo não acolheu bem as atividades que se relacionavam com o corpo diretamente por certa timidez dos membros. Fomos trabalhando no fortalecimento dos vínculos entre todos os membros, inclusive com a equipe da unidade, sempre dialogando sobre quais atividades eles estariam interessados e o que poderia ser trabalhado a partir destas. Dentre as propostas que foram apresentadas, as de jogos sempre foram as mais aceitas, com destaque especial para o jogo de UNO, inserindo também Imagem e Ação, no qual o corpo entrou finalmente em cena e o grupo demonstrou ter mais facilidade em se vincular.

Dentre os jovens que faziam parte do grupo, havia uma jovem que aqui chamaremos ficticiamente de Larissa. A garota, que nos foi apresentada como tendo uma condição psicótica, esteve presente desde o começo do grupo, mas suas participações em atividades eram poucas e sempre precisava de certo apoio de um dos estagiários ou também da psicóloga. Nos primeiros encontros, a jovem sempre se apresentava coberta com blusas e capuzes, sendo difícil até mesmo ver seu rosto de

fato - o que mudou no decorrer dos encontros. Houve tentativas com o grupo de atividades para que eles repensassem seus corpos. Assim, solicitamos à coordenação do CAPSI, que comprassem mais papel pardo para que uma atividade de desenho fosse feita. A atividade proposta consistia em desenhar o contorno do corpo e, então se desenhar. Dentre os desenhos houve idealizações, projeções e a expressão de desejo de Larissa pela figura que representava a estagiária Andressa. Neste momento, e em conversas durante os jogos, observamos que questões de gênero e sexualidade deveriam ser debatidas no grupo. Antes mesmo que esses temas chegassem a ser abordados com o grupo, Larissa, certa vez questionou Leonardo se ela seria um menino ou uma menina — o que só confirmou a necessidade de discussão desse tema. Assim, conforme discutido em supervisão, realizamos uma atividade partindo de um disparador chamado “O Biscoito Sexual”, em que apresentamos um desenho de um biscoito de natal, que tem forma de pessoa e em cada parte do corpo dele tinha uma flecha que puxava uma definição, por exemplo a flecha que despontava do coração trazia a definição de orientação sexual. Caminhando pelo corpo do biscoito sexual falamos sobre sexo, identidade de gênero, orientação sexual, expressão de gênero, transexualidades e demais assuntos que a atividade disparou para a conversa. Após a conversa com o grupo, houve um momento no qual os integrantes questionaram sobre a sexualidade dos estagiários, que foram sinceros e se apresentaram como lésbica e gay. Tal fato abriu espaço para que Larissa conversasse sobre gostar de mulheres e Heitor sobre gostar de homens. Além dos dois, os outros integrantes do grupo que se apresentaram como heterossexuais respeitaram as falas e não demonstraram nenhum afastamento, tanto dos facilitadores quanto dos demais integrantes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das atividades que foram pensadas e das conversas sobre corpo e sexualidade, outras discussões apareceram no desenrolar do grupo como questões relacionadas ao machismo, à família, racismo, discriminações e violências.

Durante o período de desenvolvimento do grupo terapêutico, percebemos a transformação em seus processos de subjetivações de

cada integrante, incluindo da equipe facilitadora, além de ter sido possível observar também a transformação no funcionamento do grupo: inicialmente apresentava interações tímidas e progrediu para vínculos profundos e de confiabilidade para compartilhamento de vivências. Porém, não podemos deixar de observar que ao propormos a discussão sobre gênero e sexualidade, esses laços mais profundos ficaram mais evidentes.

Por isso, esse relato de experiência se faz essencial para abrir o discurso sobre terapia em grupo com adolescentes em situações de vulnerabilidades sociais e trazer a prática em diálogo com a teoria.

O retorno do grupo em 2020 já estava em andamento, mas foi impossibilitado por questões de segurança frente à pandemia de COVID-19, tendo agora retorno sido postergado por tempo indeterminado. Atualmente, os jovens que frequentavam o grupo recebem atendimento individual na unidade, sendo feito pela Psicóloga que também era facilitadora em nosso grupo, até que os encontros grupais possam ser retomados.

### REFERÊNCIAS

BESSA, Juliana. **Deixe-me sentir: (des)encontros entre sexualidade e o campo da saúde mental em periódicos brasileiros (2001-2014)**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2017.

BION, W.R. (1962) **Experiencias en grupos**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1963.

CASTAÑEDA, Marina. **Machismo Invisível**. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. São Paulo: A Girafa

Editora, 2007.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1976) **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia de Gênero**. Bloomington and Indianópolis: Indiana University Press, 1987. Disponível em: <<http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>> Acesso em 30 de Junho de 2020.

TINOCO, S.G. **Articulando Gênero e Saúde Mental: Implicações da saúde mental nas construções de masculinidades de homens usuários do CAPS II de Alvorada/RS**. Trabalho de Conclusão de curso (Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - 2009.

VASCONCELOS, M.F.F. Como tantas: Maria. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3, 2010, p.277-302

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª edição, 2000.



## **WORKSHOP VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: VISÃO MULTIDISCIPLINAR - RELATOS, REGISTROS E ALTERNATIVAS**

**Camila Rodrigues da Silva /UNESP<sup>1</sup>;**  
**Maria Inês A. Godinho/UNESP<sup>1</sup>;**  
**Profa. Dra. Lídia M. Vianna Possas/UNESP<sup>2</sup>;**

Financiado pela CNPq

### **RESUMO**

No segundo semestre de 2018, pesquisadoras do LIEG - Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero da UNESP/Marília, realizaram no campus da FFC - Faculdade de Filosofia e Ciência, o “Workshop Violência de Gênero nas Universidades: visão multidisciplinar - relatos, registros e alternativas” com o objetivo de problematizar e refletir sobre as diversas facetas da violência de gênero e do assédio sexual no cotidiano universitário, levando em conta a interseccionalidade. No primeiro encontro, foram trabalhadas imagens e reportagens sobre o tema, visando colocar a questão e provocar relatos das/os participantes sobre as sensações e percepções vivenciadas, a partir dos temas representações sociais, violência simbólica e gênero como categoria analítica. No segundo dia do evento, a exibição de um vídeo foi o gatilho para o questionamento do construto da masculinidade na sociedade patriarcal, e, especificamente, dentro do contexto acadêmico.

<sup>1</sup> Doutorandas em Ciências Sociais – UNESP/Marília

<sup>2</sup> Coordenadora do LIEG – Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero – UNESP/Marília

**Palavras-chave:** Violência de Gênero; Assédio; Universidade

## INTRODUÇÃO

Nos dias 09 e 10 de outubro de 2018, o Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero/LIEG da UNESP/Marília, realizou um *workshop* no *campus* da UNESP/Marília com o intuito de discutir com a comunidade – estudantes, funcionárias/os e professoras/os da Faculdade de Filosofia e Ciências/FFC – ocorrências de violência de gênero dentro das universidades.

O objetivo foi problematizar sobre as facetas da violência no cotidiano universitário a partir da interseccionalidade – cruzando marcadores sociais gênero, etnia/raça e classe social - praticadas por colegas em trotes, festas e no convívio com professores/as e funcionários/as.

Um dos tipos de violência diz respeito aos estudantes que não se reconhecem dentro do padrão heteronormativo – homem ou mulher -, ou, no caso das mulheres, quando não se reconhecem nos papéis atribuídos pelo padrão da família patriarcal, que, segundo Saffioti (2015, p. 37) impôs comportamentos distintos para homens e mulheres: “elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem”.

A violência também atinge indivíduos de raças/etnias que não fazem parte do modelo eurocêntrico, a exemplo dos negros e indígenas; e estudantes advindos de classes sociais financeiramente carentes, que tiveram maior chance de acesso às universidades públicas a partir de 2012, com a implantação do regime de cotas raciais, que mudou o perfil da universidade brasileira do século XXI, que aos poucos deixa de ser o reduto elitista e masculino comum nos séculos anteriores, mas que acabou colocando em confronto comportamentos historicamente construídos. Esta nova feição explicitou, como afirma Bandeira (2017, p. 58), “as relações de poder inscritas na sociedade”.

No meio universitário, extrato mais elevado da educação e ciência do Iluminismo, onde se deveria ter garantido um ambiente de vanguarda à frente da

sociedade patriarcal para alavancá-la em direção democrática, de equidade e paz social, não é o que ocorre. A desigualdade e a discriminação de gênero no ensino superior brasileiro se recolocam constantemente e sob diversas formas, explícita e sub-repticiamente. (ALMEIDA, 2017, p. 384)

Este contexto gera episódios de violências de todos os tipos, física e simbólica, este último o tipo mais frequente dentro das universidades brasileiras. No espectro da violência simbólica estão todos os métodos de desmoralização contra um indivíduo, como discriminação, constrangimentos, insultos, humilhações e todos os tipos de agressões verbais, morais e psicológicas que ferem de forma tão ou mais cruel que a violência física.

Para Bourdieu (1989), a violência simbólica objetiva a imposição de poder por via moral ou psicológica, sendo consequência do poder simbólico, um poder invisível, construído por relações de poder muito arraigadas na sociedade, e que tem como principal função impor o modo de vida e a ideologia de uma classe ou grupo sobre outro.

No espectro da violência simbólica praticada nas universidades brasileiras se encontram todos os tipos citados, além do *ciberbullying*, do assédio sexual e do assédio moral constantes em todos os ambientes acadêmicos, sem distinção de grau - da graduação ao doutorado – e do tipo de relação – seja entre alunos/as, professores/as e alunas/os, professores/as e funcionárias/os, professores/as e professoras/es e funcionários/as e alunas/os.

Neste contexto de violências, e tendo como meta o enfrentamento e acolhimentos das situações em questão, o LIEG criou entre os dias 09 e 10 de outubro de 2018, o “Workshop violência de gênero nas universidades”.

## WORKSHOP VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS UNIVERSIDADES: VISÃO MULTIDISCIPLINAR - RELATOS, REGISTROS E ALTERNATIVAS

O primeiro dia do Workshop tratou de evidenciar a violência praticada nos *campi* universitários. No momento inicial, foram apresentadas imagens sobre vários tipos de violências – física e simbólica – contra mulheres, comunidade LGBTQ+, discriminação racial e religiosa, além de agressões contra migrantes, encarceradas,

etc., e, ainda, fotos e manchetes sobre trotes violentos e casos de assédio nas universidades publicados no ano de 2018 em jornais, *sites* e *blogs*, a exemplos das reportagens destacadas:

- “Assédio, motel e estupro: os abusos dos professores nas universidades” – R7 – 08/04/2018

- “Dez alunas denunciam professor de universidade em SC por crimes sexuais” - O Estado de São Paulo - 31/03/2018

- “Alunas são feridas em trote violento - alunas de Física do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), campus Maceió, denunciam que foram feridas com substâncias químicas durante uma calourada nesta sexta-feira (16) - Repórter Nordeste - 17/03/2018

- “Universitárias da Unesp protestam contra professores durante formatura: 'Quero aula, não assédio' - G1 - 16/03/2018

- “Formandas da UEM protestam contra demora em investigações sobre assédio sexual por professores” - G1 - 12/03/2018

A partir desse material lançamos um debate sobre as percepções vivenciadas pelas/os participantes, quais sentimentos despertavam ao ver as imagens ali representadas e o que havia em comum entre elas. Na sequência, foi realizada uma apresentação sobre representação social e violência simbólica e sua relação com a questão do gênero, a partir de considerações de Hall (2014), Jodelet (2001), Moscovici (2003), Pierre Bourdieu (1989) (1990) e Scott (

Para encerrar o primeiro dia de evento, a Prof. Dra. Lidia Possas realizou alguns questionamentos teóricos sobre a utilização do marcador gênero como uma categoria de análise social, ressaltando seu caráter interseccional.

O segundo encontro, no dia 10/10/2019, foi iniciado com a apresentação do *trailer* do documentário “The Mask You Live In” (EUA – 2015), escrito, produzido e dirigido por Jennifer Siebel Newsom, que discorre sobre a construção cultural do significado de ser homem nesta sociedade. A máscara a que se refere o título trata do estereótipo de masculinidade que os meninos estão acostumados a vestir e seguir, e que, segundo a autora do documentário, tem efeitos nocivos na formação de crianças e adolescentes, que acabam reprimindo seus verdadeiros sentimentos em nome de comportamentos masculinos socialmente obrigatórios.

O *trailer* abriu um debate sobre o machismo enraizado em nossa

sociedade e como está presente de forma contundente na universidade. Foi discutido como o *campus* universitário em que estamos inseridas/os também é um campo de pesquisa das relações sociais e das hierarquias de gênero, o que nos permite observar as modalidades de conflito, preconceitos e estereótipos.

Nesta etapa foi apresentado um dos projetos de pesquisa do LIEG, com apoio do CNPQ, intitulado “Sobrevivência(s) e violência de gênero no espaço acadêmico: avanços, ambiguidades e perspectiva” que tem por objetivo investigar, mapear e problematizar as relações, as práticas e as representações de gênero existentes no cotidiano acadêmico nos *campi* da UNESP em Marília, Bauru e Botucatu. Neste projeto são observadas as modalidades de conflito, preconceitos, privilégios, poder e violência, tendo em vista propor alternativas de superação.

A última etapa do *workshop* foi uma “roda de conversa” sobre as experiências vividas na Unesp pelas/os participantes a partir de uma pergunta norteadora: “Você já viveu, soube ou presenciou situações de violência – física ou simbólica – dentro dos *campi* da UNESP?”, cuja finalidade foi a construção coletiva de propostas para a questão “Qual universidade nós queremos?”. Foram ouvidos os relatos, e, depois de resumidos em frases escritas em pedaços de papel, cada um deles foi fixado em um mapa do Estado de São Paulo contendo todos os da Unesp.

As sínteses das/os participantes evidenciaram a presença de situações constrangedoras, de comportamentos abusivos vivenciadas na relação com professores, funcionários/as e as/os próprias/os estudantes, assim como problemas relacionados à estrutura física e burocrática da universidade para acolher denúncias e queixas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa opinião, o evento foi oportuno para que a comunidade universitária tivesse um local de partilha de relatos e que pudesse pensar propostas para que a universidade/UNESP se torne um espaço mais inclusivo, seguro, livre de assédios e que respeite as diversidades.

## REFERÊNCIAS



## **CORAL PERCUSSIVO BANDUKA: TRABALHANDO COM MÚSICA E TECNOLOGIAS, INCLUINDO O IDOSO NA ERA DIGITAL**

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Violências contra mulheres nos espaços universitários. In BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. Revista Gênero, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942> Acesso: 02/07/2019  
BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_. O poder simbólico. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HALL, Stuart. Cultura e representação. PUC-Rio: Apicuri, 2014.

JODELET, D. (org.) Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

STEVENS, Cristina e outros (org.) Mulheres e violências: interseccionalidades. Brasília: Technopolitik, 2017, p. 384-399.

**Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela<sup>3</sup>;  
Bárbara Silva Madeira<sup>4</sup>**

Financiamento: Proex/Unesp e Prope/Unesp;  
Apoio: Projeto Viver Bem: Música e Questões Sociais (Santander / Unesp).

### **INTRODUÇÃO**

Este projeto teve por objetivo desenvolver um coral percussivo livre (“banduka” em quimbundo), visando a inclusão digital de idosos atendidos pela Universidade Aberta à Terceira Idade da Unesp (doravante, Unati/Unesp). Este projeto buscou prevenir o preconceito racial, especialmente contra a população negra, através de educação cooperativa, utilizando as novas mídias sociais, especificamente o blog de aula *Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural* (Villela, 2014).

### **RODAS DE SAMBA COMO CÍRCULOS DE CULTURA**

A “roda de samba”, conforme define Souza (2007, p. 7), indica práticas relacionadas a grupos que trabalham a preservação e continuidade de antigas manifestações rurais praticadas no interior

<sup>3</sup> Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, e-mail: [fabio.villela@unesp.br](mailto:fabio.villela@unesp.br)

<sup>4</sup> Discente Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

paulista, tais como o Samba de Bumbo, Samba Lenço ou Batuque de Umbigada, também denominados como “Samba Rural Paulista”. Contemporaneamente vincula-se a criação de núcleos de revalorização do samba e de suas tradições recriadas em espaço urbano, estes concentrados na região metropolitana de São Paulo, Campinas e São Carlos (Cf. Souza, 2007).

A Roda de Samba, segundo Souza (2007, p. 11), é uma manifestação cultural que envolve o encontro comunitário marcado pelos diversos elementos que compõem o ambiente da roda de samba (tocar, cantar, dançar, comer, etc.). Na “roda de samba”, há um conjunto de atividades humanas que vai da fruição à reflexão gerada pela consciência da inserção desta manifestação em um determinado contexto social e também pelas ações de recuperação da memória dessa manifestação e de personalidades tidas como referências dentro do que esses agrupamentos consideram como um patrimônio do samba e da cultura brasileira (SOUZA, 2007).

Conforme explica Souza (2007), as “rodas de samba” são espaços de encontro e trocas de saberes, criação de novas interpretações e arranjos buscando sempre diálogos vivos com a tradição. Essas “rodas de samba” são frutos da prática cultural e da pesquisa que Souza (2007) desenvolveu em Campinas e São Carlos. O repertório incluía desde sambas de nomes precursores do samba, compositores, músicas próprias, intérpretes e compositores consagrados. De acordo com Souza (2007), as rodas de samba possuem o intuito de reunir pessoas interessadas em conhecer, cantar, dialogar e compartilhar saberes sobre o samba e sobre tudo o que envolve essa prática musical e cultural brasileira. Souza (2007) propõe a roda de samba da seguinte maneira:

Escute atentamente aquele samba desconhecido de modo a ir se inserindo a cada refrão, para ir se juntando ao coro que nos remete a memória de nossos ancestrais. O samba feito coletivamente nos leva para além do espaço e do tempo cotidiano. A união das vozes chega mais longe e deixa a poesia mais clara e cheia de beleza. Ao cantar coletivamente o tempo toma outra dimensão, a roda de samba é um rio de memórias, suas águas são navegadas pela embarcação do presente rumo ao que virá como fruto dessa união e da liberdade de quem canta, se expressa e se insere na história sendo capaz de reconstruir a cultura de um povo (SOUZA, 2010).

O “Coral Percussivo Banduka” ofertou rodas de samba, como “círculos de cultura” contemporâneos (Cf. Betto e Freire, 1985), para idosos atendidos pela Unati/Unesp, com o objetivo de prevenir o preconceito racial contra o(a) negro(a). O projeto permitiu maior flexibilidade de estratégias ao professor e maior liberdade ao educando, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda às reais necessidades da Unati/Unesp. Em companhia a essa metodologia, foi utilizada a desenvolvida em Villela (2014), especificamente o blog de aula Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural.

## RESULTADOS

Como forma de análise foi utilizada a proposta por Babbie (2005), baseada nos textos produzidos pelos participantes no blog de aula (Cf. Villela, 2014). O quadro, exposto a seguir, foi produzido a partir da produção de texto no blog de aula, pelos participantes do projeto, após a análise do documentário e das músicas do Mestre Moa do Katendê, figura histórica de extrema importância para a cultura afro-brasileira. Romualdo Rosário da Costa (Salvador, 1954-2018), foi um compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira brasileiro. Foi assassinado após o primeiro turno das eleições gerais de 2018. O ataque foi motivado por discussões políticas, após Romualdo declarar ter votado em Fernando Haddad. O assassino foi condenado a 22 anos de prisão em 2019. A seguir as postagens dos participantes do projeto (transcrita exatamente como no original).

### Quadro 1 – Produção de textos dos participantes do projeto

Participante A 20/03/11 16:23 A morte de mestre Moa foi uma grande perda pra nossa cultura. Ele ressaltou muito bem nos carnavais o afro ritmo no Brasil. Quanto ao seu assassinato, percebemos o nível de intolerância cada vez maior nos seres humanos. Muito triste!!
Participante B 20/03/11 16:26 Já tinha ouvido falar do mestre Moa, mas não tinha a noção da importância dele para a cultura baiana. Conhecer a história do mestre Moa foi importante para valorizar ainda mais a cultura dos negros ligados aos afoxés.



Participante C 20/03/11 16:29

A aula foi riquíssima, nos trazendo um lado da cultura brasileira mais centralizada no Nordeste, de grande importância cultural para o Brasil. O conhecimento do mestre Moa que foi o fundador do afoxé badauê. A aula acrescentou muito naquilo que se refere à cultura afro-brasileira apesar de conhecer ritmos, grupos e músicas africanas, o mestre Moa vem trazer algo a mais. Foi lastimável a sua morte.

Participante D 20/03/11 16:31

Mestre Moa foi um grande expansor da cultura afro baiana fazendo assim ser conhecida em todo o Brasil e no exterior com suas criações da cultura negra baiana.

Fonte: Villela (2014)

Ao analisar e discutir as músicas afro-brasileiras, os participantes foram passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, como podemos perceber na fala do participante B, na qual traz com clareza a importância de conhecer, de modo mais aprofundado, a gênese dos afoxés. Esse mesmo processo de aprendizado e conscientização também pode ser percebido em um pequeno trecho da fala do participante C. Junto aos Círculos de Cultura (Cf. Betto e Freire, 1985), foram elaborados diários de classe após os encontros como meio de garantir a preservação dos diálogos propostos e mediados, através destes foi possível fazer reflexões sobre as práticas efetuadas, garantindo mudanças necessárias conforme as dificuldades apresentadas.

Nesses diálogos, houve um depoimento que traremos a fim de elucidar comportamentos existentes na atualidade e que marcam de forma cruel a vida de quem os presencia: “Você tem farinha de macumba na cabeça”. Essa fala aponta para a importância da construção de novas identidades, uma vez que os novos integrantes do grupo mudaram sua concepção a respeito da existência do preconceito na atualidade, pois acreditavam que a discriminação era apenas coisa do passado. É por meio desses conflitos, entre concepções pré-concebidas e novos saberes, que as pessoas amadurecem seu pensamento e levam adiante novos conhecimentos. Outro apontamento realizado no diário de classe consiste na mudança de percepção sobre o que é “macumba”. Quando o professor traz a origem da palavra, é perceptível a mudança de postura, olhar e prosseguimento do diálogo.

Os Círculos de Cultura proporcionaram, além de saberes

sistematizados que levam por consequência à diminuição do preconceito racial, saberes históricos que fazem as pessoas verem sua vida com outro olhar, um olhar que questiona os porquês, as origens de nossa cultura e principalmente que nos faz ver como somos produtores do que temos à nossa volta, nossa capacidade de transformação. Conforme Betto e Freire (1985, p. 61): “uma pessoa politizada é aquela que passou da percepção da vida como mero processo biológico para a percepção da vida como processo biográfico, histórico e coletivo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou: (1) articular ensino, pesquisa e extensão, pois a atuação na Unati/Unesp, por meio de aplicação de atividades de ensino-aprendizagem (coral percussivo banduka/círculos de cultura virtuais), sob coordenação de docente da universidade, gera reflexão sobre o ensino, quer na esfera da universidade, quer na esfera da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dados para o projeto trienal de pesquisa desenvolvido no Departamento de Educação IBILCE/UNESP; (2) formação diferenciada aos participantes do projeto, por ganhar experiência em lidar com a complexidade do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, assim, desenvolver pesquisa e reflexão sobre a formação curricular frente aos desafios de atuar no mercado de trabalho; (3) vislumbrar soluções de políticas públicas mais eficientes e eficazes, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. **Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade.** Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VILLELA, Fábio Fernandes. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. **Retratos de Assentamentos.** v. 19, p. 323 - 350, 2016b. Disponível em: < <http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos> >. Acesso em 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. 2014. **Projeto de Extensão.** Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br> >. Acesso em 15 Ago. 2020.



**ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE JUNTO À COMUNIDADE LOCAL: ANÁLISE DO PROJETO “PET NA COMUNIDADE” DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DE BIBLIOTECONOMIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FFC, MARÍLIA/SP**

**Rúbia Martins<sup>5</sup>;**  
**Carla Conforto de Oliveira<sup>6</sup>;**  
**Mirella Fernanda Leite Gil<sup>7</sup>;**  
**Nashila Fernanda Soares<sup>7</sup>;**  
**Sofia Curuci Pegoraro<sup>7</sup>;**  
**Túlio César Martos<sup>7</sup>**

Projeto Financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Programa de Educação Tutorial (PET).

**RESUMO**

O presente trabalho possui como objetivo geral a verificação do papel da universidade pública junto à comunidade local e como objetivo específico a análise do projeto de extensão “PET na Comunidade”, desenvolvido no ano de 2018 pelo grupo PET Biblioteconomia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. Para tanto, a abordagem de estudo considerada em nosso trabalho é bibliográfica qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, com o método de análise documental

<sup>5</sup> Docente do Departamento de Ciência da Informação, Tutora do grupo PET Biblioteconomia, UNESP, Marília, SP.

<sup>6</sup> Discentes membros do grupo PET Biblioteconomia, UNESP, Marília, SP.

referenciado nos planejamentos e relatórios anuais das atividades do grupo PET de Biblioteconomia concernentes ao estudo de caso do projeto em tela. Desenvolvido a partir de três frentes (Contação de Histórias nas dependências da Biblioteca Pública Municipal de Marília, “João Mesquita Valença” para público de escola infantil; Contação de Histórias e Interação do grupo junto aos idosos da casa de repouso “Fundação Mansão Ismael” (Marília/SP) e Roda de Conversa com estudantes da rede pública estadual, escola Edson Viane Alves, Marília/SP, a respeito da importância do ingresso em universidade pública de excelência) o projeto PET na Comunidade demonstrou a atuação do bibliotecário e por conseguinte da universidade junto a públicos de distintos interesses e faixas etárias. O grupo PET de Biblioteconomia reafirma mediante o projeto “PET na Comunidade” a importância da extensão e do contato direto entre a ciência produzida na academia e os interesses da sociedade na qual ela está inserida.

**Palavras-chave:** PET Biblioteconomia. PET na Comunidade. Projeto de Extensão.

## INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) possui enquanto filosofia uma intensa atuação e envolvimento de seus respectivos grupos no interior da universidade, da comunidade local e no desenvolvimento de pesquisas. Nesse sentido, as atividades promovidas pelos grupos PET devem contemplar a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

No interior desta tríade, é a extensão que impulsiona o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e científicas junto à comunidade externa, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade.

Nesse sentido, o grupo PET de Biblioteconomia, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília/SP, reafirma, em seu projeto “PET na Comunidade”, a importância da extensão, ao impelir contato direto entre ciência produzida na academia e sociedade. O referido projeto foi desenvolvido pelo grupo no ano de 2018 com o intuito de aliar os

conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de Biblioteconomia às necessidades da comunidade local. Segundo Santos (2005, p. 31) “[...] à medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência”.

O projeto PET na Comunidade foi desenvolvido em três frentes: **1) Contação de Histórias** nas dependências da **Biblioteca Pública Municipal de Marília**, “João Mesquita Valença” para público de escola infantil; **2) Contação de Histórias e Interação** do grupo junto aos idosos da casa de repouso “**Fundação Mansão Ismael**” (Marília, SP); **3) Roda de Conversa** com estudantes da rede pública estadual, **escola Edson Viane Alves** (Marília, SP), sobre a importância do ingresso em universidade pública de excelência.

## OBJETIVO

O objetivo geral do presente texto é verificar o papel da universidade pública junto à comunidade local. O objetivo específico é a análise do projeto “PET na Comunidade” desenvolvido pelo grupo PET Biblioteconomia (FFC, Unesp, Marília/SP).

Assim, o estudo gira em torno do aspecto integrador do projeto “PET na Comunidade” enquanto instrumento de inserção da universidade junto à comunidade local mariliense.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a bibliográfica qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, com método de análise documental referente aos planejamentos e relatórios anuais das atividades do grupo PET de Biblioteconomia, UNESP, Marília-SP, relativos ao estudo de caso do projeto “PET na Comunidade”.

Nesse sentido, inicialmente foi produzido levantamento bibliográfico (imprescindível para reconhecimento e análise profunda do objeto de pesquisa, GALVÃO, (2011)) sobre a função da universidade pública junto à comunidade local.

A partir desse aspecto realizamos estudo de caso - análise intensiva de uma situação particular (YIN, 2010) - concernente ao projeto de extensão “PET na Comunidade” desenvolvido pelo grupo

PET Biblioteconomia, para identificarmos como o projeto se perfaz enquanto instrumento de inserção da universidade pública junto à comunidade local.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A extensão universitária é uma forma de reafirmação do compromisso da universidade pública junto à sociedade civil, perfazendo-se em “[...] espaço estratégico para a promoção do encontro da universidade e da comunidade na construção de projetos comuns que visem a busca de uma sociedade que valorize a diversidade cultural e o desenvolvimento social” (RIBEIRO JUNIOR e JOLY, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, o projeto “PET na Comunidade”, desenvolvido pelo grupo PET Biblioteconomia, buscou inserção, diálogo, troca de conhecimentos e atuação junto à comunidade local. Realizado em três frentes, o projeto fez com que o grupo atuasse junto a três públicos distintos, vejamos.

A **Contação de Histórias nas dependências da Biblioteca Pública Municipal de Marília, “João Mesquita Valença”**, foi realizada junto aos alunos da Educação Infantil II - EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). A contação de histórias foi desenvolvida pela professora e atriz Paula Bittencourt, a convite do grupo PET Biblioteconomia. As crianças (23 alunos) chegaram à biblioteca em ônibus cedido pela Prefeitura Municipal de Marília, acompanhadas pelas respectivas professoras da turma. A partir de profunda desenvoltura e habilidade Bittencourt contou quatro histórias às crianças - que participaram ativamente da atividade - e demonstrou ao grupo PET a função artística e pedagógica da contação de histórias no interior de bibliotecas públicas.

A **Contação de Histórias e Interação do grupo** na casa de repouso “**Fundação Mansão Ismael**” (Marília, SP) para trinta e dois idosos do local teve como proposta: contação de histórias voltada para o público idoso, leitura de poemas, música e pintura de unhas para as idosas.

No decorrer da atividade os idosos perceberam que leituras de poemas e contação de histórias adaptadas aos idosos não demonstraram serem propostas eficazes de interação e rapidamente se adequaram à realidade do público do local. Sendo assim, o desejo dos idosos era de

que o grupo tocasse músicas de época. Desse modo, o grupo PET tocou repertório (previamente selecionado) que trazia à tona o histórico de vida dos que estavam ali presentes. Os idosos participaram ativamente desta atividade. Concomitantemente, os demais membros do grupo realizavam pintura de unhas nas idosas e conversavam de maneira prolongada com o público. O grupo PET Biblioteconomia se adequou rapidamente às circunstâncias apresentadas e demonstrou que o fazer bibliotecário perpassa pelas predileções e conhecimentos do usuário em questão. No encerramento da atividade, os idosos aplaudiram o grupo e solicitaram nova visita.

Houve ainda a entrega de material de higiene arrecadado pelo grupo em campanha prévia à atividade no local.

Já a **Roda de Conversa** com estudantes da rede pública estadual, da escola **Edson Viane Alves** (Marília, SP), direcionada aos alunos do último ano do ensino médio (cinquenta e três alunos), objetivou a aproximação do grupo com os alunos da escola através de debate que transmitisse aos estudantes a vida cotidiana do universitário no interior da faculdade, os obstáculos encontrados e transpostos, o significado de se cursar uma faculdade, a rotina, a vida longe dos pais, etc. Além disso, os estudantes perguntaram sobre os cursos que os membros do PET frequentavam na Unesp e as suas perspectivas de mercado de trabalho. Desse modo, o grupo relatou suas experiências pessoais de contato com o universo da faculdade demonstrando aos alunos ali presentes que esta é uma realidade também possível a eles.

Sendo assim, percebemos que as presentes atividades de extensão desenvolvidas pelo grupo PET Biblioteconomia estimularam a criatividade do grupo, a desenvoltura dos membros para se adaptarem às realidades e público apresentados, as diferentes perspectivas do fazer bibliotecário, a atenção que o bibliotecário deve possuir no que tange a características de seu usuário, etc.

## CONCLUSÃO

Mediante o desenvolvimento do projeto de extensão “PET na Comunidade”, verificamos ser de extrema importância a realização de atividades extra muros, ligadas ao curso de Biblioteconomia, em parceria com a comunidade local.



## OS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 e 11.645/08 NO CONTEXTO DO PIBIC-ENSINO MÉDIO

Dr. Marcio Roberto Pereira<sup>7</sup>

Em tais atividades, o grupo PET Biblioteconomia, além de interagir e buscar reconhecer o grupo no qual se encontra: identifica perspectiva de atuação do profissional da Biblioteconomia; promove a inserção da universidade no interior da comunidade; promove a concepção cidadã e humana que envolve cada uma das atividades propostas no projeto PET na Comunidade.

Além disso, tais atividades fazem com que os membros do grupo se reconheçam de fato como agentes transformadores e colaboradores da sociedade na qual estão inseridos.

### REFERÊNCIAS

GALVÃO, C. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica.** São Paulo, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

RIBEIRO J.; JOLY, I. Z. L. **Economia e Cultura:** o papel da Universidade Pública na consolidação das Economias das Culturas. São Carlos: UFSCar, 2009.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CNPq- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-Ensino Médio)

[...] o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso o que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade (COUTO, 2005, p. 59)

Apromulgação das leis n° 10.639/03 (BRASIL, 2003) e n° 11.645/08 (BRASIL, 2008) representou um importante passo no processo de implementação de políticas públicas e sociais no contexto de formação escolar. Apesar da falta de adesão de muitos estabelecimentos de ensino, tanto pela carência de mobilização da sociedade quanto pela ausência de fiscalização de poderes públicos, muitos projetos são desenvolvidos no contexto da escola e das universidades. Apesar de algumas políticas públicas, como o “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2020<sup>8</sup>” (BRASIL), promoverem um

<sup>7</sup> Docente UNESP- FCL-Assis.

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>

apagamento de muitos temas relacionados à inserção da diversidade<sup>9</sup> ou uma instrumentalização da arte e da cultura, as discussões travadas na sociedade, pela banalização de uma violência seletiva que afeta jovens negros e/ou pobres, o debate sobre a diversidade está presente no cotidiano escolar a partir de ações afirmativas isoladas.

Como é possível observar no trecho abaixo, nem mesmo a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), aprovada em 2018, possui uma política concreta e específica para a diversidade e em sintonia plena com as **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** (2006):

Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154). Isso implica que as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as). (BRASIL, 2017)

Esse questionamento histórico, político, social, artístico e cultural é perceptível quando há uma aproximação entre a escola e a universidade. Em especial, o projeto aqui desenvolvido desfoca a visão eurocêntrica da abordagem das literaturas de Língua Portuguesa e mira no seu contexto de origem, considerando o debate e a leitura de obras que compartilham a mesma língua, a partir de pontos de vista diferentes. Constrói-se, dessa forma, uma pluralidade de subjetividades que busca o questionamento de um conceito estático de cultura.

Assim sendo ao analisar os resultados dos projetos de pesquisa, contemplados pelo Programa PIBIC-Ensino Médio, nas escolas de Assis e região, entre os anos de 2018 e 2020, observa-se que, apesar

<sup>9</sup> A primeira versão do edital Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020, publicado em outubro de 2018, sofreu diversas mudanças a partir de um “Aviso de alteração”, publicado **Diário Oficial União** na edição do dia 2 de janeiro de 2019. Entre as mudanças está a supressão da palavra “quilombola”, no item sobre a obrigatoriedade da cultura e história afrobrasileira e indígena no contexto, e do trecho “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”. No dia 9 de janeiro, devido à péssima repercussão e pressão de diversas entidades, o “Aviso de alteração” foi cancelado.

de muitas obras de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa serem contempladas pelo edital PNLD, não há espaço no ambiente escolar para a abordagem dessas obras porque não há uma política de formação que busque transcender a formação de *leitores-fruidores*, conforme os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 154).

Na análise das pesquisas e desenvolvimento dos projetos de PIBIC-Ensino Médio na E. E. Ernani Rodrigues, na cidade de Assis-São Paulo, e na E. E. Antonio Fontana, em Frutal do Campo, distrito de Cândido Mota – São Paulo, observa-se que o ensino de literatura é realizado de forma diluída nas disciplinas de Língua Portuguesa. A ausência de uma biblioteca, como é o caso da escola Antonio Fontana, também dificulta o processo de implementação de políticas públicas que favoreçam a diversidade. É importante salientar que, os projetos do PIBIC-EM foram desenvolvidos a partir da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista- FCL-Assis.

Apesar de contextos sociais distintos, as duas escolas tiveram como temas a representação da infância, da guerra e do exílio em contos de escritores das literaturas africanas de Língua Portuguesa; em especial, Moçambique, Cabo Verde, Angola e Brasil. Os bolsistas eram alunos do Ensino Médio da própria escola, sendo responsáveis, juntamente com professores e o orientador da pesquisa, em divulgar e desenvolver debates sobre as seguintes obras:

Obra	Autor	Pais de origem
<b>Estórias abensonhadas</b>	Mia Couto	Moçambique
<b>Contos do nascer da terra</b>	Mia Couto	Moçambique
<b>Vozes anoitecidas</b>	Mia Couto	Moçambique
<b>Cada homem é uma raça</b>	Mia Couto	Moçambique
<b>As andorinhas</b>	Paulina Chiziane	Moçambique
<b>A cidade e a infância</b>	Luandino Vieira	Angola
<b>Luuanda</b>	Luandino Vieira	Angola
<b>Os da minha rua</b>	Ondjaki	Angola
<b>Camões Crioulo e as Histórias das Ilhas</b>	Mana Guta	Cabo Verde
<b>Facécias e Peripécias</b>	Orlanda Amarílis	Cabo Verde

<b>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</b>	Conceição Evaristo	Brasil
<b>Angu de sangue</b>	Marcelino Freire	Brasil

A inserção de tais obras<sup>10</sup> no contexto da escola gerou inúmeros questionamentos sobre o processo de construção da história por um ponto de vista que, muitas vezes, centrados em conteúdos para a preparação técnica ou para vestibulares; esquematizam a literatura em cânones que repetem uma narrativa, ou linha uma histórica, que exclui os pontos de vista, a arte e a história dos povos indígenas e africanos; reforçando e mantendo a exclusão, o racismo e o preconceito.

É importante notar que o primeiro impacto nas rodas de análise entre professores, pesquisador e discentes sobre as obras escolhidas, se refere à surpresa no tratamento da linguagem e de como as percepções de realidade mudam de acordo com a manipulação técnica do escritor.

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 136.)

Assim sendo, ao se configurar como um direito, segundo Antonio Candido, e como um instrumento de reflexão sobre o indivíduo e a sociedade, a literatura e, por conseguinte a escola, possuem o dever de ampliar e de organizar a visão de mundo do leitor ao considerar que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.

Na *escolarização adequada*, segundo Magda Soares (2006), vários elementos são de grande importância para a formação do leitor: bibliotecas, sólida formação do professor, inserção da literatura no contexto e diálogo com as diversas formas de arte e cultura, tratamento adequado do livro didático e escolha de livros didáticos que sejam de comprovada qualidade e em conformidade com a avaliação do **Guia**

**do Livro Didático**, proposto no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD.

Em suma, a inserção de obras que mostram a identidade do povo indígena e africano efetiva-se plenamente quando há projetos que promovem um estreitamento entre Cursos de licenciatura e os Ensinos fundamental e médio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. [acesso 2020 jul 18] Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. [acesso 2020 jul

<sup>10</sup> A maioria das obras listadas estão presentes em edições do PNLD e por isso trazem um "caderno do professor".

18] Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) >.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, v. 24. n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COUTO, M. **Pensatempos**: textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M.B. e VERSIANI. Zélia M (Orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



## **PROJETO CLINIC@RTE E ATUAÇÃO NA SAÚDE PÚBLICA: OFICINAS DE CROCHÊ “TECENDO SAÚDE”**

**Andreza Ferreira;  
Luana Louize Silva Ferreira;  
Maria Eugenia Aparecida dos Santos;  
Fernando Silva Teixeira Filho**

Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis - FCLAs

PROEX - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - Projeto de  
Extensão Universitária

**Palavras chave:** psicologia, arte, gênero.

### **INTRODUÇÃO**

O projeto Clinic@rte foi criado para atender as necessidades específicas do município. Em março de 2017, fomos procurados pela equipe do NASF para participar do trabalho de reformulação dos serviços de assistência à saúde prestados nas ESF e UBS do município. Na ocasião, a equipe da Secretaria Municipal de Saúde buscava descentralizar os serviços de atendimentos do CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) de modo que seus usuários passassem a ser atendidos nos territórios (ESF e UBS de seu bairro). Naquele momento, seguindo os princípios de humanização do SUS (BRASIL, 2010), desenvolvemos um trabalho de acolhimento a estes usuários habituados ao CAPS, integrando-os à rotina dos serviços de saúde



em seus territórios. A partir disso, iniciamos o trabalho de realização de oficinas de arteterapia (LIMA, 2007; AMARANTE, 2012) com usuários nestes equipamentos.

Neste período, definimos quais oficinas funcionaram e analisamos, em diálogo com a equipe técnica das unidades, as dificuldades encontradas para a realização delas. Observamos que muitos usuários vão ao serviço de saúde apenas em busca de medicação. Uma vez medicados, deixam o serviço. Assim, entendemos que este projeto deveria focar na promoção de saúde (BRASIL, 2009) como estratégia preventiva. Além disso, percebemos também uma dificuldade junto à equipe de saúde em acolher os usuários da saúde mental. O estigma da loucura ainda é presente e influencia as relações sociais que travamos com as pessoas diagnosticadas com doenças mentais. (PELPART, 1997). Trata-se, portanto, de problematizar estas questões junto a estes profissionais buscando desconstruir preconceitos a fim de viabilizar um tratamento mais humano, solidário e que valorize as diferenças.

Percebemos também que muitas queixas de usuários tinham uma relação direta com as relações de gênero, isto é, opressões sofridas por mulheres no ambiente familiar e racismo institucional (TEIXEIRA-FILHO, 2012). Neste sentido, entendemos que a necessidade de promover oficinas de arteterapia como dispositivos (DELEUZE, 1989) de articulação de situações problemas visando a resolução destas. Trata-se, nestas oficinas, de promover um “estado de arte sem arte” (ROLNIK, 2009, 2010), isto é, de intensa inquietação criativa que promova ações de resolução crítica de situações conflito.

A arte produz sensações que afetam a subjetividade, produzem deslocamentos, novas reflexões. Logo, a sensação está isolada em cada obra de arte e em toda forma de arte. Esta sensação isolada produz afectos que afectam o espectador e lhe causam a surpresa. Tais afectos implicam, também, o encontro do êxito na forma e o êxito do belo. De onde o espectador se torna a testemunha de que em cada obra de arte há sensações afirmadas (DIAMOND, 1990), há as “sensações do mundo”.

Portanto, a articulação que tentamos empreender aqui, entre arte e psicologia, diz respeito precisamente ‘ao mal-estar’ que as sensações produzem em nosso corpo-vibrátil (ROLNIK, 2001). Visando acessar o “corpo-vibrátil” (organização não corpórea de sensações que atravessam os corpos), relataremos aqui as oficinas de crochê realizadas com um

grupo de mulheres em uma das ESFs acessadas pelo estágio.

## **MÉTODO E OBJETIVOS**

A inserção das duas estagiárias no território da ESF (Unidade de Estratégia de Saúde da Família) em Assis/SP, desde o ano de 2019, iniciou-se com a participação delas na Reunião de Equipe. Na ocasião, apresentamos a proposta das oficinas, a qual teve ampla contribuição do corpo laborativo da unidade, que ofereceu os materiais para a realização das oficinas de crochê e se prontificou a contribuir para a divulgação desta.

Os encontros ocorreram nos dois semestres letivos de 2019, com duração semanal de duas horas. No total foram realizados trinta encontros. O grupo contou com a participação de seis integrantes recorrentes, que consolidaram um vínculo grupal e também de frequentadoras situacionais, que buscavam a escuta de conflitos latentes em suas condições sociais.

As temáticas disparadas por meio da confecção do crochê foram orientadas pela perspectiva dialógica, visando problematizar as dificuldades apresentadas pelas usuárias com o horizonte de transformações paradigmáticas acerca do cuidado de si. Dentre elas, buscou-se a ampliação da noção de saúde restrita à administração e adesão medicamentosa, introduzindo a autonomia e o protagonismo do tratamento como possibilidades de prevenção e promoção desta.

Almejou-se, ainda, a assimilação da influência dos marcadores sociais de diferença como raça, gênero e classe enquanto disparadores do adoecimento mental, bem como da fomentação de campanhas preventivas do campo da saúde, dentre elas saúde da mulher e saúde mental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante as conversações disparadas por meio do vínculo estabelecido pela motivação comum em produzir crochê, similaridades e divergências fizeram-se evidentes entre as participantes. Indicadores como modelo conjugal e familiar, cuidado materno e doméstico, religiosidade, racismo, sexualidade e envelhecimento foram indutores

transversais dos diálogos ao longo dos dois semestres de realização de oficinas.

A mediação buscou uma escuta sensível dos sofrimentos psíquicos e sistemas de crenças das participantes, avançando para a investigação de significados socialmente construídos sobre temáticas em que, nas ocasiões, o senso comum inviabilizou a tolerância às diferenças e/ou reforçou sintomáticas ansiógenas e depressivas. Através de questionamentos das normas sociais, avançou-se para a construção de novos sentidos sobre pontos de conflito como saúde mental, desigualdade e o papel social da mulher, entre outras.

Gostaríamos, entretanto, de nos ater à análise do gênero enquanto categoria analítica de organização social e de sofrimento psíquico a partir do mecanismo de subjetivação denominado dispositivo amoroso, apresentando por Swain (2006) apud Zanello et al (2015). Tal aporte teórico amplia a capacidade de compreensão das dinâmicas grupais identificadas ao decorrer do processo de oferta das oficinas às mulheres justamente por descrever seu lugar estabelecido no modelo societário atual. Nas palavras da autora:

É o retrato da prescrição socialmente destinada ao “ser mulher”: devem ser dóceis, amorosas, devotadas, recatadas e, sobretudo, amantes. A exigência social para que cumpram este padrão preestabelecido aprisiona as mulheres ao desejo do outro, silenciando-as em uma vivência de impotência, apagada. Nesse sentido, Garcia (1995) aponta a depressão, ainda que esta não conduza a um tratamento psiquiátrico, como uma condição da existência feminina, que, na impossibilidade de expressar-se, implode (Zanello et al, 2015).

O adoecimento psicológico retratado no grupo de crochê “Tecendo Saúde” foi apontado pelas participantes como decorrente da sobrecarga laborativa e mental, alinhada a uma distribuição desigual de responsabilidades afetivas e materiais em relação aos seus companheiros e filhos. Tais disparidades, apesar de lúcidas para elas, não levaram ao desejo de transformação de seus modelos de relação amorosa. Podemos concluir que, conforme introduz Zanello et al (2015), ainda que em condições assimétricas, a permanência em uma relação amorosa de longa duração reforça a manutenção de importantes papéis sociais de

gênero, uma vez que o matrimônio ocupa uma posição de sucesso e salvação para as mulheres.

Nesse sentido, o crochê passou a ocupar uma posição de ocupação mental e criação de novas possibilidades de cuidado de si, funcionando para algumas enquanto mecanismo de fuga de suas angústias pessoais e para outras de materialização dos afetos a quem suas peças seriam destinadas. Para algumas participantes, o crochê também era uma fonte de renda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na execução da oficina de crochê “Tecendo Saúde”, foi possível identificar uma série de queixas em comum a serem trabalhadas entre as integrantes, como o adoecimento psicológico decorrente da sobrecarga mental e material relacionada a prescrição do que é socialmente considerado “ser mulher”, os papéis a serem performados por essa posição, tais como nas cobranças envolvidas na distribuição desigual de responsabilidades atreladas a companheiros conjugais e filhos. Foram traçados disparadores de reflexão acerca de significados e normas socialmente constituídas sobre questões levantadas, possibilitando uma elaboração de novos sentidos a respeito de pontos de conflito, muitas vezes relacionados à desigualdade de gênero e papel social da mulher, saúde mental, entre outros.

Foi possível trabalhar de maneira satisfatória a ampliação da noção de saúde restrita à administração medicamentosa, buscando reforçar o protagonismo do tratamento como forma de prevenção e promoção da saúde. O fortalecimento do apoio social e a presença de uma rede de apoio relativa ao cuidado e a valorização que as mulheres sentem em grupo, também são marcadores importantes da atividade.

Em relação ao trabalho com a equipe de saúde, é possível concluir que estar presente no território e de forma ativa no espaço de trabalho é de grande importância para maior aderência e eficiência na busca de desconstruir preconceitos relacionados a relações sociais com pessoas diagnosticadas com doenças mentais, pois o desenvolvimento do vínculo é essencial no processo de desconstrução e construção.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo; NOCAM, Fernanda (Orgs). Saúde mental e arte. Práticas, saberes e debates. São Paulo: Zagodoni, 2012, pp. 66-78

BENEVIDES R, Passos E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. Cienc Saude Colet. 2005; 10(3):561-71

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. O HumanizaSUS na atenção básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. Atenção Básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Humaniza SUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – 4. ed. 4. reimp. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010b.

DELEUZE, Gilles (1989). “O que é um dispositivo?”. Em: DELEUZE, G. (1989). Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale. Paris, 9, 10, 11 de Janeiro de 1988. Paris: Seuil.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; PELBART, Peter Pál. “Arte, clínica e loucura: um território em mutação”. Hist. cienc.

saude-Manguinhos, Rio de Janeiro , v. 14, n. 3, p. 709-735, Sept. 2007. (Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702007000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000300003&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702007000300003>)

PELBART, Peter Pál. Manicômio mental: a outra face da clausura. In: LANCETTI, A. (org). Saúdeloucura 2. São Paulo: Hucitec, 1997.

ROLNIK, Suely. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica (Disponível em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/Artecli.pdf> ) 2009

ROLNIK, Suely. Por um estado de arte. A atualidade de Lygia Clark. (Disponível em: <http://caosmose.net/s> 2010

TEIXEIRA-FILHO, F. S. (2012). (Des)articulações entre psicologia, arte e gêneros. Em busca da clínica das sensações. In: G. H. Dionisio, & S. J. Benelli (Eds.), Políticas públicas e clínica crítica (pp. 96-115). São Paulo: Selo Acadêmico Cultural - Editora da Unesp.

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela; COSTA, Humberto Soares. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 27, n. 3, p. 238-246, dez. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922015000300238&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000300238&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1483>



## ENCÉFALO E NEURÔNIOS AO ALCANCE DAS MÃOS: MODELO DIDÁTICO PARA DEFICIENTES VISUAIS

**Selma Maria Michelin Matheus<sup>11</sup>;**  
**Wagner Albuquerque Nogueira<sup>12</sup>;**  
**Maria Antônia Monteiro Palome<sup>12</sup>;**  
**José de Anchieta de Castro e Horta Júnior<sup>11</sup>**

Financiamento: PROGRAD (Programa Núcleo de Ensino-2019/Unesp)

**Palavras-chave:** modelo didático, deficientes visuais, sistema nervoso

As escolas brasileiras, nos últimos anos, têm experimentado um forte movimento, chamado de inclusão escolar, em prol da ampliação do acesso e democratização do ensino. Esse movimento é fruto de discussões anteriores que levam em consideração a importância de pessoas com deficiência conviverem com os demais alunos da escola regular (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconiza que não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas é a escola que deve se adaptar, buscando adequações necessárias para atender a todos os alunos.

Nosso país apresenta lei referente a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) onde no Capítulo II, que trata da Igualdade e da Não Discriminação, o Art. 4º determina que “Toda pessoa com deficiência

tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Apesar da legislação, no que se refere a inclusão nas escolas, muitos educadores relatam a falta de recursos adequados, sejam eles de capacitação curricular ou de materiais didáticos, a fim de oferecer oportunidades de aprendizado adequadas a esses alunos.

Desse modo, a inclusão de deficientes visuais nas salas de aula mostra-se como uma tarefa desafiadora.

O ensino de Ciências, bem como o de Biologia envolve o eixo temático sobre corpo humano. Esse estudo se baseia principalmente em figuras e imagens. Considerando-se que o deficiente visual utiliza o tato como principal meio de se estabelecer relação com o ambiente, o seu aprendizado se torna limitado. Associado a isto, o conteúdo sobre o Sistema Nervoso envolve termos e conceitos complexos, que muitas das metodologias de ensino terminam não favorecendo a apropriação desse conteúdo. Pesquisas demonstram que estímulos combinados aumentam a eficácia da memória quando comparado a estímulos únicos, sendo que o toque torna porosa a divisão entre sujeito e objeto. Não apenas suscita conhecimentos racionais, mas também possibilita a experiência estética, precipita curiosidade, investigação, desejo e engajamento com os objetos. A utilização de modelos tridimensionais como recurso didático pode facilmente superar problemas relacionados ao tamanho do objeto original, à distância a que se encontra e à impossibilidade de contato, o que os torna fundamental no processo de aprendizagem de deficientes visuais (SANT'ANNA *et al.*, 2014).

Diante disso, o uso de modelos didáticos servem como um facilitador e incentivador no processo ensino-aprendizagem. Os modelos também promovem uma ampliação das estruturas contribuindo para diminuir o esforço visual de alunos com baixa visão.

Levando isso em conta e reconhecendo que modelos tridimensionais são recursos didáticos de extrema importância no processo de aprendizagem desses alunos e, dando continuidade a modelos já confeccionados sobre órgãos do corpo humano, propusemos a elaboração de modelos anatômicos do encéfalo e neurônios<sup>13</sup>. Para isso foi utilizado um encéfalo humano, pertencente ao acervo do Setor de Anatomia (Departamento de Biologia Estrutural e Funcional do

<sup>11</sup> Departamento de Biologia Estrutural e Funcional-Setor Anatomia/IBB/Unesp.

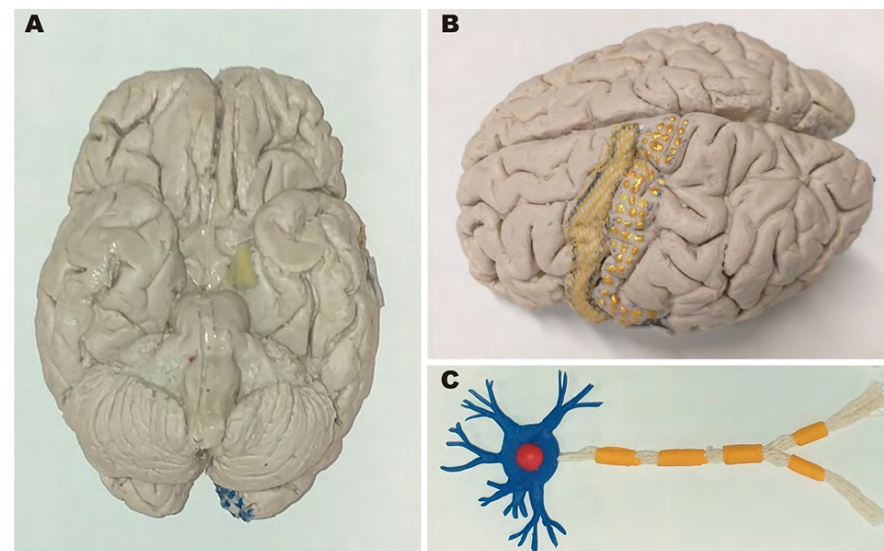
<sup>12</sup> Discentes do Curso de Ciências Biológicas /IBB/Unesp.

<sup>13</sup> UNESP. Prograd. Projeto Núcleos de Ensino, 2019.

Instituto de Biociências de Botucatu). A partir dele, foi confeccionado um molde de silicone e três modelos flexíveis também de silicone com flocos de isopor a fim de que tivesse peso correspondente a do encéfalo de um homem adulto e, assim, pudesse reproduzir de maneira mais fidedigna o encéfalo natural.

Os sulcos e giros ficaram bem definidos e delimitados. Visando demarcar algumas das áreas corticais primárias, responsáveis por funções primordiais relacionadas com a motricidade e sensibilidade, foram adicionadas texturas em alguns sulcos e giros para facilitar a delimitação das regiões durante a manipulação dos modelos. Na região correspondente a percepção olfatória foi colocada uma espuma. Um tule amarelo foi colocado no sulco pré-central (associado a motricidade), já as regiões do sulco pós-central (associado a sensibilidade de dor, temperatura, tato, pressão e sensibilidade vibratória) e o lobo occipital (relacionado à visão), foram texturizadas com tinta relevo com diferentes cores e padrões de marcação (Figura 1 A e B).

Já os neurônios, por se tratar de estruturas microscópicas foram confeccionados utilizando-se massa fria de bisqui para: corpo celular, núcleo, dendritos e bainha de mielina. Os quais foram modelados utilizando-se diferentes cores, fortes e contrastantes a fim de atender a alunos com visão subnormal. Para a confecção dos axônios foi utilizado barbante (Figura 1 C).



**Figura 1:** Fotodocumentação dos modelos didáticos do encéfalo em silicone (A, B) e do neurônio (C) em massa de porcelana fria e barbante.

Um texto transcrito em braile foi elaborado contendo introdução ao assunto, descrição dos modelos e curiosidades sobre o sistema nervoso.

Esses modelos foram apresentados aos alunos deficientes visuais atendidos pela professora da sala de recursos da escola EE. Prof. Pedro Torres no Museu de Anatomia IBB, em Botucatu - SP.

O ambiente é descrito como estimulador da aprendizagem, embora os deficientes visuais não o “vejam”, o estímulo desencadeado ao aprendizado por outro local que não a sala de aula convencional ajuda no processo.

O museu de anatomia proporcionou o uso de crânios humanos para acomodar os encéfalos de silicone e facilitar o entendimento da sua localização anatômica. Foi utilizado também uma folha de jornal que foi amassada pelos próprios alunos a fim de fazerem a folha caber no crânio. Desse modo, eles foram capazes de compreender a formação dos sulcos e giros.

O texto em braile foi lido por todos e contextualizou o conteúdo a ser aprendido.

Temos consciência que se trata de um trabalho que requer continuidade e que a implantação de alternativas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer ações compartilhadas sendo necessárias mudanças nos processos de gestão, na formação

de professores e nas metodologias educacionais, fazendo com que o processo educativo se apresente de forma mais significativa, possibilitando uma maior compreensão dos temas.

A utilização de modelos tridimensionais como recurso didático podem facilmente superar problemas relacionados ao tamanho do objeto original, à distância a que se encontra e à impossibilidade de contato, o que os torna fundamental no processo de aprendizagem de deficientes visuais (SANT'ANNA *et al.*, 2014).

Os modelos tridimensionais desenvolvidos e aqui apresentados, foram confeccionados a partir de materiais de baixo custo, respeitando a natureza didático-pedagógica, a fim de atender as necessidades dos deficientes visuais, com diferentes texturas e ainda de indivíduos com visão subnormal, com uso de cores fortes e contrastantes (BECK-WINCHATZ; OSTRO, 2003; GRADY *et al.*, 2003). Esses modelos proporcionaram uma facilitação da aprendizagem tornando o abstrato, relativo a morfologia do encéfalo e dos neurônios, ao concreto, trazendo essas estruturas ao alcance das mãos do deficiente visual.

## REFERÊNCIAS

BECK-WINCHATZ, B.; OSTRO, S. J. Using asteroid scale models in space science education for blind and visually impaired students. **The Astronomy Education Review**, New York, v. 2, n. 2, p. 118-26, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

GRADY, C. A. *et al.* Accessible universe: making astronomy accessible to all in the regular elementary classroom. **The Astronomy Education**

**Review**, New York, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2003.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SANT'ANNA, N. F. *et al.* Técnicas para produção e reprodução de material educacional de baixo custo na área de Ciências Morfológicas para deficientes visuais. **Inter Science Place**, Campos dos Goytacazes, v. 9, n. 30, p. 14-32, 2014.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.



## **EXPRESSÃO CORPORAL NA TERCEIRA IDADE**

**José Gabriel Doimo;**  
Orientadora  
**Thaís Regina Ueno Yamada**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

O Estatuto do Idoso (2003) estabelece direitos a esse grupo, que cada vez mais, tem sido negligenciado. Alguns desses são: garantia de saúde física e mental, desenvolvimento moral, intelectual, espiritual e social, todos paralelos à liberdade e dignidade (Art. 2º). O Artigo Terceiro estabelece que é dever da família, sociedade e Poder Público sustentar o cumprimento desses direitos. Esse mesmo artigo assegura a viabilização de métodos alternativos de participação, ocupação e convívio dos idosos com as demais gerações, portanto, compreende-se que a Universidade Pública também tem um importante papel e dever de desenvolver projetos que auxiliem essa comunidade.

Estudos realizados pelo IBGE, em 2017 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostraram que os brasileiros de idade avançada ultrapassaram a marca de 30 milhões, com isso, é perceptível um crescimento rigoroso dessa comunidade. Juntamente com esse dado, dispara o crescimento de pessoas inativas, que logo, buscam por atividades adaptadas e que ocupem sua rotina. Para atender essa demanda, a UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) propõe diversas atividades em várias áreas do conhecimento, estando presente em 19 cidades com campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), desenvolvendo atividades relativas às

vocações que cada campi e faculdade apresenta.

No campus de Bauru, o curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação (FAAC) desenvolve o Rejuvenescendo com Arte, atividade da UNATI que oferece diversas oficinas para a Terceira Idade, dedicando-se a proporcionar experiências artísticas e culturais diversas aos idosos, mantendo sempre uma base histórica-teórica e abordam as múltiplas faces das artes visuais. Além disso, são organizadas visitas guiadas a espaços culturais, discussões e análises, que culminam no desenvolvimento de peças artísticas abordando o tema proposto pelas exposições e acervos, proporcionando, assim, uma vivência artística e cultural completa, crítica e rica.

As linguagens artísticas podem explorar diferentes materiais, trazendo experiências e explorando sensações das mais diversas e específicas a cada um. Assim, a expressão corporal, que se assemelha à performance, é uma linguagem artística que utiliza do corpo como principal material, tornando-se o canal da arte. Nessa modalidade, utiliza-se de técnicas do teatro e da dança para expressar e isso se conecta com o psicológico, ativando inclusive o improviso. Buscando explorar o corpo dos alunos e trazer um teor lúdico e relaxante, conectando mente e físico, foram desenvolvidas três oficinas de expressão corporal com o grupo de alunos que frequentam o Rejuvenescendo com Arte, cerca de dez mulheres e um homem. Duas dessas oficinas aconteceram no ano letivo de 2019 e a terceira ocorreu como retorno das atividades em 2020, antes do período de isolamento social. Com essas oficinas foi proposto melhorar as relações pessoais do grupo e também as questões interpessoais de cada indivíduo, propondo sensibilizá-los através do corpo e auxiliá-los com autoconhecimento.

As atividades foram baseadas em exercícios cênicos e danças, iniciando sempre com alongamentos adaptados, feitos de forma leve e precisa - é importante destacar que tais exercícios não causaram desconforto aos alunos. Após os alongamentos, foi proposto o “espelho”, uma atividade leve e muito proveitosa, na qual pede-se para que cada aluno idoso fique de frente para algum jovem voluntário do projeto, imitando o movimento que uma das pessoas da dupla faz. Essa prática ajuda a soltar o corpo, a ter mais consciência dos movimentos, de lateralidade, de espelhamento, de observação e imitação, colocando o idoso cara a cara com um dos voluntários, tirando-o de sua zona de

conforto.

O “telefone sem fio corporal” é uma ótima técnica para trabalhar a memória e o movimento consciente. De início, todos ficam em roda, de costas para o centro. Uma pessoa dá início chamando seu colega do lado para observá-la fazendo um movimento, que por sua vez deve repetir os movimentos para uma terceira pessoa e assim em diante. O resultado sempre é surpreendente, pois, no meio do processo, os idosos se deparam com limitações físicas e mentais, e às vezes não conseguem reproduzir o movimento nitidamente e isso gera uma onda de movimentos diferentes dos iniciais. Semelhante a esse exercício, há o “acrescente um movimento”, também excelente para a memória. Em roda, uma pessoa inicia com um gesto e a segunda repete-o, acrescentando um segundo movimento, e assim por diante. Nesse exercício é muito importante auxiliar os alunos com esses movimentos, porque é complicado para eles digerirem muitas informações de uma vez e externalizar isso com o corpo.

É bastante interessante e acessível usar objetos que estiverem disponíveis no local, pois cria uma interação com o espaço e aflora a criatividade. Na atividade de “ressignificar objetos”, é disposto, no meio da roda, um objeto qualquer, que cada um o pega e desenvolve uma ação não usual com ele, trabalhando de forma lúdica a necessidade de criação de algo novo, não-convencional a cada rodada.

As brincadeiras infantis também podem ser usadas como exercícios. A mímica desenvolve um papel fundamental nesse processo, sendo uma das brincadeiras mais conhecidas e que mais conecta as pessoas, pois auxilia no improviso e faz com que o indivíduo tenha pensamento rápido para lidar com a ação que terá que desempenhar, além de ser a forma mais evidente da expressão do corpo, utilizando-se de sua massa para passar a mensagem e ideia, assim, comunicando algo.

Uma das maiores dificuldades ao trabalhar com quem está vivendo a terceira idade é a timidez, mas é sempre necessário lidar com empatia e calma, pois esse acanhamento é apenas momentâneo. Os idosos do projeto costumam se encolher nos inícios das atividades, porém a expressão corporal vem para ajudá-los a soltar o corpo e a mente. Quando a oficina cumpre o papel de familiarizá-los com as pessoas e com o ambiente, é o momento em que a ludicidade se torna concreta e é quando as ações dos alunos se tornam genuínas.

No “Rejuvenescendo com Arte”, a oficina de expressão corporal, foi bem recebida por todos. Os participantes se sentiram confortáveis para viver aquele momento e deixaram de lado o medo de parecerem bobos. O sorriso no rosto e a alegria nos olhos de todos eram evidentes, e pudemos constatar que a oficina cumpriu uma enorme função lúdica para os deixar confortáveis. Ao final, todos relataram que gostaram do que foi desenvolvido e que não se imaginavam nessa posição.

A oficina ajudou a melhorar as relações pessoais dentro do projeto, aproximando os membros, tanto entre os próprios idosos que não se conheciam direito, como entre os idosos e os jovens voluntários do projeto, os quais conseguiram superar a timidez e a ansiedade. Por ser um momento de vulnerabilidade, os alunos e voluntários se sentiram acolhidos para se conectarem com os exercícios. Outros benefícios mais notórios foram a satisfação e o autoconhecimento, pois muitos idosos se animaram mais quando perceberam que conseguem fazer algo que nunca imaginaram. Além disso, as atividades carregam uma questão fisiológica que auxilia na manutenção física dos alunos, sendo uma alternativa bastante positiva como exercício diário.

Por todos esses benefícios observados, destaca-se a importância em apresentar linguagens artísticas não convencionais às gerações que estão afastadas desse universo. Toda discussão envolta da expressão corporal trouxe uma nova perspectiva que ajudou para que eles entendessem sua função. Essa técnica tem como objetivos aproximar e educar, dois dos valores do “Rejuvenescendo com Arte”, e portanto, concluímos que esse público tem a capacidade e a disposição necessária para se integrar em algo novo. Eles são verdadeiros artistas e por mais que não tenham essa consciência, é o nosso papel lembrá-los sempre disso.

## REFERÊNCIAS:

PARADELLA, Rodrigo. **Número de idosos cresce 18% em cinco anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. Estatísticas Sociais. 26 de abr 2018. Disponível: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>>. Acesso em:



27 de jun 2020.

PERISSÉ, Camille e MARLI, Mônica. **Caminhos para uma melhor idade**. Revista Retratos. Rio de Janeiro, n 16, fev de 2019. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf)>. Acesso em: 16 de jul 2020.

BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/politica\\_idoso.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/politica_idoso.pdf)>. Acesso em: 16 de jul 2020.



## INTERFACE DE SABERES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS ENTRE GERAÇÕES

**Beatriz Barni Batista;**  
**Débora Martins Lopes;**  
**Elisa Angela da Silva Santos;**  
**Cristiane Angélica Ottoni**

UNESP, Instituto de Biociências, Campus do Litoral Paulista, São Vicente, SP,  
Brasil.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), até o ano de 2025 o Brasil será o sexto país com o maior número de pessoas da Terceira Idade (TI) (OMS, 2005). Fatores como o desenvolvimento da área médica, aumento do acesso à saúde, ampliação dos padrões de saneamento básico e aplicação de políticas públicas influenciam diretamente no constante crescimento do número de idosos no território brasileiro (WALDMAN, 2006). Frente a essa demanda populacional, notou-se, nos últimos anos, um forte movimento em defesa dos idosos, bem como um aumento de iniciativas que buscam ressignificar o papel destes indivíduos através de ações que favorecem a saúde, o bem estar e a inclusão deles na sociedade (CARVALHO, 2015). Três programas foram precursores destas ações: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço Social do Comércio (SESC) e as Universidades para a Terceira Idade, programas desenvolvidos dentro de Universidades públicas e privados (DEBERT, 2000), como é o caso do projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) desenvolvido, também, no Instituto de Biociências do Campus do Litoral Paulista (IB-CLP).

A UNATI tem como objetivo promover a inclusão de idosos na sociedade e no meio universitário, através de atividades que possibilitam a continuidade dos estudos e a interação entre diferentes gerações, permitindo, assim, o rompimento de estereótipos e a aquisição de trocas de saberes heterogêneos entre pessoas de diferentes idades. Alunos do IB-CLP dos Cursos de Ciências Biológicas, modalidade Bacharelado e Licenciatura, realizam encontros semanais no período vespertino com cerca de 30 pessoas da Terceira Idade, residentes da Baixada Santista. Os encontros ocorrem em espaços que perpassam os muros das instituições de ensino regular, como: museus, praias, parques, zoológicos, aquários, cinemas, pontos históricos e turísticos da região. Estes locais são caracterizados como espaços não formais de ensino (NF) e têm como intuito promover a educação para liberdade, cidadania, justiça social e diversidade cultural (Gohn, 2008). Cortella (2007) ressalta a importância desses lugares na educação cidadã, uma vez que “tudo que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado.”

Neste sentido, os encontros da UNATI realizados em espaços NF, buscam intermediar de forma dinâmica e interativa, o diálogo entre diferentes saberes. Durante o processo de ensino e aprendizagem, prioriza-se valorizar as vivências e conhecimentos dos participantes, a fim de encorajá-los na busca da autoexpressão. Em contrapartida, os estudantes envolvidos, expõem conhecimentos científicos ligados à cultura e ao cotidiano. Desta forma, conceitos são ressignificados e desmistificados, propiciando uma verdadeira ecologia de saberes, no qual existe uma vasta gama de intervenções que promovem a valorização, seja do conhecimento científico ou popular, servindo como estrutura na criação de “comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 70). Para Lopes (1998), o reconhecimento das diferentes formas de interpretação do mundo é o caminho para se aprender a conviver.

Por isso, em uma sociedade na qual ensinamentos associados a TI são desvalorizados, ações como essa permitem a interação social entre diferentes grupos, valiosas trocas e o rompimento da ideia de incapacidade na velhice. Além disso, ocorre uma contribuição para o

envelhecimento saudável que, segundo a Política Nacional do Idoso, cria condições para promover a autonomia e uma participação social efetiva (BRASIL, 1994). É necessário que a sociedade proporcione aos idosos não somente uma longevidade proveitosa, mas também uma melhor qualidade de vida, com satisfação pessoal, convivência e auto realização (JÓIA, RUIZ, DONALÍSIO, 2008; WALDMAN, 2006).

Igualmente, os participantes relatam que a busca pela UNATI vem de um anseio por comportamentos ativos e o resgate de laços entre gerações. Conseqüentemente, a sensação de pertencimento e a manutenção da autoestima se fazem presentes num desenvolvimento que é levado para além dos espaços de ensino. Além disso, as reflexões a respeito de como o conhecimento formal pode ser transmitido além dos ambientes formais e de como a experiência docente é adquirida durante o processo de formação acadêmica são extremamente relevantes no cenário educacional. Ademais, a relação entre diferentes gerações induz uma avaliação importante a respeito de pontos sensíveis que uma sociedade precisa considerar em relação à função da universidade como espaço democrático, inclusivo e de papel fundamental no processo de reinserção de pessoas da Terceira Idade.

Deste modo, essa ação transformadora sobre a realidade viabiliza uma proposta de modificação de posição, que nos mostra como o processo de envelhecimento pode ser vivido de diversas maneiras, nas quais a libertação dos estereótipos tem papel fundamental na aquisição de novas experiências, além de permitir, ao longo de nossa vida, ter um olhar diferenciado a respeito de múltiplos aspectos na sociedade. É importante enxergar a velhice como um período, sim, de autonomia, descobertas, de auto realização e independência social, sem o medo de tornar-se velho. As políticas para a população idosa, que incluem os projetos de extensão, podem contribuir para reduzir uma visão negativa sobre o envelhecimento, dando voz à Terceira Idade e mostrando, portanto, que essa etapa da vida pode ser ativa, cheia de capacidade, efetivas conquistas e realizações (FARIAS 2012; 2013).

## REFERÊNCIAS

BASTOS, A. S.; SILVA F. O. O museu como um espaço Não Formal de aprendizagem na Terceira Idade. *Educon*, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-16, set/2016.

BATISTA, M. P. P.; ALMEIDA, M. H. M.; LANCMAN, S. Políticas públicas para a população idosa: uma revisão com ênfase nas ações de saúde. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 22, n. 3, p. 200-207, set./dez. 2011.

CARVALHO, L., & SILVA, M. (2015). Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social. *Aprender*, 36, 48-62. Acedido a 12 de agosto de 2016, em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17271/1/UTI\\_educativo\\_e\\_social.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17271/1/UTI_educativo_e_social.pdf).

CORTELLA, M. S. A contribuição da Educação Não Formal para a construção da cidadania. *Itaú Cultural. Visões Singulares, conversas plurais*. São Paulo, 2007. p. 43-49.

DEBERT, G.G. O significado da velhice na sociedade brasileira. *Acta Paul Enf*, São Paulo, v.12, Número especial, Parte I, p. 147-158, 2000.

FARIAS, R. C. P. Esta ruga tem história: Envelhecimento, memória e transmissão de saberes. Projeto de pesquisa registrado na Universidade Federal de Viçosa. Financiada pela FAPEMIG. 2012.

GOHN, M. G. M. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e redes solidárias. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, L. T.; SANTOS, S. S. O PEDAGOGO E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: CONHECENDO AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGs) DE PARANÁIBA – MS. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcio/>

Downloads/931-1355-1-PB.pdf. Acesso em: 12 ago. 20

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, v. 7, n. 1, 2008.

JÓIA L.C, RUIZ T, DONALÍSIO M.R. Grau de satisfação com a saúde entre idosos do Município de Botucatu, Estado de São Paulo, Brasil. In: *Epidemiol Serv Saúde* 2008;17(3):187-94. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742008000300004](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742008000300004). Acessado em: 10/08/2020

LOPES, A. R. C. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, Attico (Org). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

OSÓRIO, A. (2007). Os idosos na sociedade atual. In A. Osório, & F. Pinto (Coords.), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp.11-46). Lisboa: Instituto Piaget.

SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

WALDMAN BF. Envelhecimento bem-sucedido: uma metodologia de cuidado a pessoas com diabetes mellitus [tese de Doutorado]. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Gerontologia Biomédica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2006.



## O DEBATE SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA COMO AÇÃO EXTENSIONISTA: UMA PROPOSTA FORMATIVA ÀS/AOS ESTUDANTES DE ESCOLAS E CURSINHOS PRÉ- VESTIBULARES PÚBLICOS

JOHANSEN, Leticia Cristina<sup>14</sup>;  
MENDES, Carolina Borghi<sup>15</sup>

Apesar de todos esses desafios, não ficaremos na defensiva, reagindo aos avanços que o conservadorismo nos impõe. O feminismo cresceu muito nos últimos anos, está ocupando a redes e as ruas com emblemáticas campanhas, performances e textos provocadores. É com esse dinamismo que estamos construindo nossas propostas. (MARIELLE FRANCO, 2018, p. 123).

#MarielleFrancoPresente

Reconfigurar a posição das mulheres na sociedade brasileira tem sido um desafio importante no interior dos ambientes de ensino público no Brasil (GODINHO, 2016). O controle masculino sobre as mulheres se deu historicamente por relações de poder, tirando delas a autonomia na construção de suas histórias e práticas cotidianas (SANTOS; BONFIM, 2010).

Em tempos de ascendente reação neoconservadora, a defesa pelos direitos das mulheres extrapola o campo teórico e se fortalece cada vez mais como um meio de mobiliza-las à luta pelos seus direitos e contra violências sexistas (GODINHO, 2016). Por isso, “O feminismo, nos seus aspectos basilares, caracteriza-se através de um processo

constante de ações coletivas que se referem à emancipação política e conquista de direitos que refletem no empoderamento das mulheres” (GREGORI, 2017, p. 49).

Entendemos a necessidade de ressaltar a importância da luta feminista, de modo a romper com os mitos que perpassam pelo movimento, tendo como objetivo desqualificá-lo e deslegitimá-lo, como parte de estratégia contra as conquistas das mulheres. Apesar das especificidades que a condição da mulher enfrenta na sociedade, entendemos que o feminismo e as questões de gênero e sexualidades precisam ser entendidos e desenvolvidos atrelados à luta de classes, condição para superação das condições exploratórias e expropriadoras que se desenvolveram ao longo da história da sociedade, especialmente a partir do advento do capitalismo. Ou seja, buscamos evidenciar que as discussões devem ser pautadas na busca da superação das intrínsecas relações opressoras que se inserem no escopo da luta de classes, gêneros e raças por serem, indiscutivelmente, a expressão das diferenças na unidade, o que permite entender as desigualdades histórico-concretas na sociedade.

Nesse sentido, realizamos o projeto de extensão que teve como proposta o desenvolvimento de um curso de formação de curta duração intitulado “O que é Feminismo? - para além das bobagens ditas atualmente”, oferecido às/aos estudantes dos cursos populares pré-vestibulares da Universidade Estadual Paulista - UNESP, *campus* Bauru, e de escolas públicas, com encontros realizados na própria UNESP/Bauru no ano de 2019. Este curso foi fruto de uma parceria com um projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho.

O objetivo foi instrumentalizar as/os estudantes tanto para realização dos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, quanto para atuação na – transformação da – sociedade, abordando as minúcias dos paradigmas que envolvem o movimento feminista, suas pautas históricas, suas conquistas e contradições e, sobretudo, as falácias e mitos que passaram a ser amplamente divulgados no momento atual de nossa sociedade e que descaracterizam essa importante luta histórica.

O feminismo pode ser entendido como um movimento político e social de mulheres (cis e trans) que, por meio de diferentes visões e posicionamentos, confrontaram os sistemas de dominação, exploração

<sup>14</sup> Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, UNESP, *campus* Bauru. le\_johansen@hotmail.com

<sup>15</sup> Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho (UENP-CJ). Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, UNESP, *campus* Bauru. carolina.mendes@uenp.edu.br

e opressão, na luta pela igualdade de direitos e de oportunidades como cidadãs na participação política e social, pela valorização de seus intelectos e de seus papéis sociais, com vistas, entre outros, à igualdade trabalhista. Busca a superação da violência gerada pela opressão de gênero, da marginalização e vulgarização dos corpos, dos padrões, da maternidade compulsória, do apagamento de suas atuações em instâncias de poder, da desvalorização de sua atuação na ciência, na política, nas artes, na família e na sociedade em geral (BONFIM, 2018). Assim, historicamente a luta feminista se configura como um movimento para outra hegemonia e, na presente proposta, sustenta-se na compreensão de que é preciso ter no horizonte de luta a superação das condições de gênero como balizadoras das relações e estruturas sociais.

As mulheres se mostraram como importante resistência às políticas e aos discursos neoconservadores e neofascistas em ascensão no Brasil, como foi possível verificar em campanhas digitais de mobilização e denúncia em especial a partir do cenário político brasileiro que aguçou contradições e disputas desde 2018, que geraram uma rede de compartilhamento entre mulheres e minorias. Isso permitiu unir diferentes ideais frente a posicionamentos e lutas, a fim de dar voz aquelas e aqueles que antes foram calados e evidenciam o papel político feminino.

Com isso, vemos a importância de se discutir com estudantes assuntos de cunho social e político de forma crítica, pois ao se instrumentalizarem, podem pensar e agir socialmente de forma comprometida com a superação das condições discriminatórias e exploratórias. Nesse sentido, o curso proposto buscou fortalecer os outros processos formativos que as/os estudantes já vivenciavam, como nas escolas públicas e nos cursos pré-vestibulares, pois concordamos que:

Quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo

A ideia de que é preciso formar indivíduos que saibam analisar a realidade, capazes de tomar decisões individuais que contemplem o coletivo, reforça a importância de levar aos espaços públicos de formação temáticas que expressem problemas reais da prática social (SAVIANI, 2010), como as questões de igualdade de gênero e da luta feminista, buscando confrontar e, em alguma medida, superar os ideais neoliberais e conservadores amplamente difundidos na sociedade brasileira atual. Segundo Manguinho (2018, p. 58), “é por meio das discussões feministas que se pode olhar para os jovens como sujeitos/as de direitos, ponderando suas especificidades, que ora oscila entre autonomia e atrelamento a relações de poder e hierarquia, institucional ou familiar”.

Chauí (2001) defende que a Universidade deve ser considerada como uma instituição social, ou seja, como aquela que faz parte da sociedade e sofre com determinações desta, mas que assume responsabilidades para com a formação profissional e humana. A extensão como uma das responsabilidades da Universidade oportuniza que projetos cheguem à comunidade externa, como às/aos estudantes da educação básica de escolas públicas, motivando-os e instrumentalizando-os a participarem de discussões sobre aspectos da sociedade que favoreçam a diversidade de ideias, vivências, formações e culturas, além da busca por uma sociedade na qual aquelas e aqueles historicamente marginalizados e discriminados sejam entendidos e respeitados como iguais.

Assim, nesse texto buscamos retratar brevemente a importância de que a Universidade atue no desenvolvimento de outro modelo de sociedade por meio de um dos seus pilares, qual seja, a extensão. O projeto em questão, propondo-se a envolver a comunidade externa, em especial, estudantes de escolas e cursos pré-vestibulares públicos à temática do feminismo, teve como objetivo dar-lhes instrumentos teóricos para compreenderem a necessidade desta luta histórica e, sobretudo, para enfrentarem falácias e ideias conservadoras amplamente difundidas no senso comum na sociedade brasileira, como forma de deslegitimar esse movimento. Com isso, as/os estudantes participantes

acompanharam e participaram das discussões propostas durante o curso, o que pode, em alguma medida, colaborar com o processo formativo delas e deles com pressupostos críticos.

## REFERÊNCIAS

BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher**: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001

FRANCO, Marielle. Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasma. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (orgs.). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: Edufba, 2018.

GODINHO, Tatau. Mulheres brasileiras: reinventando a vida, a história, a cultura. In: ASSIS, Maria E. Arruda de; SANTOS, Taís V. (orgs.). **Memória feminina**: mulheres na história, história de mulheres. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2016. 13-25p.

GREGORI, Juciane. Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 30, n. 2, p. 47-68, jul.-dez. 2017.

MANGUINHO, Julyana Vilar de Franca. **Práticas feministas em contextos educacionais**. 205f. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2018.

SANTOS, Ana Célia de Sousa; BONFIM, Maria do Carmo Alves. **Pedagogia de Gênero na Construção de uma “Alternativa de Gênero”**. Teresina: UFPI, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, v. 5, n. 19, p. 13-28, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.



## DANÇAS CIRCULARES NA UNESP: ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO

**Alessandra de Morais<sup>16</sup>;**  
**Francisane Maia<sup>17</sup>**

Financiamento: Programas “Educando para a diversidade” e “Bem viver para tod@S” - Unesp/Santander

### UM GIRO PELO MOVIMENTO DAS DANÇAS CIRCULARES

Há muitos anos, os seres humanos dançam em círculos, nas mais diversas e especiais ocasiões: nascimento, união, colheitas, despedidas, reencontros, mudanças de estações etc. Bernhard Wosien, bailarino, coreógrafo, pedagogo e pintor, ao se dedicar a estudar as danças de diferentes povos e seus elementos simbólicos, resgatou as danças circulares, a partir das décadas de 50 e 60, tendo um marco especial para sua afirmação e expansão na década de 70, na comunidade de Findhorn na Escócia. Wosien afirmava que estar juntos, de mãos dadas, lado a lado, em estado introspectivo, em movimento constante, possibilitava o reencontro consigo e a descoberta da vida no seio da comunidade (WOSIEN, 2000). Sendo considerado o (re)criador da metodologia das danças circulares sagradas e seu grande divulgador, Wosien influenciou pessoas de diferentes países, inclusive do Brasil, no qual a dança circular teve seu (re)desenvolvimento na década de 80.

As danças circulares têm sido reconhecidas como um poderoso

recurso terapêutico e educativo para o desenvolvimento integral, atuando nos âmbitos corporal, afetivo, cognitivo e sociomoral. Tem o potencial de sensibilização, integração, resgate de valores humanos, desenvolvimento do senso de organização coletiva, autoconhecimento, respeito por si e pelo outro, consciência corporal, noção espacial e rítmica, dentre outros inúmeros benefícios que levam a transformações e curas, além de possibilitar o acesso e vivência da musicalidade de diferentes povos, promovendo uma cultura de paz (KAMENSKY, 2016). Destaca-se que no Brasil, por meio da Portaria do Ministério da Saúde de n. 849, de 27 de março de 2017, houve a inclusão das danças circulares à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do SUS. (BRASIL, 2017)

Geralmente, as danças circulares são praticadas em círculos, em que todos seguem uma determinada coreografia, conectados entre si, em um mesmo ritmo e em busca de harmonia. A roda é conduzida por uma pessoa com formação em danças circulares, denominada focalizador/a, a qual tem o papel de auxiliar os participantes a vivenciar as danças, explicando os passos que serão dançados de forma coletiva e o significado das coreografias e das músicas realizadas, pois no círculo, almeja-se o equilíbrio entre o individual e o coletivo, o que promove o sentimento de cooperação, de ajuda mútua, de igualdade, sem hierarquias e/ou competição. Todas as pessoas, de diferentes idades, podem participar das danças circulares, não sendo necessário ter qualquer tipo de experiência anterior, pois o foco não é a técnica, mas sim o sentimento de pertencimento, apoio mútuo, interação e integração consigo e com os companheiros de roda.

### DE MÃOS DADAS: O PROJETO DE DANÇAS CIRCULARES

O projeto de Danças Circulares na UNESP foi desenvolvido durante os anos de 2018 e 2019 e teve como objetivos apresentar, levar e colocar em prática o desenvolvimento de múltiplas e integradas linguagens, por meio da realização de rodas regulares (processuais) de danças circulares com os (as) estudantes da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília (ingressantes, veteranos (as) e pós-graduandos (as) dos diferentes Programas da unidade), procurando-se realizar rodas que favorecessem, em especial, o acolhimento e a integração

<sup>16</sup> Psicóloga, focalizadora de Danças Circulares e Professora Assistente, Departamento de Educação Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, FFC, UNESP, Marília.

<sup>17</sup> Pedagoga, focalizadora de Danças Circulares, Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, FFC, UNESP, Marília.

entre esse público. Além disso, as atividades foram abertas a demais membros da comunidade da UNESP (servidores (as) professores (as) e servidores (as) técnico-administrativos), egressos (as) da graduação e da pós-graduação e público externo, visando a integração entre todos. Também foram desenvolvidas tais atividades para a Universidade aberta à terceira idade (UNATI), uma vez que a dança circular também contribui para a melhoria da atenção, memória, equilíbrio, flexibilidade e auxilia no desenvolvimento da consciência corporal, promovendo melhor qualidade de vida.

### **TECENDO RELAÇÕES NA DANÇA CIRCULAR: RESULTADOS ALCANÇADOS E CONSIDERAÇÕES**

No primeiro ano do projeto, as rodas foram de periodicidade quinzenal, no segundo ano aconteceram semanalmente. Considerando que tivemos a participação de uma média de 25 pessoas por rodas regulares e que foram realizadas 37 rodas, o número total de atendimentos realizados nessa atividade foi de 925 atendimentos. O público participante era, no geral, mulheres, estudantes da UNESP, ingressantes e veteranas, e o público externo composto por convidadas das estudantes, e por professoras da rede pública de Educação e pessoas que tiveram conhecimento das rodas por meio de divulgação feita em rede social. Também participaram alunas egressas de diferentes cursos da unidade. A faixa etária das participantes foi de jovens e adultas. Além disso, foram desenvolvidas rodas abertas em demais espaços públicos, que também contaram com a participação média de 30 pessoas em cada roda, dentre as quais estudantes da UNESP; estudantes do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA); gestores (as) e professores (as) da rede municipal de Educação; familiares da clientela da APAE, profissionais da APAE; voluntários (as), funcionários (as) e atendidos pela Associação de Combate ao Câncer (ACC); estudantes de Ensino Médio; usuários (as) e profissionais do Centro de Atendimento de Assistência Social (CRAS), dentre outras pessoas da sociedade civil. Considerando que tivemos a participação de uma média de 30 pessoas por rodas abertas em locais públicos e que foram realizadas 17 rodas, o número total de atendimentos realizados nessa atividade foi de 510 atendimentos. Na UNATI, foram realizadas 12 rodas, com a participação

de aproximadamente 20 pessoas, totalizando 240 atendimentos. Desse modo, a proposta de danças circulares alcançou um total de 1.675 atendimentos. Em relação aos registros das rodas realizadas, os recursos utilizados foram fotos e vídeos, os quais possibilitaram ver os avanços coletivos dos grupos.

Buscou-se com a proposta de danças circulares na Unesp, alcançar como principal resultado a integração e acolhimento dos (as) graduandos (as) ingressantes da FFC, dos (as) veteranos e pós-graduandos (as), além da integração desse público com demais membros da comunidade acadêmica e externa. Também visou-se promover os seguintes benefícios: desenvolvimento da consciência corporal, autoestima, autoconhecimento, noção de espaço, ritmo, memória, coordenação motora, cuidado corporal; tomada de consciência dos próprios movimentos, respeito às potencialidades e limites de cada um; valorização da vida, desenvolvimento da qualidade de vida e do bem-estar; socialização e sentimento de pertencimento, união e integração entre os participantes; valorização das diversidades; reconhecimento de todos como sujeitos de arte e cultura; promover o acesso e a valorização de músicas, danças e tradições de diferentes gêneros e épocas, assim como de diferentes povos e culturas, e construção de valores de cooperação, solidariedade e empatia (OSTETTO, 2006, 2009; KAMENSKY, 2016; MACHADO, 2018).

Em relação às limitações do projeto, ressalta-se a dificuldade de a comunidade acadêmica participar das rodas, uma vez que pudemos observar durante a realização do projeto uma maior participação da comunidade externa. Supomos que o número reduzido de participação nas rodas, pode ser justificado pelo fato desse tipo de atividade ainda não fazer parte da cultura dessa comunidade e pela pouca valorização das linguagens artísticas e corporais na universidade. Também foi possível observar a necessidade de se ter espaços físicos adequados e específicos para tais atividades, pois para a realização das danças circulares, é importante ter um ambiente onde seja possível formar rodas, que tenha iluminação adequada e com acessibilidade para todos.

Com base nos alcances da dança circular, como um movimento cultural, artístico e educativo, afirmamos que propostas dessa natureza devem estar presentes na universidade pública, assim como em demais contextos educativos, uma vez que vão ao encontro da formação e



desenvolvimento de valores éticos universalizáveis, vinculando-se a ações que visam a educação para a diversidade e para promoção de uma cultura da paz, em que por meio da vivência em roda, com os gestos, danças, expressões e músicas, tem o potencial de ressignificação de subjetividades e dos espaços públicos e/ou coletivos, por meio de práticas que integram pessoas de diferentes culturas, gerações, gêneros etc (KAMENSKY, 2016).

Partindo dos benefícios e potencial das danças circulares, faz-se necessário a valorização dessa linguagem artística, assim como de outras, como ferramenta nos processos formativos na universidade, pois sua prática permite o acesso de seus participantes ao repertório musical construído pela humanidade e à vivência da dança, como uma experiência integrativa e comunitária, corroborando assim para uma aprendizagem pautada na Educação Integral e na humanização.

**Palavras-chave:** Danças Circulares; Desenvolvimento Integral; Humanização.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União. 28 Mar 2017.

KAMENSKY, A. P. S. Danças Circulares na UFABC. In: KAMENSKY, A. P. S. (Org.). **Circularidades:** danças circulares e diversidades culturais: Educação para uma cultura de paz. São Paulo: Pontocom, 2016. p. 95-108.

MACHADO, G. M. R. **Educação das relações étnico-raciais**

**na formação de professores(as) através das danças circulares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2018.

OSTETTO, Luciana E. **Educadores na roda da dança:** formação-transformação. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OSTETTO, Luciana E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 165-176, jan/abr. 2009.

WOSIEN, Bernhard. **Dança:** um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.



## CAMINHOS E PRINCÍPIOS PARA UMA GEOGRAFIA VOLTADA AO GÊNERO

**Aline de Souza Ribeiro**<sup>18</sup>;

**Isabela Santos**<sup>18</sup>;

**Fabrcio Gallo**<sup>19</sup>

A Geografia enquanto Ciência Social busca sempre desvendar a complexa transformação do espaço geográfico através das distintas ações humanas. Assim, por meio do estudo dos processos de usos sociais do território, é possível entender como se constroem as relações de gênero em cada momento histórico. Para tanto, o grupo PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de Geografia da UNESP, *campus* Rio Claro, junto à comunidade universitária, promoveu em 2019 o evento XXI Território Aberto “*Samira Peduti Kahil*” intitulado “Caminhos e princípios para uma Geografia voltada ao Gênero”. O Programa de Educação Tutorial é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação, e visa ampliar os conhecimentos dos discentes no ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, o evento propõe reflexões acerca de como o gênero compõe as relações estruturantes que dispõe o indivíduo no mundo, com o intuito de colaborar para a compreensão dessas questões no âmbito da sociedade brasileira. Com isso, demonstrando a ausência de neutralidade do espaço geográfico quando se analisam temas desta natureza, sendo de extrema importância inserir as diferenças sociais e territoriais nas relações, assim como, as estruturas socioculturais impostas na relação de gênero e espaço.

Coaduna-se com essas reflexões Quijano (2000), quando ressalta que o saber científico ainda é utilizado para o domínio da sociedade como uma ferramenta imperial de colonização. Partindo da premissa de que a Geografia é uma ciência moderna que tem como objeto de estudo o espaço geográfico (oriundo das constantes transformações da natureza por meio da ação social), entende-se que esse instrumento de uso da ciência corrobora para o posicionamento e rearticulação do território, o qual cria classes e categorias posicionadas à margem e ao centro, influenciando a invisibilidade e visibilidade de determinadas categorias.

Dessa maneira, para compor a mesa sobre “Gênero e Sexualidade na construção da ciência brasileira”, convidamos as professoras Roberta Guimarães Peres (UFABC) e Helena Rizzatti Fonseca (Unicamp). A ideia central dessa mesa era trazer a discussão histórica sobre o combate contra as opressões de gênero que ocorreram e ainda ocorrem nas Universidades do país e, assim, reforçar que a mulher também tem seu lugar na Ciência.

Assim, a professora Helena Rizzatti Fonseca faz uma breve apresentação sobre a História da Ciência, sendo esta, contada pelo ponto de vista do homem branco, europeu e senil. Desse modo, a docente defende a importância de analisar a ciência a partir do método materialista-histórico-dialético. Com base nisso, é possível compreender que a implantação do modo de produção capitalista no território nacional levou a uma formação socioespacial brasileira e, com essa especificidade produzida pelo sistema, acarretou a uma formação estruturada pela articulação dos elementos classe, raça e gênero. Como referido por Reis (2015), o estudo do espaço, mais do que nunca, pode revelar a estrutura de poder entre os gêneros através da luta de classe.

Em continuidade, professora Roberta Guimarães Peres centrou-se na ciência e na produção científica serem uma questão de gênero, além da sub-representatividade das mulheres nesse campo. A efeito disso menciona Bandeira e Melo (2005), que observa que as mulheres começam o século XX analfabetas e iniciam o século XXI com maior escolaridade que os homens. No entanto, segundo o IBGE (2019), as mulheres ainda possuem o salário inferior ao dos homens e, por mais que estejam em maior número na graduação e na pós-graduação, na área da docência, são minorias. Como Peres abordou, mesmo quando

<sup>18</sup> Graduandas em Geografia da UNESP – RC e Bolsista PET.

<sup>19</sup> Professor Doutor da UNESP – RC e Tutor do PET.

as mulheres chegam a lecionar e pesquisar no ensino superior, ainda encontram em ocupar cargos administrativos e de gestão nas estruturas decisórias das Instituições de Ensino Superior. Ademais, a docente aponta que a própria representatividade simbólica na criação da mulher, relacionada somente aos afazeres domésticos, acaba por influenciar na escolha da graduação em áreas das ciências da saúde, as quais, de acordo com Sugimoto (2018), as mulheres já ocupam mais de 50%.

Para a mesa intitulada “Gênero, violência e saúde sexual: o papel das mídias na produção do ideário brasileiro” foram convidadas a professora Jackeline Aparecida Ferreira Romio (USP) e a pesquisadora Sandra Gouretti Unbehaum (FCC). Nesta mesa, respectivamente, houve discussões sobre a violência contra a mulher negra nos espaços urbanos e o papel da mídia como agente socializador no entendimento de gênero e sexualidade.

Abordou-se acerca da utilização das variáveis geográficas do espaço como cenário para estudo de gênero e violência contra mulher negra. Segundo Romio (2011), a partir das áreas da demografia e da saúde pública estendem-se os estudos quantitativos da violência no Brasil, em conjunto com a análise do espaço geográfico. A docente defende ainda que no Brasil, a partir dos processos políticos e sociais, verifica-se que a violência contra a mulher negra é estrutural, sendo associada ao patriarcado e ao racismo. Dessarte, conforme Pateman (1993), o patriarcado é a única expressão apta para dimensionar a opressão cometida à mulher pelo simples fato de ser mulher.

No caso da mulher negra, a violência ultrapassa a questão de gênero e se aprofunda nas fissuras da classe e raça. Além disso, Pateman (1993) pontua que a exploração da imagem da mulher negra na mídia é vinculada a uma representação social deturpada de estereótipos, como mulheres violentas, produto sexual para propaganda de consumo no exterior - figura da *mulata* -, promíscua e objeto sexual, a qual Collins (2000) retrata como elo central entre a elite masculina branca à imagem da mulher negra.

Dessas acepções é necessário, pois, salientar que os meios de comunicação aumentam os estigmas, preconceitos e violências contra as demais identidades de gênero ao reforçar os estereótipos, ao propagar desinformação sobre o grupo e tratá-lo como “corpo estranho”. De acordo com Foucault (1988), as normas sociais existentes corroboram

para a perpetuação desse campo de poder para localizar, hierarquizar e punir os indivíduos que não se encaixem ao padrão estabelecido. Assim, o grupo torna-se invisível a sociedade e ao governo, sendo marginalizados e sofrendo violências do âmbito físico e simbólico.

Levando-se em consideração esses aspectos, a atividade “CINE PET - Uma trans-vida: nascer, crescer e envelhecer” ministrada Gabriela Naomi de Souza Santos, graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UNESP, *campus* Rio Claro, buscou aproximar o debate do não reconhecimento da identidade trans e a marginalização dessa população por meio do documentário “Laerte-se”, de origem nacional. Dado o exposto, a convidada pode apresentar ao público de uma forma íntima e isento de um caráter sensacionalista, o reconhecimento da cartunista e chargista brasileira Laerte com o gênero feminino, discutindo a criação de padrões, a questão classe e raça, as relações sociais e pessoais na vida trans, e a dessensibilização e desumanização das pessoas trans.

A partir das contribuições apresentadas nas palestras do evento, foi possível compreender que a questão de gênero na Geografia insere-se no estudo do espaço geográfico. Dessa forma, buscou-se discutir a abordagem da temática à luz da crítica, das relações sociais e pessoais estando entre elas as imposições socioculturais sobre a sexualidade e ao gênero. Através desse caminho reflexivo cuidadosamente delimitado, pudemos construir uma análise que se contrapõe à parcialidade dos enfoques tradicionais e à ciência androcêntrica que apresenta a sociedade como um elemento neutro, homogêneo e assexuado.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, L.; MELO, H. P. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil**. NU. CEPAL Serie Mujer y desarrollo, Chile, n° 66, p. 37-40, jun. 2005.

COLLINS, P. **Black feminist thought: knowledge, consciousness,**

and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2019. Disponível em: <<https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens.html>> Acesso em: 03 de agosto de 2020.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

QUIJANO, A. “Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America”. **Neplanta: Views from South**. v. 1, n. 3, p. 533 – 580, 2000.

REIS, M. L. Estudo de Gênero na Geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 38, p. 12-13, jul./dez. 2015.

ROMIO, J. A. F. Femicídio na Cidade. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 15 - 25, ago./dez. 2011.

SUGIMOTO, L. Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. **Jornal da Unicamp**, 2018. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>> Acesso em: 03 de agosto de 2020.



## A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO FERRAMENTA DE LUTA PARA AS MULHERES: ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE RIO CLARO – SP

Sofia Santos Vasques Simões de Carvalho

Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental/ Instituto de Geociências e Ciências Exatas/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Rio Claro.

Este capítulo faz parte da pesquisa intitulada “Uma concepção de gênero e interseccionalidades da ocupação da cidade de Rio Claro – SP através da cartografia social”. O projeto ainda está em andamento e desta forma, as ideias aqui mencionadas, não foram completamente aplicadas.

A pesquisa, através do levantamento de conceitos fundamentais para a compreensão da temática proposta, busca a partir de perspectivas decoloniais, majoritariamente feministas, novas concepções, para analisar a violação do corpo, direitos, do cotidiano e do bem-estar, das mulheres nos espaços da cidade de Rio Claro, São Paulo, e posteriormente, gerar um mapeamento destes, através de uma técnica denominada cartografia social.

A partir da concepção do objetivo e linha metodológica da pesquisa, faz-se necessário a compreensão dos conceitos mencionados. Neste momento, deve-se atentar que, a definição de gênero se pauta para além dos pressupostos biológicos, mas sim na luta por direitos e igualdade, transversalmente a luta feminista, levando em consideração as interseccionalidades, que por sua vez, se articulam nas opressões de gênero, raça e classe, integrando não apenas mulheres cisgênero e

heterossexuais.

As abordagens de tal temática na ciência geográfica vêm tomando voz nos últimos anos, mas nem sempre foi uma constante, como Joseli Maria Silva (2009) discute em “Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidade”:

A ciência geográfica hegemônica é marcada por privilégios de sexo e de raça, características que dificultaram a expressão das espacialidades dos grupos das mulheres, dos não-brancos e dos que não se encaixam na ordem heterossexual dominante. Durante muito tempo, as existências espaciais desses grupos ou de suas ações concretas não foram consideradas adequadas como objetos de estudos do campo da geografia. A razão de suas ausências no discurso geográfico deve ser entendida pela legitimação naturalizada dos discursos hegemônicos da geografia branca, masculina e heterossexual, que nega essas existências e também impede o questionamento da diversidade de saberes que compõem as sociedades e suas mais variadas espacialidades. (SILVA 2009, p. 26).

Na tentativa de superar tal narrativa descrita por Silva (2009), dispõe-se de uma análise que aponta para a retomada do conceito de direito à cidade, traçado por Henri Lefebvre em 2001. Para o autor, a cidade se dá no território, como revérbero da sociedade e, portanto, esta é redesenhada a partir dos núcleos, contextos políticos, econômicos e culturais, que a ditam ao longo do tempo.

Em um cenário predominante de ideais machistas, heteronormativos, patriarcais e neoliberais, compreende-se então, uma cidade que reflete tal dinâmica, resultando assim em um espaço não feito para a vivência das mulheres. A partir deste fundamento, Lígia Maria (2017) aponta que:

Sendo a cidade a projeção da sociedade em um determinado espaço, analisar como a urbe dialoga com a presença feminina é de fundamental importância tendo em vista que o desempenho das inúmeras funções, mãe, companheira, profissional, em diferentes áreas, solicita da cidade a mobilidade e a acessibilidade, envolvendo o livre transitar da mulher, inclusive para o trabalho, a possibilidade de acessar serviços públicos e privados, lazer e cultura sem cerceamento, muitas das vezes provocado pelo receio à sua integridade física. Para que a cidade seja funcional à mulher é preciso que ela perceba a presença feminina, o que envolve permitir sua participação nos espaços decisórios sobre o desenho, o uso e ocupação da cidade. (CASIMIRO, 2017, pg. 9)

Com o aprofundamento dos conceitos, inferimos que a necessidade da inserção das mulheres na vida pública, é a chave para a quebra do preceito das desigualdades de gênero, estas que derivam basicamente, das relações de poder hierárquicas, projetando, nós mulheres, de forma invisível e violenta na produção espacial, o que possibilita a análise de uma nova concepção, a generificação do espaço urbano, citada por Oliveira e Henrique, como um passo motivador para compreender a gênese espaço/gênero com outras categorias sociais.

Tanto o espaço quanto o gênero são produtos de relações sociais imersas numa forte trama de poder. As lógicas de produção do espaço perpetuam os interesses dos gêneros inteligíveis gerando a abjeção simbólica e espacial dos sujeitos que não correspondem às linearidades entre órgãos, desejo e representação social (...). As periferias generificadas ou os centros obsoletos são espaços de concentração dos gêneros ilícitos segundo a matriz heterossexual. São nesses espaços que os seres abjetos encontram condições favoráveis para sua reprodução subvertendo as normas anteriormente impostas pelo processo contínuo de generificação. (OLIVEIRA; HENRIQUE, 2009. Pg. 8)

Ao propor o uso da cartografia social como ferramenta de análise e luta, busca-se, através do protagonismo, no caso das mulheres, compreender as perspectivas, a partir do ponto de vista de quem nos possibilita a concretude do objeto da pesquisa. Para isso se faz necessário ouvir as histórias, analisar os relatos, traçar novas possibilidades, e através de mapas – como processos e não apenas a conclusão do projeto – identificar caminhos para a luta por reivindicação do espaço.

A partir das fundamentações de “investigação-ação-participativa”, conceituadas por Costa et. Al. (2016), a cartografia social, ou mapeamento participativo/colaborativo, é reforçada como parte da reelaboração e construção do conhecimento, abordando a ferramenta ou meio técnico, como resultado de uma ação colaborativa, com o objetivo de uso no planejamento e na transformação social. Esta corresponde a um instrumento que privilegia a construção do conhecimento popular, simbólico e cultural, elaborado sob os preceitos da coletividade, onde os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos

(GORAYEB; MEIRELES; SILVA, 2015).

Para compreensão dos mapas, como processo contínuo e mutável, se faz necessária uma elaboração gráfica da história e reivindicações, de forma sistematizada, acessível e democrática. Assim, se torna possível, um caminho para recorrer de forma mais íntegra, no caso das mulheres, o reconhecimento como ser político, assim como o acesso aos locais públicos, não só como cenários do cotidiano, mas como espaços de vivência integral, que devem ser ocupados, como expressa Costa et. al refletindo sobre as possibilidades abarcadas nestes mapeamentos.

Compreende-se que uma mesma população tem a capacidade de produzir diversos mapas em diferentes momentos históricos sobre o mesmo espaço. Os mapas são dinâmicos e as lutas dos movimentos sociais não são fixas, novos desafios são postos a todo o momento para as comunidades o que propicia a construção e reconstrução dos mapas. (COSTA; et. al 2016. Pg. 76)

Para a aplicação de todas estas determinações traçadas, propõe-se a análise do município de Rio Claro, localizado no interior do estado de São Paulo. O município possui uma área total de 498,42 km<sup>2</sup>, sendo a ocupação da área urbana em 2015 de 44,58km<sup>2</sup> (IBGE, 2015). De acordo com estimativa do SEADE (2020), Rio Claro abriga uma população total de 201.212 habitantes, sendo 196.819 hab. na área urbana e 4.393 hab. na área rural. A densidade demográfica é de 463,70 hab./km<sup>2</sup>.

Historicamente dotada de preceitos tradicionais, principalmente relacionados a maçonaria, fortes vínculos à indústria cafeeira, e de núcleos familiares estabelecidos, a cidade, ao longo dos anos, vem se reconfigurando e abrindo espaço para o protagonismo das mulheres. A luta é de muitos anos, mas os resultados são recentes, somente em 2010, ocorreu a implantação da Delegacia de Defesa da Mulher (DDM); esta que em 2017 ganhou um local próprio – anteriormente funcionava junto a outros setores da Polícia Civil – que será uma das fontes de dados públicos para a análise deste trabalho em escala local.

Esta pesquisa também visa contribuir com o avanço do debate de Geografia, espaço e gênero, conferindo novas perspectivas de atuação, quanto à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, através de representatividade e democratização da informação.

Para tal feito, os mapas serão desenvolvidos em conjunto com a comunidade rio clarense, através de pesquisas, por meio da aplicação de questionários (sobre a temática da representação a ser elaborada, mas também em relação aos símbolos nesta inseridas, garantindo o entendimento pleno de quem a consulta), entrevistas com especialistas locais, oficinas e a própria distribuição do produto final, sustentando seu retorno efetivo e acessível para a população, tornando o mapa um elemento de combate e de autoafirmação social.

## REFERÊNCIAS

COSTA, N. O; GORAYEB, A; PAULINO, P. R. O; SALES, L. B; SILVA, E. V. **Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial:** reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. Revista ACTA Geográfica, Ed. Esp. V CBEAGT, 2016. Pp. 73-86.

IBDU (Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico. Fundação Ford Brasil) Direito à cidade: uma visão por gênero. São Paulo, 2017. Pg. 7 à 12.

GORAYEB, A; MEIRELES, A. J. A; SILVA, E. V. **Cartografia social e cidadania:** experiências do mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Editora: Expressão gráfica, 2015.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo, SP. Centauro, 2001

OLIVEIRA, M. F; HENRIQUE W. A cidade generificada: uma breve análise das formas e funções urbanas performativas de Feira de Santana-BA. Publicado em I Simpósio cidades médias e pequenas da Bahia -

Cidade, Cultura e Identidade. Bahia, 2009.

SILVA, J. M. **Geografias subversivas** : discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa, PR. TODAPALAVRA, 2009.



## **ENCONTROS ENTRE GERAÇÕES: DIVERSIDADE E PROCESSOS DE COEDUCAÇÃO**

**Mariele Rodrigues Correa;  
Jaime Fernandes Neto;  
Gabriel Felix dos Santos;  
Letícia Iafelix Minari;  
Luan Puntel Rui;  
Raissa Pinto Rodrigues;  
Kedma Marta da Silva Ribeiro;  
Silmara Regina Bezerra Dias**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis.

Financiamento: Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNESP.

O processo de envelhecimento da população brasileira é um fenômeno que tem sido amplamente divulgado em pesquisas científicas e na mídia em geral (BRASIL, 2010). De acordo com o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de pessoas com mais de 60 anos representa, aproximadamente, 10,8% da população total e a tendência é que, em algumas décadas, o número de idosos seja maior do que o de jovens e crianças.

A longevidade da população brasileira é uma importante conquista, porém ela implica em alguns desafios a serem enfrentados. Um deles consiste em fomentar ações que promovam o convívio entre diferentes

gerações, de forma a estabelecer trocas afetivas e aprendizados que contribuam para a solidariedade entre diferentes idades – diminuindo os estereótipos e preconceitos relacionados às idades da vida –, para aumentar a sociabilidade dos idosos e para que os jovens possam refletir sobre o envelhecer enquanto projeto de vida.

A intergeracionalidade é um dos temas de destaque em políticas públicas e programas direcionados para a velhice e é tida como uma preciosa e importante ferramenta na ressignificação do envelhecimento e na prevenção à institucionalização. No Brasil, legislações que versam sobre direitos e deveres da população idosa, como a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), colocam o papel da intergeracionalidade em destaque, estipulando como meta a ser atingida o desenvolvimento de ações e programas que fomentem as relações entre diferentes grupos etários. Atentos a esse potencial das relações intergeracionais e à demanda de ações que fomentassem esses vínculos, criamos um projeto de extensão que envolve crianças, adolescentes e idosos institucionalizados.

## **OBJETIVOS E MÉTODO**

Desde 2018, desenvolvemos um projeto de extensão sob uma perspectiva intergeracional e multidisciplinar, envolvendo três diferentes estabelecimentos institucionais da cidade de Assis (SP), a saber: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), representado pelo curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras; a Escola Estadual “José Augusto Ribeiro”; e a Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) “Lar dos Velhos”. Participam do projeto uma professora e discentes do curso de graduação em Psicologia da UNESP, idosos da ILPI, além de duas professoras (de Língua Portuguesa e Artes) e alunos de 10 a 14 anos da escola pública de ensino fundamental. A escola na qual desenvolvemos o projeto funciona em tempo integral e o projeto de extensão é parte de uma disciplina eletiva da escola chamada “Conviver é uma Arte”.

O objetivo principal do projeto é promover encontros intergeracionais entre estudantes do ensino fundamental e idosos institucionalizados, fomentando a socialização, trocas simbólicas, aprendizagens e possíveis mudanças de concepções e atitudes de uma

geração em relação a outra. São realizadas, semanalmente, oficinas que trabalham o imaginário dos estudantes acerca da velhice, com o intuito de investigar quais sentidos atribuem à figura do idoso e se os alunos convivem com pessoas mais velhas. Também são realizadas atividades em que são apresentados aspectos biopsicossociais referentes ao processo de envelhecimento. O cronograma e o conteúdo das oficinas e atividades são planejados antecipadamente com a equipe que compõe o projeto.

Além das atividades descritas, são ministradas aulas de Língua Portuguesa e Artes que abordam o envelhecimento de forma transversal. Promovemos, ainda, encontros entre estudantes e idosos por meio de visitas dos alunos à ILPI, dos idosos à escola e dos idosos e alunos ao *campus* da UNESP Assis. São feitas, ao menos, seis visitas entre as instituições por semestre. Os estudantes registram os encontros por escrito e expressam, por meio de desenhos, colagens, cartazes, fotos e outros recursos artísticos, suas percepções e sentimentos em relação aos idosos. Esses relatos são utilizados como material de ensino de língua portuguesa e Artes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo do período em que o projeto é desenvolvido, estimamos que cerca de 120 crianças e adolescentes e cinquenta idosos tenham participado das atividades oferecidas. Os resultados sinalizam que a aposta nas relações intergeracionais é um dispositivo potente na promoção de novas aprendizagens e afetos que se constroem no encontro com a diversidade.

Nas oficinas iniciais, realizamos uma sondagem com os alunos para sabermos se possuem contato com pessoas idosas ou se conhecem alguma ILPI. A grande maioria tem pouco ou nenhum contato, sendo mais frequente no convívio familiar, especialmente os avós. Também os idosos institucionalizados possuem pouco ou quase nenhum convívio frequente com jovens.

A segregação espacial das idades da vida, representada, por exemplo, no asilo para velhos e na escola para crianças e adolescentes, acaba por contribuir para a criação de estereótipos, uma vez que não se tem um convívio afetivo e proximal entre gerações. Assim, boa parte



das imagens iniciais referentes à figura da pessoa idosa feita pelos os alunos, retratavam a velhice como uma fase de perdas, de doença e representada pelos cabelos brancos, coluna encurvada, bengala e ausência de dentes. Aos poucos, com as oficinas e, principalmente com as visitas e o contato dos alunos com os residentes da ILPI, foram emergindo novos sentidos, como, por exemplo, a figura do idoso sendo representante da memória social.

O objetivo das primeiras visitas dos estudantes ao asilo era o de fomentar novos vínculos, despertar o desenvolvimento da escuta e da escrita pelos alunos, além de despertar a memória e a experiência narrativa (BOSI, 1994) dos residentes da ILPI. Assim, a tarefa dos discentes era realizar uma entrevista junto aos idosos a partir de perguntas elaboradas previamente em sala de aula pelos próprios alunos e registrar, por escrito, as respostas. Em um momento posterior, os estudantes deveriam redigir um relato. As perguntas selecionadas pelos jovens consistiam em investigar como havia sido a infância dos idosos e como eram as brincadeiras, as profissões que exerceram quando adultos e como era a vida na ILPI. O contato com os idosos aconteceu de forma afetuosa e eles compartilharam histórias de vida que falavam de vínculos e seus rompimentos, de saudades, perdas e até abandono de familiares e amigos.

Diante desses relatos, pudemos constatar que muitos jovens e crianças se emocionavam e se mobilizavam para criar um laço de afeto com os idosos. Alguns estudantes, em visitas posteriores, levavam cartas, presentes, tiravam fotos, faziam as unhas e maquiavam as idosas, pintavam telas, jogavam dominó, ouviam e cantavam canções. Boa parte se prontificava a servir o café e, às vezes, até alimentar aqueles que tinham mais dificuldades. Assistimos ao nascimento da tessitura dos vínculos intergeracionais e alguns se fortaleceram de forma muito significativa.

Um momento muito especial das atividades do projeto eram as visitas dos idosos asilados na escola, sendo duas em cada semestre. A recepção dos discentes é algo digno de nota: se apressavam em dar a mão e acompanhar os mais velhos para mostrar o ambiente em que estudam, sentar-se próximo àqueles com quem haviam feito um vínculo mais forte e entabular uma conversa.

São muitas as histórias exitosas e significativas que vivenciamos

nesses anos de projeto. Porém, vivenciamos inúmeros desafios, também. Em alguns encontros, nem sempre a totalidade de alunos e idosos estava disponível para o contato com o outro. As relações intergeracionais também têm seus conflitos e entraves. A equipe do projeto, nesse sentido, esteve sempre atenta a esses acontecimentos, procurando mediar as relações e contribuir para solucionar os entraves.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Relatar em algumas páginas toda a experiência desse projeto é um desafio, pois ao longo desse tempo pudemos vivenciar muitas trocas significativas. As professoras da escola avaliam a experiência de forma positiva. Para elas, o projeto alcançou seus objetivos, pois puderam notar uma melhora na qualidade da escrita dos alunos e na parte expressiva do conteúdo da disciplina de Artes, a partir dos exercícios de pinturas e colagens. Além disso, foi observada, também, uma mudança na postura e no comportamento dos discentes na escola, no sentido de haver mais solidariedade, cuidado e respeito de uns para com os outros.

Para os idosos e idosas residentes na ILPI, o encontro com estudantes mais jovens propiciou criação de novos vínculos e espaço para narrativas, para o exercício da memória e para exercer sua função social (BOSI, 1994): a de transmitir o legado social e cultural a outras gerações.

Para nós, professora e estudantes de Psicologia, a participação nesse projeto nos mostra que é possível construir outras práticas e saberes junto à população idosa, inclusive de forma transdisciplinar, promovendo uma clínica ampliada que se volta para a promoção de encontros potencializadores para a vida, para a ressignificação da velhice e da adolescência, rompendo com estereótipos e estigmas, e para sua inserção nos mais diferentes espaços sociais, para além de uma instituição de longa permanência, no caso dos/as idosos/as, e ampliar o círculo afetivo dos/as estudantes para além do espaço da escola.

Para finalizar, reportamo-nos ao relato de uma aluna de doze anos, que mostra o quão transformador é o encontro entre gerações e como ele pode promover o encontro entre diferentes dimensões temporais, entre presente, passado e futuro:



## A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO COM A TERCEIRA IDADE: COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS E VIVÊNCIAS

**Isabella Pizarro Tiburcio;  
Marina de Oliveira Gomez**

Governo Federal- Ministério da Educação- PET Geografia  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio  
Claro/SP

Na volta do asilo para a escola me veio a questão, dentro do ônibus: ‘quando eu envelhecer, como vai ser a minha vida?’ Fui para casa com isso na cabeça, fui lembrando de todas as aulas com os alunos da UNESP e com as professoras. Eu fiquei pensando nisso por vários dias e cheguei à conclusão de que um dia todos nós vamos envelhecer, até porque a gente não pode parar o tempo e ficar só na adolescência (no meu caso). Temos que aceitar o que vier, as doenças, conforme o tempo, vamos ter que aceitar tudo o que vier. Conforme o tempo vai passando, vamos envelhecer. Na vida virão coisas boas e ruins também. Nós temos duas escolhas: aceitar ou aceitar, não vamos ter saída (...). Ir ao asilo foi uma experiência maravilhosa, eu ganhei novos amigos, consegui arrancar sorrisos de quem já não sorria há muito tempo. Me diverti bastante lá. Chorei no momento de chorar de chorar, mas, enfim, eu cumpri a minha meta: arrancar sorrisos deles! É tão bom ver alguém sorrindo e saber que o motivo é você (Maria, 12 anos).

### REFERÊNCIAS

BOSI, E. (1994) *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL. (1994) *Política Nacional do Idoso*. Brasília.

\_\_\_\_\_. *Estatuto do Idoso*. Lei Federal 10.741/2003 (2003). Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. *PNAD 2009 – Primeiras análises: tendências demográficas*. Brasília, IPEA, nº 64, 2010.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. (2004) O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, A. A. (org) *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* (pp. 253-292) Rio de Janeiro: IPEA.

Uma vez que o Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia da UNESP de Rio Claro sempre trabalha com uma temática anual, e a de 2019 foi Geografia e Gênero, as atividades pelo programa realizadas ao longo do ano buscaram retratar sobre o assunto. Sendo assim, este capítulo apresenta um relato da atividade realizada por integrantes do grupo no Centro de Convivência do Idoso (CCI) do município de Rio Claro/SP.

Quinzenalmente, os petianos reuniam-se para elaborar as discussões do encontro mensal e então realizavam a visita ao CCI, na terceira sexta-feira de cada mês, com o intuito de promover rodas de conversa e atividades interativas, que visavam fomentar a reflexão sobre as representações sociais dos papéis de gênero na sociedade em diferentes épocas. A dinâmica adotada na maioria dos encontros iniciava-se a partir da promoção de discussões por meio de perguntas encaminhadas que os levavam aos temas por nós pré-estabelecidos, de maneira orgânica. Nossa abordagem consistia em evidenciar a importância da contribuição do passado nas dinâmicas de gênero do presente e do futuro, sempre ressaltando que os idosos foram e continuavam sendo atores sociais

produtivos e ativos na sociedade.

Entendendo as representações sociais de gênero como um movimento inconstante e condicionado por fenômenos tanto históricos, quanto políticos e culturais, a seleção dos assuntos a serem tratados era feita visando tanger essas questões e como elas sucediam-se e ainda hoje sucedem na vida deles. Assim, buscávamos, primeiramente, investigar qual foi e ainda era, para eles, o modelo ideal de homem e de mulher na sociedade, e quais seriam, conseqüentemente, seus direitos e deveres.

Com isso, os idosos compartilhavam conosco suas vivências e quais mudanças perceberam ao passar do tempo, em relação à temática de gênero e suas representações sociais em suas vidas. Dessa forma, nós os instigávamos a refletir sobre por que o cenário mudou, ou, por que ele não havia mudado. Assim, em um segundo momento, partíamos para uma breve explicação sobre o contexto histórico, social, cultural e político das últimas décadas sobre o tema discutido; e como essas interseccionalidades influenciavam na forma de organização da sociedade da época e na construção de um paradigma social coletivo.

Os temas abordados foram o Dia Internacional da Mulher, a dupla jornada de trabalho feminino, a masculinidade tóxica, como o processo de envelhecimento se relaciona com os diferentes papéis de gênero e a maternidade e paternidade. O primeiro encontro do ano visou sentir como os idosos receberiam a temática proposta por nós do PET; se a aceitariam de forma aberta ou se o tema geraria desconforto devido a possíveis divergências de opiniões, justamente por se tratar de um encontro de gerações. Nosso movimento inicial foi questionar o que eles entendiam por gênero e se julgavam importante discutir essa temática e seus afluentes.

Assim, iniciamos a conversa partindo de questionamentos básicos, como, sobre as transformações ocorridas em seus arranjos familiares mais antigos, comparando o número de filhos de seus avós e de seus pais, em relação aos arranjos mais recentes, ou seja, a quantidade de filhos e netos que os próprios idosos possuem; além de quantos deles haviam cursado o ensino superior, contrapondo com quantos de seus filhos também tiveram essa formação.

A partir dessa primeira aproximação, percebemos que a abertura realmente aconteceu por parte deles - com especial empolgação por

parte das mulheres, e então avançamos com as discussões. Devido à proximidade com o Dia Internacional da Mulher, buscamos entender como eles enxergavam a importância dessa data e da valorização do papel feminino na sociedade, transcendendo o âmbito familiar, e destacando a necessidade do debate sobre a igualdade de gênero.

No encontro seguinte decidimos trabalhar sobre a dupla jornada de trabalho feminino, assunto que julgamos relevante por acreditarmos que, possivelmente, muitas das idosas poderiam ter vivido sem ao menos se dar conta da injustiça contida nessa forma de exploração, tão incorporada na nossa sociedade. O debate colocou em evidência a passagem da concepção da mulher como a mãe, esposa e gerenciadora do lar (MARTINS, 2011), para um sujeito ativo e de contribuição econômica, assim como é apontado por França e Schimanski (2009).

Segundo Santana (2006), esse movimento trata-se de uma subjugação da mulher a partir da incorporação da esfera pública à privada. Isto é, a esfera privada, caracterizada pelo trabalho não assalariado, ou seja, não criador de valor e de ações invisibilizadas diante da sociedade, que não reconhecia o trabalho doméstico, é somada a esfera pública, devido às transformações causadas a partir da Revolução Industrial no modo de produção capitalista, que incorpora todos os membros da família à construção social de base material, a partir do trabalho remunerado, segundo Oliveira (1999).

Manifesta-se então a dupla jornada de trabalho feminino, que naturaliza o âmbito doméstico à mulher, como se fosse sua particularidade. Essa questão pôde ser evidenciada na nossa conversa com os idosos do CCI, uma vez que eles apresentaram, diante de diversas falas, em sua maioria, uma postura que validava essa visão.

A partir da nossa exposição e problematização sobre o tema, fizemos perguntas encaminhativas para saber se eles julgavam esse processo como justo e igualitário; além de mencionarmos que o gerenciamento do lar, uma vez que este é um lugar compartilhado, deveria ser um trabalho coletivo, portanto.

Às nossas provocações, houve várias reações que, em grande parte, se mostraram surpresas e reflexivas. Por um lado, as mulheres, ao refletirem sobre suas vivências, compartilharam conosco o quão real e presente havia sido essa situação em suas vidas, e os homens, por outro, se mostraram espantados e pensativos, os que se manifestaram,

disseram que nunca haviam percebido ou até mesmo pensado sobre isso. No fim desse encontro o grupo se mostrou muito grato pela temática abordada naquele dia, com a promessa de levar a reflexão a frente, compartilhando com seus familiares.

Objetivando dar maior protagonismo às vivências dos homens do grupo e reafirmando que as discussões sobre gênero não se findam na perspectiva feminina, selecionamos o tema masculinidade tóxica para o debate seguinte. Como aponta Vale (2019), a masculinidade tóxica define-se a partir de padrões a serem seguidos para que se seja um “homem de verdade”, isto é, a negação do sentimentalismo e de suas fragilidades, pois isso seria associado à feminilidade, assim “constrói-se a hegemonia masculina de acordo com a supressão e subalternidade das masculinidades concorrentes” (BARRETO apud VALE, 2019 p. 17).

Com essa discussão buscamos mostrar a eles a importância de se pensar também sobre como é visto o papel do homem e demonstrar como a pressão exercida por essas representações sociais de gênero podem ser nocivas a todos. Para complementar a atividade, foi feita uma dinâmica, vista na figura 1, que visava ressaltar a relevância do diálogo sobre os sentimentos, fragilidades, traumas e emoções, por exemplo; e que não devemos esconder, silenciar e nem nos envergonhar sobre o que sentimos.

A dinâmica envolvia passar um rolo de barbante para um colega do grupo que eles admiravam, ressaltando-lhes a que se devia tal admiração e, então, um relato sobre como estavam se sentindo naquele dia. A dinâmica foi muito bem-sucedida e emocionante. Por fim, ressaltamos o quanto é saudável a assistência de um profissional da área de psicologia, uma vez que nossas dinâmicas não eram realizadas com o intuito de substituir sessões de terapia.

Ao longo do ano, outros assuntos foram tratados com uma abordagem parecida às anteriores, tais como as diferenças entre o processo de envelhecimento para homens e as mulheres, assim como sobre as atribuições relacionadas à maternidade e à paternidade.



Fonte: acervo pessoal.

As experiências vivenciadas com eles no Centro de Convivência do Idoso nos mostraram explicitamente o quanto podemos aprender juntos. Além da indiscutível importância de dar voz à terceira idade e valorizar toda a bagagem histórica e a sabedoria que carregam, a qual, somada ao nosso conhecimento científico, complementaram-se de forma a possibilitar nosso verdadeiro entendimento da realidade que estamos inseridos e como essas representações sociais de gênero tem se comportado e, principalmente, se transformado com o passar os anos, moldando nossas relações e a forma como agimos no espaço.

## REFERÊNCIAS

FRANÇA, Ana Letícia de; SCHIMANSKI, Édina. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. **Emancipação**, Ponta Grossa, 9(1): 65-78, 2009.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Gênero e assistência: considerações

**Figura 1:** Dinâmica sobre masculinidade tóxica feita com os idosos do CCI.

histórico-conceituais sobre práticas e políticas assistenciais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.15-34.

OLIVEIRA, Eleonora Manicucci. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Hucitec CUT – BRASIL, 1999.

SANTANA, Mônica Cristina Silva. Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada Nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In: GROSSI, Miriam Pilar.;SCHWADE, Elisete. (Org.) **Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade**. Blumenau: Nova Letra. p. 47 – 68, 2006.

VALE, Felipe Peres do. **Desconstruindo as masculinidades: uma análise do projeto nós/ Felipe Peres do Vale**. - Natal, 2019. 57f.: il. color



## ME LIVRO: REMIÇÃO DA PENA POR LEITURA

**Ana Gabriela Mendes Braga<sup>20</sup>;**

**Bruna Moraes da Conceição<sup>21</sup>;**

**Fabiana Gil de Pádua<sup>22</sup>;**

**Leonardo Henrique de Oliveira Castigioni<sup>23</sup>**

Neste texto, apresentamos a experiência do grupo “Cárcere, Expressão e Liberdade”, com o projeto “Me Livro”, desenvolvido desde 2018 na Penitenciária Masculina de Franca, tendo como fio condutor o debate acerca da diversidade. Como fonte da discussão, selecionamos duas das obras lidas ao longo de um ano de projeto, juntamente com os relatórios dos debates sobre estas obras realizados no cárcere. Ao final, destacamos como a troca de conhecimento entre as pessoas da prisão e da universidade contribui para a discussão e a vivência das diversidades, bem como para a democratização na produção e no acesso a um saber que ecoe de dentro da prisão e para fora dos muros universitários.

### CAMINHOS PARA A LIBERDADE PELA REMIÇÃO

<sup>20</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca-SP; Doutora em Criminologia pela USP; Coordenadora do Grupo Cárcere, Expressão e Liberdade (C.E.L.). E-mail: ana.braga@unesp.br

<sup>21</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Estadual Paulista, campus Franca (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais) e integrante do Grupo Cárcere, Expressão e Liberdade (C.E.L.). E-mail: brunaajm@gmail.com

<sup>22</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Estadual Paulista, campus Franca (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais) e integrante do Grupo Cárcere, Expressão e Liberdade (C.E.L.). E-mail: fabiana.padua@unesp.br

<sup>23</sup> Graduando em Direito pela Universidade Estadual Paulista, campus Franca (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais) e integrante do Grupo Cárcere, Expressão e Liberdade (C.E.L.). E-mail: leonardo.castigioni@unesp.br

O grupo de extensão universitária “Cárcere, Expressão e Liberdade” (C.E.L.) – vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – desenvolve o projeto “Me Livro”, proporcionando espaços de livre expressão através da leitura e escrita, bem como a promoção do direito de remição da pena. Este projeto é realizado na Penitenciária Masculina de Franca (SP), em parceria com a Diretoria de Reintegração Social da unidade desde o ano de 2018 e envolve a participação de, em média, 45 pessoas por ano, sendo cerca de 30 estudantes e 15 presos.

A atuação do grupo funciona de maneira que, a cada mês, é entregue um livro aos membros presos, com o intuito de, a partir das discussões acerca da obra e de seus temas, trocar experiências e construir saberes em conjunto. São realizados, ao todo, três encontros mensais: no primeiro, entregamos e apresentamos a próxima obra literária a ser lida pelo grupo; no segundo, fazemos uma dinâmica e debatemos sobre os principais temas do livro – os quais possuem, em sua maioria, pertinência sociopolítica; no terceiro, os membros presos do grupo redigem uma resenha crítica da obra, que abrange não só o conteúdo literário, mas trazem suas reflexões pessoais e suas críticas em relação a ela. Caso suas produções sejam aprovadas pelo Juiz Corregedor do Departamento de Execução Criminal da 6ª Região Administrativa Judiciária, serão descontados 4 (quatro) dias de pena.

Nossa prática é baseada nas perspectivas da reintegração social e de redução de danos na execução da pena privativa de liberdade, assim como em aspectos político-pedagógicos traçados pela pedagogia social e da autonomia. Logo, buscamos a construção de um conhecimento horizontal e crítico, que promova a redução quantitativa e qualitativa da prisão na nossa sociedade.

O envolvimento da universidade com projetos de promoção da diversidade e da justiça justifica-se pela responsabilidade social de produção e democratização de conhecimento. A importância de projetos de remição da pena por leitura está tanto na promoção direta da liberdade, quanto na possibilidade de amenizar os efeitos do encarceramento, ao atuar em conjunto com um grupo social em situação de vulnerabilidade e que tem uma série de direitos violados.

Mesmo adotando uma postura crítica perante a necessidade e a naturalidade da prisão, nossa atuação vai além da recusa pura e simples dessa instituição. Para além disso, buscamos vislumbrar o que é possível

fazer diante da realidade de mais de 700 mil pessoas presas no Brasil, ao “pensar como podemos suscitar a reflexão acerca da necessidade e das finalidades do encarceramento, da qual emergem outras possibilidades de relacionarmos-nos com as situações problemáticas” (BRAGA, 2010, p. 262).

É nessa lógica que a leitura, a escrita, os debates e a própria remição da pena se inserem como possibilidade de resistência, por permitirem o exercício da desnaturalização da vontade de punição, com o intuito de apreender outras formas de lidar com o desvio, com a culpa e com a responsabilidade. O projeto, ainda, demonstra a reflexão e a criticidade acadêmica que pretendemos ao compor conexões entre universidade, sociedade civil e cárcere (BRAGA, 2010; OLIVEIRA, 2017).

À luz desses princípios, nossa proposta é promover a abertura de espaços de liberdade dentro do cárcere, sendo que nossa atuação se direciona “para o reconhecimento do próprio indivíduo e dos outros indivíduos ali presentes enquanto sujeitos sócio-históricos” (MAIA; FACEIRA, 2017, p. 22).

## **DIVERSIDADE EM PAUTA**

Neste momento, concentraremos a análise sobre duas obras que levantaram fortemente o debate sobre o tema da diversidade no contexto das visitas à penitenciária. São elas “Persépolis” e “Todo dia”. A primeira consiste em uma autobiografia em quadrinhos da iraniana Marjane Satrapi, que acompanhou a revolução de seu país em 1979 e a ascensão de um novo regime autoritário. O segundo título, de David Levithan, relata a história de um espírito adolescente denominado “A”, que a cada dia acorda em um corpo diverso e, a certa altura, apaixonase por uma jovem humana.

Em “Persépolis”, durante o encontro de debates e dinâmicas, o grupo buscou compreender a historicidade da obra por meio de reportagens da época. Um dos participantes universitários levou um Alcorão e todos puderam manusear o livro sagrado e ler alguns trechos, permitindo ao grupo concluir que o islã, como tantas outras religiões, prega o amor em sua liturgia e que o preconceito e a generalização fazem com que associemos seus praticantes ao terrorismo. Ademais, refletimos que mesmo os aspectos culturais não podem ser utilizados

para legitimizar opressões às mulheres. De acordo com um dos presos, todos e todas devem ser respeitados em suas diferenças como “pessoas dignas e com toda a liberdade de expressão e direitos”.

A obra “Todo dia” também acendeu o debate sobre preconceito, tendo em vista que seu protagonista, ao habitar aleatoriamente diferentes corpos, experimenta diferentes realidades de classe, raça e gênero. Assim, o encontro foi marcado pela discussão sobre a convivência com o diverso e o sentimento de “empatia” mostrou-se necessário. Também foram abordados a importância de respeito às mulheres, em torno do assédio e da campanha “não é não”, além de uma breve discussão sobre religião, na qual trouxeram suas perspectivas “a Bíblia prega o amor, como o reconhecimento de outro”.

Se, em termos de subjetividade, as pessoas presas, como quaisquer outras, são diversas, o mesmo não ocorre em relação ao perfil que o sistema de justiça criminal seleciona para estar atrás das grades. Os presos relataram experiências pessoais de preconceito, principalmente racial, levantando as discriminações que sofreram por serem negros e o sentimento que emerge: “a gente fica invisível”.

Como resultado, a leitura e resenha dessas duas obras literárias proporcionou a redução de oito dias de pena para os condenados, minimizando concretamente o tempo de prisão. Ao mesmo tempo, possibilitou a ampliação do mundo dos presos para além das grades e do mundo universitário para além da sala de aula. Além disso, rendeu a todas e todos participantes, aprendizados individuais e coletivos referentes à temática em pauta.

## CONCLUSÃO

Entendemos, portanto, a importância de um projeto de remição numa penitenciária no tocante às possibilidades abertas em relação à construção da diversidade. Os saberes, ao contrário dos corpos, não estão aprisionados. Não há conhecimento a ser levado, mas sim, conhecimento a ser compartilhado de dentro para fora da prisão e vice-versa.

Fazer extensão não é um movimento unidirecional de apenas “levar” conhecimento, é necessário, acima de tudo, trazer e expor para a universidade. Os encontros realizados possibilitam a construção de

práticas pedagógicas dialogais, de um grupo aberto a se questionar e a construir espaços de expressão dentro do cárcere.

A remição da pena é o caminho encontrado pelo grupo de atuar na prisão e ao mesmo tempo contra ela. A finalidade do nosso trabalho não é tornar a prisão melhor, mas contribuir para menos prisão. A leitura, a escrita, as conversas, os debates, as oficinas e as experiências compartilhadas são ferramentas do projeto “Me Livro”, para pensar e construir com as pessoas presas outros projetos de sociedade. Extensão é articulação *com* a comunidade. Como um dos integrantes presos do grupo pontuou, é deixar de ter uma “visão muito reta”, é construção de um espaço que reforce a expressão livre e insubordinada para, nas palavras dele, “ter mudança”. E a mudança, para nós, é a aceção da diversidade.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **Na prisão e contra ela: recusa e resistência.** In: Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, v. 22, Brasília, 2010, p. 259-270.

CUNHA, Manoela Ivone. *Da relação prisão-sociedade: atualização de um balanço.* In: CUNHA, Manoela Ivone (org.). **Do crime e do castigo:** temas e debates contemporâneos. Lisboa: Mundos Sociais, v. 1., 2015, p. 181-200.

FACEIRA, Lobelia da Silva; MAIA, Viviane de Souza Barbosa. *Universidade e prisão: a extensão universitária na criação de espaços de resistência.* In: **Raízes e Rumos,** v. 5, Rio de Janeiro, n. 1, 2017.

LEVITHAN, David. **Todo Dia.** Tradução de Ana Resende. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Galera, 2013. 371 p.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. *Extensão universitária e sistema prisional: uma relação possível*. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 2, maio/ago. 2017, p. 219-235.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução por Paulo Werneck. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2007. 352 p.



## **FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E MÍDIA**

**Flaviana de Freitas Oliveira;  
Ana Maria Klein**

Universidade Estadual Paulista (Unesp/ São José do Rio Preto)

### **RESUMO**

Direitos Humanos (DH) no Brasil são sistematicamente violados seja pela omissão do Estado seja pelas relações institucionais e interpessoais. A educação é uma via importante para estabelecer uma cultura pautada nos DH alicerçada em conhecimentos, valores éticos e práticas voltadas à reivindicação e promoção destes direitos. Desde 2006, o Brasil assumiu o compromisso com a Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (BRASIL, 2007). Em 2012 foram instituídas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, DNEDH, (BRASIL, 2012) tornando-a obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação. Desde então, impõe-se à universidade a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais que atuem na EDH. Em 2018, a Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto ofertou o curso “Grupo de Estudos sobre Educação em Direitos Humanos e Mídia” utilizando como instrumentos e metodologia leituras, vídeos, e desenvolvimento de um projeto. Objetivou-se que os participantes desenvolvessem um olhar crítico para a sociedade enfatizando-se as mídias e seu potencial educativo.



**Palavras-chave:** educação em direitos humanos; mídia; extensão universitária.

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) firma o compromisso do Estado Brasileiro com o desenvolvimento de uma educação comprometida com conhecimentos, valores e práticas relacionadas aos DH por meio de 5 eixos de trabalho, educação: básica, superior, não formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e mídia.

Adotar a educação e mídia como um dos eixos da EDH justifica-se pelo poder de comunicação de seus veículos, segundo o PNEDH, trata-se de “um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes” (BRASIL, 2007, p. 53).

Ainda segundo o PNEDH (op.cit, p.53), “a mídia tem enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes”. Tal importância é expressa por meio da concepção de Schwartz (2012), para quem a exclusão digital não é ficar sem computador ou celular, mas sim continuarmos incapazes de pensar e criar formas mais justas e dinâmicas de produção e distribuição de riqueza simbólica e material.

A mídia exerce papel importante na formação e difusão da representação dos DH e da dignidade humana. A educação para a mídia é fundamental para um olhar crítico sobre o que é abordado nos veículos de comunicação e para o exercício da cidadania (BÉVORT; BELLONI, 2009).

O potencial e a importância da mídia podem atuar tanto na difusão de visões de mundo comprometidas com os DH, como também na direção oposta, daí a necessidade da formação crítica para a leitura e o uso educativo da mídia.

Para Ribeiro (1996), a extensão universitária tem conseguido ser menos solitária e mais solidária: ao ensinar e pesquisar, ela também aprende; ao se perceber agente ético, ajuda a criticar e a criar; contribuindo na formação de consciências e atitudes políticas mais

afinadas com a democracia. Beretta e Andrade (2016, p. 2) afirmam que, por meio da extensão, “a universidade avança seus limites, sai da exclusividade acadêmica e, leva o conhecimento, criando cultura e um mundo mais humano”.

Projetos de extensão são parte da interação entre universidade e sociedade, diante destes pressupostos, foi ofertado em 2018, o curso de extensão “Grupo de Estudos sobre Educação em Direitos Humanos e Mídia”.

## METODOLOGIA

O curso foi certificado pela Pró-reitora de Extensão Universitária da UNESP prevendo encontros quinzenais e demais atividades.

**Quadro 1 - Estrutura**

Atividades	Carga Horária
14 encontros presenciais	28 horas
14 leituras/vídeos	28 horas
Elaboração de projeto	6 horas
Desenvolvimento de projeto	28 horas

Fonte: elaboração própria

Cada encontro teve um tema com indicação de leituras e vídeos que subsidiaram as discussões. Os participantes também desenvolveram um projeto voltado à EDH.

**Quadro 2 - Leituras e Vídeos**

1.Direitos Humanos	TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (org). Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. Os 30 artigos da DUDH <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DD87oOPK6C8&amp;t=448s">https://www.youtube.com/watch?v=DD87oOPK6C8&amp;t=448s</a>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.A dimensão ética dos DH	CAMINO, Cleonice. Convergências e divergências entre moral e direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (org). Direitos humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. A Construção de uma cultura em DH <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OHRHQ7L6t2Q">https://www.youtube.com/watch?v=OHRHQ7L6t2Q</a>
3.DH e desenvolvimento moral do ser humano	SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, Abr. 2006. DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. Psicologia USP, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. Conflito, Violência, Moral e Ética <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JnU8JA_QHoo">https://www.youtube.com/watch?v=JnU8JA_QHoo</a> Desenvolvimento moral <a href="https://www.youtube.com/watch?v=trD5z2kZRqk">https://www.youtube.com/watch?v=trD5z2kZRqk</a>
4. EDH e mídia	Brasil. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. BETTO, Frei. Educação Em Direitos Humanos. In: Centro de Referência Paulo Freire, 1994. DH na educação: como abordar? <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fLVa3ExdNQ">https://www.youtube.com/watch?v=fLVa3ExdNQ</a>
5. DH e mídia	CRUZ, Fábio Souza da; MOURA, Marcelo Oliveira de. Os Direitos Humanos como produto: reflexões sobre a informação e a cultura da mídia. Sequência (Florianópolis), Florianópolis, n. 65, p. 79-102, Dec. 2012 Educação e Cultura de DH <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NIIh0Tzk4NI">https://www.youtube.com/watch?v=NIIh0Tzk4NI</a>
6.O papel educador da mídia	BIZ, Osvaldo. Mídia, educação e cidadania. In: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; PESCE, Lucila. Educação e cultura midiática. Salvador: EDUNEB, 2012. Educação e Mídia. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5YBNi4drU34&amp;list=PLiyXsmNVZy288K9UGgPX3R6uWOOaylQV&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=5YBNi4drU34&amp;list=PLiyXsmNVZy288K9UGgPX3R6uWOOaylQV&amp;index=2</a>
7.Letramento Digital	Buckingham, David, Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Educação & Realidade [en línea] 2010, 35
8.Concessões públicas	ALARCON, Anderson de Oliveira. A televisão e o instituto da concessão pública. 2005.

9.Mídia, sociedade e estereótipos	BIROLI, Flávia. Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 6, jun./dez. 2011. P. 71-98. Documentário Mídia, Poder e Sociedade <a href="https://www.youtube.com/watch?v=P78WEDZhUYk">https://www.youtube.com/watch?v=P78WEDZhUYk</a>
10.Meios de comunicação	HJARVARD, Stig. Mídia: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. Matrizes, São Paulo, ano 5, n. 2, jan./jun. 2012. P. 53-91.
11.Mídia, DH	ALMEIDA, Verônica. A mídia e os direitos humanos. In: CANELA, Guilherme. Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo. São Paulo: Cortez Editora, 2008. P. 254-263. CARRANCA, Adriana. Dar voz à diversidade. In: CANELA, Guilherme. Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo. São Paulo: Cortez Editora, 2008. P. 307-318.
12.Mídia, DH	VARJÃO, Suzana. Violações de direitos na mídia brasileira – volume III. Brasília: ANDI, 2016. Comunicação e DH <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SEmihtv5GWI">https://www.youtube.com/watch?v=SEmihtv5GWI</a>
13.Cidadania e protagonismo profissional	RIBAS, C.; ZIVIANI, P. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 17, n. 3, 2007.
14. Projetos	Apresentação dos projetos

Fonte: elaboração própria

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso teve 12 participantes com atuações profissionais diversas (educadores, assistentes sociais, psicólogo, delegado de polícia, advogados, estudantes da graduação e da pós-graduação). Este número reflete diretamente na dinâmica dos encontros, possibilitando a participação ativa de todos nas discussões e também contribuindo para as discussões com a diversidade de pontos de vista, resultando numa discussão multifacetada dos DH.

Os fundamentos dos DH e da EDH discutidos sob o enfoque da mídia resultou na elaboração de um projeto coletivo: criação de um blog sobre DH. O objetivo foi divulgar informações e possibilitar a discussão pelas pessoas que acessam a página. Consideramos fundamental a concretização dos estudos e reflexões por meio de um veículo midiático, com isso, desenvolvemos uma proposta de EDH em

suas três dimensões: conhecimentos, valores e práticas.

2013.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento às violações aos DH no Brasil pressupõe a articulação de múltiplas frentes, uma delas é a educação. O conhecimento e a informação são imprescindíveis a uma cultura de respeito à dignidade humana. As DNEDH apontam como um dos grandes desafios a formação de profissionais de diferentes áreas capazes de atuar na defesa, reivindicação e promoção dos DH. A universidade desempenha papel estratégico, pois responde pela formação inicial e continuada de profissionais.

No que tange à extensão, a formação continuada é essencial pois incide não apenas sobre seus participantes diretos, mas sobre todos aqueles atingidos pelos desdobramentos destas ações. Acreditamos que a extensão, de maneira geral, amplia ainda mais o alcance social da universidade e intensifica o compromisso com uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

#### REFERÊNCIAS

BERETTA, M. I. R.; ANDRADE, A. S. Avaliação de um curso de extensão universitária. **Acta Paulista de Enfermagem**, mai 2012.

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes Nacionais**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República,

RIBEIRO, M. A. A. A responsabilidade da universidade na área cultural. **Utopia e Ação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-31, 1996.

SCHWARTZ, C. **Relações de gênero e apropriação de tecnologias de informação e comunicação na agricultura familiar de Santa Maria – RS**. Tese (Doutorado em Extensão Rural). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.



## O MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE E ATIVISMO LGBTQ+

**Jean Fernandes Brito**<sup>24</sup>;

**Daniel Martínez-Ávila**<sup>25</sup>;

**Silvana Aparecida BorsettiGregorioVidotti**<sup>26</sup>

Essa pesquisa possui financiamento da CAPES- Código 001

### INTRODUÇÃO

Essa pesquisa em desenvolvimento no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp, em nível de doutorado, possui como objeto de estudo o Museu da Diversidade Sexual.

O Museu da Diversidade Sexual fica localizado na cidade de São Paulo e suas mostras têm como foco atividades culturais e educativas que remetam às identidades de gênero, orientação sexual e expressão de gênero.

As exposições são compostas por imagens, fotos, objetos e vídeos, feitos por pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Queer, bem como por outras identidades de gênero (LGBTQ+) que encontram dificuldade em expor suas artes em outros locais. Essas

exposições são itinerantes e o acervo principal do Museu está localizado na estação República do metrô da Companhia do Metropolitano de São Paulo (CPMS). (MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL, 2020).

No que diz respeito à preservação da memória, destacam-se as manifestações culturais representadas materialmente das pessoas LGBTQ+, uma comunidade plural que utiliza desses espaços culturais como forma de ativismo e processos de sociabilidade.

Nesse sentido, por meio das tecnologias digitais, o Museu da Diversidade Sexual compreende além do espaço tradicional (analógico), um conjunto de ambientes que estão interligados pela informação, quais sejam: ambientes informacionais digitais, exposições virtuais, itinerantes e projetos institucionais (BRITO; MATIAS, 2018).

Sob essa ótica, Penteadó *et al* (2011) entendem que os processos de ativismo e sociabilidade se constroem por meio das tecnologias, criando conexões entre os sujeitos de um grupo social. Entende-se que esta forma de militância vem ganhando força a partir da grande difusão da Internet e da possibilidade de se falar para muitas pessoas ao mesmo tempo.

O ativista, ao apresentar as suas exposições, precisa apontar um tema relevante, expressar os próprios pensamentos, reforçar a articulação, ser criativo, manter laços de inter-relação. Ele precisa também ser informado, ter conhecimento do que defende e, ainda, ter atitude em propor alguma ação de ativismo, persuasão para fazer que os frequentadores de um determinado espaço tornem seus aliados e para motivá-los a participar da mobilização (MEDRADO; SOUZA; GONÇAVEZ, 2018).

Diante do exposto, e considerando a importância em compreender o Museu da Diversidade Sexual como um espaço de ativismo e sociabilidade LGBTQ+, a pesquisa objetiva analisar as exposições do Museu da Diversidade Sexual que aconteceram no ano de 2019, e entender como essas mostras contribuíram para a visibilidade, o ativismo e a sociabilidade LGBTQ+.

Refletir cientificamente sobre públicos e contextos com necessidades específicas de informação, e tradicionalmente marginalizados, é um desafio ainda nos dias de hoje. Além disso, justifica-se a relevância dessa pesquisa por ser o primeiro museu da América Latina que discute e expõe questões ligadas a gênero e diversidade sexual.

<sup>24</sup> Bacharel em Biblioteconomia (Unesp); Mestre em Ciência da Informação (UFSC); Doutorando em Ciência da Informação (Unesp).

<sup>25</sup> Doutor em Documentação pela Universidad Carlos III Madrid ; Professor Assistente Doutor na Universidad Carlos III de Madrid; Professor Permanente pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp.

<sup>26</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); Professora Assistente Doutora do Departamento de Ciência da Informação da Unesp; Professora Permanente pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp.

Metodologicamente, a pesquisa apresenta natureza qualitativa, do tipo descritivo e documental. Como procedimentos de coleta e análise e dos dados, foi utilizada a técnica de observação direta nas exposições que são apresentadas e descritas no website principal do museu<sup>27</sup>. Foram analisadas duas exposições, a primeira intitulada: “Diversa”, que acontece periodicamente a cada dois anos e a mostra “Devassos do Paraíso: Brasil mostra a sua cara”, inspirada na obra clássica de João Silvério Trevisan.

### AS EXPOSIÇÕES DO MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL: TESSITURAS E OLHARES

Os museus apresentam um papel crucial para visibilidade de gênero e sexualidade. Os equipamentos culturais públicos são transformadores e capazes de estimular a superação de fobias sociais em nossa sociedade. Além disso, são importantes instrumentos que servem como espaço de ativismo e sociabilidade (PINTO, 2012).

Nesse sentido, a exposição “Diversa” retrata toda a diversidade e pluralidade das pessoas LGBTQ+ e tem como objetivo abrir espaço para novos artistas, novas propostas e experiências relacionadas à diversidade sexual e traçar um panorama da produção artística sobre a temática.

A exposição Diversa apresenta cores quentes e retrata um contraste de visibilidade como apresentado na figura 1:

**Figura 1:** Exposição Diversa



**Fonte:** Exposição no Museu da Diversidade Sexual, no Metrô República. (foto Marcelo Justo)

Ao observar as fotografias presentes na mostra, a expografia divide as paredes em sessões e apresenta rostos, por meio de quadros e figuras que remetem à diversidade e como essas sexualidades são construídas em vivências cotidianas.

A exposição Diversa acontece a cada dois anos. Nesta terceira edição, há questionamentos sobre o binarismo de gênero, a discriminação e violência sofrida pela população LGBTQ+, a transexualidade, o questionamento dos padrões excludentes da sexualidade (MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL, 2020).

Sob o olhar da exposição “Diversa”, percebe-se a forma como são construídos os ativismos das pessoas LGBTQ que expuseram as suas obras de artes, as cores, a linguagem imagética e como as suas vivências podem ser retratadas nessas categorias dentro da exposição.

A segunda exposição analisada “Devassos do Paraíso: Brasil mostra a sua cara” conta a trajetória da construção das sexualidades e expressões de gênero no Brasil desde o período colonial.

A partir da revolta de Stonewall, que deu início a luta pelos direitos da comunidade LGBTQ+ nos Estados Unidos da América, ao completar 50 anos em 2019, o Museu da Diversidade Sexual lançou a exposição luz à história da comunidade no Brasil, desde o olhar de estranhamento

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.mds.org.br/exposicoes2/>. Acesso em: 04. ago. 2020.

do colonizador português aos costumes dos nativos no século XVI até fatos mais recentes, como a eleição de parlamentares declaradamente LGBTQ+ (MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL, 2019). Na figura 2, apresenta a ilustração e o cartaz de divulgação da exposição.

**Figura 2:** Carta da divulgação da Exposição – Devassos do Paraíso



**Fonte:** Museu da Diversidade Sexual, 2019

A exposição, assim como o livro de João Silvério Trevisan, inicia sua narrativa nos povos originários e traça uma historiografia da sexualidade e das expressões de gênero no Brasil por meio de personagens icônicas e fatos importantes ocorridos desde os tempos de colônia até a atualidade (SOUZA, 2020).

Nesse sentido, as exposições são estruturadas em um ativismo apresentado anteriormente por Trevisan em sua obra. Souza (2020, p. 116) relata sobre a exposição “Devassa do Paraíso” e explica que:

Ao adentrar o museu, a expografia divide as paredes em sessões que abordam diferentes momentos e contextos a partir dos títulos: “O estado de vir a ser - brasileiro e homossexual” falando sobre as contradições referentes à sociedade em relação à sexualidade; “O Brasil visto da lua”, que descreve uma imagem do Brasil de uma perspectiva estrangeira e de seus estereótipos; “O Deus punitivo e outros podres poderes” e “O retorno do Deus punitivo”, dois módulos sequenciais que retratam as relações entre religião e sexualidade e também trazem dados sobre LGBTFOBIA; “Primeiros tempos de ativismo” onde são relembrados os primeiros anos de visibilidade do final da década de 1970, quando são criados o grupo SOMOS e o jornal O Lampião da Esquina.

A exposição é orientada por um contraste de cores representando o arco-íris que ilustra a bandeira do Orgulho LGBTQ+, esse jargão utilizado “mostra a sua cara” sinaliza de fato a luta, a militância e a resistência LGBTQ+.

O Museu da Diversidade Sexual por meio de suas exposições representa além da visibilidade artistas LGBTQ+, uma manifestação de ativismo e redes de sociabilidade por partes dos seus frequentadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo foi possível representar e descrever a memória da comunidade LGBTQ+, o seu processo evolutivo de resistência e como esses processos culturais impactam na visibilidade e quebra de preconceitos expostos pela sociedade.

A comunidade LGBTQ+, enquanto um movimento social, se caracteriza pela sua pluralidade. Um dos pontos de destaque nas exposições desse público é a “Exposição Devassos do Paraíso”, de João Silvério Trevisan, que sinaliza a identidade e o ativismo político das pessoas LGBTQ+, possibilitando uma integração e sociabilidade por meio das exposições e toda a história que é representada.

Por fim, com base na apresentação e na descrição das exposições registradas, conclui-se que estudos dessa natureza influenciam na trajetória e no fortalecimento das pesquisas sob gênero e diversidade sexual no contexto da Ciência da Informação.

## REFERÊNCIAS

BRITO, J. F.; MATIAS, M. O Museu da Diversidade Sexual sob a ótica da Encontrabilidade da Informação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB)*, 19., 2018, Londrina. Anais... XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2018.

MEDRADO, Andrea; SOUZA, Renata; GONÇALVES, Taynara.

Ativismo digital de favelas como formas de infraestrutura comunicacional urbana. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). **Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática**. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. P. 278-299.

MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL. **Sobre o museu**, 2020. Disponível em: <http://www.mds.org.br/quem-somos/> Acesso em: 12 maio. 2020

MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL. **Devassos no Paraíso: o Brasil mostra sua cara**. 2019. Disponível em: <http://www.mds.org.br/events/devassos-no-paraíso-o-brasil-mostra-sua-cara/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PENTEADO, et al. Ação Política da Internet. 2011 **Anais...** Congresso Brasileiro de Sociologia 28 a 31 de Julho de 2009 Rio de Janeiro/ RJ.

PINTO, R. Museu e Diversidade Sexual: reflexões sobre mostra LGBT e Queer. **Revista de Arqueologia Pública**, v.5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8635750/3467> Acesso em: 05.ago.2020

SOUZA, A.P. **A construção da memória da epidemia de AIDS e seus desdobramentos: Qual o lugar dos museus nessa história?** Monografia.–Graduação em Museologia. Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204884?show=full>. Acesso em: 04. ago. 2020



## PARCERIA UNIVERSIDADE - ESCOLA: ROMPENDO OS LIMITES DA SALA DE AULA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE GEOGRAFIA

Leandro di Genova BARBERIO<sup>28</sup>;  
Maria Bernadete Sarti da Silva CARVALHO<sup>29</sup>

Unesp

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Formação docente; Educação Básica.

A realização da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II em uma escola estadual localizada na cidade de Rio Claro (SP) permitiu uma experiência e prática diferenciadas como parte das atividades de formação docente no curso de Licenciatura em Geografia, Unesp, *campus* Rio Claro. Situada em um bairro periférico da cidade, em um antigo conjunto habitacional, a escola atende alunos de baixa condição socioeconômica, sendo um dos fatores que nos despertou o interesse por trabalhar na unidade escolar. A experiência que fez parte das atividades obrigatórias da disciplina colocou-nos sob uma provocação: realizarmos uma revisão de conteúdos de História e Geografia para aprimorar os conhecimentos dos alunos e alunas e possibilitá-los alcançar um melhor desempenho nas provas de vestibulinho.

Os jovens alunos nos trouxeram questionamentos sobre o

<sup>28</sup> leandro.urso@hotmail.com

<sup>29</sup> maria.carvalho@unesp.br

funcionamento das provas de vestibulinho, dia de realização e sobre o conteúdo “cobrado” na prova. Diante da demanda apresentada, a iniciativa se pautou em reforçar os conteúdos do currículo escolar, mas com ações pedagógicas pautadas em nossa formação teórico metodológica para o exercício da docência de forma a não apenas revisar os conteúdos do currículo para um bom desempenho nas provas, mas também com o propósito de alterar a perspectiva que alguns alunos aparentavam ter em relação ao futuro, ou seja, uma postura de negligenciamento.

De acordo com Freire (2013, p. 39), “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]”. Diante do pensamento e da metodologia de Paulo Freire, nos pautamos em estabelecer um diálogo crítico e reflexivo em relação à forma metodológica com que abordaríamos os assuntos na sala de aula.

Neste caminho, a partir de uma postura de escuta dos alunos e de observação da realidade escolar, ampliamos a ideia de complementar os conhecimentos escolares exigidos na prova do vestibulinho e nos propusemos também a oferecer um espaço para discutir uma mudança de perspectiva de vida. Para Freire (2017, p. 134), trata-se do:

[...] esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. (FREIRE, 2017, p. 134)

Destaca-se que a organização dos currículos, do tempo e do espaço da escola retira dos professores em exercício as condições para a elaboração de atividades voltadas às iniciativas/aulas diferenciadas para o enriquecimento curricular. A construção e efetivação desse espaço/ tempo de uma prática diferenciada no Estágio Supervisionado não passou por resistência de nenhuma das esferas institucionais, a escola (direção e coordenação) e a universidade (professora responsável pela disciplina), mas necessitou transpor alguns limites organizacionais e desafios práticos, principalmente em relação ao currículo oficial.

A direção e a coordenação pedagógica, ao mesmo tempo em que impulsionaram o desenvolvimento da proposta, colocaram preocupações com o cumprimento de conteúdos obrigatórios. Diante disto, a nossa ação, dentro do tempo obrigatório de estágio com regência de aulas, pode suprir as lacunas de aprendizagem de alguns conteúdos, pouco aprofundados nas aulas dentro do período regulamentar, mas também diversificar as formas didáticas, possibilitando discussões e reflexões sobre a realidade de vida dos alunos e alunas.

Para a realização das atividades, a escola cedeu uma sala e o desenvolvimento das aulas ocorreu às quartas e às sextas-feiras, das 14h às 17h30 abordando temáticas do currículo de Geografia e de História, com foco nos tópicos que constam nos principais Vestibulinhos da região (ETEC e COTIL). Por outro lado, também foram desafios implementar a proposta em um espaço pouco adequado: a chamada Sala de Leitura, sem recursos de multimídia e com trânsito aberto de outras pessoas para além dos alunos participantes.

A partir dessa experiência, destacamos a importância do diálogo com a gestão escolar (diretores e coordenação pedagógica), que quando abertas ao diálogo, fortalecem projetos que unem a universidade às instituições de ensino público básico. As atividades ocorreram com êxito e sucesso dentro do prazo programado. Além das aulas teóricas de Geografia e História, desenvolvemos resoluções de provas anteriores do Vestibulinho e também a inscrição para o processo seletivo de alunos e alunas que não possuíam meio de realizá-la.

Nas aulas teóricas, na área de Geografia, foram trabalhados os assuntos que aparecem com maior frequência nos vestibulinhos e buscamos relacionar esses assuntos com os conteúdos do currículo escolar em vigência. O conteúdo de História se prendeu à história do Brasil, sendo abordado como conteúdo principal o período do Brasil colônia ao período ditatorial.

Como principais resultados, destacamos a nova motivação para os alunos em relação à educação, visto que se apresentou uma nova possibilidade de continuar os estudos e ter novas perspectivas em relação à formação profissional. A atividade prática também possibilitou um enriquecimento dos conteúdos curriculares para com os alunos, uma vez que disseram estar satisfeitos com as aulas, que serviram como uma revisão de situações de ensino desenvolvidas em anos anteriores.



Outro ponto que deve ser destacado é que houve um fortalecimento entre a universidade e a escola básica do sistema público, uma vez que as condições para as relações de trocas entre as duas instituições se acentuaram.

Sendo a universidade responsável pelo ensino público, gratuito e de qualidade, assim como pela pesquisa e pela extensão, práticas como essas podem ser a abertura dos muros e portões entre a sociedade e a universidade, em um diálogo contínuo e que deve ser desenhado cotidianamente. Convém destacarmos que o projeto realizado no estágio resultou na constituição de um projeto de Núcleo de Ensino, posto que a proposta rendeu bons frutos no interior da escola, pois se organizou a partir da ideia de dar novas oportunidades para os alunos de uma escola de bairro periférico.

Nessa experiência em particular temos o exemplo de como a atuação em sala de aula com o ensino de Geografia pode se tornar uma ferramenta emancipatória, que, neste caso, abriu a possibilidade de transformação na vida dos que participaram. Finalizamos as aulas acreditando que a partir do ensino ministrado e da busca do pensamento crítico, os estudantes tiveram melhor condição acadêmica para ingressar nas instituições para as quais prestaram as provas. Por outro lado, esperamos também, que os alunos e alunas tenham, a partir das aulas ministradas, desenvolvido uma nova visão e uma nova consciência sobre a Geografia e os estudos de forma geral.

A continuidade da proposta no ano de 2020, na forma de um projeto de Núcleo de Ensino da Unesp, *campus* de Rio Claro, intitulado “Práticas educativas para uma cidadania crítica”, permitirá ao grupo atuante compreender mais profundamente o impacto da proposta na formação dos jovens alunos.

## REFERÊNCIAS

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



# REALIDADE VIRTUAL: EFEITO NAS HABILIDADES PSICOMOTORAS DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**Juliana Crusco de Oliveira<sup>30</sup>;**  
**M<sup>a</sup> Camila Boarini dos Santos<sup>31</sup>;**  
**Dr<sup>a</sup> Aila Narene Dahwache Criado Rocha<sup>32</sup>**

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem de difícil compreensão, tendo em vista que se trata de uma desordem sem etiologia e causas definidas (NEUMANN *et al.*, 2017).

Além dos déficits sociocomunicativos, os aspectos psicomotores também podem ser prejudicados, visto que esse indivíduo pode não ter noção sobre o seu corpo, tornando a integração do esquema corporal imprecisa, além de haver percepções sensoriais alteradas (COELHO, 2011).

A Realidade Virtual (RV) é considerada uma intervenção complementar e alternativa, visto que ela auxilia no desenvolvimento psicomotor, sem a pretensão de substituir as técnicas já utilizadas, com o objetivo de complementar as atividades e intervenções, considerando o fascínio que a mesma desperta em crianças e adultos, sendo o *vídeo game*, um dos recursos de RV mais utilizados (SANTOS, 2010).

Este estudo teve como objetivo avaliar os aspectos psicomotores de uma criança com TEA antes e após um programa de intervenção com RV.

## MÉTODO

Este estudo foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – *Campus* de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução 510/16 do CONEP, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, recebendo parecer favorável número 2.782.713, CAEE.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Reabilitação e Especialização II (CER II), que funciona como uma clínica escola para apoio dos estágios dos cursos de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Os critérios de inclusão foram crianças de 4 a 10 anos que possuíssem o diagnóstico de TEA, sem deficiências físicas ou sensoriais associadas.

Selecionou-se por critério de conveniência 1 criança, do sexo masculino, com idade de 7 anos e diagnóstico clínico de TEA que será chamado neste estudo de Pedro.

Para esta pesquisa foram utilizados na coleta de dados os seguintes materiais: uma televisão, filmadora, câmera fotográfica, vídeo game e jogos de vídeo game.-

Utilizou-se ainda, neste estudo, o instrumento Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), de Rosa Neto (2014), que avalia a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade.

A coleta de dados sucedeu-se por meio de três procedimentos:

### 1º PROCEDIMENTO - AVALIAÇÃO INICIAL – EDM:

Os testes foram aplicados de acordo com a ordem indicada na EDM, sendo: motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal (imitação de posturas e rapidez); organização especial; organização temporal (linguagem e estruturas temporais); lateralidade (mãos, olhos e pés).

<sup>30</sup> Terapeuta Ocupacional pela Unesp/Marília.

<sup>31</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp/Marília.

<sup>32</sup> Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Unesp/Marília.

## 2º PROCEDIMENTO – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Programa de Intervenção por meio da RV, três vezes semanais com duração de uma hora, realizadas em um período de 6 semanas, totalizando 17 encontros, sendo o primeiro e o último, apenas a aplicação da avaliação EDM.

Para as intervenções foram utilizados o XBOX 360 e Kinect, com o revezamento dos jogos, sendo cerca de 15 minutos para cada um, tendo um jogo extra no final como motivação (bônus).

1. Futebol
2. Vôlei
3. Boliche
4. Bônus

Para o monitoramento do desempenho do participante, foi estabelecido o critério de que, durante o programa de intervenção, as três áreas com menor desempenho na EDM fossem reavaliadas periodicamente para o acompanhamento do desempenho psicomotor do participante. Para tanto, foi estabelecido a reavaliação destas áreas nos 4º, 8º e 12º encontros.

## 3º PROCEDIMENTO – AVALIAÇÃO FINAL – EDM

Após o final do programa de intervenção, foi aplicado novamente a avaliação EDM, para reavaliar o desempenho do participante.

Os dados coletados nas avaliações foram organizados no Excel, e os resultados foram analisados descritivamente, com abordagem qualitativa e quantitativa, visando a caracterização e comparação do desempenho psicomotor de Pedro no início e ao final do programa de intervenção por meio de análise estatística descritiva.

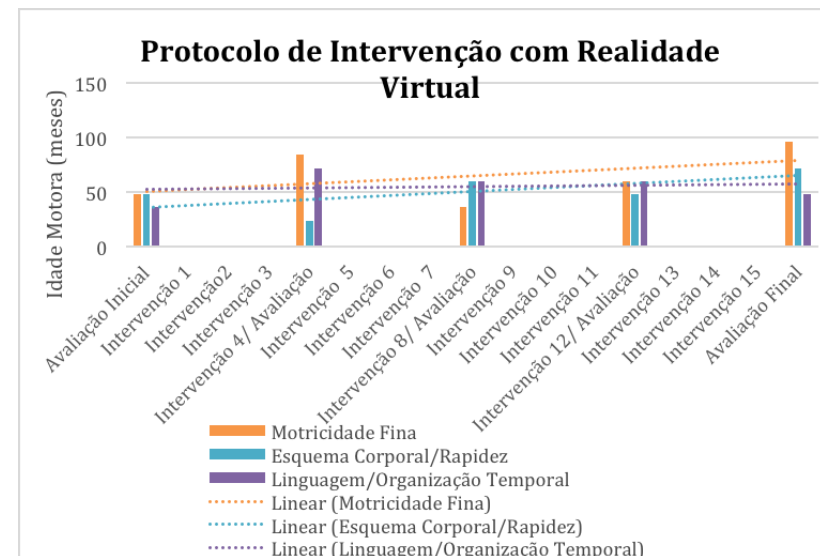
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado deste estudo, identificou que a RV promoveu uma melhora do desempenho psicomotor de Pedro em todas as áreas avaliadas.

De acordo com a avaliação inicial utilizando a EDM, as três áreas com menor desempenho foram a motricidade fina, esquema corporal/rapidez e linguagem/organização temporal. Porém, notou-se que com

a reavaliação nos 4º, 8º e 12º encontros, houve evolução crescente identificada por meio de análise de regressão (linha de tendência), conforme demonstrado no Gráfico 1.

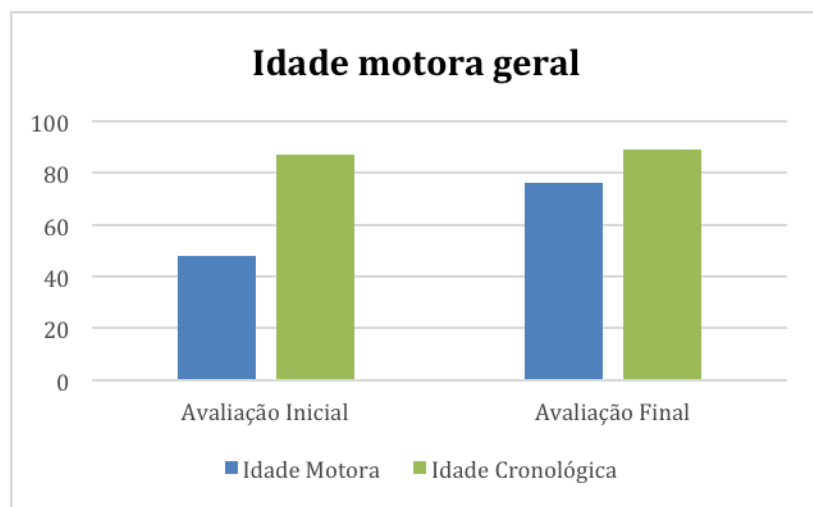
Gráfico 1 – Protocolo de Intervenção com Realidade Virtual



Fonte: Elaborado pelas autoras

Segundo Rosa Neto (2002), é fundamental analisar o desempenho da criança por meio da avaliação de sua idade motora em comparação à sua idade cronológica. Entende-se por idade motora o procedimento aritmético que pontua e avalia os resultados dos testes. O resultado obtido é expresso em meses. Em relação a idade cronológica, se obtém através da data de nascimento da criança e se transforma em meses. A idade motora geral se obtém através da soma dos resultados obtidos nas provas motoras e expresso em meses. O Gráfico 2 mostra o quociente Idade Motora Geral e Idade Cronológica no início e ao término das intervenções.

Gráfico 2 – Idade Motora Geral no início e término das intervenções.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados identificam a evolução da idade motora de Pedro de 48 meses na avaliação inicial para 96 meses na avaliação final.

Em relação a Idade Motora de equilíbrio, Pedro pontuou 60 na avaliação inicial e 84 na avaliação final. Segundo Sousa (2011), os jogos melhoram o equilíbrio, pois facilitam a ocorrência de padrões de movimentos, nos quais possibilita a reaquisição do processamento de sinais proprioceptivos, vestibulares e visuais.

Em relação aos aspectos motores, sua motricidade fina, teve a pontuação inicial de 48 e final de 96. Motricidade global teve como pontuação na avaliação inicial 60 e na avaliação final 84. Serra (2016) correlaciona a melhora das funções motoras, grossa e fina, em seus pacientes com a melhora no equilíbrio corporal, pois a RV estimula a ativação dos músculos de maneira voluntária e o sistema sensorial através de várias posições dos segmentos corporais durante diferentes amplitudes de movimento.

Esquema corporal/rapidez, teve como pontuação na avaliação inicial 48 e na avaliação final 72, se igualando na pontuação final da organização espacial, com pontuação inicial de 60.

Além da organização espacial, as demandas de tarefas oferecidas pelo jogo exigiram aprimoramento da organização temporal, devido a necessidade de execução dos gestos motores a tempo de cumprir

as tarefas propostas pelos jogos e alcançar sucesso. Segundo Pavão (2014), a RV associada ao *feedback* visual, proporcionam à criança ampla exploração do posicionamento de seu corpo no espaço, o que pode ter repercutido nos ganhos motores no esquema corporal de Pedro.

Em relação a linguagem, Pedro obteve uma pontuação na avaliação inicial 36 e na avaliação final 48. O estudo de Lahiri (2014) demonstra a melhora no desempenho e no padrão do TEA ao interagir com a comunicação social e a linguagem ao aplicar a RV, com o objetivo de verificar se há melhoras nas habilidades de conversação, em um grupo de adolescentes com TEA, verificando que houve melhora no desempenho ao interagir com uma tarefa de comunicação social sensível.

## CONCLUSÃO

É consenso que a tecnologia vem se destacando como um instrumento potencialmente viável para as aplicações que possam auxiliar no desenvolvimento de pessoas com TEA. A utilização da RV faz com que seus participantes possuam melhora nas capacidades como coordenação motora e equilíbrio de forma lúdica. Além disso, também pode melhorar na motivação para a terapia, contribuindo para a redução da apatia entre paciente e terapeuta (SERRA, 2016).

Os resultados após a avaliação inicial, subavaliações e avaliação final, apresentaram a melhora no desempenho de todas as áreas avaliadas. A fragilidade do estudo se dá por ser apenas um indivíduo avaliado. Sugere-se novos estudos na área com o público TEA e com amostras maiores.

## REFERÊNCIAS

COELHO, A. P. M. A. **Perfil psicomotor em crianças com e sem autismo: Um estudo comparativo**. 2011. 65 f. Tese (Mestrado em Pedagogia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

LAHIRI et al. A Physiologically Informed Virtual Reality Based Social Communication System for Individuals with Autism. **J Autism Dev Disord**, New York, v. 45, n. 919-931. Abr, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25261247> Acesso em: 22 jun, 2018.

NEUMANN, D. M. C. et al. Avaliação neuropsicológica do transtorno do espectro autista. **Psicologia**, Guaíba, n. 1-11. Jun, 2016. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?avaliacao-neuropsicologica-do-transtorno-do-espectro-autista-tea&codigo=A1087&area=D15F](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?avaliacao-neuropsicologica-do-transtorno-do-espectro-autista-tea&codigo=A1087&area=D15F)> Acesso em: 07 out, 2018.

PAVÃO, S. L. Realidade virtual e o desempenho motor e equilíbrio de criança com paralisia cerebral. **Rev. paul. Pediatr**, São Paulo, v.32 n.4, dec. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext\\_pr&pid=S0103-05822014010700001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0103-05822014010700001)> Acesso em: 17 out, 2018.

NETO, F. R. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, A. P. Quais as possibilidades de utilização do videogame como ferramenta do psicomotricista? Rede Psi, 2010. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/2010/06/22/quais-as-possibilidades-de-utiliza-o-do-videogame-como-ferramenta-do-psicomotricista/>> Acesso em: 22 dez, 2017.

SERRA, M. V. G. B. et al. Gameterapia como prática terapêutica para pessoas com deficiências. **FIEP Bulletin On-line**. v. 86, 2016. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/86.a1.85>> Acesso em: 13 set, 2018.

SOUSA, F. Uma revisão bibliográfica sobre a utilização do Nintendo® Wii como instrumento terapêutico e seus fatores de risco. Revista

Espaço Acadêmico, Bauru, v.11 n.123, ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13045> Acesso em: 14 set, 2018.



## **PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “DANÇANDO NO ESCURO”: ATIVIDADES RÍTMICAS, EXPRESSIVAS E LÚDICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**Taís Pelicão;  
Rubens Venditti Junior**

Departamento de Educação Física (DEF), Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru/SP. Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) - UNESP, campus de Bauru/SP.

Financiadores: Pró Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX) e Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) da UNESP de Bauru/SP.

### **INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa e extensão universitária “Dançando no Escuro: atividades rítmicas e expressivas inclusivas para pessoas com deficiência visual”, mais comumente chamado de “Dançando no Escuro”, ocorreu entre os anos de 2016 e 2019. Seus objetivos eram proporcionar estímulos de elementos psicossociais, sensorio-motores e condicionamento físico para as Pessoas com Deficiência (PCDs), possibilitando incentivos que melhorassem a autoconfiança, a satisfação, o ritmo e o deslocamento.

Foi um dos principais projetos de extensão do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) e do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas

em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA), do Departamento de Educação Física (DEF), da Faculdade de Ciências (FC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru/SP, sob a coordenação do Prof. Dr. Rubens Venditti Junior do DEF/FC. Com o vínculo direto ao DEF/FC, acontecia no próprio campus de Bauru/SP.

Contemplou, nos anos de 2016 e 2017, exclusivamente PCD visual (por isso o título original) e, nos anos de 2018 e 2019, aberto à PCDs de diferentes tipos. Durante esse período, também houve a participação de graduandos da Educação Física (EF), que tiveram a oportunidade de exercer funções de futuras atuações profissionais.

O “Dançando no Escuro” trouxe conteúdos da Cultura Corporal de Movimento (CCM) e elementos da Ginástica para Todos (GPT). A CCM sugere que o professor de EF atue como um agente pedagógico em suas aulas, dialogando entre os conteúdos da CCM e orientando seus propósitos por meio da ação, sem deixar de levar em consideração a história, a cultura e interesses dos alunos (BETTI, 1996).

Lopes (2019) considera que as Atividades Rítmicas Expressivas (AREs), podem ser incorporadas na CCM, envolvendo práticas como brincadeiras, jogos, danças, ginástica, teatro e mímicas, carregando informações, contando histórias ou ainda expressando elementos da sociedade. Essa linguagem rítmico-expressiva sofre influência direta da cultura da comunidade na qual está inserida, “por isso ao compartilhar as práticas, cada aluno apresenta um pouco de sua cultura, os demais aprendem com ele, e se inspiram para criar novas propostas” (LOPES, 2019, p. 22).

Gorgatti e Costa (2008) entendem que a CCM é uma ferramenta parceira dos profissionais de EF Adaptada (EFA) quando se trata do desenvolvimento de propostas inclusivas para a diversidade humana, pois apresenta uma natureza integrativa entre as atividades propostas, o aluno participante e sua personalidade.

Outro aspecto de extrema importância para o desenvolvimento das PCDs foi a ludicidade do brincar, que também faz parte dos conteúdos da CCM. Huizinga (2014) diz que é através do brincar que se desenvolve potencialidades, que se descobre novas habilidades, os papéis e contextos sociais, os limites e as possibilidades de ação de imaginação.

A GPT ou GG (Ginástica Geral), é uma proposta de ginástica não competitiva associada à dança, reconhecida hoje pela sua natureza dinâmica de adaptação para qualquer indivíduo. Apresenta o objetivo de unir pessoas e seus festivais executados trazem o lema de prática pelo lazer da demonstração e/ou da exposição (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

## DESENVOLVIMENTO

O primeiro grupo (2016 e 2017) foi composto por PCDs visuais adultas de ambos os sexos do “Lar Escola Santa Luzia para Cegos” de Bauru/SP. O Lar Escola trata-se de uma entidade social sem fins lucrativos, que desde de 1969 oferece atividades pedagógicas e socioeducativas para deficientes visuais. Inicialmente, foi por conta desse grupo que o projeto teve seu título. A Instituição recebeu o convite sobre as inscrições e divulgou aos interessados em aulas de AREs.

O segundo grupo (2018 e 2019) convidado foi integrado por adultos de ambos os sexos, com deficiências congênitas variadas (singular e múltipla, sensorial, física ou intelectual, distúrbios do comportamento, entre outras). Todos eram internos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Bauru/SP e moradores das Residências Inclusivas - moradias da APAE (femininas e masculinas).

O número de monitores que fizeram parte do projeto variou durante os semestres, todos vieram dos cursos de graduação em EF. Além desses, houve a atuação de alunos regulares em Programas de Pós Graduação (PPG) com formação em EF.

O convite para atuação foi encaminhado, via e-mail institucional, pelo DEF da UNESP de Bauru/SP. Os interessados foram convidados a participar do GEPPEA e de uma capacitação sobre AREs inclusivas.

As aulas do projeto aconteciam todas as segundas-feiras (exceto feriados), no período da manhã, durante 2 horas. Além dos equipamentos esportivos e de som e multimídia, os materiais que foram utilizados variaram de uma folha de árvore ou papel sulfite a um tecido azul e argila. O local, a princípio, era a sala de dança do DEF da UNESP de Bauru/SP, porém, as monitoras responsáveis buscavam variar os ambientes, aproveitando todo o espaço do DEF (quadra poliesportiva, tablado de ginástica, campo gramado, pista de atletismo, piscina, entre

outros), e também da própria UNESP através de parcerias com outros Departamentos e outros ambientes externos. A locomoção das PCDs era de responsabilidade das Instituições participantes.

As reuniões do projeto também aconteciam nas segundas-feiras, após o término das aulas, e duravam entre 01 e 02 horas. Eram coordenadas por monitores responsáveis, como a primeira autora, que traziam discussões acerca de atividades anteriores, das atuais e das futuras, discussões acerca de congressos científicos, acerca de novos estudos e descobertas, além de dar abertura para que os monitores pudessem opinar, apresentarem sugestões e/ou tirarem dúvidas, todos participavam efetivamente do planejamento e execução das propostas. Dava-se a oportunidade para que os monitores pudessem planejar e executar aulas, sempre adaptando atividades quando necessário.

Os monitores também frequentavam as reuniões acadêmicas mensais do LAMAPPE/GEPPEA, sob coordenação do segundo autor. Nestas reuniões, eram atualizados sobre temas voltados à EFA e sobre outros temas, como Psicologia e Pedagogia do Esporte (adaptada ou não). Também havia apresentações de projetos de pesquisas (dissertações, teses, resumos para congressos científicos, Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, capítulos de livros, entre outros) dos integrantes do LAMAPPE/GEPPEA.

Além dos ganhos físicos e motores, o projeto trouxe algumas possibilidades de melhoria na qualidade de vida e interação social das PCDs que participaram e também possibilitou que os monitores, alunos da graduação em EF da UNESP de Bauru/SP tivessem um maior contato com PCDs variadas, influenciando no aprendizado acadêmico e na formação profissional.

O “Dançando no Escuro” passou a contar com bolsas a partir de 2016, no momento em que se tornou projeto de extensão e foi reconhecido pela Pró Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX), sendo contemplado pelo Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e pelo **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)** da UNESP de Bauru/SP, gerando espaço para que alunos pesquisadores da UNESP também passassem a atuar no projeto, auxiliando no planejamento, na avaliação e no desenvolvimento das atividades junto com os monitores.

O projeto de extensão e pesquisa gerou muitos frutos, como capacitações, workshops em parceria com o LAMAPPE, um TCC, uma defesa de dissertação de mestrado no PPG da UNESP de Rio Claro/SP, publicações como capítulos de livros em diferentes editoras, artigos (em português e outras línguas) apresentados em congressos científicos nacionais e internacionais, entre outros.

### **CONSIDERAÇÕES**

É importante destacar o espaço e o incentivo ofertado pela Universidade para que projetos como este possam ser colocados em ação, mesmo que o estímulo venha se estreitando cada vez mais. De acordo com conversas, reuniões e atividades, foi possível observar que a proposta permitiu o aperfeiçoamento de profissionais da EF, formados ou em formação, assegurando que esses tivessem novas experiências corporais, coparticipação em planejamentos e excussões de atividades voltados as diferentes áreas, como atividades rítmicas expressivas, atividades lúdicas, atividades voltadas para GPT, melhorando suas competências a cada vivência. Experiências como essas podem trazer discussões voltadas a formação acadêmicas dos universitários, bem como a formação continuada após a formação.

Destaca-se ainda, os benefícios às PCDs, principal objetivo do projeto, que possibilitou uma melhora na qualidade de vida, sendo possível observar o protagonismo transformado em motivação, a melhora nas interações sociais e o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e o próprio bem-estar (LOPES, 2019) de cada participante que passou pelo “Dançando no Escuro” nesses 4 anos de atividades.

### **REFERÊNCIAS**

BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

GORGATTI, Marcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LOPES, Súsel Fernanda. **Dançando no Escuro: um projeto de extensão universitária**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.199-216, mar. 2016.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Autoeficácia docente e Motivação para a Realização de Profissionais de Educação Física Adaptada**. Curitiba: CRV, 2014.





## MULHERES EM TELA – E FORA DELAS – OS BASTIDORES DO FAZER CIÊNCIA NUM CAMPO DE BATALHA

**Mayanna de Vasconcelos VIEIRA;**  
**Flavio Augusto Leite TAVEIRA;**  
**Roberta de Oliveira BARBOSA;**  
**Liliane Santos de CAMARGOS**

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Engenharia, Campus de Ilha Solteira.

Com o presente texto, intentamos apresentar a trajetória e os frutos do projeto de extensão desenvolvido pelo Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (Nugens), vinculado a Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) intitulado “*Mulheres em Tela: O desvelar de uma ciência demaquilada*”. A trajetória tem início em 2018, e ao longo do ano foram lançados seis vídeos na plataforma de compartilhamento *YouTube* e também divulgados nas redes sociais. Os vídeos tiveram como protagonistas mulheres que fazem parte da instituição acadêmica, sendo docentes, discentes e servidores administrativos, onde objetivou-se contar as histórias, obstáculos e conquistas dessas mulheres, e também divulgar o trabalho essencial que realizam e a imensa contribuição para a ciência brasileira. Os vídeos divulgados no primeiro ano do projeto estão rendendo bons frutos e ganhando ainda mais visibilidade, inclusive sendo reproduzidos pela TV Unesp e desenvolvidos em outras unidades. No ano de 2020, o *Mulheres em tela* fora novamente aprovado, entretanto, devido ao cenário pandêmico e caótico que assola o mundo contemporâneo, o projeto agora ganha uma

nova roupagem e passa por uma reestruturação para atender o período de isolamento social sem deixar que o fazer ciência e compartilhamento desta sejam prejudicados. Portanto, pretendemos expor no decorrer deste texto os sabores e dissabores que o núcleo enfrentou na execução deste projeto bem como discutir a problemática em torno desses obstáculos, destacando o porquê é tão difícil ouvir as mulheres a nossa volta e porque suas pesquisas e suas trajetórias são tão deslegitimadas e menosprezadas pela sociedade atual, principalmente por seus pares no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** Gênero; Nugens; Divulgação científica.

O projeto de extensão que inicialmente foi proposto como “*Mulheres em Tela: o desvelar de uma ciência demaquilada*” tem suas atividades iniciadas em 2018 como uma proposta do Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (Nugens), grupo ligado à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), versando trazer à tona questões que perpassam a desigualdade de gênero no que se refere ao fazer ciência à divulgação científica e como esse desencontro vem culminando no afastamento histórico das mulheres a comunidade científica de modo geral. As ações propostas permitiram o trânsito para além dos muros da Universidade de encontro à sociedade de Ilha Solteira com enfoque nas escolas públicas da cidade, além da possibilidade de tornar público saberes científicos desenvolvidos e protagonizados por mulheres da unidade UNESP/FEIS, por meio da divulgação científica que se constituiu através de um ambiente virtual.

Silva e Ribeiro (2012) trazem a perspectiva da crítica feminista a ciência que é pautada pela dicotomia de gênero, mostrando que o conhecimento científico é construído através do contexto social e cultural, e como a sociedade é estruturada através do patriarcado, o resultado é a predominância masculina entre cientistas, principalmente das áreas exatas e biológicas. Dessa forma, afirma-se que a sub-representação das mulheres na ciência é resultado dessa construção ser erguida baseando-se nos pressupostos da divulgação científica. Deste

modo, a divulgação exerce um papel social de partilha do saber que, historicamente, tem se privado de ser reconhecido como acessível a todas as esferas da sociedade.

Um possível caminho para a divulgação científica se encontra nas redes digitais, segundo Reale e Martyniuk (2016), visto que esses são potenciais ambientes para trocas de experiências, informação e conhecimento, com a possibilidade formativa de promoção de um diálogo natural com a população. De acordo com as autoras, a plataforma *Youtube* apresenta os requisitos para cumprir esse papel, evidenciando o fato de que o ambiente é uma plataforma colaborativa onde usuários de diversos segmentos sociais postam conteúdos, bem como interagem com estes, contando ainda com produções metalinguísticas, de forma que abriga conteúdos que ensinam a produzir conteúdo, possibilita utilizar formatos e abordagens que chamem a atenção para assuntos relacionados à pesquisa científica para diversos públicos, possibilitando mudar o tradicional estigma de ser algo externo ao domínio popular, por meio de recursos narrativos.

A partir das premissas supracitadas, durante o ano de 2018, foram produzidos um total de seis vídeos que foram divulgados através da plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube<sup>33</sup>, em parceria com as escolas de ensino médio de Ilha Solteira e Prefeitura Municipal de Ilha Solteira, com objetivo de diminuir a distância entre universidade e sociedade, e também para contribuir com o incentivo para que mais mulheres se interessem pela carreira científica.

Num primeiro momento, antes do projeto iniciar-se de fato, fora elaborado um questionário online e encaminhado às professoras pesquisadoras da Unidade e para as discentes de modo a obter a um panorama de quais pesquisas vêm sendo desenvolvidas na Universidade e se elas teriam interesse e disponibilidade em participar do projeto. Pelo formulário, obtivemos 21 respostas. Em seguida, integrantes do grupo participaram de uma oficina oferecida pelo Ponto MIS<sup>34</sup>, no dia 19 de julho, ministrado pela roteirista e diretora de filmes Giuliana Monteiro.

<sup>33</sup> Os vídeos produzidos pelo projeto estão disponíveis em: [https://www.youtube.com/channel/UCkQo95J7iEmJY\\_upv4NC6sA](https://www.youtube.com/channel/UCkQo95J7iEmJY_upv4NC6sA)

<sup>34</sup> O Ponto MIS é uma parceria entre a Prefeitura de Ilha Solteira, por meio do Departamento de Cultura, a Fundação Cultural de Ilha Solteira e o Museu da Imagem e do Som de São Paulo (MIS).

Após a capacitação dos integrantes do grupo, fora elaborado um roteiro para nortear as filmagens dos vídeos e uma entrevista semiestruturada, e em seguida foram enviados convites nos e-mails pessoais das pessoas que responderam o formulário. No total, foram enviados cartas-convites juntamente com o termo de autorização de imagem a 8 professoras, 4 alunas de iniciação científica, 1 mestrandas e 2 doutorandas, sendo uma das doutorandas também servidora da Unesp/Feis.

Foram produzidos seis vídeos nos quais foram entrevistadas discentes, docentes e funcionárias da Unesp/Feis, disponibilizados no canal do Nugens no *YouTube*, contabilizando, até o presente momento, um total de 550 visualizações nos vídeos do projeto.

Após um hiato durante o ano de 2019, o projeto fora aprovado para continuação no ano de 2020, com o título “*Mulheres em tela: os bastidores de uma ciência em crise*”, a alteração de nomenclatura tem como uma de suas justificativas a crise epidemiológica que temos vivido devido à Covid-19. Com os desafios que se apresentaram em realizar um projeto de extensão que cumpra com os objetivos, os procedimentos de realização tiveram que ser remodelados. Além disso, nosso público de participantes também se alterou, com uma proposta de não apenas contar com relatos de mulheres professoras da comunidade universitária da Unesp de Ilha Solteira. Nos propomos agora a buscar outras perspectivas do ser mulher no ambiente universitário, ocupando outras posições em outros espaços, seja como cargo, seja como docente de outros *campi* da Universidade.

Devido ao atual cenário, que nos impede de efetuar as entrevistas de maneira presencial, as entrevistas serão gravadas de modo online e, posteriormente, devidamente editadas e publicadas. A versão atual do projeto objetiva também relatar obstáculos enfrentados pelas mulheres advindo do cenário caótico sanitário que assola o mundo, apresentando e discutindo temas como maternidade, produtividade acadêmica e tripla jornada de trabalho.

Deste modo, o presente texto teve como objetivo contar uma breve história sobre dois projetos importantes tanto para a divulgação científica quanto para diminuir a desigualdade de gênero, e o que concluímos durante o desenvolvimento de quase dois anos de projeto, apontando para a necessidade de espaços e meios onde as mulheres

possam ter voz para contar suas histórias, se tornando exemplos para as próximas gerações, permitindo assim que estas não precisem enfrentar tantas dificuldades, pelo simples fato de serem mulheres, ao longo de suas carreiras.

#### AGRADECIMENTOS

O Núcleo de apoio e discussão de gênero e sexualidade (Nugens) agradece a Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Universidade Estadual Paulista (PROEx/Unesp) pelo financiamento do projeto.

#### REFERÊNCIAS

REALE, Manuella Vieira; MARTYNIUK, Valdenise Leziér. Divulgação Científica no Youtube: Narrativa e Cultura Participativa nos Canais Nerdologia e Peixe Babel. In: XXXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. p. 1 -15.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A inserção das mulheres na ciência: narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 18, n. 35, p.171- 191, abr. 2012. Disponível em: [/www.redalyc.org/html/1935/193523804011/](http://www.redalyc.org/html/1935/193523804011/)>. Acesso em: 22 mar. 2018.



## O RESSURGIR DA FÊNIX: A HISTÓRIA DO NÚCLEO DE APOIO E DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Carla Araujo de SOUZA<sup>35</sup>;  
Liliane Santos de CAMARGOS<sup>36</sup>

#### RESUMO

Tratar de questões relativas a gênero e sexualidade é algo insurgente e urgente em qualquer sociedade, e na cidade de Ilha Solteira, na faculdade de engenharia (Unesp/Feis), não seria diferente. Desde conversas de corredores, discursos em sala de aula, atitudes implícitas e explícitas advindas dos diversos segmentos da academia, era possível identificar o mal que o machismo e a homofobia causavam, em forma de piadas cotidianas ou através de falas estereotipadas sobre mulheres e sujeitos da comunidade LGBTI+. Deste modo, em 2017 formou-se um grupo composto por pessoas dos três segmentos acadêmicos: discentes, docentes e servidores técnico-administrativos, com o intuito de discutir as problemáticas pertencentes às opressões de gênero e sexualidade. Em 2018 o Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade – Nugens inicia suas atividades desenvolvendo ações educativas no meio acadêmico e social, objetivando alterar aos poucos a cultura machista e opressora enraizada presente no campus e em seu entorno. Neste mesmo ano, através do Nugens foram desenvolvidos dois projetos de extensão: “Mulheres na Ciência: desconstruindo estereótipos de gênero”, que teve como objetivo transcender o muro acadêmico levando até a escola discussões referentes à falta de representação feminina e o apagamento histórico de mulheres importantes da ciência; e o “Mulheres em tela:

<sup>35</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinária, Câmpus de Jaboticabal.

<sup>36</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira.

o desvelar de uma ciência demaquila”, que partiu da necessidade de dar voz as mulheres cientistas do campus, contando suas histórias e os obstáculos enfrentados ao longo da carreira devido ao machismo. Nos anos de 2018 e 2019, o núcleo esteve à frente de diversas atividades educativas, promovendo palestras, cine-debates e rodas de discussões, sempre em busca de diminuir cada vez mais a escalada da opressão das minorias, e assim se tornando referência tanto no campus como na cidade de Ilha Solteira, quando o assunto é a promoção dos direitos humanos e a intervenção em casos de violência.

**Palavras-chave:** Gênero e Sexualidade; Diversidade; Nugens.

O Brasil circunda o cenário internacional como um dos países mais violentos para a população LGBTI+<sup>37</sup> que, de acordo com dados do Grupo Gay da Bahia (2019), a cada 20 horas morre um LGBTI+ em decorrência da homofobia. Da mesma forma, se configura como um dos piores locais para ‘ser mulher’, sendo um dos países com mais mortes violentas de mulheres, como aponta os dados do relatório do Mapa da Violência de 2018.

Além da violência física que permeia os dados anteriores, a sociedade como conhecemos foi construída em torno de uma padrão de sujeito, através de uma matriz heterossexual, como aponta Butler (2019), e uma hegemonia masculina, marginalizando sujeitos LGBTI+ e confinando as mulheres à esfera privada, resultando também em diversos tipos de violência simbólica, que como descreve Bourdieu (2019), através de tal construção de padrões aceitáveis em relação aos sujeitos, acaba por permitir que tal padrão seja reafirmado, induzindo induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. O autor ressalta ainda que a violência simbólica é o caminho por onde esse discurso se mantém, sendo também a forma como este é legitimado.

Com base nesses dados, tratar de questões relativas a gênero e sexualidade é algo insurgente e urgente em qualquer sociedade, com o

propósito não só de combater as violências físicas, mas também com o intuito de ressignificar e problematizar os discursos normatizadores.

Sendo assim, no contexto da cidade de Ilha Solteira, na Faculdade de Engenharia (Unesp/Feis), o cenário social não seria diferente. Falamos aqui de um ambiente que é palco de diferentes contextos que são permeados por discursos normativos e excludentes que atingem sujeitos que são historicamente marginalizados e subjugados socialmente. As ações que se constituem como violência simbólica vão desde conversas de corredores, discursos em sala de aula, atitudes implícitas e explícitas advindas dos diversos segmentos da Academia, o que tornou possível observar o mal que o machismo e a homofobia causavam, em forma de piadas cotidianas ou através de falas estereotipadas sobre mulheres e sujeitos da comunidade LGBTI+.

Deste modo, em 2017 formou-se um grupo composto por pessoas dos três segmentos acadêmicos: discentes, docentes e servidores técnico-administrativos, com a finalidade de discutir as problemáticas pertencentes às opressões de gênero e sexualidade e realizar ações educativas dentro do ambiente universitário, abrangendo também a cidade como um todo, com o intuito de promover um espaço de discussão e de sensibilização para as temáticas.

Com base nas premissas supracitadas, em 2018 o Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade – Nugens inicia suas atividades desenvolvendo ações educativas no meio acadêmico e social, objetivando alterar aos poucos a cultura patriarcal opressora enraizada no campus e em seu entorno. Neste mesmo ano, foram desenvolvidas palestras e dois projetos de ensino e extensão: “*Mulheres na Ciência: desconstruindo estereótipos de gênero*”<sup>38</sup>, que teve como objetivo transcender o muro acadêmico levando até a escola discussões referentes à falta de representação feminina e o apagamento histórico de mulheres importantes da ciência. O projeto foi desenvolvido em parceria com uma escola estadual de Ilha Solteira com alunos de ensino médio, ao longo dos anos de 2018 e 2019, e as atividades consistiam em aulas participativas e dinâmicas relacionadas à diversidade sexual e de gênero ministradas por membros do Nugens.

<sup>37</sup> Utilizaremos neste trabalho a sigla LGBTI+, utilizada também pelo Grupo Gay da Bahia.

<sup>38</sup> O projeto foi financiado pela Pró-reitoria de graduação da Universidade Estadual Paulista (PROGRAD/Unesp).

O segundo projeto desenvolvido foi intitulado como “*Mulheres em tela: o desvelar de uma ciência demaquila*”<sup>39</sup>, que partiu da necessidade de dar voz às mulheres cientistas do *campus*, contando suas histórias e os obstáculos enfrentados ao longo da carreira devido ao machismo. No decorrer do ano de 2018, foram realizadas seis entrevistas com mulheres pesquisadoras, sendo elas docentes, discentes e servidoras do corpo técnico-administrativo da Universidade. As entrevistas foram gravadas e disponibilizadas na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, resultando na divulgação de suas histórias e da importância delas para o cenário científico brasileiro.

No ano de 2019, o Nugens participou como um dos organizadores das atividades do Programa Educando para a Diversidade<sup>40</sup>, que objetivou a realização de ações e atividades que promovessem a saúde e o respeito à diversidade no âmbito da Universidade. Dentre as atividades, podemos citar duas mesas-redondas “*E se a professora fosse travesti?*” e “*Problematizando a heteronormatividade*”, que resultaram em participação massiva da comunidade universitária, e incitou debates acerca dos malefícios dos padrões socioculturais construtivamente estabelecidos.

Além dos projetos e ações supracitados, o Núcleo atua também como uma frente de denúncias de atitudes e ações discriminatórias, no qual age como intermediário entre vítimas e setores responsáveis por protocolar e acompanhar os acontecimentos dentro da Universidade. Também possui parceria com a Delegacia da Mulher de Ilha Solteira, atuando de forma a informar e direcionar vítimas de violência (simbólica e física) para os segmentos que poderão auxiliá-las.

Ao longo de pouco mais de dois anos de história, o Nugens esteve à frente de diversas atividades educativas, promovendo palestras, cine-debates e rodas de discussões, sempre em busca de diminuir cada vez mais a escalada da opressão das minorias, e assim se tornando referência tanto no *campus* como na cidade de Ilha Solteira, quando o assunto é a promoção dos direitos humanos e a intervenção em casos de violência.

## AGRADECIMENTOS

O Núcleo de apoio e discussão de gênero e sexualidade (Nugens) agradece a Pró-reitoria de graduação da Universidade Estadual Paulista (PROGRAD/Unesp) e a Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Universidade Estadual Paulista (PROEx/Unesp) pelo financiamento dos projetos desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019. 287 p.

Bourdieu, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 207p.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). População LGBT morta no Brasil: relatório 2019. 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 30, mai. 2020.

MAPA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER – 2018. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia\\_pagina-cmulher-compactado.pdf](https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf). Acesso em: 30, mai. 2020.

<sup>39</sup> O projeto foi financiado pela Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Universidade Estadual Paulista (PROEx/Unesp).

<sup>40</sup> Programas “educando para a diversidade” e “Bem viver para tod@s” - Edital conjunto nº 07/2018.



## UNESP NOS MUNICÍPIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA IDOSOS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA<sup>41</sup>

**Profa. Dra. Suzana Cristina Fernandes de Paiva<sup>42</sup>;**  
**Prof. Dr. Cláudio César de Paiva<sup>43</sup>;**

### **Alunos do PET Economia envolvidos no Projeto:**

Luiz Fernando N. Rodrigues;  
Ketheny de J. Lordello;  
Guilherme Nakamura;  
Patricia F. de Sousa Guedes;  
Victor Fillipi M. S. da Silva;  
Isabela M. Acheampong;  
Marcos M. Balbão Filippi;  
Gabriela Fontebasso Silva;  
Matheus Shiro P. Hirata

**Palavras chaves:** Envelhecimento, idosos, políticas públicas

### **INTRODUÇÃO**

A distribuição geográfica multicâmpus da UNESP associada a elevada capacidade de gerar e disseminar conhecimento especializado, por meio da formação acadêmica e da extensão universitária, permitem

<sup>41</sup> Projeto financiado pela PROEX e PROGRAD. E realizado no âmbito da parceria entre a Prefeitura de Araraquara e a DRADs Região Central (Estado).

<sup>42</sup> Coord., FCL/Araraquara/UNESP.

<sup>43</sup> FCL/Araraquara/UNESP.

à Instituição desempenhar um papel fundamental no dinamismo econômico das cidades e regiões em que seus *campi* estão instalados.

O projeto em tela tem como objetivo contribuir com o município de Araraquara, através da ampliação do conhecimento sobre a problemática do envelhecimento, visando atingir maior efetividade das políticas sociais voltadas para a população idosa no município. Para alcançar os objetivos, o projeto conta com a participação da comunidade acadêmica (docentes e alunos), de representantes da sociedade civil organizada (Conselho do Idoso) e de gestores públicos (Prefeitura de Araraquara e Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social de Araraquara - DRADS).

O envelhecimento populacional é amplamente reconhecido como uma das principais conquistas sociais do século XX e um dos maiores geradores de oportunidades econômicas para o século XXI, uma vez que o mercado consumidor gerado pelo envelhecimento já é um dos maiores do planeta. O Brasil é um dos países que está envelhecendo mais rápido no mundo e a expectativa é de que em 2050 ocupe o sexto lugar entre os países com a população mais velha. Os impactos do fenômeno da longevidade na economia e nas políticas públicas são bastante representativos e, por essa razão, a problemática do envelhecimento populacional deve ser objeto de reflexão sistemática e de planejamento prioritário pelos agentes públicos.

Os indicadores demográficos demonstram um rápido crescimento relativo e absoluto da população idosa na estrutura social dos municípios brasileiros, o que impõe a necessidade urgente de ampliação dos espaços de discussão sobre a problemática do envelhecimento e ampliação das políticas públicas na agenda dos governos, de modo que as conquistas políticas alcançadas não se tornem letra morta, como já vislumbrou Alcântara (2016).

É salutar mencionar que o aumento da expectativa de vida dos brasileiros, diferentemente dos países desenvolvidos, ocorre em concomitância com a baixa efetividade das políticas públicas de proteção social e com a perenidade das condições de miserabilidade da maioria da população, ou seja, um processo de desigualdade que se desenvolve ao longo da vida e que se manifesta perversamente na velhice.

Neste contexto, o projeto tem contribuído de maneira fundamental

para ampliar o debate e melhorar a efetividade das políticas públicas direcionadas para atendimento da população idosa, por meio da interação dialógica entre a UNESP, a sociedade civil organizada (Conselho Municipal do Idoso) e os formuladores de políticas públicas para idosos (DRADS/Araraquara e a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social de Araraquara).

Apesar de Araraquara ser considerado um município próspero, possuindo um IDH de 0,815, identifica-se facilmente um número elevado de famílias em condições de vulnerabilidade social. No início de 2020, o município registrava 236.072 habitantes, dos quais 37.456 estavam cadastradas no CadÚnico, o que corresponde a aproximadamente 16% da população total (MDS/CECAD, 2020). Do total da população cadastrada no CadÚnico, cerca de 14% são pessoas com 60 anos ou mais de idade (Prefeitura Municipal de Araraquara/SADS, 2020).

## **METODOLOGIA**

O projeto se desenvolve em três grandes fases. A primeira consiste no mapeamento da distribuição da população idosa vulnerável no território municipal, a partir de informações do CadÚnico do município e com utilização de software específico. Levantamento e diagnóstico dos equipamentos sociais coletivos disponíveis e mapeamento das políticas públicas, programas e ações, que envolvam a promoção e a proteção do bem-estar da população idosa, desenvolvida pelo município em parceria com os governos do Estado e Federal. A segunda etapa consiste na interação dialógica com os parceiros institucionais e público-alvo para conhecer as demandas e necessidades, por meio de reuniões e workshops para a discussão das problemáticas identificadas. Esta interação permite o envolvimento das organizações populares e associações coletivas, tradicionalmente excluídas de processos de auto-representação. Finalmente, a fase final se destina à definição de prioridades e à definição de estratégias para negociação no orçamento participativo do município (plenária setorial).

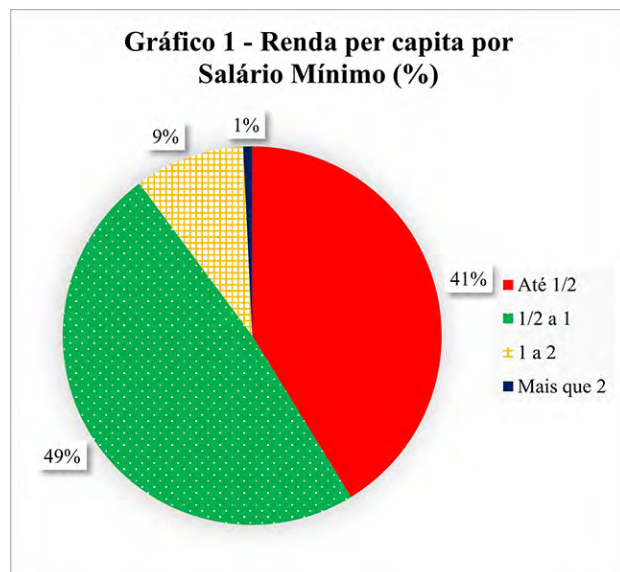
## **RESULTADOS E CONCLUSÕES PRELIMINARES**

O foco do projeto esteve voltado para a população idosa vulnerável

do município, um total de 5.114 pessoas com 60 anos ou mais, identificada através do CadÚnico, com a colaboração dos gestores públicos municipais. Trata-se de uma população duplamente vulnerável, pois se encontram numa fase da vida que requer mais cuidados e atenção, mas também são economicamente desprovidos de recursos financeiros para a sobrevivência com o mínimo de dignidade e qualidade de vida. Este projeto procurou aprofundar os conhecimentos sobre as condições de vida desta população, identificando sua localização no território do município, com vista a cruzar tais informações com a disponibilidade de equipamentos públicos para o atendimento de suas necessidades essenciais.

Paralelamente, foram analisadas a oferta de equipamentos e políticas públicas direcionadas ao atendimento desta população. Na esfera do SUAS, Araraquara possui o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), que organiza a assistência social no município. Para a execução de serviços voltados à pessoa idosa, o município utiliza seus Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), bem como entidades e organizações públicas e da Rede Indireta. Araraquara possui dez unidades do CRAS distribuídos nos bairros periféricos do município, um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e um Centro Dia do Idoso (além de outros equipamentos públicos voltados para outras situações de vulnerabilidade). O município possui ainda um Conselho do Idoso e duas Repúblicas dos Idosos: a Maria Antônia Salinas Fortes - Recanto Feliz e a Vila Dignidade Chafik Haddad. Além disso, dispõe de três entidades públicas de acolhimento: a Vila Vicentina Araraquara, o Asilo São Francisco e o Lar e Internato Ortoniel de Camargo.

As informações levantadas confirmaram a existência de uma grande parcela da população idosa no município em condições de elevada vulnerabilidade social. Dos 5.114 idosos cadastrados no CadÚnico, 90% possui renda inferior a um salário mínimo, dos quais 41% possuem renda inferior a meio salário mínimo (gráfico 1).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CadÚnico.

Também observou-se que grande parte desta população se concentra nos bairros periféricos do município, muitos dos quais distribuídos pelos bairros das áreas de abrangência dos 10 CRAS existentes. Todavia, uma parcela considerável da população vive em áreas que não estão contidas nas áreas de abrangência dos CRAS e CREAS do município. A Tabela 1 retrata essa distribuição territorial da população idosa.

**Tabela 1** - Distribuição da população idosa registrada no CadÚnico por área de abrangência dos CRAS

CRAS	Idosos
Cecap	362
Cruzeiro do Sul	303
Hortênsias	171
Maria Luiza	141
Parque São Paulo	323
São Rafael	127
Selmi Dei	443
Vale do Sol	365
Vale Verde	257

Yolanda Opice	377
Outros Bairros	2245
Total	5114

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prefeitura de Araraquara

O município também dispõe do Programa Territórios em Rede, um programa de Desenvolvimento Territorial, com foco na articulação e fortalecimento da Rede Intersetorial de Proteção Social. O programa atua em apenas 06 territórios prioritários com altos índices de vulnerabilidade social, mas todos os seis coincidem com as áreas dos CRAS, embora não contemple todas as 10 áreas.

O grande problema é que uma parte significativa da população idosa mais vulnerável do município, 43%, vive nos bairros mais antigos da cidade e na área central, distantes dos CRAS e em regiões que, historicamente, apresentam uma estrutura urbana inadequada para as pessoas com mobilidades reduzidas, como calçadas estreitas, com muitas barreiras e deformações. É relevante apontar que, embora o município disponha de um Centro Dia, não disponibiliza um sistema de transporte que garanta a mobilidade e o atendimento aos idosos.

Das análises realizadas até esta fase do projeto já é possível depreender que os desafios do envelhecimento em Araraquara ainda são muitos, mesmo num município que prioriza o enfrentamento das questões sociais. A problemática do envelhecimento em Araraquara, como em grande parte das cidades brasileiras, ainda está longe de ser equacionada. As legislações permitiram avanços importantes, mas o avanço de políticas públicas direcionadas para esta parcela da população ainda são insuficientes.

É imprescindível a busca pela a ampliação da efetividade das políticas públicas voltadas para Idosos no município de Araraquara, o que possibilitará um envelhecimento saudável e ativo.

## REFERÊNCIAS



ALCÂNTARA, A. O. Da Política Nacional do idoso ao Estatuto do Idoso: A difícil construção de um sistema de garantias de direitos da pessoa idosa. In: ALCÂNTARA, A. O., CAMARANO, Ana Amélia, GIACOMIN, Karla C. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

Ministério do Desenvolvimento Social/CECAD – **Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico**. Disponível em: <[https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/tab\\_cad.php](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/tab_cad.php)> Acessado em 14/05/2020.



**SALA VERDE REDE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA  
ALTA PAULISTA: CIRCUITO AMBIENTAL E ATIVIDADES  
INCLUSIVAS**

**Angélica Góis Morales;  
Eliana Kátia Pupim;  
Bruno Éric Siqueira Albino**

Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE/ UNESP, Campus Tupã.

Apoio: PROEX

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Ambiental (EA), com base nos movimentos ambientalistas e nas políticas públicas<sup>44</sup>, busca por meio de um saber socioambiental, pensar, refletir e agir na sociedade de maneira a valorizar a relação ser humano e natureza de forma interdependente, na perspectiva de sociedades sustentáveis e enfoque mais participativo, assumindo cada vez mais uma função política e transformadora (MORALES, 2012).

Frente a esse exercício, de pensar e agir de maneira sistêmica, com base na complexidade, nota-se que a sociedade contemporânea vem organizando-se em forma de redes, que propiciam flexibilidade e autonomia (MORALES et al., 2010). Redes são sistemas organizacionais capazes de congregam indivíduos e instituições, de modo democrático e participativo em torno de objetivos comuns, constituindo-se a partir de

<sup>44</sup> Constituição Federal (1988); Política Nacional de EA (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (2012); Programa Nacional de EA - ProNEA (1994), com atualização em 2018 - 5ª edição.

dinâmicas coletivas, interativas e historicamente únicas, contribuindo no empoderamento da sociedade e na formação de cidadania local e planetária (MARTINHO, 2003; AMARAL, 2008).

Nesse contexto, a EA ao buscar integrar e articular instituições e pessoas para fortalecer este campo no cenário brasileiro, promove um movimento de criação de redes, no intuito de formar elos regionais e locais na difusão e discussão, por meio de encontros, cursos, oficinas e divulgação do conhecimento ambiental (MORALES, 2012). Em decorrência de tais iniciativas, podemos citar a Rede Brasileira de EA (REBEA), constituída em 1992, e depois outras redes estaduais e regionais, como a Rede Paulista de EA (REPEA), Rede de EA do Paraná (REA-PR), Rede Ambiental da Região Sul (REASul), entre outras.

Em 2012, nasce a Rede de Educação Ambiental da Alta Paulista (REAP), como um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Ciências e Engenharia (FCE) da UNESP, *Campus* de Tupã, situado no extremo oeste paulista EA (Bacia Hidrográfica Aguapeí e Peixe). A REAP surge com o intuito de: promover reflexão, articulação e discussão da EA no município de Tupã e na região da Alta Paulista; - desenvolver atividades ambientais de formação ambiental; e - contribuir na articulação entre pessoas e instituições que atuam na área para somar esforços na construção coletiva de práticas e conhecimentos socioambientais locais e regionais.

Em 2018, com a aprovação pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), da REAP como Sala Verde, tem-se a Sala Verde REAP, que representa o reconhecimento e sua relevância na comunidade, bem como o fortalecimento das nossas ações e propostas de EA na região, alinhada às diretrizes da Política e do Programa Nacional de EA, bem como aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, atuando dentro da diversidade de temas socioambientais, como: agroecologia, saúde, água, energia, resíduos, mudanças climáticas, cultura de paz, consumo, poluição, entre outros, além de fortalecer as parcerias para implementação das ações coletivas e inclusivas. A Sala Verde REAP é um espaço educador, que busca a partir de projetos e ações educacionais voltados à questão socioambiental, cumprir com seu objetivo de formação e informação, estimulando a discussão crítica, reflexão e fortalecimento de identidades grupais dentro da comunidade

de Tupã e região da Alta Paulista.

Ressalta-se que tal projeto de extensão está vinculado ao grupo de “Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental” (PGEA), articulando pesquisa, extensão e ensino, o que implica no fortalecimento da extensão ambiental na FCE/ Tupã, e também conta com o apoio e parceria da equipe Engenheiros Sem Fronteiras (ESF) do *Campus* FCE.

#### **ATIVIDADES DA SALA VERDE REAP**

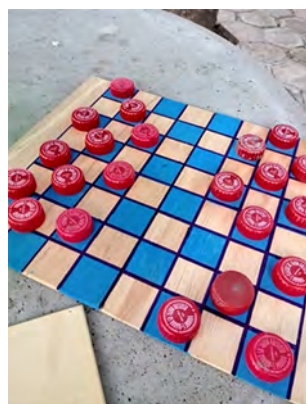
Diante do movimento dinâmico e interativo que estabelecem as redes, a metodologia adotada para o desenvolvimento das atividades da Sala Verde REAP se dá por meio da pesquisa ação-participante (PAP). Tal processo é totalmente participativo e inclusivo, pois a atuação em redes supõe valores e propósito coletivos diante da interconexão de objetivos comuns, o que implica na possibilidade de múltiplas potencialidades, com base na autonomia, participação, coletividade, interdisciplinaridade e complexidade.

As metas trabalhadas na Sala Verde REAP são estruturadas em: organização do espaço da Sala Verde; atividades de formação em EA e; comunicação e divulgação ambiental.

Destaca-se que em busca de um espaço para incluir toda comunidade externa e promover interação, o projeto conseguiu organizar seu acervo no espaço da Biblioteca. Assim, a Sala Verde está ambientada junto a Biblioteca Universitária da FCE de Tupã, sendo sua função tratar a informação e dar acesso a coleção de livros, documentos e brinquedos educativos que compõem o acervo, atuando na conscientização ambiental junto com a Sala Verde.

A Sala Verde REAP conta com 517 obras bibliográficas, com destaque em temas de educação ambiental, sustentabilidade, meio ambiente, ecologia, entre outros. O acervo conta ainda com matérias didáticos como jogos, gibis e cartilhas e a equipe que auxilia na biblioteca é formada pelos estagiários e pela bibliotecária.

**Figura 1:** Banner do Projeto (A); Espaço da Sala Verde REAP no interior da biblioteca (B); Jogos (C)



Fonte: Arquivos da Sala Verde REAP

Tal acervo é constituído por meio de doações do MMA, instituições públicas e privadas e pessoas físicas, e é tratado por meio de sistema automatizado PHL que permite organização e empréstimo dos livros para as comunidades interna e externa. As atividades da Biblioteca da Sala Verde REAP também incluem a recepção das crianças e divulgação dos serviços, bem como a disponibilização do espaço para conversas e brincadeiras com temática ambiental e, eventualmente, contação de histórias.

Dentre as atividades de educação ambiental, podemos citar: reuniões semanais com a equipe para estudo sobre temas relacionados à EA e para planejamento das ações a partir de diagnóstico socioambiental da

comunidade envolvida; participação em encontros e eventos locais e regionais sobre educação ambiental; circuito ambiental, que é uma das ações que mais se destaca dentre as atividades da Sala Verde, além de promover outros desdobramentos, como auxílio na elaboração de hortas orgânicas com as escolas que participam do circuito, preparação de jogos didáticos com materiais reaproveitáveis, entre outras atividades decorrentes após o circuito.

A ação “Circuito Ambiental” é uma atividade para que as pessoas conheçam realmente a Universidade Pública, seus laboratórios de pesquisas e projetos socioambientais que são desenvolvidos na instituição junto com ações de sensibilização. Tal ação socioambiental abre um espaço para toda comunidade externa, por meio de atividades e da própria biblioteca da Sala Verde. Desse modo, já conseguimos envolver crianças dos ensinos infantil, básico, fundamental e médio e professores das redes municipal, estadual e particular, idosos e pessoas com deficiência intelectual da APAE na atividade do circuito ambiental (em 2019 atendemos aproximadamente 600 pessoas), criando espaços comuns que contribuam com a disponibilização e democratização de acesso às informações, sensibilizações e formação socioambiental, que é uma das demandas da Sala Verde REAP, além de estabelecer parcerias com outras associações da região, ampliando as ações na comunidade.

Assim, por meio do circuito ambiental, cada grupo passa por uma visita guiada, sendo primeiramente apresentada a Sala Verde REAP e sua biblioteca e, em seguida é abordado sobre um tema ambiental em específico, conforme a demanda do público e projeto que está sendo desenvolvido na escola (como resíduos e seu descarte correto e/ou alimentação e hortas, entre outros). Depois da biblioteca, continuando a visita guiada, os grupos (crianças, jovens ou adultos) conhecem os prédios principais da FCE e suas seções de graduação, salas de aula e docentes, bem como os laboratórios de pesquisa e de extensão. Neste percurso, chama-se a atenção para o ambiente construído e natural, como a interação a presença de líquens nas árvores do *campus*, explicando o papel que desempenham como bioindicadores da qualidade do ar, entre outras observações socioambientais e interações. Nos laboratórios de Química, de Tratamento e Reciclagem de Resíduos Sólidos e de Mecânica dos Fluidos, os alunos com o apoio da equipe do ESF, tem a oportunidade de realizar e observar, em pequena escala, o

processo de tratamento de água e conhecer o processo de compostagem e vermicompostagem para a produção de húmus. Tais experimentos despertam a curiosidade e a motivação dos alunos, instigando-os a aprender o complexo universo da química e da biologia aplicada. Por fim, após toda a visita guiada que tem duração de aproximadamente 2 horas, os grupos têm um momento recreativo em que participam de jogos educativos socioambientais e brinquedos elaborados com materiais reaproveitáveis, como o jogo de damas feito de tampa de garrafas PET, boliche com garrafa PET, dominó feito de resto de madeira, e outros. Esse momento final estimula a capacidade de cooperação, criatividade e reflexões socioambientais.

De forma geral, tais atividades relacionadas ao Circuito Ambiental contribuem diretamente na socialização do papel da universidade pública na sociedade, bem como na reflexão socioambiental dentro do contexto local, incluindo todos neste processo de aprendizagem, formação e informação ambiental na comunidade de Tupã e região.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, V. REBEA: processos e desafios de horizontalização. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, REBEA, Brasília, v. 3, n. 1, p. 15-33, jun. 2008.

MARTINHO, C. (Coord.). **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**. Brasília, DF: WWF-Brasil, 2004.

MORALES, A.G. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. 2.ed. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MORALES, A. G. et al. Ação extensionista fortalecendo a Rede de Educação Ambiental do Paraná. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, p. 40-



## FÓRUM UNIVERSIDADE (D)EFICIENTE – INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: VOCÊ SE IMPORTA?

Ana Paula Camilo Ciantelli<sup>45</sup>;  
Paolla Manguiera Vicentin<sup>46</sup>;  
Ana Raquel Périco Mangili<sup>47</sup>;  
André Luiz Alves Guimarães<sup>48</sup>;  
Caio Marques<sup>49</sup>;  
Lúcia Pereira Leite<sup>50</sup>

Financiamento: CAPES

Pessoas com deficiência deixaram, recentemente, de ser meras espectadoras para entrarem em cena no espaço universitário. Ao se fazerem ouvir, honra-se o compromisso ético de respeito ao direito político de sua participação em relação a aquilo que é produzido sobre elas (“Nada sobre nós, sem nós”), favorecendo avanços para tornar inclusivo o Ensino Superior. O empoderamento e a emancipação desses jovens contribuem para a visibilidade e discussões da temática da inclusão no meio acadêmico.

A psicologia tem contribuído para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, oferecendo suporte psicológico (individual ou em grupo) a estudantes que enfrentam dificuldades

<sup>45</sup> Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Unesp-Bauru.

<sup>46</sup> Graduada em Psicologia Unesp-Bauru.

<sup>47</sup> Especialista em Linguagem, Cultura e Mídia – Unesp-Bauru.

<sup>48</sup> Graduado em Engenharia Mecânica – Unesp-Bauru.

<sup>49</sup> Graduado em Ciências Biológicas – Unesp-Bauru.

<sup>50</sup> Profa. Doutora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp-Bauru.

em se adaptar e se manter nela, por meios diversos: sensibilizações, palestras e campanhas voltadas à remoção de barreiras atitudinais e ao reconhecimento da diversidade no ambiente universitário, orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e à aprendizagem, intervenções visando à independência, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência – tudo contribui para o empoderamento desses sujeitos (DANTAS, 2015; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; MORINÃ; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018).

O Fórum Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa? –, com o desdobramento do grupo de intervenção psicológica da pesquisa de doutorado da autora<sup>51</sup> junto a estudantes com deficiência da Unesp de Bauru, – teve por finalidade promover o debate sobre a importância da inclusão e da acessibilidade de pessoas com deficiência no *campus*.

O Fórum contou com a participação de cinco estudantes: Lolla<sup>52</sup>, Jorge e Francisco (deficiência física); Gabriel (transtorno do espectro do autismo) e Carla<sup>53</sup> (deficiência múltipla), matriculados respectivamente nos cursos de Psicologia, Ciências Biológicas, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e na pós-graduação em Linguagem, Cultura e Mídia da UNESP, *campus* de Bauru.

O evento foi organizado a partir de uma série de encontros presenciais, no bosque da Universidade, e foi realizado nas dependências do *campus* em 23/08/2018, aberto a toda a comunidade acadêmica, com a presença de um intérprete de Libras e dois audiodescritores.

Para a divulgação do Fórum criaram-se: cartazes<sup>54</sup> com frases provocativas e reflexivas, espalhados pela universidade (Figura 1);

<sup>51</sup> CIANTELLI, A. P. C.. 2020. *Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia*. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

<sup>52</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes com o intuito de se promover maior veracidade, proximidade e sentido aos sujeitos que expuseram suas vidas para os leitores.

<sup>53</sup> Foi a única estudante que não conseguiu participar do grupo de intervenção. Contudo, almejou discursar no evento, especialmente por já ser engajada pela causa. Possui um blog para discutir questões relacionadas à deficiência e foi membro do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

<sup>54</sup> A Empresa Design Júnior (Unesp/Bauru) auxiliou na confecção da arte dos cartazes e do *flyer*, tornando-se parceira do evento.

um *flyer* contendo informações sobre a matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior e na Universidade (Figura 2), distribuído no campus pelos organizadores; e a página do evento no Facebook. Além disso, solicitou-se por parte da instituição a divulgação do evento para os e-mails dos alunos, docentes e funcionários da Universidade.

Figura 1: Cartazes do Fórum



Figura 2: Flyer do Fórum



Desde a divulgação, a intenção foi dar visibilidade ao assunto no campus, chamando atenção para essa temática tão importante e pouco discutida nesse meio, através de frases provocativas que trouxessem certo incômodo e reflexão sobre o tema, despertando interesse da comunidade acadêmica nessas discussões, de forma a levar suas opiniões para serem debatidas no dia do evento.

Iniciou-se o evento com a apresentação da pesquisadora sobre a criação do Fórum e a relação com sua pesquisa de doutorado. Em seguida, a vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauró, também membro da comissão de acessibilidade da universidade e orientadora da pesquisadora, representando a direção da Faculdade de Ciências da Universidade, discursou sobre a importância da realização do Fórum. Posteriormente, os estudantes com deficiência contaram de forma resumida sobre sua trajetória de vida e de academia, da forma que se sentissem mais confortáveis<sup>55</sup>. Após as apresentações, o espaço foi aberto para discussões sobre a temática com todos os participantes.

Apartir das próprias vivências, o Fórum permitiu que os participantes refletissem como é a trajetória universitária de alunos com deficiência, as barreiras de acessibilidade enfrentadas e a necessidade de mudanças por parte da instituição. O evento garantiu trocas e discussões riquíssimas sobre a temática junto a outros alunos, professores e profissionais envolvidos com o tema, além de se tornar um espaço de fala ocupado por estudantes com deficiência da Universidade: um deles, na plateia, solicitou a palavra para contar sua trajetória acadêmica.

O Fórum foi o primeiro evento organizado e protagonizado por universitários com deficiência. Os estudantes relataram o que na época se configurou como um momento de representatividade do grupo no compartilhamento de suas experiências e luta pelos seus direitos: “[...] eu nunca tinha feito parte de uma mesa (risos), mas eu achei bem legal, foi muito fera, né? Deu um resultado bom, não deu? Pelo menos pra aquelas pessoas que estavam lá, foi.” (Jorge); “[...] eu achei bem legal o encontro [Fórum] também, apesar de não ter ido muita gente, eu

<sup>55</sup> Carla, devido a sua dificuldade em falar, utilizou a projeção de slides acessíveis para o público acompanhá-la enquanto fazia seu relato. Gabriel preferiu trazer seu discurso já pronto, lendo-o para a plateia.

*acho que quem foi conseguiu pegar um pouco do espírito do que tem que fazer[...]” (Gabriel);*

*Foi legal porque a gente conseguiu compartilhar todas as experiências com as pessoas que se importavam com o tema [...] apesar de ter ido bastante gente, mais do que eu achei que ia dar, deu muito mais gente que eu achei que ia dar (risos) e ah, foi legal saber que tem gente que se importa também e que estão dispostos pra fazer alguma coisa pra melhorar aqui na universidade em termos de inclusão e acessibilidade. (Francisco)*

*O evento foi o ápice do negócio, que apesar de eu ter envolvido até demais... foi um momento muito importante, de ter, tipo, que eu pude falar em público sobre as minhas vivências, sobre as minha questões, de escutar as vivências e barreiras das outras pessoas com deficiência do campus. (Lolla)*

Seus depoimentos também apontaram suas expectativas para o evento. Esperavam mais pessoas presentes, mas expressaram conforto e alegria em saberem que a temática era importante para outras pessoas (com e sem deficiência) dispostas a mudar essa realidade, contribuindo para a inclusão. O empenho, esforço e dedicação dos estudantes, assim como a afetividade e amizade crescente entre estudantes e pesquisadora, demonstraram na prática a efetividade do grupo de intervenção psicológica realizado. Sentiram-se pertencentes ao ambiente universitário e construíram uma nova rede de apoio. O Fórum possibilitou a constituição de sujeitos mais motivados, autônomos, reflexivos e empoderados acerca da temática da deficiência: pela primeira vez, tiveram a oportunidade de representar todos os estudantes com deficiência da instituição.

Eventos como este beneficiam toda a comunidade acadêmica: contribuem para mais reflexão e empatia, derrubam preconceitos, mudam atitudes e práticas, colaboram para a construção de redes de apoio à inclusão da pessoa com deficiência na Universidade.

Almeja-se que eventos como o **Fórum Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?** sirvam de modelo a ser colocado em prática pelas políticas e ações de inclusão e acessibilidade dirigidas à pessoa com deficiência nas diversas instituições de Ensino

Superior do nosso país, de modo a favorecer a diversidade e o respeito às diferenças nesse meio.

## REFERÊNCIAS

CIANTELLI, A. P. C., LEITE, L. P., NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n.2, p.303-311, 2017.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v.1, n.2, p. 82-97, Jul./dez. 2015.

MORIÑA, A.; MOLINA, V. M.; CORTÉS-VEJA, M. D. Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university, *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n.4, p.481-494, 2018.



## **BATERIA PSICOTERIA: O ENGAJAMENTO DA BATERIA UNIVERSITÁRIA EM UM PROJETO DE ARTE E CULTURA PARA TOD@S**

**Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino<sup>56</sup>**

Convênio UNESP/Santander

### **INTRODUÇÃO**

A relação entre universidade e sociedade tem sido fortalecida, em grande parte, pela dimensão de Extensão Universitária que, por meio de projetos e parcerias, busca viabilizar socialização e conhecimento, mantendo um vínculo acessível e ativo com a comunidade e reafirmando o compromisso da área acadêmica com a promoção da qualidade de vida dos membros desse grupo (SOUSA, 2000; ROCHA, 2007). Ações culturais, assim como atuações educacionais, exercem um papel fundamental no estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre a universidade e a comunidade externa, em um cenário onde a troca de saberes é promovida. A função exercida pela Extensão Universitária tem ultrapassado as práticas acadêmicas na direção da promoção e produção de conhecimento por intermédio de processos educativos, que atrelam ensino e pesquisa, para também atuar por meio de processos culturais.

Nesse sentido, o projeto de Extensão da bateria universitária Psicoteria da UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, se caracteriza como um conjunto de ações artísticas e culturais processuais, com o objetivo de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento cultural e musical que se atrela à percussão de bateria entre membros da

comunidade interna à universidade, assim como de estabelecer a presença desses elementos em uma via de mão-dupla com a comunidade externa. O projeto se dedica a desenvolver musical e culturalmente o samba de bateria ou percussão, uma das expressões mais características da cultura popular brasileira, sendo, desde 2018, parte atuante do Convênio UNESP/Santander, “Programa Educando para a Diversidade; Arte e Cultura para Tod@s”, a partir do edital de Ações Culturais do Programa Bem Viver Para Tod@s. O projeto tem visado a realização de atividades culturais em diferentes segmentos acadêmicos e da sociedade, estando ainda articulado com os Núcleos de Movimento, Inclusão e Saúde (NUMIS) e os Comitês de Ação Cultural locais (CACs).

As atividades e ações culturais são desenvolvidas pelo projeto em caráter processual, e não eventual, da mesma maneira como eram desenvolvidas quando junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX-UNESP), nos anos de 2016 e 2017, período em que se consolidou como Projeto de Extensão e como Projeto de Extensão Universitária de “Ações Artísticas da UNESP”, respectivamente.

Desde 2006, a bateria Psicoteria tem sido uma iniciativa relevante dos estudantes do câmpus, buscando estabelecer um espaço para a cultura e a música. A partir de sua consolidação na dimensão de Extensão Universitária, o projeto tem exercido um papel inovador (FORPROEX, 2012), ao oferecer oportunidades de vivências artístico-culturais para estudantes, docentes, técnico-administrativos e a população, sendo capaz de promover com suas ações uma interação transformadora.

### **METODOLOGIA**

A proposta tem se baseado na metodologia integradora de ensino de percussão segundo Paiva (2004), e também de acordo com Souza (2013), que procura atrelar o discurso musical dos envolvidos e os diversos instrumentos de percussão, integrando diferentes atividades musicais. Para o autor, tal desenvolvimento acontece de maneira global e proporciona compreensão, reflexão e crítica, podendo ainda contribuir para uma busca de novos caminhos e aperfeiçoamentos de ensino e aprendizagem musical (PAIVA, 2004).

Com base nos processos metodológicos específicos para a área,



e conforme os objetivos do projeto, as atividades da Psicoteria são desenvolvidas por membros de sua composição, aproximadamente cinquenta pessoas por ano, em ações que envolvem o samba de percussão e a integração entre pessoas. As ações extensionistas da bateria são realizadas por meio de estratégias sistematizadas, o que tem permitido constituir um conjunto de experiências e práticas apropriadas que envolvem planejamentos, ensaios, apresentações, *workshops*, competições entre universidades e também ações sociais voltadas à comunidade externa.

O ensino coletivo, parte da proposta do projeto, desenvolve características na personalidade dos envolvidos, tanto pelo aspecto musical como pelas relações interpessoais estabelecidas, possibilitando uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro (CRUVINEL, 2005), promovendo não apenas o desenvolvimento musical, mas também aspectos como independência, liberdade, responsabilidade, senso crítico, desinibição, sociabilidade, cooperação e segurança, características imprescindíveis no cenário acadêmico e profissional.

Dessa forma, o projeto tem sido norteado pelo objetivo de contribuir não apenas para criar oportunidades de envolver as comunidades no âmbito cultural e artístico, mas também para questões relacionadas com a formação acadêmica dos alunos da universidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto é embasado teoricamente em estudos sobre Extensão Universitária e pesquisas que têm bateria e percussão como foco, que envolvam mecanismos de prática de execução da bateria a partir de ritmos provenientes do folclore e da música popular brasileira (QUEIROZ, 2006). Embasa-se ainda no estudo de Paiva (2004), que considerou o ensino de percussão por meio de uma metodologia integradora e o desenvolvimento musical com o uso de processos de ensino e aprendizagem que associam ações individuais e em grupo

Em uma breve revisão da literatura da área, estudos acadêmicos evidenciam o quão crescente é o interesse em investigações acerca do tema. Estudos sobre baterias e percussões, como os de Paiva (2001, 2004), Gohn (2002, 2009), Bastos (2010) e Rodrigues (2010) são

alguns dos trabalhos desenvolvidos, sendo possível encontrar no portal de teses e dissertações no site da CAPES, segundo Souza (2013), pesquisas em que a bateria é um dos objetos principais de investigação. Esses estudos são voltados para questões que abrangem as práticas interpretativas, a identidade dos instrumentistas e os processos de ensino e aprendizagem.

## RESULTADOS

A socialização entre baterias universitárias é um espaço de troca de saberes no cenário das universidades públicas brasileiras, com competições entre baterias de diferentes *campi*. A Psicoteria participa anualmente, desde sua criação, do maior torneio universitário da América Latina, o Desafio de Baterias d'O Inter<sup>57</sup>, sendo campeã da divisão de acesso e tetracampeã da divisão especial, e também de outras competições como a LUP<sup>58</sup>, da qual também foi campeã, a CBU<sup>59</sup> e o Interbatuc. Além dos desafios de bateria regionais e nacionais, a bateria participa com apresentações durante eventos de Extensão, como o “Outubro Rosa no IBILCE”, e também de eventos acadêmico-científicos e eventos sociais, como casamentos e formaturas.

As atividades programadas para o projeto, todas divulgadas nas principais redes sociais da internet, foram realizadas não só dentro do previsto, como se tornaram mais amplas no sentido da Extensão Universitária. A partir de ensaios, oficinas de percussão e apresentações artísticas e culturais em vários segmentos e atendendo também instituições carentes da cidade com novas oficinas, apresentações e ainda arrecadações de 1.150 quilos de alimentos, contribuindo assim para a divulgação e consolidação da universidade diante da comunidade externa.

No que diz respeito à comunidade interna, o envolvimento de alunos de diversos cursos, docentes e servidores tem sido cada vez mais integrador, sendo também possível observar o comprometimento específico para que a Psicoteria desenvolvesse suas atividades, tarefa que demandou habilidades como trabalho em grupo, dedicação,

<sup>57</sup> Interunesp, torneio universitário.

<sup>58</sup> Liga Universitária Paulista.

<sup>59</sup> Copa das Baterias Universitárias.

organização, empatia, sensibilidade, além de ter sido fator determinante em alguns casos de permanência estudantil. Desse modo, o projeto foi bem-sucedido em estimular competências que, além de se aplicarem ao âmbito da bateria universitária, também são importantes tanto no meio acadêmico como na vida em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao trabalho artístico, cultural e musical desenvolvido, a Bateria Psicoteria tem exercido grande impacto entre as comunidades interna e externa, sendo reconhecida por todo trabalho desenvolvido ao longo de quatorze anos e por várias apresentações em competições, eventos, oficinas e ações sociais realizadas dentro e fora da universidade. É por meio de incentivos à Extensão e cultura que o projeto se sustenta em reconhecimento, tanto pela própria universidade e como pela sociedade em que se insere.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, P. L. **Trajétórias de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas.** Dissertação de Mestrado em Música, UnB, Brasília, 2010.

CRUVINEL, F. M. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** ICBC, Goiânia, 2005.

FORPROEX, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: UFRGS.

GOHN, D. M. **Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, USP, São Paulo, 2002.

GOHN, D. M. **Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão.** Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação, USP, São Paulo, 2009.

PAIVA, R. G. **Material didático para bateria e percussão.** Monografia de Licenciatura em Música. Florianópolis, UDESC, 2001.

PAIVA, R. G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos.** Dissertação de Mestrado em Música. UNICAMP. Campinas, 2004.

QUEIROZ, A. **Estudos de coordenação e técnica de baqueta para a bateria sobre a rítmica do tambor de crioula, maracatu, samba e congado.** Dissertação de Mestrado em Música. UFMG. Belo Horizonte, 2006.

RODRIGUES, L.A. **Construção, aplicação e análise de um Curso de Extensão de Bateria e Percussão a Distância.** TCC, UFSCAR, 2010.

SOUSA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária.** Campinas, Alínea, 2000.

SOUZA, H. R. **Processos de ensino coletivo de bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente.** Dissertação de Mestrado em Música. UDESC, Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2013.



## **GUIA DE ORIENTAÇÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**Ana Gabriela Olivati<sup>60</sup>;**  
**Ana Paula Camilo Ciantelli<sup>61</sup>;**  
**Jose Tadeu Acuna<sup>62</sup>;**  
**Tamires Paes de Oliveira<sup>63</sup>;**  
**Lúcia Pereira Leite<sup>64</sup>**

Financiamento: Santander/PROEX- Projeto Educando para a Diversidade

O Brasil, signatário de orientações internacionais sobre a educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), elaborou suas políticas públicas educacionais com o compromisso de implementar práticas inclusivas nos mais diferentes espaços onde existam relações de ensino e aprendizagem, garantindo o atendimento às demandas advindas do processo formativo da diversidade de estudantes que se encontram no nosso sistema de ensino.

Nessa direção, a mais recente normativa, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, institui que as pessoas nessa condição tenham acesso à informação, à comunicação e que seus direitos básicos sejam garantidos, destacando o acesso à educação de qualidade, desde o

ensino infantil ao ensino superior. Visto que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada com deficiência desde o ano de 2012, pelo marco legal da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), ela também tem seus direitos legalmente resguardados por essa lei.

Todavia, trata-se de um grupo heterogêneo e invisibilizado, uma vez que a sua própria presença no meio universitário ainda representa uma minoria, havendo poucos estudos nacionais que retratam a realidade desses estudantes nesse contexto. Dessa forma, é importante examinar e discutir meios que colaborem com a sua trajetória acadêmica, como por exemplo, a elaboração de materiais que apoiem a permanência de estudantes com TEA nesse meio. Para tanto, enfatiza-se nesse trabalho o processo de elaboração de conteúdos que se atente ao cuidado e compreensão das particularidades desses sujeitos, dando respaldo para que suas necessidades educacionais sejam atendidas.

A inclusão da pessoa com TEA na Educação Superior deve ocorrer através do planejamento e da promoção de suportes, pois de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), o Transtorno do Espectro Autista, caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, afeta principalmente a forma como o indivíduo interage e se comunica com as outras pessoas, podendo apresentar comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesse e de atividades, o que pode demandar dinâmicas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, de modo a auxiliar seu processo de ensino e aprendizagem. Pode ainda, por conta do transtorno, apresentar dificuldades nas suas relações sociais, o que pode gerar dificuldades para o estabelecimento de vínculo com seus colegas de classe e professores, podendo se tornar um impedimento para que se sinta pertencente a esse espaço e venha desistir do curso. Desse modo, para além da aprendizagem de conteúdos avançados sobre determinada área, o contexto da educação superior implica novos desafios como: nova casa, nova cidade, novas rotinas de estudo, novas exigências de estudo, distanciamento da família e amigos, novos relacionamentos, participação em atividades curriculares e extracurriculares, projetos de extensão, de pesquisa, dentre outros eventos. Assim, considerando que a participação nessas atividades acadêmicas demanda um nível razoável de socialização, elaboração de atividades e projetos em grupo, haja visto o quadro sintomatológico do TEA, os estudantes nessa condição

<sup>60</sup> Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp de Bauru.

<sup>61</sup> Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp de Bauru.

<sup>62</sup> Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauru.

<sup>63</sup> Graduanda de Psicologia pela Unesp de Bauru - Bolsista.

<sup>64</sup> Profa. Dra. do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauru.

podem vivenciar algumas dificuldades nos aspectos comunicacionais e interacionais, prejudicando sua adaptação à instituição e ao curso. Nessa lógica, além de uma demanda direcionada às suas necessidades educacionais, existem outros aspectos relacionados ao seu desenvolvimento pessoal, social e afetivo que também precisam de atenção para que este se sinta mais acolhido e se sinta parte da universidade, podendo assim, usufruir as mais diferentes experiências que a vida universitária pode vir a lhe oferecer.

A fim de colaborar com o suporte do estudante com TEA na educação superior, apresentam-se neste artigo os resultados parciais do desenvolvimento de um guia. O material objetiva difundir e avariar informações a respeito do TEA e das pessoas que se encontram nessa condição, de forma a proporcionar orientações à comunidade acadêmica e assim favorecer melhores condições de acessibilidade comunicacional, informacional, atitudinal e pedagógicas a esses sujeitos.

A construção do material respeitou algumas etapas. A primeira de caráter documental, na qual foi realizada a revisão de materiais que contemplavam a questão do TEA na educação superior, em formato digital disponibilizados nos sites dos 69 Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. Foram encontrados 5 materiais nacionais, sendo que o conteúdo encontrado foi organizado e sumarizado em uma planilha com o auxílio do software *Microsoft Excel*. Além desses materiais, realizou-se uma busca nos sites de 8 universidades, escolhidas pela familiaridade com os pesquisadores, estando distribuídas entre Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e Portugal, sendo encontrados 19 materiais internacionais.

A segunda etapa foi a aplicação da análise qualitativa de conteúdo no contingente sumarizado, processo que permitiu elaborar 16 categorias temáticas que foram compostas por informações (subcategorias) acerca do atendimento das necessidades educacionais e relacionais da pessoa com TEA na educação superior.

Sinteticamente, o guia está estruturado a partir de uma apresentação inicial sobre o que é o TEA, suas causas e prevalência, visto que são informações importantes de serem compartilhadas para o entendimento do transtorno, trazendo também alguns aspectos relacionados às principais dificuldades e preocupações enfrentadas por esse estudante. Outros aspectos abordados foram orientações para os professores,

gestores e pessoas do convívio, com intuito de contribuir tanto no planejamento de estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem para o estudante, como nas formas de interagir e estabelecer vínculos com o estudante com TEA, seja na relação professor-aluno ou em relação aos seus colegas de classe. Justamente por existir muitos mitos e preconceitos a respeito do transtorno, também foi discutida a questão dos estereótipos que recaem na pessoa com TEA, com intuito de desmistificar muitas informações que podem ser equivocadas sobre sua condição. Ademais, além de informações e curiosidades gerais que foram apresentadas no material, como algumas informações iniciais sobre ingresso no mercado de trabalho, foi indicado alguns suportes informacionais aos quais o estudante com TEA pode recorrer, sendo apresentado telefones de contato, mapa da unidade, enfim, referências que podem ajudar o estudante a procurar ajuda da Comissão de Acessibilidade da instituição de ensino.

A próxima etapa do processo de elaboração do guia é determinar sua estrutura de apresentação, de forma que seja acessível aos leitores, por exemplo, definir a paleta de cores a ser utilizada, o formato das imagens e das letras, dentre outros aspectos. Para isso, estão sendo realizadas reuniões com profissionais especialistas da área do design e discutidas as diretrizes adequadas para que seja alcançado o proposto.

Por fim, considerando que são poucos os materiais encontrados acerca dessa temática nas bases nacionais, se espera que o guia possa se constituir como uma referência na Educação Superior, com vistas a favorecer a visibilidade desses estudantes e assegurar seu processo de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora, 2014

BRASIL. Lei 12.764 de 11/12/2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*;

e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em 11/08/2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 11/08/2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, Unicef, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 11/08/2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 17p., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11/08/2020.



## **A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA TÁTIL NA CONSTRUÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR DE GEOGRAFIA**

**Rafael da Silva Castanha<sup>65</sup>;**  
Coautora  
**Andréia Medinilha Pancher<sup>66</sup>**

Nas últimas décadas, têm se intensificado as discussões e o desenvolvimento de pesquisas a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais em diversos âmbitos sociais, destacando-se a educação escolar. Baseado nessa temática selecionou-se trabalhar especificamente com a deficiência visual em sala de aula, sob a perspectiva da educação inclusiva, abordando as potencialidades da cartografia tátil no ensino de geografia para alunos cegos e de baixa visão. Desse modo, dentre as perguntas que surgiram para nortear a pesquisa, buscou-se compreender: Nas aulas de geografia, como a criança deficiente visual consegue assimilar os conteúdos relacionados à cartografia escolar? De que forma e com o auxílio de quais materiais didáticos o professor pode utilizar para que esses alunos desenvolvam a capacidade de leitura, interpretação e representação do espaço?

Com o objetivo de conhecer e possibilitar a compreensão dos conteúdos de cartografia surgiu a cartografia tátil. Segundo Castreghini (2016); Escanilla e Silva (2019); Perkins (2002); Loch (2008) e tantos outros autores da área, esse ramo pouco conhecido dentro da ciência

<sup>65</sup> Licenciado em geografia no ano de 2019, pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP – Rio Claro.

<sup>66</sup> Professora Assistente Doutora do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental (DGPA) da UNESP – Rio Claro.

cartográfica vem buscando desenvolver e adaptar mapas, maquetes, globos e outros materiais de representação espacial que auxiliem na mobilidade, orientação e aprendizado das pessoas com deficiência visual.

É importante ressaltar também que, os recursos da cartografia tátil são construídos conforme as necessidades de cada indivíduo, ou seja, na elaboração de materiais didáticos para os leitores com baixa visão, costuma-se utilizar principalmente cores contrastantes e fontes textuais ampliadas que facilitam a visualização, enquanto que para a leitura das pessoas cegas, é importante que os produtos cartográficos apresentem variedade de texturas e relevos que possam ser sentidos através do tato. No último caso, deve-se atentar também para o uso da legenda impressa em braile, que possibilite a compreensão dos textos e orientações espaciais do material cartográfico.

A partir dessa contextualização, apresentaremos nesse texto os principais resultados das experiências práticas da confecção e aplicação de materiais didáticos táteis, no processo de aprendizagem das formas de representação cartográfica, para alunos com deficiência visual do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas aulas de geografia regulares da “E.E Professor Odilon Correa” em Rio Claro/SP.

Diante do exposto, os materiais utilizados nas práticas docentes desta pesquisa foram desenvolvidos ou adaptados utilizando-se a infraestrutura do Laboratório de Cartografia Tátil, localizado no Centro de Análise e Planejamento Ambiental (CEAPLA), da UNESP de Rio Claro. Este laboratório foi criado a partir de um projeto de extensão universitária denominada Cartografia Tátil, onde eram desenvolvidos estudos a respeito da confecção e aplicação de materiais didáticos táteis, ofertando assistência ao público com deficiência visual, seja na escola convencional ou em centros de apoio especial existentes no município.

Após o primeiro contato com a coordenação da E.E Prof. Odilon Correa, foi possível identificar a existência de dois alunos com baixa visão, matriculados regularmente na escola, sendo um deles do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), e o outro, do 1º ano do Ensino Médio (EM). Nesta conversa inicial, também conhecemos o professor de geografia que ministra a disciplina para as respectivas turmas, o qual nos contou um pouco sobre as dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para deficientes visuais. A partir dessa

constatação, foi apresentada a proposta de trabalho com a cartografia tátil e o professor permitiu que fossem realizadas as aulas e as aplicações dos materiais didáticos junto aos alunos, de acordo com a necessidade deles.

Dessa maneira, para o desenvolvimento das aulas de geografia do 6º ano do EF e 1º ano do EM, primeiramente foi necessário identificar quais eram as principais dificuldades na compreensão dos conteúdos curriculares relativos à percepção e representação espacial. Assim, verificamos que os dois alunos, embora estivessem em ciclos de escolarização distintos, apresentavam problemas semelhantes quanto ao entendimento das representações espaciais.

Portanto, planejou-se trabalhar ao longo de seis aulas de geografia, com as turmas regulares, sobre os fundamentos básicos da cartografia escolar, buscando apresentar os conteúdos relacionados às diferentes formas de representação espacial, a partir das noções de orientação, escala e coordenadas geográficas. Nas primeiras aulas, houve o questionamento inicial a respeito do que os alunos entendiam por cartografia. Alguns alunos da turma se manifestaram, afirmando de que se tratava do estudo dos mapas. Então, mediante a resposta dos alunos, introduziu-se o conceito de cartografia como a ciência, a técnica e a arte da representação gráfica da superfície terrestre.

A partir dessa explicação os alunos de baixa visão e o restante da turma normovisual<sup>67</sup> foram apresentados a alguns mapas temáticos táteis e ficaram intrigados com a forma como os elementos estavam representados. O primeiro material se tratava do “Mapa Tátil do Município de Rio Claro - SP” (figura 1), no qual os alunos puderam analisar o tamanho da área urbana da cidade em relação a zona rural, além de uma unidade de conservação, a Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade denominada (FEENA). Posteriormente, foram identificados elementos como as ferroviárias (representadas com o barbante amarelo), as rodovias (tracejadas com cola relevo 3D, de cor preta) e também os municípios vizinhos (todos eles rotulados em braile).

**Figura 1:** “Mapa Tátil do Município de Rio Claro – SP”

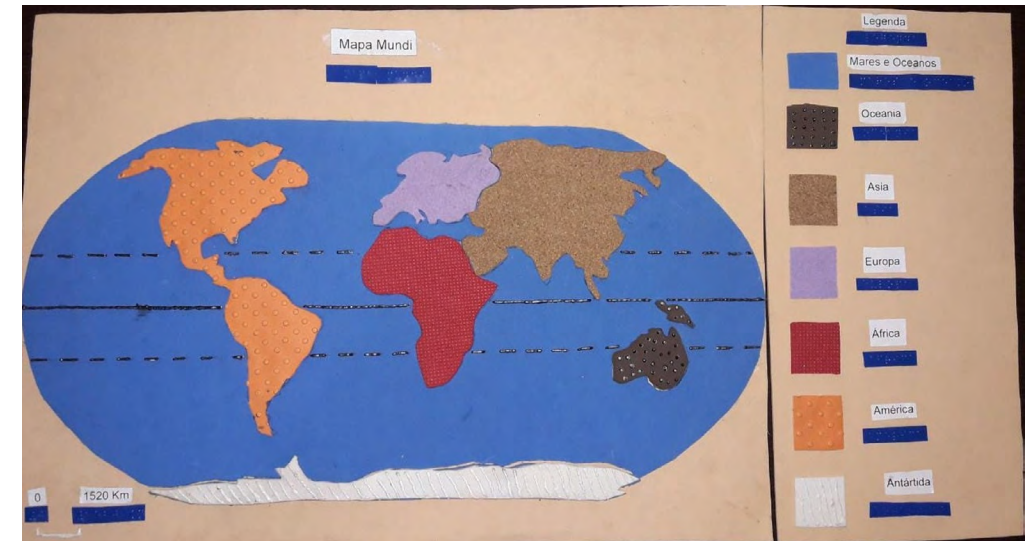
<sup>67</sup> Que ou quem tem o sentido da visão sem deficiência.



Fonte: CASTANHA, R. S (2019)

Na sequência, os alunos analisaram o “Mapa Mundi” (figura 2), no qual perceberam imediatamente que este possuía uma escala bem menor quando comparado ao mapa anterior do município de Rio Claro. O Mapa Mundi também era constituído de elementos rotulados em braille e com texturas bem diferentes como EVA, cortiça, papel ondulado e veludo, usadas para representar os continentes do globo terrestre, os trópicos de câncer e capricórnio, bem como a linha do equador que separa os hemisférios Norte e Sul.

**Figura 2:** “Mapa Mundi Tátil”



Fonte: CASTANHA, R. S (2019)

Em outro momento da aula, as turmas foram questionadas acerca da importância da orientação espacial; nessa oportunidade, os alunos de baixa visão mencionaram exemplos cotidianos da necessidade de se orientar no espaço. Concomitantemente, foram discutidas algumas ferramentas, que ao longo da história auxiliaram o homem na orientação espacial, como a bússola na época das grandes navegações, e mais atualmente, o GPS (Sistema de Posicionamento Global) presente nos veículos e também nos aplicativos de aparelhos celulares.

Ainda dentro dessa temática, os alunos aprenderam/relembrou sobre a rosa dos ventos, um dos principais elementos de orientação espacial, presente em mapas e outras representações cartográficas. Em seguida, houve a exposição do material didático “Rosa dos Ventos Tátil” (figura 3), que evidencia a posição dos pontos cardiais, colaterais e subcolaterais. Por fim, nas últimas aulas, os alunos foram divididos em pequenos grupos de três ou quatro integrantes para que experimentassem, na prática, a confecção seu próprio produto cartográfico tátil. Desse modo, utilizando materiais pré-selecionados pelo professor, cada grupo construiu e adaptou sua rosa dos ventos, de acordo com as orientações da cartografia tátil que haviam sido trabalhadas no decorrer de todas as aulas.

**Figura 3:** Rosa dos Ventos Tátil confeccionada por um dos grupos de alunos



Fonte: CASTANHA, R. S (2019)

## CONCLUSÃO

Ao término das aulas de geografia com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, constatou-se que embora tenham sido ministradas poucas aulas, devido ao andamento da disciplina, tanto os alunos de baixa visão quanto os normovisuais, conseguiram finalizar os conteúdos de cartografia escolar programados e alcançar as expectativas esperadas.

De acordo com o objetivo da proposta de trabalho, concluímos que o desenvolvimento de práticas didáticas inclusivas, mediadas pelo uso dos materiais cartográficos táteis, permitiu aos alunos deficientes visuais, ampliar o conhecimento a respeito dos princípios básicos da cartografia. Através da análise e comparação do mapa do município de Rio Claro/SP com o mapa mundi, os alunos compreenderam as relações de proporção e, portanto, de escala das representações espaciais. Cabe destacar também, que as atividades que se desenvolveram a partir da rosa dos ventos tátil despertou grande interesse nos alunos, o que levou a sua ampla utilização nas práticas em sala de aula.

Para concluir ressaltamos que nas aulas de geografia ministradas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas quais foram trabalhados os conteúdos de orientação e representação espacial a partir da cartografia tátil, as turmas conseguiram atingir os objetivos almejados e as aulas contribuíram com a aprendizagem não apenas dos alunos deficientes visuais, mas também do restante da turma normovisual.

## REFERÊNCIAS

CASTREGHINI, Maria Isabel. **Cartografia tátil e representação espacial na orientação: E mobilidade de pessoas com deficiência visual**. Paco Editorial, 2016.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008.

ESCANILLA, Alejandra Coll; SILVA, Fernando Pino. Optimización de la enseñanza de la Geografía mediante la estandarización de la Cartografía Táctil. **Revista Cartográfica**, n. 99, p. 31-50, 2019.

PERKINS, Chris. Cartography: progress in tactile mapping. **Progress in Human Geography**, v. 26, n. 4, p. 521-530, 2002.





## ANÁLISE DE ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**Gabriela Rodrigues de Oliveira**<sup>68</sup>;

**Mayara de Paiva dos Santos**<sup>68</sup>;

**Rubiana Cunha Monteiro**<sup>69</sup>;

**Ma. Camila Boarini dos Santos**<sup>70</sup>;

**Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha**<sup>71</sup>

### INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma desordem crônica do neurodesenvolvimento, caracterizada por dificuldades em comunicação, comportamento e interação social. Estas dificuldades podem afetar a participação da criança com TEA na realização independente das Atividades de Vida Diária (AVD), devido a interesses restritos e comportamentos estereotipados (APA, 2013).

São consideradas AVD aquelas que permitem o bem estar do indivíduo, sendo essas: alimentação, higiene, vestir-se/despir-se, cuidados com equipamentos pessoais, atividades sexuais e mobilidade funcional. As AVD permitem com que cada indivíduo sobreviva nos diferentes contextos e ambientes no qual está inserido (AOTA, 2015).

Estimular a independência e autonomia de crianças com TEA na participação de AVD é papel do Terapeuta Ocupacional, sendo este, o profissional capacitado para avaliar e intervir junto à equipe multidisciplinar, tendo em vista suas habilidades em analisar as atividades do cotidiano (SILVA; ROCHA; FREITAS, 2018).

Nunes e Schmidt (2019) ressaltaram a importância da participação da comunidade científica no auxílio de novas estratégias interventivas eficazes, sejam elas modificadas ou criadas juntamente com grupo de profissionais, atendendo às necessidades individuais de pessoas com TEA, como por exemplo a participação de crianças com TEA nas AVD.

Desta maneira, o presente estudo teve como objetivo analisar o nível de independência nas AVD de crianças com TEA.

### MÉTODO

A presente pesquisa recebeu parecer favorável do comitê de ética CAAE: 67260217.6.0000.5406.

Participaram deste estudo 53 crianças, de 4 anos a 8 anos, sendo estas de ambos os sexos e divididos em quatro grupos distintos respectivos à faixa etária de cada um, além 10 educadores sociais. Ressalta-se que os educadores eram responsáveis por mais de uma criança com TEA.

Os participantes deste estudo estão vinculados à uma Associação de Pais e Amigos do Autista em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada no período de abril a dezembro do ano de 2019. Todos os participantes receberam as informações sobre a coleta de dados e foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado para a coleta de dados deste estudo foi o “Catálogo de Avaliação do Nível de Independência de Crianças de 4 a 8 anos nas Atividades de Vida Diária”, desenvolvido por Matsukura e Marturano (2001). O instrumento conta com questões referentes à alimentação, higiene, vestuário, linguagem e comunicação. A pontuação é realizada de acordo com a capacidade da criança em cumprir ou não as tarefas exigidas. Para cada pergunta, há a possibilidade de cinco níveis de resposta, na qual é atribuído uma pontuação correspondente, sendo: 1 ponto - realiza sem ajuda física ou verbal; 2 pontos - realiza com ajuda verbal; 3 pontos - realiza com demonstração; 4 pontos - realiza com ajuda física; e 5 pontos - não realiza. Essas pontuações, posteriormente, irão compor o escore para calcular e assim determinar o nível de independência que a criança apresenta nas AVD em relação à sua faixa etária (MARTURANO; MATSUKURA, 2001).

<sup>68</sup> Discentes do curso de Terapia Ocupacional, Unesp/Marília.

<sup>69</sup> Terapeuta Ocupacional Residente no Programa Materno Infantil, Faculdade de Medicina de Marília.

<sup>70</sup> Discente do Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp/Marília.

<sup>71</sup> Docente do departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Unesp/Marília.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados dizem respeito ao nível de independência nas AVD de 53 crianças com TEA.

Os primeiros dados estão relacionados à área de alimentação. A faixa etária com um maior número de crianças classificadas como independentes foi a de 5 a 6 anos, totalizando 66,6%, quando se diz respeito a classificação de semi-independência temos as idades de 4 a 5 anos com 52,9% das crianças nesta mensuração. O intervalo de idades de 6 a 7 anos apresentou resultados notáveis para dependência, com 20% das crianças classificadas neste nível.

Com relação as atividades de higiene, a faixa etária em que as crianças obtiveram maior nível de independência foi a de 7 a 8 anos, totalizando 48% das crianças desta faixa. Quanto ao nível de dependência observamos que, as crianças de 4 a 5 anos representam 70,5% nesta classificação, já na mensuração de semi-independência, a faixa com maior porcentagem é das crianças de 6 a 7 anos, representando 60%.

Em referência ao vestuário, das crianças na faixa de 6 a 7 anos nenhuma apresentou nível de independência nas tarefas de vestir-se e despir-se, por outro lado obteve-se para essa faixa o maior número de crianças enquadradas como semi-independentes representando 60%, sendo possível um comparativo de tal classificação com os dados obtidos na área de higiene.

Matsukura e Minatel (2014) apontam que as dificuldades diante as estratégias de enfrentamento durante as atividades influenciam nas tarefas cotidianas, tendo impacto na qualidade de vida e nos níveis de bem-estar. As autoras identificaram dificuldades comuns aos participantes do estudo no que se diz respeito as atividades sociais nas áreas de alimentação, vestuário e higiene.

A linguagem é caracterizada como um sistema de símbolos adquiridos ao longo da vida que permite a comunicação, esta por sua vez é definida como a utilização intencional dos símbolos em uma interação, sendo este um processo complexo que permeia as dimensões sociais, históricas, interativas e intersubjetivas (FERNANDES; et al, 2011).

Nesta pesquisa, a faixa etária na qual se obteve maior número

de crianças classificadas como independentes na habilidade de comunicação foi a de 5 a 6 anos, representando 83,3%. Em relação às crianças classificadas como dependentes, obteve-se a faixa de 6 a 7 anos com 20% das crianças. A pontuação que caracteriza crianças como semi-independentes na tarefa foi a mais apontada em todas as avaliações, representando na faixa de 4 a 5 anos, 76,4%.

Aproximando-se dos resultados apresentados acima, em relação à área de linguagem, a faixa em que se obteve maior porcentagem de crianças classificadas como independentes foi a de 5 a 6 anos, representando 66,6%. Em contrapartida ao resultado obtido em comunicação, é possível observar que na linguagem há uma inversão nas faixas etárias, em que a faixa de 4 a 5 anos representa 70,5% das crianças classificadas como dependentes e a de 6 a 7 anos sobressai-se com 60% das crianças mensuradas como semi-independentes.

Togoshi e Walter (2016) apontam que crianças com TEA apresentam significativas dificuldades nas áreas de linguagem e comunicação podendo tais aspectos influenciarem de forma negativa no processo de interação social.

Os autores ainda relatam que distúrbios na comunicação são percebidos de forma paralela ao desenvolvimento da criança, corroborando com esta pesquisa, tendo em vista que a menor faixa etária (4 a 5 anos) representa a maior porcentagem tanto em dependência quanto em semi-independência, mas não em independência total.

## CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados notou-se que as crianças com TEA apresentam desempenhos variáveis de acordo com a demanda da tarefa. O incentivo à realização das AVD de forma independente é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo de indivíduos com TEA.

O Terapeuta Ocupacional é o único profissional habilitado para atuar com treino de AVD, sendo desta forma o trabalho colaborativo entre estes profissionais e os educadores sociais facilitador do processo de melhora no desempenho das AVD.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM 5. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM V Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

AOTA, Associação Americana de Terapia Ocupacional: Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo 3ª ed. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo.**, jan.-abr. 2015.

FERNANDES, F. D. M.; et al . Orientation to mothers of children of the autistic spectrum about language and communication. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-7, Mar. 2011

LEMOS, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMAO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. bras. educ. espec., Bauru**, v. 26, n. 1, p. 69-84, Mar. 2020.

MATSUKURA, T. S.; MARTURANO, E. M. Catálogo de avaliação do nível de independência de crianças entre 4 e 8 anos nas atividades de vida diária. São Carlos, **EdUFSCAR**, 2001.

MINATEL, M.M.; MATSUKURA, T.S. Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**. 2014 ;25(2):126-34

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação Especial e Autismo: Das Práticas Baseadas em Evidências à Escola. **Cad. Pesqui., São Paulo**, v. 49, n. 173, p. 84-103, Set. 2019

SILVA, W. N; ROCHA, A; N. D. C; FREITAS, F. P. M. Perfil de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Relação à Independência nas Atividades de Vida Diária. **Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, V.5, n.2,p.71-84, Jul-Dez, 2018.

TOGASHI, C.; WALTER, C. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.** vol.22, n.3, pp.351-366, 2016.

KRUGER, G. R.; SILVEIRA, J. R.; MARQUES, A. C. Motor skills of children with autism spectrum disorder. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, Florianópolis, v. 21, e60515, 2019.



## NÚCLEO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA DE ILHA SOLTEIRA (NABISA)

**Jean Clemente dos Santos;**  
**Harryson Júnio Lessa Gonçalves;**  
**Márla Alixandre Silva;**  
**Julia Jiacometi Marcondes**

Faculdade de Engenharia da Unesp – Câmpus de Ilha Solteira

O estímulo de ações extensionistas focados em questões étnico-raciais e antirracistas promovidas pelo Projeto Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) fez com que surgisse o Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), no ano de 2016, na Faculdade de Engenharia (FEIS), da Unesp – Câmpus de Ilha Solteira, constituído por professores e estudantes (graduação e pós-graduação) e pessoas da comunidade local. Destacamos nossa percepção de que, até então, tal discussão encontrava-se ausente nas pautas acadêmica no âmbito da FEIS.

O NABISA vem atuando com problematizações em relação condição das populações negra e indígena no Brasil aprofundando suas discussões a partir de estudo teóricos produzidos por pesquisadores que tratam com propriedade da temática. Ressaltamos que, a constituição o NABISA, contou com parceria com o N’UMBUNTU (Núcleo de Estudos em Relações Étnico-raciais, Movimentos Sociais e Educação) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) por meio de visitas e realização de ações conjuntas (como oferta de cursos de extensão e realização de eventos interinstitucionais tanto em

Marabá/PA quanto em Ilha Solteira/SP).

Assim, o objetivo deste texto é apresentar o Núcleo e, assim, dar visibilidade a ele como espaço de debates/discussões – que culmina em ações para (re)afirmação das identidades e culturas negra e indígena, constituindo-se a partir de uma pauta antirracista. Salientamos que o NABISA tem suas ações voltadas não apenas o público da FEIS/Unesp, mas a comunidade local ilhense – por meio da promoção de diversas atividades em parceria com entidades locais (como, por exemplo, escolas públicas, Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Ilha Solteira, Fundação Cultural de Ilha Solteira etc). Em Martins e Gonçalves (2018), foram apresentadas as ações desenvolvidas pelo NABISA, nos anos de 2016 e 2017, para este texto optamos por explicitar algumas das ações ocorridas em 2018 e 2019.

Para viabilizar suas ações, o Núcleo se reúne semanalmente para promoção de estudos e discussões acerca de temáticas e questões que permeiam as relações étnico-raciais e, além disso, para planejamento de suas ações junto à comunidade (acadêmica e local) – essas ações são compostas por atividades que influem na representatividade e fuga do ensino eurocêntrico, que nos é inculcado (MORAIS, 2019).

Dentre as ações realizadas pelo NABISA destacamos: ciné debates (2018/2019) – ocorreram em três espaços diferentes, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em uma Escola Estadual local e no Cine Paiaguás (cinema da cidade), os filmes trouxeram temáticas como a escravidão e suas consequências contemporâneas, racismo no ambiente escolar, ações afirmativas, representatividade negra, gênero e relações étnico raciais, meritocracia, dentre outras. Nas rodas de conversa (2018/2019), eram propostas temáticas para discussão com as pessoas participantes das atividades, em duas das ocasiões as rodas aconteceram concomitante a festivais de curtas metragens e de documentários indígenas, em uma outra ocasião a discussão teve como ponto de partida o filme “Branco Sai, Preto Fica”; exposições (2018/2019) – em dois momentos o Núcleo realizou exposições sobre os Orixás, baseada no livreto do Serviço Social do Comércio (SESC) nomeado “Kàsà: Conhecendo os Orixás” de Nina Rizzi e Bruno Müller, o evento ocorreu na FEIS (2019) e na Fundação Cultural de Ilha Solteira (2018); outras atividade realizada (2019) foi a mostra audiovisual em comemoração ao Dia Internacional da

Mulher Negra Latina e Caribenha e uma exposição de fotos nomeada com “EnCruzilhadas Identitárias”, juntamente a roda de conversa “A Solidão da Mulher Negra”.

O NABISA foi convidado (2018) para realizar uma visita técnica junto N’Umbuntu na UNIFESSPA (cidade de Marabá/PA) com o propósito de fortalecer a parceria e trocar experiências. Ainda, concomitante à visita técnica, o Núcleo ministrou o cine-debate “Cinema nas Aldeias Xavante: ver, ouvir e debater” (parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI) na Aldeia Parakatejê e a oficina “A Diversidade Cultural no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de Questões Sociocientíficas”, no IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão do N’UMBUNTU “Educações e Processos Formativos: reflexões no âmbito das questões indígenas, de gênero e das relações étnico-raciais”.

Destacamos, ainda, que a partir de uma parceria entre a Prefeitura de Ilha Solteira; Fundação Cultural de Ilha Solteira e o N’UMBUNTU/UNIFESSPA, realizamos o Curso de Extensão intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais: Práticas e Reflexões” (2018) destinado a estudantes (graduação e pós-graduação) e professores da educação básica.

Realizamos, ainda, duas edições do evento “(Re)Existência Negra: Consciência Negra Todo Dia”. A primeira foi realizada em maio (2018) e teve como objetivo promover discussões acerca das Relações étnico-raciais, a partir da exposição de trabalhos sobre Povos Africanos – o evento teve formato de Sarau Cultural, contando com oficinas e outras atividades/apresentações artísticas. A segunda edição do evento ocorreu em novembro (2018) e contou com as seguintes ações: Festival de Curtas-Metragens, Ciranda de Cantigas Africanas, apresentação do Grupo Memória Capoeira, oficinas lúdicas (“Abayomi”, “Mancala” e “Contação de Histórias Africanas: O Corpo Como Ritual e Guardião das Memórias”) e palestras (“A formação do ator negro no Brasil e os projetos antirracistas da Companhia TEN - Teatro Experimental do Negro e suas interfaces com os movimentos negros”, “Protagonismo da Mulher Negra nos Movimentos Sociais de Moradia”, “Exclusão Social da População Negra: Questão dos Moradores de Rua”, “15 anos da Lei 10.639/03: delimitações e avanços”, “Workshop de Dança Afro-Brasileira”).

Todos esses eventos realizados têm o propósito de quebrar o padrão vivido em Ilha Solteira, no qual pouco se sabe e se fala sobre as demais culturas, negras, indígenas. E segundo José Licínio Backes, faz-se mais que necessário darmos voz a quem vive na nos limites das fronteiras etnos-culturais, pois assim criamos uma epistemologia decolonial (Backes, 2011), no qual as pessoas podem falar sobre as suas vivências e trabalhar elas com o público. Parte destas atividades contou com apoio financeiro do Projeto “Educando para a Diversidade”, constituído a partir de convênio firmando entre a UNESP e o Santander.

Uma vez que se (re)conhece a história e cultura dos [povos originários e] afrodescendentes, compreende-se como o processo de “fim de escravatura” é extremamente recente, que gerou marcas na mão de obra trabalhadora assalariada negra do país (MATTOS, 2009) que se evidencia em baixos salários e diferença educacional e social entre negros e brancos (PINTO, 1993). Assim, um dos marcos que tentam superar quadros de desigualdade que infringe a população negra e indígena no Brasil são as Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) visando incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Tais preceitos legais são pilares que substanciam e legitimam as ações do NABISA no seu espectro de ações/atividades – outros aspectos legais também legitimam nossas ações, como a Lei nº 7.716/1989 (define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

## REFERÊNCIAS

BACKES, J. L; NASCIMENTO, A. C; Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 31, p. 25-34, 2011.

GOMES, N. L; Movimento negro e educação: ressignificando e

politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

MARTINS, I. M.; GONÇALVES, H. J. L. **O Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA): um relato de experiência.** In: LUIZ, J. M.; MONTEIRO, A. C. G.; LIMA, I. C. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais e interdisciplinaridade: experiências de ensino, pesquisa e extensão do N'umbuntu.** Ananindeua: Itacaiúnas, 2018. p.59-65.

MATTOS, M. B; Trajetórias entre fronteiras: o fim da escravidão e o fazer-se da classe trabalhadora no rio de janeiro. **Revista Mundos do Trabalho**, Rio de Janeiro, V. 1, n. 1, p. 51-64, 2009.

MORAIS, R. F; SANTOS, A. C. F; A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão epistemológica menos eurocentrada. **Revista Exitus**, Paraná, V. 9, n. 4, p. 66-94, 2019.

PEREIRA, A. A; A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Caderno de História**, Belo Horizonte, V. 12, n. 17, 2011.

PINTO, R. P; Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase da Identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, 1993.



## RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E ETNIA E SEUS IMPACTOS NA POPULAÇÃO IDOSA VULNERÁVEL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

**Carolina da Rocha Tomaz<sup>72</sup>;**

**Maria Lígia Garratt<sup>73</sup>;**

**Caroline Schanz<sup>74</sup>**

Projeto financiado pela PROEX E PROGRAD/UNESP.

### INTRODUÇÃO

O aumento da esperança de vida está permitindo que as pessoas vivam mais, o que representa uma transformação demográfica célere. Um dos principais desafios do envelhecimento é garantir a qualidade de vida e assegurar que ele ocorra de forma a “garantir a dignidade humana e a equidade entre os grupos etários na partilha dos recursos, direitos e responsabilidades sociais”, como enfatiza Camarano et al. (2007).

Há que se destacar que a composição da população idosa no Brasil é muito heterogênea e que isso é reflexo, como destacou Camarano (2007), tanto das diferenciações na dinâmica demográfica, como das diversas condições socioeconômicas às quais os idosos de hoje foram expostos ao longo de sua vida, além de suas capacidades de lidar com elas. É amplamente reconhecido pela literatura especializada que os desafios do envelhecimento adquirem uma amplitude ainda maior

<sup>72</sup> Graduanda do Curso de Ciências Econômicas e membra do PET Economia.

<sup>73</sup> Graduanda do Curso de Ciências Econômicas, membra do PET Economia e bolsista da PROGRAD/UNESP.

<sup>74</sup> Bolsista de Projeto de Extensão da PROEX.

quando somados à ampla lista de questões sociais, tais como pobreza, desigualdade e exclusão social (Alcântara et. al, 2016).

A desigualdade racial no Brasil e as condições de vida das mulheres, socialmente identificadas como dependentes e vulneráveis, ampliam as frágeis condições do processo de envelhecimento. Nesta perspectiva, merece especial atenção uma investigação sobre os efeitos do processo de envelhecimento numa sociedade matizada pela discriminação de gênero, oriunda do patriarcalismo e de uma herança racista gerada pelo tardio fim da escravidão.

Em função deste cenário e procurando buscar evidências sobre esta problemática, este trabalho procurou avaliar, com base nos dados do CadÚnico, a composição da população idosa vulnerável no município de Araraquara, observando as características dessa população em relação à etnia e gênero, e seus impactos na terceira idade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, a expectativa média de vida da população brasileira era de 76,3 anos. Os estudos que descrevem a dinâmica do envelhecimento na perspectiva da desigualdade racial ainda são incipiente, no entanto, dados divulgados pela Unicamp, em 2011, revelaram que a expectativa de vida de pretos e pardos era de 67 anos, ao passo que a média de brancos era aproximadamente 73 anos.

Atualmente, o baixo nível de idosos autodeclarados negros demonstra tal desigualdade. Somente 7,9% dos idosos no Brasil são pretos e 35,3% pardos, frente à 55,1% brancas, segundo o IBGE (2018). Mesmo a população negra sendo a maioria no país, 55,8%, é possível observar que essa população enfrenta problemas de acesso à saneamento básico, saúde, alimentação e educação que restringe e compromete sua longevidade de vida, como afirma Cordeiro (2006) em seus estudos.

A análise da questão de gênero, a partir de dados do IBGE (2019), mostra que em 2019, a expectativa de vida no Brasil era de 80 anos para mulheres e de 73 anos para homens. Apesar desta maior expectativa de vida, as mulheres dependem mais financeiramente do que os homens da mesma faixa etária. Em Araraquara, segundo o censo de 2010 (IBGE), aproximadamente 53% da população avaliada era do sexo feminino, porém, 54% da população economicamente ativa era masculina, ou seja, há um número substancialmente maior de mulheres que atuam

“apenas” no ambiente doméstico.

A situação de dependência econômica da mulher idosa no Brasil deixa-a mais suscetível a abusos e negligências familiares. Ao discutir a mulher idosa no Brasil, Cunha (2015) observou, a partir de dados do Disque Direitos Humanos, que as idosas no Brasil formam o maior grupo com registro de denúncias de maus tratos, “somando 63%, contra os 29% de idosos”.

## MÉTODOS

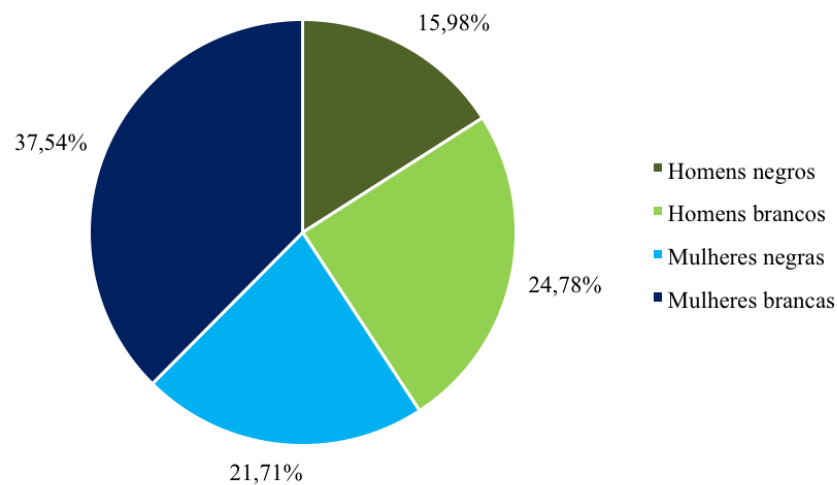
Este estudo é parte integrante de um projeto que analisa o envelhecimento da população do município de Araraquara, utilizando informações do CadÚnico. A partir desta base de dados é possível realizar a identificação da população idosa vulnerável por gênero, etnia, renda, alfabetização, dentre outros.

## RESULTADOS

O município de Araraquara possui hoje aproximadamente 40 mil idosos, segundo estimativas do IBGE. Deste total, conforme observado no gráfico 1, 5.114 idosos estão inscritos no CadÚnico, um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, e dividem-se em 62,32% de idosos brancos e 37,68% negros. Essa diferença pode ser explicada pela limitação da longevidade da população negra, somada à formação etnicamente excludente da população araraquarense, como aponta Dalbert (2015).

Ademais, a maior parte dos idosos analisados são do sexo feminino, 59,25%, em sua maioria brancas, 37,54%, enquanto as negras representam apenas 21,71%. Os dados revelam o que já registram as evidências internacionais, a longevidade das mulheres é maior também em Araraquara. Deve se destacar também que as mulheres, por sua condição de vulnerabilidade, têm acesso prioritário a programas de assistência e, para tanto, devem estar cadastradas no CadÚnico.

**Gráfico 1:** Divisão da população idosa em Gênero e Etnia em Porcentagem (%)



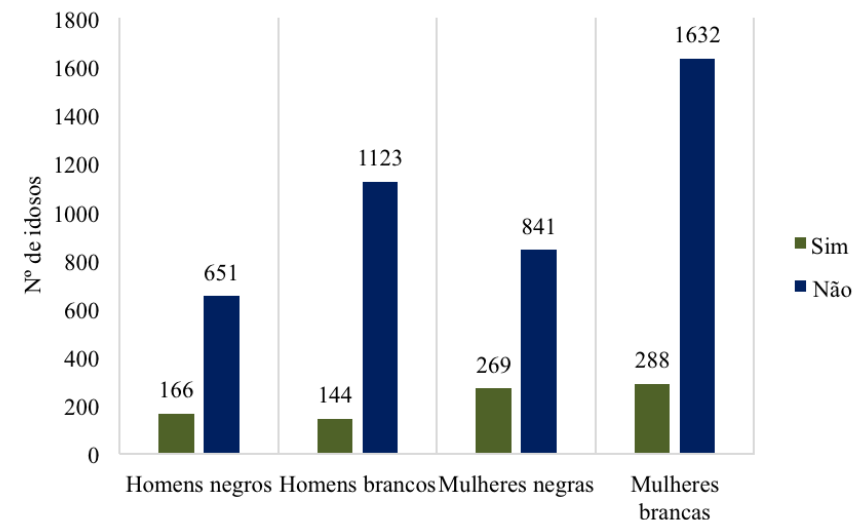
#### Alfabetização:

Silvio Almeida, em seu livro “Racismo Estrutural”, pontua que o preconceito racial age em diversos ramos da sociedade, e a falta de acesso à educação é uma delas. Tal ponto é elucidado com a diferença na taxa de analfabetismo entre etnias no país, sendo a da população negra quase três vezes maior quando comparado à da branca.

Paralelamente, o bloqueio de ensino para as meninas, em que gerações antigas de mulheres tinham seu acesso ao ensino formal limitado, delimitou e ainda delimita barreiras para a libertação da mulher. As idosas de hoje representam essa geração, como demonstram as análises do grupo avaliado, são mais suscetíveis a serem analfabetas e não terem frequentado uma instituição de ensino formal.

Analisando o grau de escolaridade da população idosa inscrita no CadÚnico de Araraquara, observou-se que dos 5.114 idosos, 867 (17%) não sabem ler e escrever. O gráfico 2 mostra, em porcentagem, a taxa de analfabetismo dos subgrupos da nossa amostra. A menor taxa de analfabetismo é dos homens brancos, seguido por mulheres brancas, só depois vêm os homens negros, e, por último, as mulheres negras.

**Gráfico 2:** Analfabetismo dos idosos por Gênero e Etnia



#### Renda:

A renda per capita é um fator essencial para compreender a questão da desigualdade social e a partir dos dados do CadÚnico, observou-se uma relevante diferença de renda entre etnias e gêneros dentro da população idosa mais vulnerável.

Utilizando a população amostral do CadÚnico em Araraquara, a renda per capita média dos 5.114 idosos analisados é de R\$710,48. Do total de idosos, como mostra o gráfico 3, tem-se que a renda mais elevada é das mulheres brancas, R\$768,82, seguido por homens brancos, R\$687,91, depois mulheres negras, R\$682,58, e na base, os homens negros, R\$646,30.

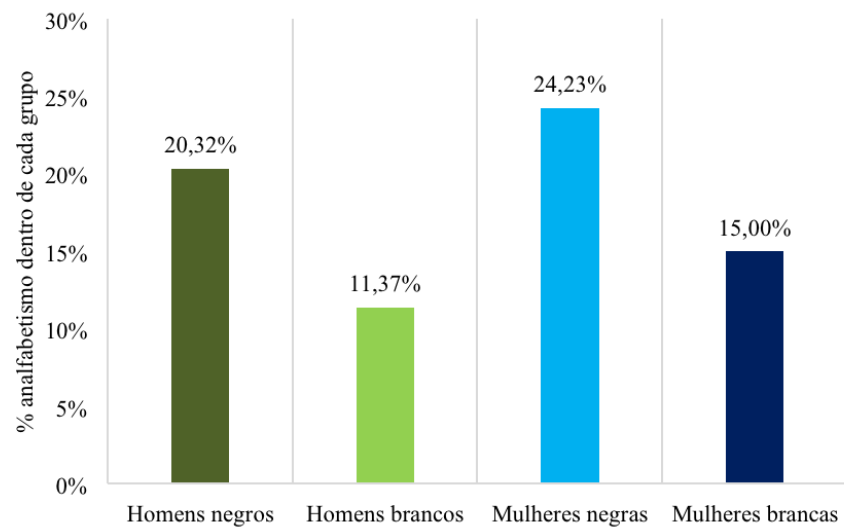
Devido às problemáticas raciais já levantadas, observou-se que a renda da população idosa branca no Brasil é superior à negra. Segundo dados do Censo de 2010, os rendimentos dos idosos brancos era 123,93%, ou seja R\$1358,80, maior do que de idosos negros. Nos dados obtidos dos idosos inscritos no CadÚnico de Araraquara, essa diferença se restringe a 10,4%, ou seja, uma diferença de R\$69,45 entre a renda de brancos e negros

No que tange a diferença de renda entre os gêneros da amostra, as idosas têm maiores rendimentos, e isto apesar de inusitado, pode ser melhor compreendido pela quantidade superior de mulheres inscritas.



Supõe-se que em função das mulheres terem maior expectativa de vida, muitas acabam recebendo a aposentadoria do marido falecido, o que pode influenciar os dados.

**Gráfico 3:** Porcentagem de analfabetismo por Gênero e Etnia dentro de cada grupo



## CONCLUSÃO

A análise da população idosa vulnerável no município evidenciou as desigualdades existentes no Brasil, em especial no que tange a renda e alfabetização entre diferentes subgrupos de idosos, sobretudo entre etnias. Dentro dessa lógica, a racialização do corpo feminino gera um duplo estigma para mulheres negras: ora pela cor, ora pelo gênero.

As condições de vulnerabilidade da população idosa no Brasil, independente de gênero ou etnia, exige do Estado o compromisso com a definição de políticas públicas e programas voltados para a garantia de um envelhecimento digno para a população. Soma-se a isso a necessidade de mudanças na estrutura social vigente, com a superação do enraizado pensamento patriarcal e racista e a conscientização massiva da população, sobretudo através da educação, sobre a importância do envelhecimento saudável, que considere as peculiaridades de cada indivíduo no que tange a gênero, etnia, sexualidade, religião e etc.

## AGRADECIMENTOS

Ao PET Economia e a tutora e orientadora Profa. Dra. Suzana C. F. de Paiva.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alexandre O., CAMARANO, Ana M., GIACOMIN, Karla C. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

ALMEIDA, Silvio L. **Racismo Estrutural**. 1 ed. Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **CadÚnico**. Brasília: MDS, 2020.

CAMARANO, Ana Amélia. PASINATO, Maria Tereza. **Envelhecimento, Pobreza e Proteção Social na América Latina, IPEA, Texto de Discussão 1292**, Rio de Janeiro, 2007

CORDEIRO, Andreia M. N. Rodrigues. **Saúde da População Negra: um espaço de ausências**. 2006.

CUNHA, Rosana P. da. **A Mulher Idosa no Brasil: percepções e expectativas de boas práticas na promoção do bem estar promovidas pelo SESC em São Paulo**. FGV/Biblioteca Digital, São Paulo, dez/2015.

DALBERT, Lucas André. **A influência da raça nas relações de poder:**

uma análise sobre o município de Araraquara. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA  
(IBGE). Censo Brasileiro de 2010.

RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES SOCIAIS. Núcleo  
de Estudos de População: Unicamp, 2011.



## “QUÍMICA NA PRAÇA”: LEVANDO CIÊNCIA PARA A POPULAÇÃO

**Nathalia FUJITA<sup>75</sup>;**  
**Alex de LIMA;**  
**Aline P. LIMA;**  
**Carolina P. SILVA;**  
**Guilherme A. Tassi RICARDO;**  
**Luana G. ADAMI;**  
**Luciana M. ABRA;**  
**Mariana S. BENTO;**  
**Otávio M. CUNHA;**  
**Safira G. ESTEVES;**  
**Thais C. SILVA;**  
**Flávia L. TUMELERO;**  
**Pedro H. da COSTA;**  
**Vera A. de Oliveira TIERA;**  
**Iêda A. PASTRE<sup>76</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de  
Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Câmpus São José do Rio Preto,  
São Paulo, Brasil.

**Palavras-chave:** ciência no cotidiano, química e sociedade,  
interdisciplinaridade.

<sup>75</sup> nathaliafujita@hotmail.com

<sup>76</sup> ieda.pastre@unesp.br

## INTRODUÇÃO

Contribuindo com as ações da extensão universitária na UNESP o grupo PET Química Ambiental desenvolve várias atividades junto à comunidade de São José do Rio Preto e região, nas quais trabalha a transversalidade da educação ambiental (TAVARES, 2018). As ações do grupo estão articuladas com os objetivos do Curso de Química Ambiental e buscam propiciar a seus participantes uma formação sólida em química com visão interdisciplinar em acordo com os currículos institucionais, propiciando a reflexão sobre o caráter, atitude, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania (TOSTA, 2006).

No diálogo que se estabelece com a comunidade, trabalha-se a reflexão constante sobre o tema: “O Desenvolvimento, a Tecnologia e o Meio Ambiente”. Essa reflexão enfoca a inter-relação entre o mundo biótico e abiótico e a interferência do homem, trabalhando a Educação Ambiental (EA) integrada à realidade de cada comunidade (SANTOS, 2009).

Considerando o crescente desenvolvimento tecnológico, as transformações químicas passam a ter grande evidência no cenário global e observa-se um tratamento ineficiente por parte da comunidade pela falta de conhecimento, em grande parte atribuída a sua precária formação no conhecimento da química. O evento, “Química na Praça”, é fundamentado na necessidade de conscientizar e incorporar no cidadão o conhecimento e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos contribuindo na formação de cidadãos críticos e conscientes para que suas ações sejam conduzidas no sentido de melhorar as condições de vida localmente e globalmente (SANTOS, 1996).

Entender noções básicas de Química possibilita ao indivíduo entender as transformações das substâncias ao seu redor, de onde vêm, quais suas propriedades, que utilidades possuem e quais as vantagens ou problemas que eventualmente podem trazer à humanidade. O conhecimento da Química possibilita a correta utilização de seus princípios e pode contribuir para o bem-estar da humanidade. Assim, dominar os conceitos científicos e compreender os fenômenos que acontecem ao nosso redor acreditamos ser uma importante condição para o exercício da cidadania (ROSA, 1998).

Por ser uma ciência que trabalha as transformações da matéria, torna-se fundamental o uso de experimentos simples e educativos para estimular a curiosidade e o senso crítico da população. Assim, em espaços não formais como a praça, a química é apresentada por meio de atividades diversificadas e interativas de fácil compreensão, normalmente voltadas ao cotidiano da sociedade (DRIGO, 2015).

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas pelos alunos, no projeto: Química na Praça; no período de 2018 a 2020. O evento é desenvolvido, anualmente, e integrado com os demais grupos PET Química do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover a difusão da Ciência e a integração da universidade com a comunidade. Tem-se por meta também, que o aluno por meio da problematização, trabalhe suas habilidades na (re)elaboração do conhecimento científico socializando os conhecimentos que têm não apenas mérito científico, mas também valor social e formativo (TOSTA, 2006). A integração da universidade com a comunidade é efetivada por meio da realização de atividades experimentais da química em praças públicas atingindo o cidadão comum e por meio de experimentos virtuais, realizado em 2020 quando não foi possível a aglomeração.

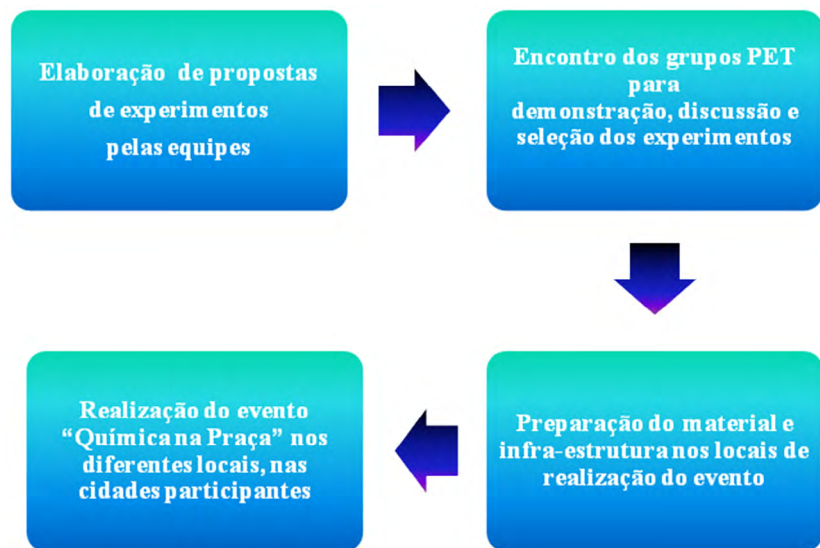
## DESAFIOS NAS AÇÕES DO EVENTO QUÍMICA NA PRAÇA

O evento é organizado previamente e realizado na mesma data, geralmente aos sábados, em praças públicas das cidades dos grupos participantes, como mostrado na **Figura 1**. Fazem parte do projeto os Grupos PET Química da UNESP de São José do Rio Preto, Araraquara e Presidente Prudente; PET Química-USP São Carlos e USP Ribeirão Preto e o grupo PET do Instituto Federal de Sertãozinho.

O trabalho prévio das equipes envolve: a) a escolha dos experimentos a serem realizados por todos os grupos ao mesmo tempo no dia do evento: “Química na Praça”; b) a exequibilidade da realização do experimento em um ambiente diverso de um laboratório; c) a segurança; d) a utilização de produtos do cotidiano; e) a escolha da linguagem apropriada para a comunicação com cada público e f) a escolha de um local adequado como uma praça central da cidade. Os experimentos escolhidos e realizados abordam em geral os conceitos de oxidação, ataque ácido de materiais, detergentes em água, equilíbrio

químico e extração de pigmentos.

Figura 1: Esquema de preparação do evento.



Fonte: autoria própria

As reações de oxirredução presentes no cotidiano foram demonstradas por meio de experimentos como o funcionamento do bafômetro, deposição de cobre na palha de aço e ataque ácido aos materiais como o zinco, magnésio, mármore e casca de ovo. Discutiu-se também a causa do aumento da acidez das águas das chuvas causados por poluentes atmosféricos como os óxidos de nitrogênio ( $\text{NO}_x$ ) e os de enxofre ( $\text{SO}_x$ ), que é um dos grandes enfrentamentos da atualidade. Assim, foram apresentados experimentos que demonstram como a chuva ácida ataca materiais comuns ao cidadão

Outro problema ambiental discutido no evento discorre sobre a utilização de detergentes e as consequências ambientais. Apesar de muito utilizados na limpeza, o componente que apresenta poder de detergência, conhecido como surfactante, acumula-se na água causando um grande dano ambiental rompendo a película de água formada na superfície dos lagos. Com a presença dos surfactantes, os insetos não conseguem mais pousar sobre a água. Os surfactantes também

removem a camada oleosa que reveste as penas das aves impedindo que estas flutuem e então se afundam ao tentarem nadar. As espumas também impedem a entrada de gás oxigênio na água afetando a vida no ambiente aquático. Sua composição a base de fosfatos contribui para a eutrofização das águas, que é o crescimento exagerado de algas.

O equilíbrio presente nas transformações químicas é outro experimento apresentado e discutido com a população. Reações que apresentam uma proporção entre reagentes e produtos e que se mantêm constante ao longo do tempo sob condições determinadas. Foi mostrado e discutido como variações climáticas, aumento de concentração de substâncias e a alteração de acidez pode afetar o equilíbrio natural das espécies químicas nos três ambientes, hidrosferas, atmosfera e litosfera, imprescindíveis para a vida na terra nas condições que conhecemos.

Outro tema efetivamente trabalhado foi sobre soluções aquosas e a utilização de pigmentos naturais como indicadores da acidez e basicidade do meio. O pigmento explorado nos experimentos foram as antocianinas que são responsáveis por uma variedade de cores atrativas de frutas, flores e folhas que variam do vermelho ao azul, sendo alteradas de acordo com o pH do meio. Os pigmentos foram extraídos de pétalas de flores, casca de uva, feijão preto ou repolho roxo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades incluíram o desenvolvimento de experimentos simples articulando a química com os fatos e fenômenos presentes no cotidiano da população. O resultado do evento em todas as edições foi incentivador. Além de prender a atenção do público, promoveu a curiosidade, e permitiu a divulgação do que é produzido nas IES, fazendo com que aspectos científicos fossem abordados e explicados de maneira mais simples e agradável.

Situações do cotidiano foram utilizadas como exemplo para facilitar a assimilação do conteúdo tratado, possibilitando ampliar o interesse e o entendimento da ciência. Observou-se que experimentos que englobam o cotidiano aumentam significativamente o entusiasmo e a interação da comunidade. Além disso, o evento permitiu uma melhor integração entre a academia e a comunidade, propiciando a troca de informações e experiências.

Para os “petianos” foi possível aperfeiçoar a habilidade de se comunicar com diferentes públicos, visto que a população participante abrangia todas as faixas etárias e diferentes níveis de conhecimento. Todas as edições do evento apresentaram resultados positivos mostrando a importância da química e das ciências para o entendimento de fatos e fenômenos presentes no seu cotidiano. Portanto, a elaboração de hipóteses, a reflexão, o pensamento crítico e a confrontação dos resultados foram relevantes, permitindo que o público participasse ativamente do processo de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

DRIGO FILHO, E.; FERTONANI, I. A. P.; TIERA, V. A. O. Espaços museológicos e educação formal. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. Cap. 3 Contextualização do Ensino de Química. Pgs 51-65.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZIER, R. P. Sobre a importância do conceito transformação química no processo de aquisição do conhecimento químico. *Química Nova na Escola*, v. 8, p. 31 - 35, 1998.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P.; O que significa o ensino de química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*. v. 4, p. 28 – 34, 1996.

TOSTA, R. M. et al.. Programa de educação tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. *Psicol. Am. Lat.*, México , n. 8, nov. 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000400004&lng=pt&nr m=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400004&lng=pt&nr m=iso)>. acessos em 13 ago. 2020.

SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; CASTRO, E. N. F.; SILVA, G.S.; TAKAKO MATSUNAGA, R.; SANTOS, S. M. O.; DIB,

S. M. F.; Química e sociedade: um projeto brasileiro para o ensino de química por meio de temas CTS. *Educació química*, 2009, p. 20-28, <https://www.raco.cat/index.php/EduQ/article/view/52268> [Consulta: 13-08-2020].

TAVARES, F. B. R.; SOUSA, F. C. F.; SANTOS, V. É. S.; A educação ambiental com perspectiva transdisciplinar no contexto da legislação brasileira; *Research, Society and Development*, v. 7, n. 12, p. 01-22, 2018; ISSN 2525-3409.

## AGRADECIMENTOS

Ao MEC/ SESu pelo apoio financeiro e a PROGRAD/UNESP. Aos grupos parceiros: PET Química da UNESP Campus Araraquara (IQ) e de Presidente Prudente (FCT), PET Química da UFSCar (Campus São Carlos e Araras), PET Química da USP (Campus Ribeirão Preto e São Carlos) e Instituto Federal de Sertãozinho); a todos os membros e ex-membros envolvidos neste projeto.



## ULTRAPASSANDO AS FRONTEIRAS DO CUIDADO NO ENVELHECER EM AMBIENTES VIRTUAIS

**Bruna Rafaele Rodrigues Campos<sup>77</sup>;**  
**Camila Cuencas Funari Mendes e Silva<sup>78</sup>;**  
**Isabelle Sinato Pires Pereira<sup>77</sup>;**  
**Luan Puntel Rui<sup>77</sup>;**  
**Letícia Passi Batista<sup>77</sup>;**  
**Marcela Marcondes Leite<sup>79</sup>**

A crise gerada pela pandemia de Covid-19, no Brasil, deixou a população em estado de alerta tornando o isolamento social imprescindível para o controle e diminuição do contágio, o que provocou mudanças importantes nas condições espaço-temporais que regulam o modo como os sujeitos vivem seu cotidiano, exercem seus trabalhos, concebem sua identidade e se relacionam uns com os outros e consigo próprio. Entrementes, a pandemia vem fomentando diferentes formas de discursos e ações elaboradas em um movimento de resignificação e adaptação dos pactos sociais que a sociedade está enfrentando, seja na ordem do trabalho, da educação, dos afetos, da ciência e da religião, etc.

Diante disso, o Coletivo Cora Coralina composto por quatro estudantes de graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - *campus* de Assis e duas psicólogas, desde o início da pandemia, vem desempenhando diversas

atividades virtuais e gratuitas como: atendimentos e acolhimentos psicológicos para idosos e familiares cuidadores de idosos em formato virtual; grupos de estudos *online* e “*lives*” acerca das diversidades dos processos de envelhecimento, do bem estar psicológico na velhice; políticas públicas dirigidas e dignidade de vida da pessoas idosa. Com o isolamento social, a participação nos encontros do Grupo de Estudos foi numerosamente e espacialmente ampliada, potencializando a transmissibilidade do conhecimento técnico-científico e de saberes culturais para profissionais de saúde, idosos, estudantes, acadêmicos e demais interessados na temática para além do ambiente universitário, utilizando ferramentas virtuais para ultrapassar fronteiras antes demarcadas pela distância.

A ampliação do acesso e uso das tecnologias digitais acelerado pela diretriz do isolamento social na conjuntura pandêmica do Covid-19 criaram um novo paradigma provocando alterações nos modos de comunicabilidade e interlocução de discursos informativos, acadêmicos, políticos, de sociabilidade e de entretenimento (Rodrigues, 2012). Frente a essas modificações, destaca-se o aparecimento das redes de informação no espaço virtual, o surgimento da implicação de que cada sujeito tenha a necessidade de promover uma atualização das suas aprendizagens tecnológicas como condição fundamental para a inclusão de forma a poder usufruir completamente dessas redes de informação.

Deste modo, a inclusão digital da população idosa exige uma instrução progressiva acerca dos programas para que estes possam exercer uma cidadania ativa em ambientes digitais e também atuar na transmissão de estudos e aspectos referentes aos seus próprios processos de envelhecimento, uma vez que atualmente quem não possui competências digitais não poderá vir a exercer uma cidadania plena (Páscoa & Gil, 2019). Tal constatação nos coloca a pensar e questionar qual o público que possui mais facilidade para acessar os conteúdos disponibilizados e dentro desse meio, buscamos sua diversidade, como por exemplo: qual a classe, raça/cor e gênero de quem frequenta os Grupos de Estudo e “*lives*” disponibilizadas, partindo de uma interpretação interseccional das relações sociais (Davis, 1981).

Inserido neste contexto social e virtual, as atividades propostas pelo Coletivo Cora Coralina se propõem a reflexão sobre quais as

<sup>77</sup> Alunos do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus de Assis - SP.

<sup>78</sup> Psicóloga. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus de Assis - SP.

<sup>79</sup> Psicóloga. Graduada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus de Assis - SP.

expectativas, possibilidades e limites da transmissão e da apropriação do espaço virtual, diante da impossibilidade da convivência presencial no cenário pandêmico, visando a construção de espaços para realização de discussões sobre temáticas emergentes do envelhecimento, acolhimentos, trocas afetivas e estudos multidisciplinares sobre a saúde do idoso e do cuidador. Repensar as atuações e possibilidades de estudos e intervenções acerca das Velhices é também repensar as ferramentas disponíveis na conjuntura vivida e como elas podem ser utilizadas para possibilitar a aproximação no território virtual, através de plataformas com o *Google Meet*, *Google Hangout* e *Youtube*, trazendo para espaços de troca, de grupos, de acolhimento, as angústias e inquietações da população que está em isolamento social.

A ampliação do uso de redes sociais e a velocidade com que os conteúdos *online* são difundidos e ofertados nesses espaços proporcionaram a forma virtual de interação e comunicabilidade social como mediador do encontro social, sobretudo em tempos de isolamento (Dornelles, 2004). Essa mediação proporciona uma troca de sentidos, percepções e conteúdos de pessoas de diferentes regiões, seja na inserção em forma de trocas cotidianas virtuais ou pela possibilidade da aproximação de conceitos relacionados a diversas temáticas, como foi possível identificar nos encontros do grupo de estudos online sobre a temática do envelhecimento e arte, além das discussões proporcionadas por encontros que tratavam especificamente do envelhecer e as questões raciais e ainda sobre os estudos que relacionam o envelhecimento e a Necropolítica (MBEMBE, 2018).

Ainda segundo Páscoa e Gil (2019), a relação existencial entre o envelhecimento e tecnologia torna-se significativo no tocante à acessibilidade, à inclusão social e à ampliação da autonomia das pessoas idosas, uma vez que as mudanças sociais e tecnológicas interferem diretamente em diversos aspectos da vida quotidiana desta parcela da população.

A partir da análise dessas experiências virtuais, é possível denominar as principais angústias, sofrimentos e dificuldades vividos pela população idosa, sendo estas capazes de promover processos interativos entre diferentes áreas da saúde visando a (re)construção, organização e disseminação de orientações e novas possibilidades de apropriação das pessoas idosas da autenticidade de seus próprios

processos de envelhecimento(s). Possibilitando a escuta de sofrimentos advindos da solidão decorrente da quarentena, da falta de recursos financeiros, de preconceitos raciais e de gênero, de questionamentos e angústias das incertezas advindas do momento de pandemia vivido e também de uma escuta compartilhada nos grupos de estudo que também se tornaram grupos de socialização e vínculo. Dessa forma, a interação virtual, no cenário de isolamento, se torna um modo importante de cuidado psicológico para os idosos, demais profissionais e interessados nos processos de envelhecimento, onde podemos concluir que o ambiente virtual que se tornou um meio de continuar em contato com todas essas temáticas e também de possibilitar a criação e manutenção de novos vínculos.

## REFERÊNCIAS

- Davis, A. (1981), *Woman, race and class*. Nova York, Vintage Books.
- Dornelles, J. (2004). Antropologia e Internet: quando o “campo” é a cidade e o computador é a “rede.” *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 241–271.
- Mbembe, A. (2018), *Necropolítica*. 3. ed., São Paulo: n-1 edições, 80 p.p.
- Páscoa, G., & Gil, H. (2019). Envelhecimento e tecnologia: Desafios do Século XXI. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 19–22. Coimbra, Portugal.
- Páscoa, G., & Gil, H. (2019). Envelhecimento e Educação: Um Compromisso na Sociedade Digital. *The 21st Century: An Exercise of Uncertainties (Sisyphus - Journal of Education)*, 147–155. Coimbra,

Portugal.

Rodrigues, R. (2012). Universidades da terceira idade: duas décadas de intervenção em Portugal. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.



## **MULHERES ARQUITETAS: O PROJETO DE ARQUITETAS PUBLICADO NA REVISTA PROJETO NOS ANOS 1980**

**Maria Luiza Pereira;  
Kelly Cristina Magalhães**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FAAC

O reconhecimento, identificação e valorização da contribuição das mulheres arquitetas na sociedade é essencial para o ensino na atualidade, visto o número crescente de profissionais no mercado, bem como, o aumento do índice de mulheres que ingressam nos cursos de arquitetura em Universidades brasileiras. Entretanto, segundo IBGE (2018), as mulheres têm menores rendimentos salariais, são menos representadas politicamente e, em cargos gerenciais, são em menor quantidade (IBGE, 2018, p. 1). Constata-se que a “mulher”, em sua pluralidade, sofre diferentes formas de opressão e, por isso, é considerada um ser marginal, rejeitado pela sociedade “padrão”. Segundo Chauí (1980, p. 116), trata-se de um grupo compreendido por homens brancos que, além de universalizarem e generalizarem experiências individuais, ainda invisibilizam outros grupos através da “história comum”, contada através do privilégio epistemológico que lhe é concedido intrinsecamente por uma sociedade patriarcal e colonizadora.

A pesquisa intitulada “Mulheres na arquitetura: análise da trajetória profissional na Revista Projeto na década de 1980” (2019) tem o objetivo de colocar em questão, a partir de um recorte temporal, quem são as mulheres arquitetas que atuaram no período e quais suas histórias, além de apresentar uma estratégia de ensino que descolonize



o olhar das(os) profissionais. Como justificativa, tem-se a necessidade de rever padrões de ensino e formação nos cursos de arquitetura, tomando como base a necessidade de enfrentamento dos padrões sociais para inferir novos aportes literários para construção de uma forma que fuja do viés do colonizador, geralmente branco e europeu (ou “europeizado”), promovendo nova ênfase no papel da prática do conhecimento acadêmico.

A análise da trajetória da mulher arquiteta na Revista Projeto, identificando a história do projeto a partir de uma perspectiva de gênero na década de 1980, possibilitou a compreensão do quão escassa é a presença dessas profissionais no periódico em questão. Conclui-se, portanto, que a carência de referências femininas dentro do meio acadêmico, consequentemente, disparidade no mercado de trabalho são refletidos no meio de comunicação mais eloquente entre as arquitetas e arquitetos no final do século XX.

#### **A IMPORTÂNCIA DE DESCOLONIZAR A LITERATURA**

No Brasil, entre os profissionais de arquitetura em atividade, 61% são mulheres (CAU, 2017). Logo, é previsível que dentro das universidades já são a maioria. Como exemplo temos a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Bauru, onde o curso de Arquitetura e Urbanismo é oferecido desde 1984. Dados dos Anuários Estatísticos (2018 e 2004) somados às informações de documentos de Expedição de Registro de Diploma, informações essas oferecidas pela Seção Técnica de Graduação da UNESP, elucidam o panorama geral sobre o gênero das pessoas já formadas: apenas as duas primeiras turmas da faculdade demonstraram predominância quantitativa de homens, apresentando de 60% a 70% da turma. Da turma de 1986 até 2017, a quantidade de mulheres formadas ultrapassa de homens, representando sempre mais de 50% de cada turma (PEREIRA, 2019, p. 43). Em contrapartida, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo divulgou diagnóstico que mostra que, de 100 mulheres arquitetas, 64 já sofreram ou sofrem algum tipo de discriminação de gênero em ambiente de trabalho (CAU, 2020, p. 64).

Para subverter esse cenário de uma sociedade estruturada no descompasso entre a formação e o mercado de trabalho, a crítica

a partir da perspectiva de gênero aplicada a meios de comunicação/ ensino é fundamental. Com o objetivo de não replicar a “história comum”, é imprescindível identificar manifestações literárias que, aparentemente neutras, podem estar carregadas de distinção de gênero, secundarizando a mulher e futura profissional (LIMA, 2004). Parte-se da premissa do livro “Water Gropius e a Bauhaus”, de Giulio Carlo Argan, no qual o autor apresenta a Bauhaus como “exemplo típico de escola democrática” (ARGAN, 1984, p. 31) ao mesmo tempo que seu fundador, Gropius, dizia que a “seleção devia ser mais rigorosa desde o princípio, particularmente no caso do sexo feminino” (Walter Gropius in: Droste, 1994, p.40, apud LIMA, 2004, p. 90). Simultaneamente ao lançamento do clássico, as lutas feministas já obtinham reconhecimento mundial incontestável, inclusive pela Organização das Nações Unidas. Da mesma forma, não é admissível normalizar a figura do Reidy sendo repassada por gerações na história da arquitetura como expoente do modernismo arquitetônico sem mencionar Carmen Portinho, que, na maioria das vezes, foi determinante para os excelentes resultados.

A falta de referências femininas na formação já se mostra como recorrente protesto de arquitetas formadas (CAU, 2020, p. 22) e é preciso construir o intelecto da maior força de trabalho atuante no mercado de trabalho. Partindo da premissa que existente diversos pontos de vista sobre a história, é indispensável representar os grupos marginais atuantes e mulheres como Marina Waisman, Ana Gabriela Godinho Lima, Anita Regina Di Marco, Ceça Guimaraes, Ruth Verde Zein e Cecília Rodrigues dos Santos utilizam o campo midiático como horizonte para expressão crítica, transfigurando a imagem da revista especializada um espaço democrático para mulheres.

Dessa forma, identificou-se na Revista Projeto o corpo editorial e a seleção de projetos de arquitetas, a fim de revelar mulheres que por meio da linguagem foram minimizadas ou excluídas. Foram produzidas fichas que expõem análises de discurso e de projeto de arquitetas selecionadas pela revista, quantificando-as, tanto na comissão e conselho editorial como aquelas autoras de projetos, além de qualificar o modo de abordagem do periódico e análise de discurso, verificando, pela linguagem, infundada superioridade masculina.

De acordo com os casos analisados, a média quantitativa de projetos de autoria feminina ficou em 24,3% do total presentes nas

revistas. Já a quantidade de mulheres que trabalhavam para fazer a revista não chegava a ser igualitária, não passando de 41% do total de pessoas que faziam parte da produção, o que explica a dominação masculina também no conteúdo do periódico. Quanto aos discursos sobre projetos, apesar de serem, em sua maioria, muito descritivos, foi observado problemas etimológicos de uso do masculino para generalizar “pessoas”, independente do sexo; o uso da figura masculina como sinônimo de grandeza e dominações simbólicas que, até então não eram contestadas.

#### **CASO ODILÉA TOSCANO: POR UM ENSINO DE ARQUITETURA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO**

O caso mais emblemático do estudo é o de Odiléa Helena Setti Toscano, arquiteta, professora e artista plástica paulista, graduada em 1958 pela Universidade de São Paulo (GOLDCHMIT, 2008), submetida à uma “operação de eclipse” (LIMA, 2004, p.135) por seu cônjuge, ocorrendo da seguinte forma: na capa da Revista Projeto nº17, o projeto do “Balneário Popular do Guarujá” é atribuído a seu marido, João Walter Toscano (“Balneário Popular: chegou a vez do povão no Guarujá. Projeto de João Walter Toscano.” (PROJETO, v.17, 1979), divergindo de como o projeto é apresentado no corpo do artigo. No sumário, a obra da arquiteta é a única apresentada pelo sobrenome, dando ambiguidade na autoria, sendo que os demais arquitetos foram apresentados pelo nome completo.

Os resultados das análises de discurso e dos projetos permitiu o questionamento sobre a recente atuação de mulheres – aproximadamente 70 anos. No geral, a estrutura da sociedade colonizadora e patriarcal, faz com que a mulher tenha começos profissionais mais árduos em relação ao homem, entretanto, tal fator não implica que a mulher não tenha papel importante no desenvolvimento da história arquitetônica, ao contrário, essa dificuldade pode ser fator de aprimoramento projetual.

Portanto, questionar a falta de representatividade de arquitetas no ensino de arquitetura até hoje leva a crer que a pesquisa em revista abordando perspectiva feminista através da análise contextual e de discurso é uma possibilidade de reconstrução da história arquitetônica a partir de uma visão contemporânea. Esse tipo de diretriz viabiliza o

estudo de gênero como categoria de análise acadêmica arquitetônica e propicia meio adequado para que a história seja reconstruída através de um olhar marginal e crítico sobre a realidade de figuras que construíram e ainda constroem massivamente a profissão.

#### **REFERÊNCIAS**

ARGAN, Giulio Carlos. **Walter Gropius e a Bauhaus**. Lisboa: Editorial Presença, 1984. 143p. Tradução de: Emilio Campos Lima.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod\\_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%3AD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%3AD.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2019.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (Brasil). **1º Diagnóstico de Gênero na Arquitetura e Urbanismo**. 2020. Disponível em: < <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/DIAGN%3%93STICO-%3ADntegra.pdf>>. Acesso em: 06 agosto 2020.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (Brasil). **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. 2017. Disponível em: < [https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Censo\\_CAUBR\\_06\\_2015\\_WEB.pdf](https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Censo_CAUBR_06_2015_WEB.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2018.

LIMA, Ana Gabriela Godinho. **Reverendo a história da arquitetura: uma perspectiva feminista**. 2004. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de

Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Maria Luiza. **Mulheres Arquitetas**: análise da trajetória profissional na revista projeto na década de 1980. 2020. 185 f. TCC (Graduação) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: [https://issuu.com/pereira.mrlz/docs/mulheres\\_arquitetas\\_an\\_lise\\_da\\_trajet\\_ria\\_profissi](https://issuu.com/pereira.mrlz/docs/mulheres_arquitetas_an_lise_da_trajet_ria_profissi). Acesso em: 14 ago. 2020.

**PROJETO: Arquitetura, planejamento, desenho industrial, construção.** São Paulo: Projeto Editores Associados Ltda., v.17, dez. 1979. Mensal. ISSN 0101-1766

SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (São Paulo) (Org.). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. 1988. p.38-47. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1182>>. Acesso em: 03 maio 2019.



## POR UMA GEOGRAFIA DO ENVELHECIMENTO: ESPAÇO, SUJEITOS E CURSOS DE VIDA<sup>80</sup>

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira<sup>81</sup>;

Carlos Alberto Feliciano<sup>82</sup>

### INTRODUÇÃO

Iniciamos esse texto buscando compreender como o espaço e o envelhecimento podem se operacionalizar como categorias potentes no estudo de questões relacionadas a idade no âmbito da Geografia. Nosso objetivo é discutir como o envelhecimento se materializa como uma categoria de análise geográfica relevante, porém pouco atraente e pesquisada no âmbito da geografia brasileira. Também, entendemos que geograficamente o envelhecimento e suas dimensões podem ser analisados nos diversos ambientes (do rural ao metropolitano) e em diversas escalas (do agregado familiar ao global) (SKINNER et al, 2014).

Partindo do envelhecimento como uma experiência singular e heterogênea, que varia de acordo com as posições identitárias, nos propomos apresentar as múltiplas formas de como os(as) geógrafos(as) podem trabalhar as dimensões da idade e da velhice de maneira relacional, visibilizando os homens e as mulheres idosos como sujeitos sociais importantes a serem compreendidos pela Geografia.

Nosso trabalho busca oferecer uma contribuição para o

<sup>80</sup> O artigo foi elaborado pelas reflexões desenvolvidas na disciplina: Espaço, sujeitos e cursos de vida, ministrada pelos professores Nécio Turra Neto e Joseli Maria Silva no PPG em Geografia da FCT/UNESP no primeiro semestre de 2018.

<sup>81</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente (SP) Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [fer\\_henrique15@hotmail.com](mailto:fer_henrique15@hotmail.com)

<sup>82</sup> Professor do Departamento de Geografia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente (SP) [cacafeliciano@gmail.com](mailto:cacafeliciano@gmail.com)

desenvolvimento da geografia do envelhecimento, apresentando as principais perspectivas desenvolvidas nesse campo e as formas de como os(as) geógrafos(as) podem lidar com as dimensões da idade e da velhice a partir da relação sujeito e espaço. Para operacionalizarmos essa questão, elegemos o envelhecimento como a categoria central dessa análise e definimos o espaço, o território e os sujeitos como os componentes necessários para realizarmos uma leitura geográfica desse processo.

Conforme o exposto, nosso objetivo é apresentar maneiras de como os(as) geógrafos(as) podem se envolver e contribuir na análise das experiências de envelhecimento, partindo da relação sujeito e espaço. Portanto, essa leitura nos permite repensar uma nova forma de Geografia, que compreenda os sujeitos de todas as idades, considerando trajetórias plurais de crianças, jovens, adultos e idosos, numa perspectiva relacional. Buscamos nesse texto, construir e ampliar o debate em relação ao tema do envelhecimento partindo das contribuições da Geografia e de seus conceitos.

### **PERSPECTIVAS TEÓRICAS GEOGRÁFICAS SOBRE O ENVELHECIMENTO**

Essa seção tem como objetivo descrever a sistematização da geografia do envelhecimento como um campo de estudos da Geografia, apresentando suas principais contribuições para a compreensão da dimensão geográfica da velhice e das condições de vida dos idosos. Nela apresentamos a trajetória de pesquisas sobre o envelhecimento na Geografia, argumentando sobre a necessidade de construção de uma base teórica e empírica de estudos relacionados a esse tema na ciência geográfica. Defendemos também o avanço e a ampliação desses estudos na geografia brasileira, reconhecendo o envelhecimento como uma categoria potente e os idosos como sujeitos sociais importantes na construção do espaço.

O texto busca contextualizar algumas reflexões em relação ao tema da idade e do envelhecimento a partir de uma perspectiva geográfica. Nele mostramos como o envelhecimento foi pensado pelas lentes da Geografia e a sua relação com as dimensões do espaço e dos sujeitos sociais. Do ponto de vista teórico conseguimos identificar duas tendências de estudo em relação ao envelhecimento na Geografia: uma

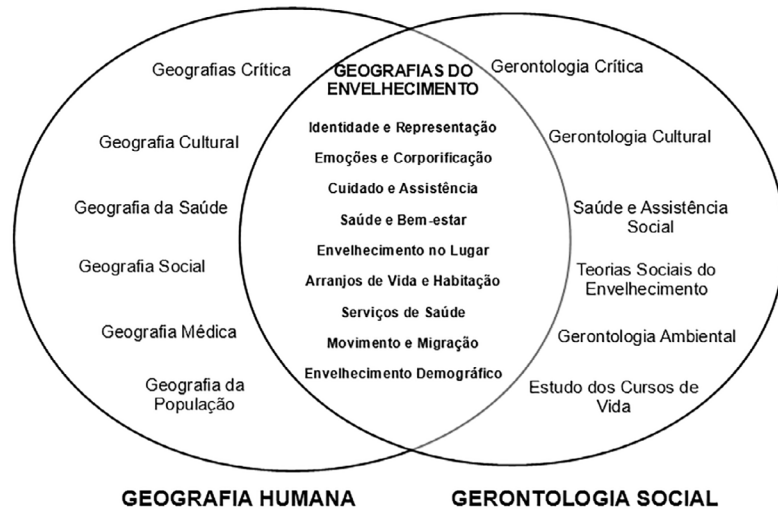
perspectiva clássica, que estuda o envelhecimento a partir dos aspectos demográficos e estatísticos e uma perspectiva crítica, que discute o fenômeno a partir da relação sujeito – espaço, levando em conta as condições de vida dos idosos.

Nóbrega (2017) mostra que os estudos sobre o envelhecimento na Geografia ganharam relevância a partir do século XX em países centrais, devido a mudanças significativas na estrutura demográfica, levando a um aumento da longevidade e a diminuição das taxas de fecundidade. Porém, somente a partir da década de 1980, que a Geografia desenvolve um referencial analítico para tratar do envelhecimento como uma categoria geográfica. Isso se deu por meio de um diálogo interdisciplinar entre a geografia humana e a gerontologia social, no sentido de reconhecer o envelhecimento como uma questão social relevante, além de considerar a importância dos contextos sociais e espaciais em que os idosos estão inseridos.

Uma das principais contribuições da geografia do envelhecimento foi introduzir uma perspectiva relacional do estudo da idade ao analisar as dimensões da qualidade de vida dos idosos, focando na relação que esses sujeitos estabelecem com o espaço doméstico e a dimensão do cotidiano. As conexões entre envelhecimento e espaço permitiram aos geógrafos(as) pensar numa dimensão espacial do envelhecimento, compreendendo de que forma o local pode apoiar ou desafiar os idosos em suas experiências cotidianas.

É consenso de que a geografia social, da população e da saúde foram os principais campos que contribuíram para o desenvolvimento desses estudos. Na figura abaixo, mostramos as principais contribuições da geografia humana e da gerontologia social na constituição da geografia do envelhecimento.

**Figura 1:** Geografias do envelhecimento, um diagrama temático. Adaptado de Skinner et al (2014).



Fonte: elaboração dos autores, 2020.

Laws (1994); Hopkins e Pain (2007); Hardill (2009); Schwanen et al (2012) e Skinner et al (2014) apontam que a aproximação da Geografia com outras tendências teóricas, como o feminismo, o pós-modernismo e a economia política, revitalizou o campo, dando um novo olhar para as questões relativas ao envelhecimento e aos idosos. Por outro lado, a geografia do envelhecimento passou a questionar o conceito e o entendimento de idade para além de um rótulo descritivo, como uma construção social contestável, que estrutura as formas de ordenamento geracional e segmentação espacial, definindo quais os espaços e os lugares são destinados para os sujeitos de acordo com a sua idade.

Também, houve interesse dos(as) geógrafos(as) em compreender os significados em torno da relação dos idosos com a dimensão do lar, tendo em vista que o espaço doméstico pode proporcionar sensações de conforto, apego, privacidade e segurança de um lado, e por outro lado, pode causar sensações de medo, perdas ou até mesmo de isolamento e retirada.

Como já ilustrado no início dessa seção, nosso trabalho busca ampliar a compreensão da idade e do envelhecimento, explorando as experiências espaciais dos idosos, a fim de considerá-los como seres

únicos e relacionais dentro do contexto de suas famílias e outros sujeitos na comunidade. Portanto, construir uma leitura diferenciada e crítica em relação a velhice e aos idosos é um dos objetivos dessa análise.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento é um processo complexo que envolve mudanças biológicas, sociais e psicológicas no curso de vida dos sujeitos. É uma experiência individual, subjetiva e heterogênea, que em muitos aspectos, variam de acordo com a classe, a raça, o gênero, a sexualidade e outros fatores sociais (LITTLE, 2016). A construção social dessa experiência muda de acordo com a cultura, o tempo e o espaço, pois compreendemos que ser idoso na contemporaneidade é diferente do que em outras épocas, isso se explica não só pelo aumento da expectativa de vida, mas também por mudanças relacionadas aos valores sociais, as relações intergeracionais e as atitudes em relação aos idosos. Nesse sentido, entendemos que as grandes mudanças sociais ocorridas nos últimos séculos, como a industrialização e a modernização, afetaram as relações e as atitudes em relação aos idosos, contribuindo para a diminuição do prestígio, da influência e do poder que esses sujeitos possuíam em outros contextos.

Nosso ensaio têm a intenção de contextualizar a geografia do envelhecimento como um eixo de estudos coerente no âmbito da Geografia, apresentando possibilidades de como os(as) geógrafos(as) podem se envolver com o tema do envelhecimento através de questões relacionadas a mobilidade, serviços, bem-estar e qualidade de vida, papel do lugar e do espaço na velhice e os significados em torno dessa experiência.

Apesar do potencial total de estudo da velhice não ter sido atingido ainda e o persistente fracasso da idade e do envelhecimento em se tornar temas relevantes na geografia humana (SKINNER et al, 2014), consideramos necessária a compreensão teórica e empírica do envelhecimento populacional em suas dimensões e das condições de vida dos idosos como questões geográficas importantes na atualidade.

De modo geral, nosso objetivo foi abordar o desenvolvimento do envelhecimento na Geografia, reconhecendo o trabalho e as contribuições da gerontologia social, do feminismo, do pós-modernismo

e do pensamento relacional, no sentido de validar e ampliar o escopo de pesquisas sobre envelhecimento e idosos como temas coerentes para a Geografia, além de proporcionar um maior envolvimento dos(as) geógrafos(as) com essas questões.

## REFERÊNCIAS

HARDILL, Irene. Introduction: Geographies of Aging. **Journal The Professional Geographer**. Volume 61, 2009.

HOPKINS, Peter; PAIN, Rachel. Geographies of age: thinking relationally. **Area** Vol. 39 No. 3, pp. 287–294, 2007.

LAWS, Glenda. (1994). Oppression, Knowledge and the Built Environment. **Political Geography – POLIT GEOGR**. 13. 7-32.

LITTLE, Willian. Aging and the Elderly. In: **Introduction to Sociology** – 2nd Canadian Edition. OpenStax College, 2016.

NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. Revisão e aportes sobre a geografia do envelhecimento. **Revista Formação** (ONLINE) Vol. 1; n. 24, Jan-Abril/2017. p.34-62.

SCHWANEN, Tim; HARDILL, Irene; LUCAS, Susan. Spatialities of ageing: The co-construction and co-evolution of old ageand space. **Geoforum**, (43), 2012. 1291 – 1295.

SKINNER, Mark; CLOUTIER, Denise; ANDREWS, Gavin J. Geographies of ageing: progress and possibilities after two decades of change. **Progress in Human Geography**, 1 – 24, 2014.



## O SAMBA NA CIDADE: A UNIVERSIDADE VAI ATÉ A COMUNIDADE A PARTIR DE SABERES SOBRE A PRÁTICA DO SAMBA

**Kelly Cristina Magalhães<sup>83</sup>;**  
**Andresa de Souza Ugaya<sup>84</sup>;**  
**Marcos Abrahão Gilberto<sup>85</sup>**

O seminário “O SAMBA NA CIDADE” teve origem no ano de 2017 e é resultado de discussões anteriores no âmbito da Universidade sobre o incremento de atividades de Extensão Universitária dentro das ações do NUPE (Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão Universitária). Em sua agenda, o Nupe busca ações que estabeleçam relações entre relações entre questões étnico-raciais e educação, bem como estabelecer parâmetros de inclusão através e ações afirmativas de raça e gênero. O evento nasce com o propósito de abrir o debate acerca dos processos de produção do espaço urbano atrelado às manifestações culturais do Samba, trazendo à tona mecanismos que levam a valorização, incentivo e divulgação dessa cultura, além de promover a aproximação da Universidade com a Comunidade onde ela está inserida, através de saberes sobre a prática do Samba.

A cidade é artefato humano, é objeto cultural, lugar da reprodução do capital, lugar da disputa que tensiona as lutas sociais. Pensar a cidade a partir de contradições epistêmicas, identificando os territórios da prática do samba, como os lugares onde a comunidade resiste através da prática do Samba. O Samba, como fonte inesgotável de pesquisa, é patrimônio imaterial e conta a história dos bairros, pois a cidade é o

<sup>83</sup> Daup, Faac, Unesp, Proex-Unesp, Unesp Santander.

<sup>84</sup> Ed. Física, FC, Unesp, Nupe.

<sup>85</sup> ASTEC.

espaço das experiências cotidianas.

Segundo Dozena (2011), “O Samba é preservação, dentro das comunidades do samba, das tradições de todos aqueles que ali estão”. A música, a dança e as festas, o Samba está diretamente ligado à cultura negra e às manifestações sociopolíticas de cunho étnico-racial. Preservando o Samba, preserva-se um modo de vida, hábitos de uso do espaço público e privado. O uso de quintais das famílias que celebram o Samba como hábito de seu cotidiano, assim, também, a rua que dá lugar ao Samba, a casa, a praça. Todos são os territórios da prática de samba em várias cidade e comunidades.

Apresentamos um relato das atividades do Projeto O samba na cidade, através da proposta de mapeamento e inventário dos territórios da prática do Samba em Bauru, de discussões sobre o projeto de revitalização do sambódromo, e do circuito de Roda de Conversa e Roda de Samba que aconteceu nos anos 2017, 2018 e 2019.

**Palavras-chave:** Samba, Patrimônio Imaterial, Políticas Públicas

### **O SAMBA NA CIDADE NÃO PODE PARAR: RELATO DAS ATIVIDADES**

Em 2015, demos início a discussões sobre a revitalização do Sambódromo “Guilberto Carrijo” no âmbito da disciplina de Laboratório de Projeto III, sob responsabilidade dos professores Paulo Masseram, Samir Hernandez, Kelly Magalhães quando aconteceu a aproximação com o Coletivo Samba e músicos da cidade. A proposta tinha como objetivo o desenvolvimento de Projeto de Reativação da Paisagem para o caso do Sambódromo de Bauru-SP. Daí nasceu a pergunta: Como se deu a origem do Samba em Bauru? Pois a sua história, a história de seus precursores, ainda não foi contada. De lá para cá, temos nos reunido em Rodas de Conversa que procuram reavivar as memórias do Samba na cidade de Bauru. A Universidade vai para a cidade para falar do Samba como movimento popular, o que nos leva a apontar o significado de sua expressão cultural e de luta política que em muito se entrelaçam com a nossa cultura.

No ano seguinte, 2016, a aluna Letícia Rosemilia de Andrade Silva desenvolveu uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada:

Mapeamento e identificação dos territórios das redes criativas da prática do samba em Bauru- SP. A pesquisa teve como objetivo reconhecer e investigar os territórios das redes da prática cultural do samba na cidade de Bauru, localizada no interior do estado de São Paulo. Tomou-se como instrumento principal da pesquisa a oralidade de moradores dos bairros, Vila Falcão, Bela Vista e Núcleo Geisel. Reconhecer e mapear os territórios da prática de Samba em Bauru para demonstrar o nível de articulação das redes criativas, analisando o seu processo de criação, formação e transformação ao longo do tempo, aferindo a relação com os espaços percebidos atualmente na cidade. O estudo dedica-se a interpretar a formação e consolidação do espaço urbano atrelado às práticas culturais, podendo trazer à tona as possibilidades de mecanismos que levem a valorização, incentivo e divulgação da cultura do Samba, além de trazer à tona discussões sobre sua dinâmica de produção cultural, aliadas a questões relativas à memória, à percepção e aos recursos de criação na cidade de Bauru e para outras cidades em que o Samba resiste.

Em 2017, o projeto ganhou novos parceiros, como a ASTEC (Associação dos Sambistas, Terreiros e Comunidades de Samba do Estado de São Paulo), que desenvolve ações de “defesa, preservação e difusão do Samba em todas as suas formas de manifestação”, aliado importante na proposta do evento. E também como parceiros da Comunidade, temos o Coletivo Samba, o que é um movimento em rede que nasceu da necessidade de divulgar, promover, pesquisar, compartilhar e difundir o samba como cultura popular e filosofia de vida. Tem o objetivo de viabilizar projetos de samba reunindo músicos, produtores, pesquisadores, formadores de opinião, poder público, iniciativa privada e admiradores do gênero, trazendo assim maior conhecimento aos idealizadores e público em geral sobre o samba, seu vasto universo e aspectos culturais.

Em 2018, o tema debatido no âmbito do projeto foi O Samba como Manifestação de Resistência Política, realizado no Campus da Unesp em 30 de novembro e na Comunidade de Tibiricá no dia 1º de dezembro de 2018. Neste ano, pudemos celebrar parceiras com a referida comunidade e com a ASTEC (Associação de Sambistas terreiros e Comunidades).

O evento contou com a participação de militantes do Samba

Paulista Marquinhos Jaca e Renato Dias, com o intuito de promover uma troca de experiências e vivências na prática do Samba, em Roda de Conversa. Sabendo que o Samba é uma fonte de leitura do cotidiano marginal das cidades, marcadas por sentimentos de alegria, sofrimento, angústias, amor, sonhos e desejos, sendo assim um desabafo social, a sala de aula dá espaço para essas trocas. A vivência do Samba foi colocada como prática social com a comunidade local através da Roda de Conversa com os convidados e Roda de Samba na Comunidade de Tibiriçá, distrito de Bauru- SP.

No ano de 2019, o tema abordado foi O Samba como Patrimônio Cultural e Imaterial Paulista e do Brasil, realizado no Sesc Bauru nos dias 03 a 05 de dezembro de 2019, e o Convênio Santander Unesp através o Projeto Educando para a Diversidade. O evento em 2019 teve o apoio do Sesc- Bauru. As atividades foram organizadas em Roda de Conversa e Roda de Samba. O objetivo de discutir e problematizar o Samba como movimento popular, procurando dar destaque ao discurso não-oficial, em outras palavras, colocando em questão o rico conteúdo cultural que está por trás do Samba e suas histórias, apontando o Samba como Patrimônio Cultural.

A proposta do seminário recebeu o apoio financeiro da Proex (Pró Reitoria de Extensão) da Unesp, contempladas através do Plano de atividade do Nupe (Núcleo Negro para pesquisa e extensão da Unesp), desde 2017. Em 2020, um novo ano para o debate sobre o Samba e a cidade. Neste ano, buscamos ainda novos parceiros com o intuito de incrementar as atividades e fortalecer os objetivos do evento.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROJETO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

O mapeamento e o registro das práticas do Samba se configuram como o benefício duradouro por propiciar conteúdos complementares para as Leis 10639 e 11769, bem como fomentar futuros inventários de órgãos de Preservação Cultural. Como novo formato do projeto, é urgente que a oralidade dessas famílias seja preservada, preservando a memória dos detentores de saberes. Assim também é de grande relevância que sejam criadas políticas públicas na área da cultura, bem como ampliação de debates e a efetivação de ações acerca da cultura imaterial e do patrimônio intangível, entendidos como manifestações

que não podem ser tocadas, mas que não deixam de ser sentidas e valorizadas por determinados segmentos da sociedade.

#### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Juliana. **Nelson sargento e as redes criativas do samba**. Curitiba: Appris, 2014.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1981.

LESSANDRO, Dozena. Livro: “**A Geografia do Samba na Cidade de São Paulo**” [online]. Organizador. 1 ed.. São Paulo : PoliSaber, 2012. [acesso 2013-04-23]. Disponível em : <<http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/4258431/a-geografia-do-samba-na-cidade-de-sao-paulo>>

LOPES, Nei; SIMAS, Luis. **Dicionário da História Social do Samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

Marcelo Braz (org.); José Paulo Netto, Carlos Nelson Coutinho, Augusto Lima, Victor Neves, Luiz Ricardo Leitão, Guilherme Ferreira Vargues, Eduardo Granja Coutinho, **Samba Cultura e sociedade**, ISBN:9788577432288, Editora: Expressão Popular, 2016

SINSOM, Olga Rodrigues de MoraesVon. **Carnaval em branco e preto**. Editora Unicamp, 2007





## **NARRATIVAS DE INDÍGENAS NA GRADUAÇÃO DE MEDICINA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

**Willian Fernandes Luna<sup>86</sup>;**  
**Eliana Goldfarb Cyrino<sup>87</sup>**

Financiamento: Pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo número 2019/09426-7.

### **INTRODUÇÃO**

Os cursos de medicina no Brasil estão compostos, historicamente, por um grupo de estudantes que fazem parte de uma parcela privilegiada da população (VARGAS, 2010). Nos últimos anos, o curso de medicina tornou-se composto por um grupo um pouco mais diverso de estudantes auxiliado por programas de ações afirmativas (PAA), mesmo que ainda de forma insuficiente (RISTOFF, 2014). A concepção dos PAA no ensino superior implica o trabalho pela desconstrução de assimetrias historicamente construídas, com três argumentos fundamentais que as justificam: reparação, justiça distributiva e diversidade (FERES JÚNIOR et al, 2018). Assim, os PAA relacionados ao acesso às universidades buscaram torná-las mais plurais, na busca de corrigir desigualdades e superar critérios traçados à luz de uma meritocracia que privilegia a elite dominante (GONÇALVES E SILVA; MORAIS, 2015).

No caso dos cursos de medicina em universidades públicas,

algumas estratégias impactaram diretamente o ingresso e permanência na graduação, com PAA em formatos e critérios diversos e a Lei nº12.711/2012, a lei de cotas, que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso nas universidades federais a alunos oriundos do ensino médio público com cotas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Todavia essas ações nem sempre destinaram vagas específicas para indígenas, o que impossibilitou, muitas vezes, o acesso desses estudantes em cursos de alta concorrência, como na graduação em medicina, já que as vagas são disputadas por outros grupos também excluídos desses cursos. Dessa forma, a inclusão de indígenas nos cursos de medicina tem acontecido, principalmente, por meio dos PAA com reserva de vagas específicas para a população indígena, com experiências iniciadas a partir do século XXI (BANIWA, 2019). No entanto, ainda há uma grande demanda reprimida de indígenas para ingresso nos cursos de medicina, o que pode ser evidenciado pelo número de candidatos para o curso da Universidade Federal de São Carlos para ingresso em 2018, que foi 235 para uma vaga (UFSCAR, 2019).

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender a experiência de indígenas que cursavam a graduação em medicina em universidades públicas brasileiras, a partir de suas narrativas.

### **METODOLOGIA**

Esta foi uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013). Os princípios teórico-metodológicos foram orientados pelos conceitos de experiência de Larrosa Bondía (2002) e de narrativa de Benjamin (2012).

A partir do método Bola de Neve (VINUTO, 2014) foram identificados indígenas em 45 cursos de medicina em instituições públicas brasileiras entre 2018 e 2020.

Foram realizadas entrevistas narrativas, de forma presencial e individual, com 25 estudantes. As entrevistas narrativas possibilitaram que os sujeitos reconstituíssem suas experiências ao narrarem de acordo com os significados e sentidos que eles mesmos atribuíram ao que foi vivenciado (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). A seleção

<sup>86</sup> Docente da Universidade Federal de São Carlos; doutorando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB) – UNESP.

<sup>87</sup> Docente do Departamento de Saúde Pública e do PPGSC da FMB – UNESP.

dos entrevistados buscou, de forma intencional, proporcionar uma diversidade de características entre os participantes, como idade, instituições e povos indígenas. A partir de explicações sobre os objetivos da pesquisa, o participante narrava, de forma livre, as próprias experiências no curso de medicina, desde o acesso, sua permanência, vivências e perspectivas de futuro.

Foi realizada análise temática de conteúdo (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013), emergindo três categorias temáticas: vivências nas localidades originárias relacionadas aos cuidados em saúde; experiências no curso de medicina; e perspectivas de atuação futura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dos 46 cursos identificados com presença de estudantes indígenas, 41 eram em instituições federais e 5 em estaduais. Foram visitados 15 cursos de medicina, com 24 entrevistados em universidades federais e um em estadual. Estas instituições estavam localizadas nas cinco regiões geográficas brasileiras, tanto em capitais, como no interior dos estados. Quanto ao ingresso dos estudantes indígenas, dos 15 cursos, 12 possuíam reserva de vagas específicas para indígenas, algumas por meio de vestibulares específicos e outras pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Alguns cursos haviam recebido os primeiros estudantes indígenas recentemente e outros há mais de dez anos. Os entrevistados eram de 23 diferentes povos, com destaque para o grande deslocamento para poderem cursar medicina, já que em muitos estados não havia reserva de vagas nos processos de ingresso das universidades.

Nas narrativas, os estudantes recriaram histórias vivenciadas em suas comunidades e que provocaram o seu interesse em cursar medicina. Estas experiências foram de contato com a biomedicina e com saberes ligados aos cuidados tradicionais de seus povos, numa vivência ampliada sobre as compreensões socioculturais da saúde e da doença e nos diferentes processos de cura, inclusive os interculturais (LANGODN, 2005; MENENDEZ, 2016).

Percebeu-se que para manutenção nos cursos a grande maioria recebeu bolsa permanência e alguns tiveram outros benefícios

específicos, o que favoreceu a superação da dificuldade financeira. Estratégias de tutoria e acompanhamento pedagógico estavam pouco estruturadas na maioria destas instituições, como semelhante a outros estudos, inclusive com desconhecimento de docentes e do corpo técnico administrativo sobre como colaborar nesses processos de construção intercultural de saberes (PALADINO, 2012). Relataram um processo de reafirmação da identidade e da militância por direitos dos povos originários, sendo que alguns sentiram-se ainda mais identificados com o coletivo, pois na universidade tiveram mais contato com outros povos na aproximação entre fronteiras étnicas (BARTH, 2005). A presença dos indígenas nos cursos de medicina também oportunizou uma autorreflexão sobre o papel social do ensino superior e suas práticas pedagógicas (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Os estudantes indígenas apontaram possibilidades de atuação profissional, após a graduação, em áreas indígenas, tanto em suas localidades de origem como em serviços de saúde indígena, ressaltando o compromisso com o coletivo de povos indígenas nesse processo de re(existência).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão de indígenas nos cursos de medicina possibilita uma tentativa de superação da exclusão dessas populações nos processos formativos. As experiências narradas levantam a possibilidade de que a presença dos indígenas nos cursos poderia trazer diversidade e outras formas de compreender o processo saúde-doença na escola médica, desde que não sejam invisibilizados. Conhecendo as experiências destes estudantes no meio universitário torna-se possível contribuir para a sua permanência nos cursos de medicina ao valorizar-se potencialidades, reconhecer-se fragilidades e construir-se formas de superação de dificuldades.

Ademais, os atuais estudantes indígenas, futuros médicos, poderão atuar nas próprias localidades de origem, provocando melhoria nos serviços de saúde. Desta forma, ainda há muitos caminhos a serem trilhados na busca pela formação de indígenas na graduação em medicina, todavia os PAA necessitam ser ampliados para que possam atingir um maior número de instituições em todos os estados brasileiros,

apontando possibilidades de construções interculturais.

## REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Etnicidade e cultura. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, 2. sem., p. 15-30, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2012. p. 213-240.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, Jan. 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)> Acesso em 16 abr. 2020.

BANIWA, Gersem. Povos indígenas, ações afirmativas, ensino superior e lei de cotas. In: \_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, LACED, 2019.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília

de Souza; **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação Afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; MORAIS, Danilo de Souza. Ações Afirmativas: um caminho para a equidade. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Ações Afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes de reserva de vagas**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: BAUER, MW; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LANGDON, Esther Jean. A construção Sociocultural da Doença e Seu Desafio para a Prática Médica. In: BARUZZI, Roberto Geraldo; JUNQUEIRA, Carmem, editores. **Parque Indígena do Xingu: Saúde, Cultura e História**. São Paulo: Terra Virgem; 2005. p. 116–22.

MENENDEZ, Eduardo Luiz. Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 109-118, jan. 2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195,

dez. 2012.

Universidade Federal de São Carlos. **Ingresso de estudantes Indígenas**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/indigenas-1/indigenas>>. Acesso em 25 de maio de 2019.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago. 2014.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UM CASO DE SUCESSO

**Erica Regina Marani Daruichi Machado**<sup>88</sup>

Apoio: Núcleo de Ensino, Prefeitura Municipal de Ilha Solteira.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Tecnologia Assistiva Digital, Boadmaker.

A educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Ilha Solteira vêm enfrentando diversos problemas relacionados à coordenação, direção das escolas, infraestrutura das salas de recursos multifuncionais (SRM) e com a articulação entre professores do AEE (PAEE) e com professores do ensino regular (PER) (MACHADO, 2020).

Estes problemas culminaram com segregação do AEE dentro das escolas municipais e o sucateamento de materiais fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para as SRM.

Em 2018, o Grupo de Estudos em Tecnologia e Acessibilidade (GETA) propôs, a pedido da Secretaria Municipal de Educação (SME), um projeto de pesquisa e extensão para reestruturar a educação especial no município.

As principais atividades de extensão propostas e desenvolvidas pelo GETA foram: (i) capacitação em ferramentas de informática e com o Software Boardmaker (SB) (MAYER-JOHNSON, 2014) para os PAEE e PER, (ii) formação continuada por meio de palestras, (iii)

produção de material didático digital com acessibilidade (MDDA), (iv) capacitação de um grupo de bolsistas financiados pela prefeitura para apoiar a produção destes materiais.

Outras ações foram propostas, mas as suas realizações dependeriam da intervenção da SME nas escolas junto às diretoras e coordenadoras: (i) readequação do projeto pedagógico para promover a articulação entre os PAEE e os PER, (ii) readequação das SRM, (iii) implantação de um amplo programa de conscientização e orientação para diretores, professores e pais e alunos.

Entretanto, a SME não conseguiu realizar as intervenções e estas ações não foram concretizadas.

O GETA vem contribuindo com a educação especial do município, no desenvolvimento de Tecnologias Assistivas Digitais (TAD), capacitando professores e produzindo material didático digital desde 2012 (MACHADO, 2016). Durante este período, não houve nenhum retorno quantitativo e nem qualitativo por parte dos professores sobre os resultados obtidos com os cursos de capacitação e com os materiais desenvolvidos que pudessem contribuir com as pesquisas do grupo, direcionadas à produção de projetos de softwares didáticos.

Assim, no delineamento do projeto, os PAEE ficaram responsáveis por produzir materiais com o SB, utilizá-los nos AEE e documentar os resultados.

Como em projetos anteriores os professores que foram capacitados alegaram que não tinham, em seus turnos de trabalho, carga horária para produção destes materiais (MACHADO, 2016), foram solicitadas à SEM seis bolsas de estágio para os alunos do GETA. Cada bolsista ficou responsável por atender um dos professores na produção de MDD com o SB.

Apesar da capacitação e do apoio dos bolsistas, a produção foi baixa e ao indagar os professores sobre o motivo da baixa produtividade foram apresentadas as seguintes respostas: uma professora alegou que ela não se identificou com o software e não tinha interesse em utilizá-lo. Duas professoras alegaram que não tinham alunos com deficiências motoras e, portanto, não havia necessidade de desenvolver nenhum MDD. Outra professora alegou que na SRM o computador não estava funcionando e por este motivo também não desenvolveu nenhum MDD.

Apesar das adversidades e problemas com a gestão, infraestrutura

e com as coordenações das escolas, uma das professoras do AEE do ensino infantil conseguiu realizar todas as atividades propostas pelo GETA.

A professora utilizou computador próprio para participar do curso de capacitação, desenvolver os materiais e atender os alunos na SMR, uma vez que o computador que deveria ser utilizado não estava funcionando e como a sala também não tinha sinal de Internet, as imagens para a produção das pranchas foram obtidas fora do horário de trabalho.

A SRM não tinha mobiliário adequado para o atendimento e lousa digital da escola estava instalada na sala de informática, que havia sido transformada em um depósito de materiais e brinquedos e estava desativada. Apesar das solicitações, nenhum computador foi cedido para o AEE.

Apesar de todas as dificuldades e falta de apoio da coordenação, a professora conseguiu orientar o bolsista na produção de pranchas dinâmicas com o SB e juntos produziram mais de sessenta atividades digitais e ela ainda promoveu articulações com alguns professores do ensino regular. Além das pranchas, a professora também utilizou vídeos e softwares livres.

O GETA possui um acionador de pressão e um mouse adaptado, dois teclados especiais, uma tela digital *touch screen* de mesa, duas licenças do software Boardmaker, um acervo de softwares livres, um conjunto de materiais pedagógicos concretos de madeira. Todos os recursos do GETA foram disponibilizados para os professores do AEE, pois o grupo acredita que a associação digital/concreto, quando possível, pode contribuir com o processo de aprendizagem.

A professora solicitou os materiais do GETA e diversas atividades digitais foram acompanhadas por atividades realizadas com materiais concretos. Nenhum dos outros professores solicitou nenhum material.

A professora desenvolveu um conjunto de atividades personalizadas como a escrita do nome no SB e no editor de texto e quebra-cabeças com as fotos dos alunos. As demais atividades foram utilizadas pelos alunos conforme as habilidades, necessidades, em conformidade com a frequência e também em função da necessidade de concentrar esforços nas atividades motoras grossas.

Os alunos com dificuldades motoras nas mãos utilizaram a lousa

digital com funcionalidade de toque e/ou arraste e/ou com varredura automática, por meio de acionamentos. Sempre que possível, estimulados a utilizarem o mouse para desenvolver habilidades motoras finas. Os demais utilizaram a tela digital com a função de arraste e o mouse.

Os conteúdos destas atividades estavam relacionados a cores, formas, esquema corporal, face, números, formas, tamanhos, quebra-cabeça diversos, alfabeto, vogais, instrumentos musicais, atividades sonoras, músicas, histórias, objetos aos pares, lateralidade, quantidades, alimentos, transporte, vestimentas, calçados, pintura, jogos de memória, etnias e diversas atividades relacionadas aos animais.

Na SRM, foram atendidos oito alunos sendo a metade proveniente de outra escola de ensino infantil.

O primeiro aluno foi diagnosticado com Síndrome de Down e com problemas motores.

O segundo com Leucomalácia Periventricular e Encefalopatia Crônica não evolutiva, apresentava dificuldades motoras nos membros superiores inferiores.

O terceiro com CID Q02 (Microcefalia), com atraso na fala, hipotônico, dependente para as atividades da vida diária, com necessidade de estímulos para desenvolver a motricidade e controle dos movimentos manuais e apresentava ansiedade para andar e falar.

O quarto aluno foi diagnosticado com quadro de ansiedade, com dificuldades na fala, mas sem dificuldades motoras.

O quinto aluno foi diagnosticado com má formação congênita do olho direito, sem prognóstico de melhora da acuidade visual. Para este aluno foi produzido um material sobre trânsito que foi compartilhado com todos os alunos do ensino regular. Segundo os relatórios, as crianças participaram das atividades e mostraram-se muito entusiasmadas. O sexto aluno foi diagnosticado com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) CID F848.

O sétimo aluno foi diagnosticado com déficit de atenção e hiperatividade, autismo leve, atraso de fala e linguagem, apresentado ainda quadro de ansiedade. O oitavo aluno foi diagnosticado com TGD CID F840 (Autismo Infantil).

Todos os alunos apresentaram evolução cognitiva e motora ao longo do período. Os relatos apontam que todos os alunos se sentiam

entusiasmados com o uso de materiais digitais e com o atendimento na SRM. Entretanto, os resultados mais notórios, principalmente em termos de progresso pessoal e interação social, ocorreram com o oitavo aluno.

Segundo registros da professora, ao longo dos meses, o aluno apresentou avanço em suas percepções sensoriais e no toque corporal, tornou-se mais risonho, fato comprovado por meio de fotos. O educando acrescentou na sua comunicação olhar expressivo quando queria ajuda ou algum objeto, ou até mesmo quando não estava conseguindo concluir alguma atividade. O aluno apresentava facilidade em aprender através da observação. Demonstrava grande interesse pelas atividades digitais realizando-as com destreza, sempre concentrado, tomando a iniciativa de trocar as atividades do Boardmaker quando terminava, de abrir e fechar programas e de desligar o computador.

Estes resultados mostraram que o compromisso e a capacitação adequada do professor aliados as TAS podem, efetivamente, contribuir com o aprendizado de alunos da educação especial e que projeto proposto tinha todos os subsídios para transformar a educação especial do município.

O importante trabalho desenvolvido pela professora e os resultados obtidos e documentos serão utilizados pelo GETA na produção de softwares didáticos que não necessitem de licenças do SB e para fundamentar as atividades a serem desenvolvidas no Laboratório de Inclusão Digital Acessível.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial., 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MACHADO, E. R. M. D. “**Confecção de material didático digital para o ensino de matemática para educação inclusiva**” . XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso. , Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação brasileira. Cuiabá: [s.n.]. 2016. p. 13. 23 a 26 de agosto de 2016.

MACHADO, E. R. M. D. As Barreira da Educação Especial no Município de Ilha Solteira. In: UNESP/PROGRAD **Coletânea Núcleos de Ensino - EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 1o. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 6, 2020. Cap. 1. Aceito.

MAYER-JOHNSON. **Boadmaker com Speaking Dynamically Pro-CD ROM**. 6. ed. Pittsburg: Mayer-Johnson, 2014.



## **ASSESSORIA COLABORATIVA JUNTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**Jáima Pinheiro de Oliveira<sup>89</sup>;**  
**Keli dos Santos Guadagnino<sup>90</sup>**

### **INTRODUÇÃO E OBJETIVO**

A proposta que deu origem a esse capítulo abordou possibilidades de práticas colaborativas que poderiam fornecer apoio ao processo de escolarização de alunos do chamado público-alvo da Educação Especial. O suporte interprofissional e as ações advindas dele, por meio de discussões, estratégias e recursos adaptados (quando necessário) têm sido extremamente importantes e até decisivos para esse processo e, principalmente, para apoiar as ações pedagógicas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O capítulo que ora apresentamos tem como objetivo discutir sobre as possibilidades de fornecer apoio ao AEE, sem perder de vista, porém, as críticas em relação a esse modelo configurado nas políticas públicas e diretrizes mais específicas, que infelizmente, ainda mantém muito forte a concepção de modelo médico de deficiência.

A proposta maior pertence a um projeto que foi desenvolvido no contexto dos Núcleos de Ensino e que teve como foco, à época, propor, desenvolver e acompanhar ações para promover o processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem de alunos do público-

<sup>89</sup> Docente da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

<sup>90</sup> Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Assis, SP; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

alvo da Educação Especial. No momento de desenvolvimento do projeto, a abordagem de aspectos do desenvolvimento profissional docente foi fundamental e ocorreu por meio de discussões e estratégias com o propósito de incentivar o trabalho interprofissional e colaborativo. Essas ações foram realizadas por meio de estudos, discussões e elaborações de recursos e estratégias que pudessem favorecer o trabalho do professor no AEE, sempre tentando articular esse trabalho com a sala comum, principalmente, por meio do uso de materiais produzidos, nos mais diversos ambientes da escola.

Para este capítulo, optamos por apresentar as principais discussões que contribuíram para o desenvolvimento profissional, tanto da equipe proponente, quanto dos professores das escolas participantes.

## **DESENVOLVIMENTO GERAL**

Em relação à equipe, buscamos as discussões sobre os trabalhos interprofissionais (CÂMARA et al, 2016). Nesse contexto, destacamos a importância de se conhecer a instituição escolar e sua complexidade completamente diferente, por exemplo, do ambiente clínico que faz parte da rotina de alguns profissionais de outras áreas envolvidas nesse trabalho, a exemplo, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional. Em função da complexidade que a instituição escolar traz em sua constituição e na sua rotina e, igualmente, da complexidade de fatores que estão presentes no processo de desenvolvimento infantil, as discussões relacionadas a isso, deveriam perpassar pelas inúmeras esferas e pelas mais distintas demandas escolares, que requerem, a todo momento, a articulação entre diferentes saberes profissionais (OLIVEIRA et al, 2018).

Ao longo dessas discussões, fazíamos questão de deixar claro que esses elementos, ao serem articulados, demonstravam que uma única profissão não conseguiria assessorar o professor e/ou a equipe escolar, sem lançar mão de ações que envolvem práticas interprofissionais (CÂMARA et al, 2016). A ideia central é que a equipe tenha um objetivo comum e que ela trace metas a serem alcançadas, independentemente, do ambiente no qual essa criança esteja, pois algumas atividades poderão ser desenvolvidas, por exemplo, em ambiente domiciliar, tendo como mediador um familiar ou um cuidador. E na escola, a mediação

pedagógica deve ser o foco, tanto na sala de recursos, quanto na sala comum. Portanto, assumimos a noção de AEE como um serviço de apoio ao ambiente escolar e não um serviço desenvolvido num espaço específico dessa escola, como é comum de se ver, quando a escola possui sala de recursos.

Especificamente em relação ao trabalho de formação junto aos professores, a preocupação com a prática docente remeteu-nos aos aspectos do desenvolvimento profissional. Para Oliveira-Formosinho (2009) existe uma pluralidade de termos utilizados para explicar sobre esse desenvolvimento. Nas palavras da autora, educação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento de professores, dentre outros, são algumas das expressões utilizadas, na maioria das vezes como sinônimos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). De maneira específica, Oliveira-Formosinho (2009) define o desenvolvimento profissional como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

elementos foram abordados nessas discussões e eles nos indicam a importância de cada professor construir sua identidade profissional no percurso da carreira docente. Marcelo (2009) comenta que essa identidade profissional ajuda a definir a si mesmo, aos outros e a escola, assim como aspectos contextuais políticos influenciam todo esse processo, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

Mais recentemente tem sido muito utilizada a expressão profissionalidade docente para descrever sobre esse desenvolvimento profissional. Para Contreras (2012), a profissionalidade docente está relacionada ao desempenho, aos valores e às intenções que regem o



processo de ensinar. Também está vinculada aos objetivos que se almeja desenvolver nesse exercício da profissão de professor, traduzindo a forma deste profissional conceber e viver o trabalho concretamente.

Por fim, e especificamente sobre algumas práticas do grupo, destacamos a elaboração de adaptações de histórias de um programa que está em fase de validação, denominado PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019).

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

De maneira geral, todas as práticas realizadas ao longo do projeto permitiram refletir sobre as ações e funções pedagógicas presentes no trabalho do AEE, na medida que as funções desse professor ora se aproximam, ora se afastam da função docente e das características dessa função, almejadas na literatura sobre formação de professores (TARDIF, 2014; GATTI, 2009). Foi possível concluir que as discussões que permeiam essa formação são demasiadamente complexas e de maneira recorrente, deparamo-nos com uma polaridade nessas discussões, qual seja: a formação especializada e a formação generalista.

Sobre isso, as autoras Vaz e Garcia (2016) alertam para o fato de termos mais atenção em relação aos modelos de formação do professor de Educação Especial propostos no nosso país. Segundo essas autoras, esses modelos sempre estiveram muito vinculados a uma adaptação do professor às exigências de um modelo de escola assistencialista e voltado para o mercado. Esse modelo sempre teve uma tendência de priorizar aspectos técnicos e de gestão da política de inclusão na escola regular e não o processo de desenvolvimento humano ou a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos, independentemente, de fazerem ou não parte do público-alvo da Educação Especial. Essa crítica também é reforçada por Mesquita (2017), ao analisar os aspectos curriculares específicos desses alunos. A autora comenta que as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência quase sempre assumem um caráter desvinculado de intencionalidade pedagógica, denotando mera ocupação do tempo desses alunos na escola e tornando frágil o seu processo de escolarização.

Por outro lado, os profissionais de outras áreas (a exemplo da Terapia Ocupacional e da Fonoaudiologia) tiveram uma oportunidade

ímpar de discutir estes aspectos e, também, sobre a sua formação que, raramente, discute ou aborda os elementos educacionais do ponto de vista de quem está nesse lugar.

Essa também é uma discussão bastante complexa no cenário científico. Por se tratar de formações ligadas à área da Saúde, essa aproximação ou esse deslocamento para a área da Educação, além de mais complexo, ocorre somente quando esses profissionais fazem essa opção pela atuação direta com a área ou pela continuidade de uma formação e/ou atuação acadêmica.

As discussões e os trabalhos realizados reforçaram a necessidade de um modelo de formação continuada que também priorize um momento específico de formação relacionada a estudos específicos sobre a prática profissional. Essa, sem dúvida, foi uma das maiores contribuições do projeto. Além disso, no nosso caso, essa abordagem ocorreu de maneira simultânea às propostas educacionais e às práticas pedagógicas mais específicas, o que nos remeteu à necessidade de retomar discussões acerca dos modelos de estágios, em propostas futuras.

### **REFERÊNCIAS**

CÂMARA, Ana Maria Chagas; CYRINO, Antônio de Pádua; CYRINO, Eliana Goldfarb; AZEVEDO, George Dantas; et al. Educação interprofissional no Brasil: construindo redes formativas de educação e trabalho em saúde. *Interface (Botucatu)* [Internet]. p. 5-8. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/347/360>. Acesso em: 22 jun. 2020.



## QUALIDADE DA DESCRIÇÃO DE REAÇÕES QUÍMICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE QUÍMICA APROVADO PELO PNLD

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MESQUITA, Amélia Maria. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência, Inc. Soc., Brasília, DF, p.67-80, 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. NOVO PRONARRAR - suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba: CRV; 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; BRACKEN, Seán. ARAUJO, Mariane; PAPIM, Angelo Puzipe. Contribuições de ações interprofissionais em contextos educacionais com perspectiva inclusiva. MOVIMENTA. p.357-367, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Larissa Vendramini da Silva<sup>91</sup>;  
Eder Pires de Camargo<sup>92</sup>;  
Amadeu Moura Bego<sup>93</sup>

### INTRODUÇÃO

A Educação Especial (EE), da maneira como está posta, decorre de propostas recentes de uma nova forma de pensar a educação. No intuito de construir um sistema educacional inclusivo, o Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, deu início a um processo de, pelo menos em nível legal, transformação do sistema educacional. O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, regulariza a EE como uma modalidade educacional que deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência. Diante da normalização de premissas inclusivas, distribuir materiais didáticos acessíveis para alunos público alvo da EE faz parte do processo da tentativa de inclusão efetiva desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

De acordo com o histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a distribuição de Livros Didáticos (LD) em formato acessível teve início em 2001, com a distribuição desse material em Braille. No ano de 2009, surgiu o *software* MEC*Daisy*, fruto de uma parceria (parceria) do Ministério da Educação (MEC) com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O *software* foi desenvolvido para a reprodução de

<sup>91</sup> Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru.

<sup>92</sup> Departamento de Física, UNESP campus Ilha Solteira.

<sup>93</sup> Instituto de Química, UNESP campus Araraquara.

arquivos no formato *Daisy* (*Digital Accessible Information System*), que contém descrição de imagens, gráficos, mapas e conteúdos de tabelas (COSTENARO, 2015). A partir de 2011, todos os LD enviados ao PNLD para análise, devem conter, além da versão impressa, a versão em *Daisy*.

A partir dos pressupostos da EE, que acontece preferencialmente na rede regular de ensino, cabe ao ambiente escolar propiciar as condições necessárias para a apropriação da cultura humana erudita por meio dos saberes científicos oficializados no currículo (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, é responsabilidade da escola propiciar meios para a apropriação cultural dos indivíduos que frequentam essa instituição, sejam ou não público alvo da EE. Como parte dessa cultura a ser apresentada aos estudantes, a Química surge como componente curricular obrigatório desde a LDB de 1996. Sendo uma das grandes áreas do conhecimento científico e um patrimônio histórico, social e cultural da humanidade, é papel da escola democratizar essa área de conhecimento, a fim de ampliar a percepção de mundo dos estudantes (BEGO, 2016).

O principal objetivo da ciência Química é entender e explicar as composições, propriedades e transformações da matéria. Cabe aos cientistas desta área observar, descrever e interpretar fenômenos de forma ativa e dinâmica por meio da relação dialética entre teoria e experimento. Entretanto, sendo uma área do conhecimento pertencente às ciências da natureza, a Química é um campo do conhecimento abstrato e de difícil compreensão, visto que os fenômenos que explicam os fenômenos não são perceptíveis às nossas \*sensações imediatas (JOHSTONE, 1991).

Roque e Silva (2008) afirmam que a linguagem Química surge como uma linguagem específica que abarca representações e modelos criados por cientistas para compreender e explicar evidências científicas. Dessa forma, atua como essencial para o acesso aos entes químicos não perceptíveis pelos sentidos. Portanto, em concordância com Wartha e Rezende (2015), afirmamos que a apropriação da linguagem própria da Química na educação escolar é o que possibilita a compreensão, por parte dos alunos, desse campo do saber. Apropriando-se da linguagem específica da Química, os conceitos e teorias passam a ser compreensíveis e o indivíduo envolvido no processo de aprendizagem consegue ampliar sua visão percepção de mundo.

Diante disso, o presente trabalho objetivou avaliar como reações químicas são descritas em um LD de Química distribuído na rede pública pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O LD escolhido era o de maior adoção nas escolas públicas brasileiras no PNLD de 2015, segundo dados do MEC.

## DESENVOLVIMENTO

Para analisar a descrição de reações químicas no material em formato acessível *Daisy*, fizemos um recorte e selecionamos as descrições de reações de decomposição por aquecimento. Essa reação encontra-se no capítulo que aborda o assunto das definições de substâncias simples e substâncias compostas.

O exemplo de reação a ser analisada é a decomposição do carbonato de cálcio por aquecimento. A Figura 1 mostra a imagem da tela do tocador no momento da leitura.

Figura 1: Exemplo de uma reação de decomposição por aquecimento



Fonte: Reis (2013, p. 86).

Quando o tocador projeta essa imagem na tela do computador, a descrição acontece de forma literal: carbonato de cálcio delta seta para a direita óxido de cálcio mais gás carbônico. Entretanto, ao considerarmos a especificidade da linguagem Química, é possível perceber que o processo técnico de descrição utilizado limita o acesso dos alunos com DV às informações veiculadas pelo material. Isso acontece, pois as representações gráficas da Química, que derivam da representação criada para uma reação Química, não são adequadamente traduzidas pelo tocador.

Quando um aluno vidente lê o LD impresso, ou até mesmo a tela do tocador, ele tem acesso à representação de uma reação química

em sua totalidade: a representação simbólica do aquecimento de uma reação, que é representado pela letra grega  $\Delta$  e a seta para a direita que representa a formação de novas substâncias a partir de uma única substância. Devido à descrição literal da tela do tocador, alunos com DV são privados de representações simbólicas de extrema importância para a apropriação do conhecimento químico.

Diante disso, destacamos que uma descrição apropriada e que considere especificidades da linguagem Química seja adotada para possibilitar a apropriação do conhecimento pelos estudantes com DV. Vale ressaltar que acreditamos que o LD é apenas um instrumento de mediação entre aluno e conhecimento, sendo imprescindível o papel do professor nesse processo. Entretanto, uma linguagem adequada possibilita uma leitura autônoma dos estudantes do material distribuído pelo MEC.

A partir da análise feita do exemplo apresentado na Figura 1, acreditamos que uma descrição adequada seria: “*Nos reagentes encontra-se o carbonato de cálcio seguido de um símbolo delta (que representa decomposição por aumento da temperatura) e uma seta apontando para a direita. Nos produtos, temos óxido de cálcio e gás carbônico, resultado da decomposição*”. Percebemos em nossa proposta de descrição que são contemplados aspectos próprios das representações de reações químicas com seus respectivos significados para que haja compreensão dos estudantes e apropriação dos significados abordados na representação de uma reação química.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos uma análise da descrição de uma reação Química trazida em um LD do PNLD de 2015. Segundo nossa análise, foi possível identificar que as representações das reações químicas apresentadas no LD são descritas pelo tocador *Daisy* exatamente como aparecem na tela. Esse procedimento técnico de descrição utilizado limita o acesso a alunos com deficiência visual (DV) às informações veiculadas pelo material, pois as essenciais representações gráficas químicas não são adequadamente traduzidas. Como são representações que usam uma linguagem própria, da maneira como é descrita, se faz necessário um repertório simbólico por parte do aluno para serem compreendidas. Da

maneira como é feita a descrição, o material impossibilita uma leitura autônoma por parte dos estudantes com DV.

Defendemos em nosso trabalho que uma descrição que considere tanto aspectos expositivos quanto principalmente as especificidades da linguagem química é necessária para a que ocorra o entendimento das informações por estudantes com DV de forma significativa. Portanto, a descrição do material impresso por meio de tocadores deve ser feita por profissionais capacitados, incluindo *deficientes* visuais capazes de avaliarem os processos e produtos e por procedimentos técnicos adequados para que todas as informações contidas nas representações químicas sejam veiculadas em sua totalidade. Condição esta fundamental para que o sistema educacional brasileiro caminhe verdadeiramente no sentido da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BEGO, A. M. Transformações Químicas e suas representações. In: Amadeu Moura Bego (Org.). *Cadernos dos cursinhos pré-universitários da Unesp - Ciências da natureza: química*. 2ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 31-69, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COSTENARO, R. *O uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em uma perspectiva inclusiva*. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

JOHNSTONE. A. H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 7,

p. 75-83, 1991.

JUSTI, R. Modelos e Modelagem no Ensino de Química: um olhar sobre os aspectos essenciais pouco discutidos. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A (Orgs). *Ensino de Química em Foco*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, p.209-230, 2010.

ROQUE, N. F.; SILVA, I. L. P. B. A linguagem química e o ensino de química orgânica, *Química Nova*. v.31, n.4, p. 921-923, 2008.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In. SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, p. 11-20, 2011.

WARTHA, E. J.; REZENDE, D. B. A elaboração conceitual em Química Orgânica na perspectiva da semiótica Pierciana. *Ciência & Educação*, v. 21, n.1, p. 46-64, 2015.



## O TRABALHO INDÍGENA NAS LAVOURAS DE CANA-DE-AÇÚCAR: SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes<sup>94</sup>;  
Renata Xavier Carniel<sup>95</sup>

### INTRODUÇÃO

Este estudo deriva de uma pesquisa de Mestrado em Psicologia com os índios guarani e kaiowá da aldeia Te'yikue, localizada em Caarapó, no estado de Mato Grosso do Sul. Originalmente praticavam a economia da reciprocidade e a produção era orientada pelas necessidades familiares. Porém, a degradação ambiental e o contato com as leis de mercado desestabilizaram essa forma de economia, provocando “(...) a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência - agricultura, caça, pesca e coleta - para uma única alternativa, a agricultura e esta apoiada em poucas variedades de cultivares” (BRAND, 2004, p.140).

Em 1980, o governo estadual incentivou a instalação de usinas de produção de açúcar e álcool iniciando o processo de assalariamento de mão de obra indígena para o cultivo da cana-de-açúcar. Esses trabalhadores eram alojados próximos aos canaviais, em precárias condições de higiene e segurança, e retornavam para a aldeia a cada sessenta dias.

Essa relação de trabalho, marcada pela exploração e violação de direitos humanos, se estendeu ao longo de décadas. Com a intervenção de órgãos governamentais e não governamentais foi criado, no ano

<sup>94</sup> Docente no Departamento de Psicologia Social e Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis-SP.

<sup>95</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis-SP.

de 1999, o *Pacto Comunitário dos Direitos Sociais nas Relações de Trabalho Indígena*, com a finalidade de assegurar direitos trabalhistas e previdenciários a estes trabalhadores (MORENO, 1999).

## MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante pesquisa de campo e estudos teóricos, orientados pela psicologia histórico-cultural e pelo método histórico dialético, o principal objetivo da investigação foi apreender os significados e os sentidos constituídos por estes indígenas acerca do trabalho realizado nas lavouras de cana-de-açúcar.

A seleção dos participantes respeitou um critério de inclusão: indígenas que atuaram em usinas de açúcar e álcool entre as décadas de 1980 e 2000 (da contratação informal à consolidação do *Pacto Comunitário*) e que, atualmente, exercem atividade distinta daquela, remunerada ou não.

A produção dos dados se deu por meio de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008) e, para a interpretação, foi utilizada a metodologia dos *Núcleos de Significação* sistematizada por Aguiar & Ozella (2006, 2013) e Aguiar et al. (2015), que possibilitou entender os significados e sentidos do trabalho para três indígenas. O compartilhamento das narrativas fez alcançar zonas mais instáveis e profundas, que se caracterizam como *zonas de sentido*, e que expressam a unidade dos processos cognitivos e afetivos (AGUIAR, et al, 2013).

Nesta perspectiva metodológica, o trabalhador indígena foi assumido não apenas como um sujeito discursivo, mas como indivíduo cujas necessidades, produzidas pelas condições objetivas de vida, mobilizaram seus modos de pensar, sentir e agir constituídos, historicamente, *sob múltiplas relações e determinações*.

## O TRABALHO E A UNIDADE DIALÉTICA DE ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA HUMANA

A filosofia marxiana compreende o trabalho como categoria central para o desenvolvimento do gênero humano. Marx e Engels (1846/2007) afirmam que é pelo trabalho que o homem se distingue dos animais, dada a capacidade de se apropriar da natureza, agir sobre ela

e imprimir suas características de maneira voluntária. O trabalho, nesta perspectiva, se refere à *atividade* capaz de humanizar e emancipar o ser humano.

Na sociedade capitalista, marcada pela luta de classes e pelo interesse na produção de mercadorias e no lucro, o que se observa é um distanciamento do trabalhador em relação àquilo que produz. O homem não é livre para se apropriar da natureza e recriá-la à própria maneira. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (1844/2008) apresenta as características do trabalho na estrutura capitalista, fundada na exploração e, conseqüentemente, no estranhamento e alienação. Segundo ele, “(...) aparece para o trabalhador como se (o trabalho) não fosse seu próprio, mas de outro, como se não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (MARX, 1844/2008, p.83).

Com base nesses pressupostos filosóficos, a psicologia histórico-cultural defende que o psiquismo humano se forma por meio das relações concretas, materiais e dinâmicas da vida. O processo histórico de produção e reprodução social concretizado pelo trabalho, como atividade exclusivamente humana, explicita os modos como os significados sociais e sentidos pessoais se consolidam na *totalidade* da consciência humana.

## SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO INDÍGENA NA PRODUÇÃO DE CANA-DE-AÇÚCAR

Esta pesquisa possibilitou o encontro com narrativas e experiências de vida que, apesar de heterogêneas, revelaram similaridades. A produção dos dados por meio de entrevistas foi idealizada para que o assunto fosse introduzido e, sem interrupções, as histórias de cada um ocupassem, efetivamente, a centralidade do encontro entre duas realidades muito distintas: a da pesquisadora e a dos trabalhadores indígenas.

O primeiro aspecto a ser destacado foi a composição de um “antes”, um “durante” e um “depois” do trabalho nas usinas; elementos que estiveram presentes nas três narrativas. Isso demonstrou, sobretudo, que a experiência do trabalho na produção de cana-de-açúcar mediou a vida e, por consequência, a formação da consciência de cada

indígena ao longo de um tempo histórico. A história singular de cada um em unidade dialética com a história social de uma época, datada e objetivada por inúmeros registros. Conforme Kosik (2002, p. 238), “(...) a tridimensionalidade do tempo se desenvolve em *todas* as épocas”, assim se pode perceber que o *sentido* do trabalho reportou elementos do passado, presente e futuro.

Esse não foi o único e principal aspecto, o que se viu foi o emergir de uma *história* como processo e produto, que foi traduzindo, em conteúdo e forma, os registros de memória de cada um – e aqui se pode dizer de outras funções psíquicas, tais como as sensações, o pensamento, a linguagem, os sentimentos – que se organizaram para materializar esse conteúdo na consciência e, ao dar os contornos subjetivos a cada narrativa indígena sobre uma vida de trabalho, culminou com uma singularidade ímpar.

Desse processo se pode depreender que o *sentido*, conforme assinalado pela psicologia histórico-cultural é subjetivo, uma síntese elaborada a partir da vivência particular e coletiva de uma situação social. Além disso, outra constatação que derivou da pesquisa foi o *movimento* que, pelo método histórico-dialético, se faz por contradições e que se explica pela tensão entre polos antagônicos, mas complementares, por meio do qual foi possível explicar a *transformação dos sentidos*. O sentido, portanto, tem uma dinâmica interna em unidade dialética com as transformações exteriores (LEONTIEV, 1978).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido da palavra é uma formação dinâmica, variável e complexa, estabelecido sob inúmeras determinações do contexto em que cada indivíduo está inserido. Os *Núcleos de Significação*, constituídos como mediações teóricas, permitiram entender um pouco do percurso de internalização das experiências de trabalho (VYGOTSKI, 1995).

Em cada um dos *Núcleos* sistematizados foi se revelando elementos que desvinculavam o significado social do trabalho, tal como concebido por Marx (1844/2008), dos *sentidos* experimentados por cada trabalhador e trabalhadora indígenas. Entende-se que o *significado social* e o *sentido* daquele trabalho não coincidiam, ao contrário, se distinguiam, e as ações no cultivo de cana-de-açúcar se

explicavam, tão somente, como meio para a produção de mercadorias, tendo por motivação o salário e não a produção de algo verdadeiramente necessário àquele coletivo indígena.

Ações e relações se revelaram alienadas gerando, conseqüentemente, marcas/registros de processos fragmentados, de adoecimento e submissão naqueles índios. Todavia, este mesmo processo que produziu alienação, e os colocou a margem das objetivações humano-genéricas, também foi capaz de suscitar novas possibilidades e a educação escolar representou uma dessas possibilidades.

Assim, a historicidade, a transitoriedade e multideterminação dos *sentidos* atribuídos ao trabalho o definem como síntese na subjetividade humana e confirma os pressupostos metodológicos da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento de para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia Ciência e profissão, 2006. n. 26 (2). p. 222-245. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 27/06/2018.

\_\_\_\_\_, W. M. J. & OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em 27/06/2018.

\_\_\_\_\_, W. M. J. et al. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisa. v. 45, n. 155 p. 56-75. Jan./mar.2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em 22/06/2019.

BRAND, A. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS.** Tellus, ano 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático** Petrópolis: Vozes, 2008 (pp. 90-113).

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1846/2007.

\_\_\_\_\_. **K. Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1844/2008.

MORENO, J. R. **Seminário Internacional sobre todas as formas de discriminação no Trabalho**. 1999. Disponível em <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub26.html>. Acesso em 17/09/2017.

VYGOTSKI, L.S. El problema de desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1931/1995.



## ACÇÃO CULTURAL: A CULTURA PARA OS ALUNOS INGRESSANTES

Gustavo da Silva Andrade<sup>96</sup>

### OS PRIMEIROS PASSOS...

A Universidade desempenha um papel crucial na sociedade contemporânea; em especial, na vida dos vestibulandos e dos ingressantes. Assim como nas sociedades tradicionais, há uma série de *ritos de passá*<sup>97</sup>, o vestibular torna-se esse tempo de saudar, um canto e uma dança de marcar um *rito de passá*. Dias e colaboradores (2008) explicam que o vestibular é simulacro a um ritual de passagem, pois, a partir dele, o adolescente entrará no mundo adulto e do trabalho. Trata-se de uma fase turbulenta e insegura, de enfrentamento dos paradigmas e das bagagens culturais. Para os autores, o vestibular e o contexto contribuem para fazer emergir ou surgir uma série de patologias, e.g., a ansiedade e a depressão.

Esse *rito de passá* vira a cabeça, destrói e constrói sonhos, muda a vida do indivíduo de tal forma que somente passando por ele é que, efetivamente, tem-se consciência de seu poder transformador. Os *ritos de passá* são apenas reflexos da própria Cultura. Segundo D'Onófrío (2011), etimologicamente, 'cultura' vem do latim *colere* ('lavar'), o ato de cultivar o campo, que, nas línguas românicas, indica, também, o cultivo da mente.

Hall (1997) afirma que toda ação social é cultural e, portanto, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado. Nesse sentido, são, pois, práticas de significação. Toda prática social tem uma dimensão cultural, da mesma forma que as práticas política e

<sup>96</sup> Unesp.

<sup>97</sup> Aludo, aqui, à música *Ritos de Passá*, de Mc Tha.



econômica, também possuem uma dimensão cultural. Conforme Neto (2003), não é “tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social”. Segundo Moreira e Candau (2003), ao aceitarem esse ponto de vista (expresso por Stuart Hall e confirmado por Alfredo Veiga-Neto), explicam não ser possível negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).

## UNIVERSIDADE É PARA TODOS

Se a Universidade carrega o princípio iluminista de igualdade, a Cultura, que é parte do processo formativo e constitutivo da própria Universidade, deve, também, ser igual. A igualdade tem mais a ver com a reflexão de diversas práticas, do que, apenas, com um discurso de não inserção ou de inserção parcial. Nesse sentido, em um movimento introspectivo, reflito sobre esse meu *rito de passá*: o ingresso na Universidade e a minha inserção na luta pela cultura do povo e para o povo.

A Universidade é um espaço plural, diverso, coletivo e formativo. O acolhimento dos ingressantes, em nível de graduação, é o principal momento de “abraçar” esses alunos, que terão, a partir daquele momento, suas vidas modificadas para sempre. Ao escolher um curso, o aluno ainda não sabe o quanto aquelas práticas culturais irão modificar suas ações, suas perspectivas de mundo e sua forma de interagir.

As diversas ações culturais devem ser pensadas por e para alunos, inserindo-os em um contexto formativo e cultural amplo e variado. Assumir a importância do papel dos alunos, implica assumir, também, o papel das narrativas individuais dentro de um espaço cultural. Neste relato, a formação cultural é pensada sob a ótica de minha inserção, enquanto representante discente, no Comitê Local de Ação Cultural/Ibilce, e de que forma a atuação na formação e na produção de cultural contribui para sua própria formação cultural. Considero, dessa forma, que o relato pessoal é resultado de um processo de vivência e de construção discursiva, perpassado pelos domínios culturais (PROENÇA FILHO, 2007) construídos e que emergem da vivência cultural. Pensar-me enquanto sujeito do pensar, do dizer e do escrever é uma conquista individual, disponível na contemporaneidade. Todavia, pensar-me,

enquanto sujeito de formação cultural, que instancia a formação, leva a pensar-me e a ver-me, também, como sujeito que age nela/por ela e que recebe dela a força motriz para as ações. A Cultura é uma prática de memória. É o reflexo dos cultivos e das colheitas coletivas do sujeito. Assim, será o relato: uma discussão memorial e reflexiva, que serve, em um primeiro momento, de preservação da própria cultura. Em um segundo momento, atua como incentivadora de ações e de participação, motivando e integrando ingressantes em um espaço cultural novo, integrado, diverso e ativo.

## CULTURA

A terceira edição de *Dialética da Colonização*, publicada em 1992, é um dos livros mais intensos que poderia ter lido. Primeiro, pela sua caracterização; segundo, pelo ano de lançamento: 1992, o ano de meu nascimento. Em seu livro, Bosi (1992) discute a origem do termo ‘cultura’, assim como D’Onofrio (2011), acrescentando que o paradigma desse significado engloba, ainda, o ato de cultivar a terra, de ser nativo de uma terra. Termos como *colono*, *colonização*, *agrícola*, entre outros teriam a mesma origem semântica.

Esse jogral etimológico é, minimamente, necessário – para não dizer, fundamental –, pois as palavras não são apenas signos, elementos de significação; são constitutivos históricos. As palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus* (BOSI, 1992). *Colo* significa ‘ocupar a terra’ e, por extensão dessa ocupação<sup>98</sup>, trabalho, cultivo. A acionalidade desse verbo é tão cognitiva, volitiva, que o trabalho é sempre incompleto e transitivo (*eu ocupo a terra*, *eu cultivo a terra*). De tal forma, acontece com a cultura. É uma ação constante, incompleta. Nunca se atinge a cultura como um todo.

O *colonus* é o cultivador de uma propriedade, o habitante da colônia. É essa a dialética: ser colonizado pela cultura de outrem; sendo, ainda sim, detentor de sua própria terra. Transpondo essa metáfora para a Universidade, chegamos aqui/ali (a depender de onde você, leitor, lê

<sup>98</sup> Aqui, eu deixo minha singela e tênue homenagem aos trabalhadores da terra, aos que agricultores familiares, ao Movimento dos Sem Terra, que, em muitos momentos, contribuíram para minha formação cultural.

estas linhas) empoeirados de cultura, da terra viva que cultivamos. É necessário apontar para isso, para deixar claro que a Cultura não é uma exclusividade da vivência universitária. A Cultura é maior do que a própria formação acadêmica, ela antecede esse espaço. Nesse sentido, a integração da vivência universitária com a Cultura é condição *sine qua non* para a existência da própria Universidade.

### IMPORTÂNCIA DO CAC

Acho que a Universidade Estadual Paulista (Unesp), além de uma casa, de um lar, de uma família, possibilitou-me uma integração maior com a formação cultural. Não apenas por me integrar a uma cultura altamente letrada, erudita, ampliando meus horizontes. Nesse momento, agradeço, textualmente, a alguém que contribui em muito para isso: obrigado, minha querida professora Susanna Busato (Unesp/Ibilce). Também, é importante destacar a atuação do CAC, pela percepção de uma formação sempre contínua.

À guisa de conclusão, destaco que as ações promovidas, financiadas pelo Convênio Unesp/Santander, promovem a tomada de consciência da Cultura no espaço universitário. Enquanto *colonos* dessa terra cultivada e rica de cultura, somos eternos movimentos, convergindo em novas terras, colonos de novos espaços (o universitário), vivenciando nossos *ritos de passá*, aberto a novos caminhos e a novas experiências culturais.

Este relato não é um relato de atividades ou de ações culturais. Para isso, cabem outros espaços. Este é um relato do meu *rito de passá*, o tempo que veio a mim. O meu *rito de passá* é a cultura desse novo espaço. Colono de uma nova terra. Cultivando a Cultura, ampla, acessível e democrática – que ele, o relato, sirva de motivação aos novos representantes discentes, que vivenciem a cultura, integrados, inseridos, vivos –.

*Abram os caminhos*  
*Abram os caminhos*  
*Abram-se os caminhos*

### REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ONOFRIO, S. **Dicionário de cultura básica**. 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/38987>. Acesso em 15 ago 2020.

DIAS, L. S. *et al.* Vestibular e Adolescência: perspectivas teóricas e implicações sociopsicológicas. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 7/8, p. 625-636, jul/ago 2008. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/712/541>. Acesso em 15 ago 2020.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em 15 ago 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 15 ago 2020.

NETO, A. V. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em 15 ago 2020.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.



## SAÚDE MENTAL E RACISMO ESTRUTURAL NA UNIVERSIDADE

**Eva Aparecida da Silva;  
Dagoberto José Fonseca;  
Claudete de Sousa Nogueira**

FCLAr/UNESP

O termo **raça** ganhou diferentes significados ao longo da história, portanto é relacional e histórico, passando a ser referência para distinguir diferentes grupos humanos, primeiramente como objeto filosófico, do século XVI ao XVIII, e, em seguida, como objeto científico a partir de características biológicas e traços físicos, como a cor da pele, classificavam a existência numa raça superior (branca, europeia) ou numa raça inferior (negra, africana, principalmente), já no século XVIII e início do XIX, ou étnico-culturais (religião, língua, costumes, etc), no contexto da modernidade, da expansão econômica mercantilista, da “descoberta” do novo mundo, do colonialismo e dos processos de escravização nas Américas, África, Ásia e Oceania. No século XX, chega-se à constatação de que raça é um “elemento essencialmente político”, sem nenhum sentido natural, biológico, mas apenas meramente sócioantropológico (ALMEIDA, 2018).

No entanto, uma “noção sociológica de raça” (GUIMARÃES, ANO) persiste em continuar existindo até os nossos dias, sobretudo na sociedade brasileira, definindo as relações raciais, os “lugares” sócio-historicamente construídos e atribuídos, bem como as desigualdades entre brancos e negros, por meio do **racismo**, do **preconceito** e da **discriminação racial**. Neste sentido:

...o racismo [se faz] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, ao depender do grupo racial ao qual pertençam... O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias... A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a utilização efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p. 25).

O racismo, portanto, não está relacionado apenas a uma questão individual, que diria respeito a comportamentos pontuais de indivíduos ou grupos racistas (**racismo individualista**), mas é “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Logo, elas se constituem e se organizam a partir da hegemonia de um determinado grupo racial, nesse caso branco em relação ao negro, que se utiliza dos mecanismos institucionais para fazer valer seu poder político e econômico (**racismo institucional**). No entanto, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto, as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018, p. 36) (**racismo estrutural**).

Sendo assim, o racismo estrutural, estruturante da sociedade brasileira, determina as relações nas diferentes instituições sociais, no que é a atuação do chamado racismo institucional, tem um impacto significativo na saúde mental dos sujeitos negros, sobretudo frente às experiências cotidianas com a discriminação racial nos diversos espaços da vida social, como é o caso das escolas e universidades, ainda que não apenas nelas. Essas experiências não só podem excluir os sujeitos negros desses espaços, mas também levá-los a um sofrimento psíquico por sofrer o racismo, já que são desvalorizados,

inferiorizados, depreciados, estigmatizados, através da associação imediata à estereótipos pejorativos, tais como: incapaz intelectualmente, vagabundo, ladrão, indolente, feio, sujo, etc.

Entre os transtornos psíquicos decorrentes do racismo podemos destacar: depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno mental comum, psicose, etc. Para prevenir e combater a possibilidade do adoecimento mental e, portanto, garantir uma saúde mental saudável é preciso o “investimento” na socialização racial, ou seja, no processo educativo de formação de uma identidade negra positivada, ao reconhecer o real sentido de ser negro, de uma elevada autoestima, etc, bem como a implementação de políticas amplas intersetoriais de enfrentamento do racismo estrutural, e na saúde a implantação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN).

A PNSIPN, de 2007, se constitui, portanto, como uma das demandas e conquistas do Movimento Negro, a partir de sua luta histórica contra o racismo que impacta, sobremaneira, a vida da população negra brasileira, em particular, nesse caso, no campo da saúde, como forma de garantir, principalmente, o princípio da integralidade que, juntamente com a universalidade e equidade, fundamenta o Sistema Único de Saúde (SUS).

Integralidade é o princípio do SUS que preza pela conjugação de ações direcionadas à materialização da saúde como direito e serviço. Ou seja, o SUS deve estar preparado para ouvir o usuário, entendê-lo inserido em seu contexto social e, a partir daí, construir e atender as demandas de necessidade desta pessoa (SANTOS e PRADO, 2020, p.38)

Para que isso aconteça, se faz necessário reconhecer a pessoa, usuária dos serviços, em suas múltiplas identidades (social, de gênero, de raça, de orientação sexual, etc) e histórias. Sendo assim,

Em linhas gerais, ela [a PNSIPN] assume que o fator raça influencia nos processos de saúde, doença, cuidado e morte resultado do modo iníquo com que esta população vive em nossa sociedade e visa contribuir com

o progresso das condições de saúde da população negra instituindo diretrizes, princípios e objetivos voltados para as especificidades deste segmento (SANTOS e PRADO, 2020, p. 40).

O que nos permite colocar ênfase na saúde da população negra, em particular na saúde mental, a ser garantida de formal.

Por tudo isso, no campo da saúde mental, considerando o impacto do racismo sobre diferentes aspectos do desenvolvimento e ajustamento psicológico dos sujeitos negros, que esta ação de extensão e intervenção junto aos estudantes universitários ingressantes pelo Sistema de Reserva de Vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI), da FCLAr/UNESP, de diferentes cursos, em 2019, com continuidade em 2020, busca promover: 1) o acolhimento desses estudantes negros; 2) a reflexão, o debate e a troca de experiências sobre o racismo e seus impactos na saúde mental, mediante uma abordagem psicanalítica qualificada, e sobre alternativas de prevenção e combate ao sofrimento psíquico; 3) vivências e dinâmicas corporais para reconhecimento de si, de seu corpo negro e do outro; 4) a construção de identidades negras como potência para o enfrentamento das adversidades de fundo racial tanto na universidade quanto em outros espaços.

E para alcançar tais objetivos, o curso Racismo estrutural, saúde mental e identidade na Universidade, está estruturado em módulos mensais, com a mediação de uma psicóloga social, e em, pelo menos, duas atividades artístico-corporais, realizadas por dramaturgos, teatrólogos e atores, como segue:

- Módulo 1: Criação de vínculos, estimulando a aproximação dos participantes, e introdução à problematização do contexto universitário a partir das relações étnico-raciais;
- Módulo 2: Explicitação das similaridades entre os participantes e problematização das experiências comuns na universidade;
- Módulo 3: Construção da idéia de uma comunidade/grupo racial de pertença e fortalecimento. Nesse momento, busca-se debater as experiências de inclusão em coletivos negros e seus projetos;
- Módulo 4: Enfrentando o racismo. Investigar os mecanismos pelos quais

os indivíduos enfrentam situações de racismo. Fornecer instrumental de estratégias mais adaptativas ao bem-estar psicológico para o manejo de tais questões;

- Módulo 5: Afirmação do indivíduo negro. Definição de metas para o futuro e estratégias para atingi-las, bem como a análise do papel da educação em suas vidas.
- Atividade artístico-corporal: danças circulares; dramaturgia teatral na descolonização do corpo; interpretações com poemas e textos sobre o racismo.

Esta ação de extensão e intervenção vem permitindo o encontro de estudantes negros, a partilha e problematização das experiências comuns com o racismo na universidade, o processo de construção de uma identidade negra positivada, a partir de vivências individuais e coletivas, bem como do reconhecimento e valorização de sua corporeidade, e de estratégias de enfrentamento cotidiano do racismo e da discriminação racial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

LANARI, Laura; SANTOS, Kwame Yonatan (orgs.). **Saúde mental, relações raciais e Covid - 19**. São Paulo: 2020. 64 p.



## **BRINCANDO E DIALOGANDO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

**Denise Aparecida Corrêa<sup>99</sup>;**  
**Suzi Dornelas e Silva Rocha<sup>100</sup>;**  
**Giovanna Oliveira Rodrigues<sup>99</sup>;**  
**Maria Aparecida Torres<sup>100</sup>;**  
**Francyllen dos Santos Fermiano<sup>101</sup>**

Financiadora: Pró Reitoria de Extensão Universitária e Cultura  
(PROEX/UNESP)

### **“BRINCO PARA CONHECER O QUE AINDA NÃO CONHEÇO, PARA DIALOGAR E ANUNCIAR A NOVIDADE”<sup>102</sup>**

Com a premissa de que a diversidade de povos e culturas que constituem o território brasileiro desde sua origem tem uma contribuição significativa no processo de educação emancipatória, o projeto de extensão Brincando e Dialogando (DEF/FC/UNESP/Bauru), celebra, no ano de 2021, uma década de atuação com o propósito de promover vivências lúdicas, diálogos e reflexões voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Educar para e com a diversidade constitui-se premente em uma sociedade que almejamos justa e equânime, pois partilhando das reflexões de Santos (1999, p. 61) defendemos que “[...] temos o direito

a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ao longo de sua trajetória o projeto tem focado na valorização das culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena no âmbito da Educação Básica Pública e, desde 2014, atua em parceria com a Escola Estadual Professor José Ranieri, desenvolvendo estudo destas temáticas por meio de vivências lúdicas, artísticas e diálogos com as crianças do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um trabalho conjunto da equipe composta pelas professoras de Arte e Educação Física e os/as estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e Educação Física da UNESP/Bauru.

As ações envolvem reuniões semanais de planejamento e avaliação na Escola, bem como, intervenções com as crianças, que participam conjuntamente na proposição de atividades, pois pretendemos que partam das suas culturas de movimento, que tenham sentido em seu núcleo familiar, em sua comunidade, em seu mundo-vida e que, portanto, sejam significativas.

Temos por objetivo neste texto compartilhar as experiências promovidas nos anos de 2018 e 2019 no âmbito da valorização e reconhecimento dos saberes de povos africanos e indígenas presentes nas manifestações artísticas, nos jogos, nos brinquedos e brincadeiras de tais culturas.

### **O ITINERÁRIO LÚDICO INTERCULTURAL**

A inserção do ensino da história e culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos de escolas públicas e particulares (BRASIL, 2008), sinalizou para a necessidade de crianças e jovens se apropriarem de conhecimentos e saberes que ao longo do processo de escolarização foram suprimidos ou deturpados, diante da sobreposição da cultura dominante branca e europeia.

Ressaltamos a necessidade de garantir a essas culturas representatividade valorativa no espaço escolar, e na perspectiva de desencadear processos educativos em favor do reconhecimento e respeito à diferença, primamos por um planejamento lúdico, tendo jogos, brincadeiras, brinquedos, atividades artísticas e expressivas como elementos centrais, embasados em um acervo didático diversificado

<sup>99</sup> Departamento de Educação Física (DEF/FC/UNESP/Bauru).

<sup>100</sup> Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP).

<sup>101</sup> Departamento de Artes e Representação Gráfica (DARG/FAAC/UNESP/Bauru).

<sup>102</sup> Excerto do poema sobre o projeto de autoria de Vanessa Lima, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física e integrante da primeira equipe de educadores/as do projeto.

como livros de literatura infantil, áudio visual, conteúdos digitais observando a representatividade identitária e a qualidade estética.

As particularidades históricas, linguísticas e culturais do continente africano foram exploradas a partir do livro “Ndule Ndule” (BARBOSA, 2002), que tematiza crianças de diferentes países africanos compartilhando suas brincadeiras a partir da troca de correspondências entre elas. Nas aulas de Educação Física, instigamos as crianças a descobrirem a África como um continente, elegendo as correspondências a serem lidas, os respectivos países localizados no mapa e em seguida vivência das brincadeiras. Na aula de Arte, estimulamos a imaginação e a criatividade, explorando uma viagem pelos países com criações de releitura de suas experiências ao brincar com uma expressão artística a escolha delas, resultando em desenhos, pinturas e fotografias.

Anualmente, as turmas de quinto ano são responsáveis pela realização dos festivais e mostras culturais, momentos em que as crianças protagonizam a realização de um evento envolvendo toda a escola, com o objetivo de compartilhar com as outras crianças os conhecimentos aprendidos. Para comporem esse repertório as crianças aprofundaram as pesquisas e vivências lúdicas do livro “Jogos de Moçambique” (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), com foco nas brincadeiras deste país africano.

Na aula de Arte, as crianças trabalharam com a proposta “Releitura de mulheres Africanas”, com material reciclado produziram obras que destacavam a pluralidade feminina representadas nas possibilidades de serem Mulheres Moçambicanas e suas contribuições para as comunidades africanas. As obras compuseram uma exposição na Mostra Cultural realizada concomitante com o Festival de Jogos.

Para a temática indígena, elegemos como eixo do trabalho o livro “Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo” (HERRERO, FERNANDES, FRANCO NETO, 2006), bem como contação de histórias com livros de literatura infantil de autoria indígena, contextualizando aspectos culturais, linguísticos e históricos que caracterizam os povos indígenas destacando suas singularidades.

Para vivência das brincadeiras, inicialmente propusemos às crianças que brincassem como no contexto original e em seguida exploramos as possibilidades de recriação. Assim, as crianças conhecem o contexto de

origem e são instigadas a recriarem ressignificando a brincadeira para seu contexto.

Em uma das aulas de Educação Física, quando propusemos às crianças confeccionarem brinquedos como a peteca, contamos que na língua *Karib* do povo Kalapalo ela é nomeada de *Kopiü* *Kopiü*, o que descortinou a descoberta da multiplicidade de línguas e troncos linguísticos existentes entre os povos indígenas, um aspecto identificado como valorativo pelas crianças. Focamos a desconstrução de estereótipos a partir de reflexões acerca da luta por manterem suas línguas e culturas originárias frente ao poder que se instaura sobre eles de uma língua e cultura dominantes.

As pinturas corporais chamaram atenção das crianças, seus significados diferentes para cada etnia e a matéria prima despertaram curiosidade. Na aula de Arte, propusemos pesquisarem sobre os diferentes desenhos, os significados de cada traço e que escolhessem um para esboçarem no papel. Exploramos o urucum para preparação da tinta e a partir do esboço, experimentaram as pinturas na pele, desenhando uns aos outros.

Uma experiência muito significativa para as crianças nesse processo de redescobrir os saberes e conhecimentos dos povos indígenas se deu nas duas ocasiões que as crianças tiveram a oportunidade de conhecerem de perto os modos de vida do povo indígena Terena na Aldeia Ekeruá localizada em Avaí/SP, aprendendo suas histórias, crenças, danças, brincadeiras, jogos, arte, pinturas corporais, entre outros conhecimentos compartilhados. A análise das percepções das crianças desvelou que a experiência favoreceu a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca dos povos indígenas contribuindo para processos educativos de reconhecimento e a valorização dos modos de vida indígena (ROCHA; PELIÇÃO; CORRÊA, 2019).

A repercussão foi muito positiva na comunidade escolar como um todo, sendo essa experiência realizada consecutivamente nos anos de 2018 e 2019, tendo como resultado e fechamento do ciclo de aprendizagens sobre a cultura indígena, a apresentação das produções artísticas que culminou com a realização do “Festival Cultural Brincando e Dialogando com os Terenas”, momento em que as crianças compartilharam as vivências que aprenderam com o povo Terena com familiares e demais crianças da Escola.

## SEGUIMOS BRINCANDO E DIALOGANDO A DIVERSIDADE

Ao longo dessa trajetória percebemos que as crianças valorizaram a ampliação do repertório de brincadeiras, com a diversificação de formas de brincar, ora confeccionando o próprio brinquedo, ora brincando com materiais pouco explorados, seja nas experiências de brincar no próprio projeto, como de ter compartilhado tais experiências em outros espaços de seu convívio.

A partir dos registros escritos e pictóricos produzidos pelas crianças participantes, bem como, dos diários de campo produzidos pelos/as educadores/as observamos processos educativos de escuta e partilha de conhecimentos, nos quais as crianças, estimuladas a participarem de reflexões e discussões, tiveram um envolvimento crescente na desconstrução de estereótipos e preconceitos que se revelaram nesses espaços de diálogo.

Percebemos também manifestações de reconhecimento dos saberes das culturas africanas e indígenas, o que indica que as ações têm despertado sentimento de valorização e respeito à diversidade cultural, contribuindo para o fortalecimento das identidades de educandos/as pertencentes a grupos/culturas/etnias socialmente marginalizados.

Reconhecemos que colhemos muito frutos, mas é longo o caminho a percorrer para a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar e é imprescindível o engajamento de todo o sistema educacional de modo a fortalecer este caminho de luta constante para uma sociedade justa e equânime, posto que é uma luta de todos e todas.

Seguimos como Paulo Freire nos inspirou: Esperançando!

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. A. **Ndule Ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em: 11 Ago 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERRERO, M; FERNANDES, U; FRANCO NETO, J. V. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

PRISTA, A. TEMBE, M. EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Maputo: INEF, 1992.

ROCHA, S. D. S; PELIÇÃO, T; CORRÊA, D. A. Um dia na aldeia indígena Ekeruá: percepções de crianças do 5º ano do ensino fundamental. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2019, Bauru. **Anais [...]** Bauru: CBE, 2019.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES (135). Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), 1999.





## DIÁSPORAS CONTEMPORÂNEAS – ARTES VISUAIS E POÉTICAS TRANSDISCIPLINARES

**Profa. Dra. Regilene A. Sarzi Ribeiro**<sup>103</sup>

Neste breve ensaio apresentamos um relato de experiência das ações realizadas em Reflexões Poéticas Transdisciplinares II, com os alunos do segundo ano de graduação de Artes Visuais da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Unesp, Bauru. Reflexões Poéticas Transdisciplinares é um conjunto de três disciplinas cuja ementa é construída em parceria entre o docente responsável, um ou mais docentes parceiros e os alunos a partir de um problema motivador escolhido entre temas e fenômenos contemporâneos, visando estimular o conhecimento entre as artes visuais e outros saberes.

A metodologia base aplicada é a Transdisciplinaridade na qual elementos como autonomia, protagonismo e conhecimento construído de forma coletiva e compartilhada, são o mote. Em 2019, o tema de Reflexões II foram as *Diásporas Contemporâneas* em diálogo com literatura, poesia e oralidade, a língua e a escrita, conhecimento, identidade e alteridade, nomadismos e a caminhada como arte, a fotografia e o tempo na cultura digital na Educação e na Arte Contemporânea. Considerando que a transdisciplinaridade segundo Basarab Nicolescu:

[...] como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p.53).

Alguns princípios da transdisciplinaridade partem de mudanças de postura frente a forma de produzir e pensar o conhecimento, como as que aqui destacamos: 1) é preciso conectar as diferentes áreas do saber para promover o conhecimento pertinente; 2) pensar o presente por meio do pensamento complexo para compreender de forma holística o homem, o planeta, a natureza e o conhecimento gerado pela experiência de ser e estar, aqui e agora; 3) habitar o mundo por meio de novos nexos *entre* os saberes já existentes e 4) respeitar todas as formas de vida do planeta e cuidar de si mesmo e dos outros, cuidar do planeta, dos pensamentos e da espiritualidade, entre outros aspectos da vida. A transdisciplinaridade defende que o respeito e a consciência ética de que todas e todos fazemos parte de um ecossistema, de uma única nação – a Terra e de que as tradições e as culturas revelam o passado vivido e nos mostram como o presente é tecido, precisa ser promovido por meio do diálogo e da reflexão crítica. Por isso, Edgar Morin defende que uma das vocações essenciais da educação do futuro é:

[...] o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (MORIN, 2002, p.61).

Assim, convidamos os alunos de artes visuais para investigação e pesquisa do tema proposto – Diásporas contemporâneas – para que novos nexos fossem articulados entre diferentes campos de conhecimento – geopolítica, nomadismos, filosofia, sociologia, economia, tradições culturais e por meio de rodas de conversa e diálogos, novas relações pudessem ser encontradas e estas nos levariam a reflexão crítica da questão na contemporaneidade.

No primeiro encontro, conversamos sobre o dia mundial do refugiado e os diferentes conceitos de diáspora. Os alunos compartilharam o que sabiam e entendiam a respeito, pontos de vista e opiniões diversas em uma conversa espontânea. Falamos sobre o dia 20 de junho, considerado o dia mundial do refugiado, dedicado a reflexão sobre a situação de

muitos seres humanos em todo mundo. Em 2018, uma campanha de uma rede de comunicação aberta em parceria com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), promoveu a conscientização sobre a condição dos refugiados por meio de um vídeo no qual pessoas de diferentes nacionalidades cantavam em coro uma canção que dizia: “*O meu país é a terra, o meu país somos todos nós, ninguém nos separa da terra, junte a sua com a nossa voz. O meus país é a terra*” (MEIO & MENSAGEM, 2018, s/p.).

De igual forma, assistimos ao videoclipe da música *Diáspora* (2017), do grupo Tribalistas e conversamos sobre a poesia *Vozes d’África* (1868), de Castro Alves, presente na referida canção por meio de trechos citados pela letra da música. Fizemos a leitura da poesia e assistimos declamações da poesia e buscamos entender a força e o significado da poesia escrita por Castro Alves, em 1868. Aqui no presente, em 2017, o grupo brasileiro, composto por Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes, lançou o álbum *Tribalistas* e na primeira música *Diásporas*, encontramos um manifesto poético que reconhece o drama contemporâneo e revela a face desumana dos deslocamentos humanos. Ainda estudando a referida canção, encontramos a abertura da novela *Órfãos da Terra* (2019), que foi ar na TV Globo. Nela homens e mulheres de diferentes etnias (árabes, haitianos) surgem em cena e posam como uma fotografia de um álbum de família, que revela características e particularidades de cada uma das culturas ressaltadas no colorido e na estética dos trajes, roupas e nos alimentos e pratos típicos que compunham um ambiente doméstico, na abertura da novela.

Na confluência das artes visuais com a literatura, estudamos as exposições *Diásporas Contemporâneas: Literatura Afro-brasileira e Ocupação Conceição Evaristo*, que aconteceram no Itaú Cultural, em 2017. Conceição Evaristo, escritora e educadora mineira, foi homenageada na 34ª edição do programa *Ocupação Itaú Cultural*, que no ano de 2017 teve como foco a produção de mulheres representativas da arte e da cultura nacional.

Conceição explora em seus textos sobretudo o universo – a condição, a complexidade, a humanidade – da mulher negra. Lançando mão de um olhar

sensível e familiarizado com aquilo que transforma em palavras, a autora constrói romances, contos e poemas nos quais as personagens afrodescendentes não são retratadas de maneira superficial e caricata, situação bastante comum na produção literária do país (ITAÚ CULTURAL, 2017, s/p.).

Nos encontros seguintes, assistimos ao documentário *Diásporas Contemporâneas: Cartas para Angola* (2011), dos diretores Coraci Ruiz e Julio Matos, produzido no Brasil em 2011, que reuniu um grupo de 14 pessoas, sete duplas de interlocutores de origem brasileira, angolana e portuguesa que trocaram cartas enviadas pelos dois lados do Oceano Atlântico e compartilharam afetos, histórias e memórias. Recebemos três professores convidados, Kênia Cardoso Vilaça de Freitas (Doutora pela Escola da Comunicação da UFRJ), Ari Fernando Maia (Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Unesp Bauru) e Lilian Lindquist Bordin (Mestre em Mídia e Tecnologia e professora FourC Bilingual Academy de Bauru), que falaram sobre Afrofuturismo, o Tempo e as Tecnologias no cotidiano e a Fotografia como arte na série *Êxodos* de Sebastião Salgado, respectivamente.

Ao final, como reflexão e apreciação do processo criativo, pesquisas e rodas de conversa, os alunos produziram um projeto poético que consistiu em um trabalho artístico explorando o tema *Diásporas Contemporâneas*. Este resultou em fotografias, intervenções artísticas, *assemblages*, videoartes e desenhos produzidos em grupo, coletivos que se reuniram para pesquisar e produzir o projeto. O coletivo *Sem Título*, desenvolveu uma videoarte que ressignificou a experiência dos integrantes do coletivo com as ruas da cidade de Bauru e os trajetos percorridos diariamente por cada um. Outro coletivo passou uma tarde no *campus* conversando com colegas que circulavam pela Unesp de Bauru para coletar depoimentos que relatavam como foi a chegada deles na cidade para estudar e faziam um convite aos colegas para escrever frases, em pequenos papéis coloridos, a partir dos sentimentos da sua diáspora.

O trabalho realizado pelo *coletivodevires*, composto por nove alunas artistas mulheres, resultou em ensaios fotográficos nos quais foram pensadas a imagem, o feminino e a caminhada como arte, compartilhados em uma rede social (figura 1).

**Figura 1:** Fotografias coletivodevires, resultado do Projeto Poético da disciplina Reflexões Poéticas Transdisciplinares II, Artes Visuais, FAAC, UNESP. Fonte: coletivodevires



Outro coletivo artístico se apropriou de pequenas garrafas contendo terra e uma mudinha de planta ornamental que eram oferecidos para pessoas que estavam na Rodoviária Municipal da cidade de Bauru e que iam viajar. A proposta era que as pessoas levassem com elas as plantinhas como uma forma simbólica das inúmeras diásporas que realizamos, este projeto poético teve excelente reciprocidade do público.

Os resultados e os registros das ações artísticas foram compartilhados na forma de seminários presenciais, os quais nos revelaram que a educação é a chave para compreensão e o respeito para com a diversidade cultural, étnica e de saberes. Em suma, a transdisciplinaridade nos proporcionou a reflexão crítica por meio do pensamento complexo e

a tessitura de novos nexos rumo a conscientização de questões como identidade/alteridade, oralidade/visualidade, nomadismo e diásporas, relevantes para a formação do arte-educador e do artista visual.

## REFERÊNCIAS

MEIO & MENSAGEM. *Globo faz campanha com coral de refugiados*. 20 de junho de 2018. Disponível em:< <https://www.meioemensagem.com.br/home/ultimas-noticias/2018/06/20/globo-faz-campanha-com-coral-de-refugiados.html>> Acesso em 21 jul. de 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM. 1999.

ITAÚ CULTURAL. *Ocupação Conceição Evaristo*. 2017. Disponível em:< <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/>> Acesso em 21 jul. de 2020.



## DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Caroline Polido<sup>104</sup>;**  
**Tamyres Vituri da Silva<sup>104</sup>;**  
**Débora Cristina Fonseca<sup>105</sup>**

Financiamento: Capes

O racismo tal como concebido atualmente é sempre estrutural, fazendo parte da organização econômica e política da nossa sociedade. Segundo Silva (2019), o racismo não é algo patológico ou que expressa anormalidade, mas sim se apresenta como uma manifestação normal, fazendo parte da ordem social. Não é algo criado por instituições, mas sim reproduzido.

Essa reprodução na sociedade acentua contextos de desigualdade racial, e a escola, instituição pertencente a essa sociedade, está imersa nesse sistema racista. Assim, o racismo:

como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Este trabalho apresenta um recorte de duas pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as significações construídas por crianças e professores sobre Direitos Humanos. Neste recorte, buscaremos socializar e refletir sobre duas oficinas realizadas na Educação Infantil e a quatro oficinas realizadas na Educação de Jovens e Adultos que envolveram a temática das relações étnico-raciais.

Ambas as pesquisas são de natureza qualitativa, que para sua execução utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionários e pesquisa-ação em forma de oficinas. Foram realizadas em duas escolas distintas da rede pública municipal do estado de São Paulo. Na educação infantil, as oficinas foram feitas com 46 crianças de duas salas envolvidas na pesquisa (24 crianças de uma turma de Infantil I e 22 crianças de uma turma de Infantil II, com idades entre 4 e 5 anos). As oficinas, realizadas uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Na EJA, as oficinas foram realizadas com aproximadamente 20 alunos da 7ª série no primeiro semestre de 2019 e estenderam-se até o final do 2º semestre. As oficinas aconteceram uma vez na semana, com duração de 50 minutos cada. Nas duas escolas, foram realizadas oficinas também com professores e gestores, as quais não serão apresentadas nesse texto.

Na Educação Infantil, na primeira oficina sobre o tema, buscou-se de maneira lúdica trabalhar sobre a consciência negra através da história de Dandara e Zumbi dos Palmares. Após a história, realizamos a brincadeira africana “Mamba” e depois conversamos sobre a história das bonecas Abayomi (bonecas feitas de nós de roupas pelas mães para seus filhos no navio negreiro). Na segunda oficina, buscou-se tratar sobre o reconhecimento da cor da pele através do livro infantil “A cor de Coraline” (RAMPAZO, 2017), e depois realizamos a atividade de cada um reconhecer a cor da sua pele e carimbar sua mão na cartolina.

Foi possível perceber que durante as oficinas, as crianças da Educação Infantil tendiam a escolher cores mais claras do que as de sua pele para os desenhos, assim como crianças de cabelo preto e enrolados se desenharam com cabelos lisos e loiros. Questionou-se, portanto,

<sup>104</sup> Mestrandas do PPG – Educação Unesp/Rio Claro.

<sup>105</sup> Profª Drª do PPG – Educação Unesp/Rio Claro.

o fato de que os desenhos, as bonecas e até as noivinhas das festas juninas são brancas, loiras e de olhos azuis. Assim, o branqueamento da população negra não pode ser naturalizado.

Na Educação de Jovens e Adultos, a primeira oficina buscou discutir situações de racismo sofridas na escola e sociedade, através do documentário “Vista minha pele” (ARAÚJO, Z. J. 2008). A segunda oficina, problematizou a discussão sobre o racismo, envolvendo mulheres negras e seu papel na sociedade antigamente e dias de hoje, utilizando o filme “Histórias cruzadas” (TAYLOR, T. 2011). A terceira oficina levou até os alunos o coletivo denominado “Mãe África”, que trabalhou com a turma questões relacionadas ao racismo estrutural e desigualdade social.

Durante as oficinas, os alunos da EJA demonstraram não reconhecer o racismo como uma violência, naturalizando-o em diversas situações. Entendemos que esse fato acontece, pois o racismo está fortemente presente em nossa sociedade, que acentua em todos os aspectos as desigualdades raciais. Existe no Brasil uma segregação não oficial entre negros e brancos que determina os espaços sociais que cada um deve ocupar (ALMEIDA, 2019). Pessoas negras ocupam as vagas de emprego dos serviços braçais, os trabalhos insalubres, são menos remunerados, ou seja, todo um cenário que acentua a naturalização do racismo.

Não perceber essa realidade entre brancos e negros, e ainda mais, quando brancos considerados antirracistas “normalizam” tal situação, acentua ainda mais a violência contra negros e conseqüentemente, mais situações envolvendo o racismo: “Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?” (ALMEIDA, 2019, p.63).

Depois de muitas discussões que nortearam a violência contra a mulher, discutir o racismo e a mulher negra na sociedade, despertou nos alunos outro olhar sobre o tema, no qual tivemos a seguinte fala: “tudo é mais difícil para uma mulher, mas para uma mulher negra, é mais ainda”. Os alunos associaram a questão do machismo com a desigualdade racial, que é mais perversa com a mulher negra. Tal discussão é muito importante, uma vez que a violência contra a mulher negra vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, e contra

a mulher branca houve uma diminuição significativa (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015).

A oficina com o coletivo Mãe África possibilitou aos alunos outra visão sobre o continente africano, bem como discutir as raízes históricas sobre a cultura da África. Sabemos que o racismo tem forte ligação com a escravidão no Brasil, uma vez que fomos o último país a aboli-la: “Nenhuma outra região do Novo Mundo foi tão completamente modelada e condicionada pela escravidão quanto o Brasil. Simplesmente, a escravidão fez o Brasil” (FREITAS, 1985, p. 12).

De certa forma, parece ser proposital a anulação do negro na história do nosso país, colocando-os em nenhum lugar, sem história, ou seja, sem identidade. A construção positiva da identidade negra e de uma educação antirracista é perpassada por uma construção coletiva que envolve todos, e que enfatize não somente os sofrimentos aos quais foram submetidos os ancestrais quando foram escravizados, mas sim a valorização da diversidade cultural étnico-racial brasileira sendo abordada em todos os espaços de formação, e discutindo tais questões na escola para fortalecer a identidade de alunos negros.

Estamos inseridos em uma sociedade racista, que adota como referência o homem branco. Dessa maneira, coloca-se como urgente e potencializador que a escola possa tratar sobre o preconceito e o racismo na perspectiva da educação em Direitos Humanos, visto ser de fundamental importância para que tenhamos uma educação mais igualitária, equânime e justa para todos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Racismo. Escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

FREITAS, D. Raízes históricas do racismo brasileiro. D.O. **Leitura**, São Paulo, v. 4, n. 42, 1985.

HISTÓRIAS cruzadas. Direção de Tate Taylor. Estados Unidos, Emirados Árabes Unidos e Índia: Walt Disney Studios e Motion Pictures, 2011. **DVD** (137 min).

RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores. 2017.

VISTA minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. **CEERT**. 2008

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015** - Homicídio de mulheres no Brasil. 1ª Edição Brasília – DF – 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>



## PROJETO MOVAE – UNIÃO E ACOLHIMENTO

**Luciana M. Lunardi Campos**<sup>106</sup>;

**Carolina da S. Augusti**<sup>107</sup>;

**Gisele Catelli D'Agostino**<sup>108</sup>;

**Guilherme B. Pimenta**<sup>109</sup>;

**Yghor Gloscof**<sup>110</sup>;

Agradecimento ao diretor Prof. Dr.César Martins e vice – diretor Prof. Dr. Luiz Fernando R. de Almeida do Instituto de Biociências de Botucatu, pelo apoio.

Financiamento: Edital Conjunto nº 05/2018 UNESP/SANTANDER

**Palavras-chave:** acolhimento ; interações ; coletivos

Um sorriso estampado no rosto; muitas vezes, acompanhado de choro; tintas coloridas, o cabelo cortado e o grito de “consegui”. Como chegar à sala de aula? Quem são essas pessoas? Será que vou conseguir? Expressões e inquietações que marcam, frequentemente, o início de uma nova fase na vida dos estudantes e revelam a complexidade do processo que se inicia.

O ingresso na universidade é carregado de idealizações,

<sup>106</sup> Instituto de Biociências de Botucatu (IBB) – coordenadora.

<sup>107</sup> Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu, estudante/ representante Coletivo Genis.

<sup>108</sup> Estudante IBB / representante do Centro Acadêmico V de Junho.

<sup>109</sup> IBB / estudante / representante Coletivo Afronta.

<sup>110</sup> IBB / estudante / representante Coletivo Interações.

expectativas, conflitos e angústias, pois é a entrada em um novo espaço de relações e de aprendizagem, o que implica em significativas mudanças acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais, que requerem adaptações. (MATTOS et al. , 2018, p.160).

É preciso considerar, ainda, que um novo perfil de estudantes passou a ingressar na universidade pública nestes últimos anos, em função do sistema de cotas, mas que a “simples inserção na universidade não é suficientemente capaz de incluir integralmente estes grupos de indivíduos imersos em um contexto de diversidade e submetidos a relações de poder e preconceitos”( FREITAS e DAVID, 2019, p.1 )

Segurança e insegurança, potência e impotência, ousadia e medo, pertencimento e não pertencimento, exclusão na inclusão, incertezas e contradições podem gerar sofrimento psíquico e dificuldades emocionais e colocar o estudante em estado de vulnerabilidade (CASTRO, 2017).

Castro (2017, p. 395) indica que a vulnerabilidade dos estudantes está presente não apenas no ingresso da vida acadêmica, mas ao longo de toda trajetória e que “ toda a diversidade de fatores que favorecem o sofrimento psíquico e ferem o bem-estar dos estudantes deve ser objeto de reflexão e estudo aprofundado das universidades”. Cabe, assim, à universidade reconhecer a complexidade da entrada e da trajetória do estudante em seu espaço e propor ações que favoreçam sua integração à vida universitária.

Com essa compreensão, foi proposto em 2019, o projeto MOVAE (termo inspirado na palavra Guarani mova’y, que significa acolher) junto ao Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu, visando: criar e oferecer espaços de acolhimento e conforto para estudantes ingressantes dos cursos de graduação do Instituto: Ciências Biológicas, Ciências Biomédicas, Física Médica e Nutrição; possibilitar interações positivas entre os estudantes; favorecer a reflexão sobre as relações interpessoais na universidade e problematizar situações de violência , preconceito e discriminação.

A proposta tinha por base a realização de ações coletivas e dialógicas e visando o encontro, a troca de experiências e de apoio e o sentimento de pertencimento (CECHET, 2013 e SCORSOLINI-COMIN E GABRIEL, 2019). Outro princípio do projeto era a articulação com os coletivos existentes na instituição: Interações ( Coletivo LGTB), Afronta ( Coletivo Negro) e Genis (Coletivo Feminista) e o Centro

Acadêmico V de Junho, reconhecendo os coletivos como estruturas que “questionam as relações de poder, visam o acolhimento, a troca de experiências e a emancipação, na tentativa de romper com sistemas de poder construídos e determinados historicamente”, sendo formados por “sujeitos que se unem buscando compartilhar situações e condições de vida semelhantes e atuar para a modificação das mesmas” e que “surgem da necessidade de troca de experiências, acolhimento e percepção de que a universidade muitas vezes não é suficiente para assegurar a representatividade de suas causas” ( FREITAS e DAVID, 2019, p. 1 e 10).

A partir da articulação entre os coletivos, via representantes, e o centro acadêmico foram organizadas e realizadas rodas de conversa e oficinas (em grupos pequenos) e atividades de socialização/ sensibilização, com temáticas envolvendo: expectativa dos ingressantes, trabalho coletivo, relações na universidade, feminismo, LGBT e homofobia na universidade, cultura Afro, movimento estudantil e meio ambiente, além duas atividades em conjunto com outro projeto que visava a integração e qualidade de vida dos estudantes de pós-graduação, conforme indicado no quadro 1.

**Quadro 1** – Atividades realizadas

Oficina: Plantando juntos
Oficina: Agora na universidade ...
Socializando e sensibilizando – Exposição dos painéis
Sessão de cinema ( curta metragem) e roda de conversa sobre racismo
Oficina Mapa cultural da África
Socializando e sensibilizando: Mapa cultural da África
Roda de conversa: feminismo
Oficina: Corpos femininos e exposição
Socializando e sensibilizando: Corpos femininos em exposição
Sessão de cinema e roda de conversa sobre Movimento estudantil
Roda de conversa : Meio Ambiente
Roda de conversa sobre movimento LGBT e homofobia nas universidades
Roda de conversa: Contribuições negras

Palestra: As primeiras coisas em primeiro lugar – gestão de tempo – Em parceria com Projeto Coletiva-mente

Palestra: Depressão e Suicídio - Parceria com Projeto Coletiva- mente

Consideramos que o formato de roda de conversas e /ou oficinas e a proposta de atividades de sensibilização / socialização mostraram-se pertinentes e os temas abordados trouxeram reflexões sobre conteúdos quase nunca pautados em aulas dos cursos do Instituto de Biociências, mas centrais à formação de indivíduos mais conscientes e críticos da nossa realidade social.

No entanto, compartilhamos da compreensão de Scorsolini-Comin e Gabriel (2019, p. 3) de que o “acolhimento estudantil pode assumir diferentes sentidos dentro da Universidade” e que “Cada instituição pode desenvolver os próprios programas a partir das suas necessidades, das suas potencialidades e, principalmente, tendo em vista o perfil dos seus estudantes.”

Destacamos, ainda, a enriquecedora experiência de articulação entre os coletivos e o Centro Acadêmico para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades.

A maior dificuldade encontrada foi a mobilização dos estudantes para as atividades. Várias estratégias foram utilizadas para divulgação das atividades e convite aos estudantes e compreendemos a falta de tempo para atividades que não sejam aulas, estudo e estágios como fator decisivo para a não participação.

O desenvolvimento do projeto evidencia a necessidade de ações que reforcem o compromisso da nossa instituição com a formação de indivíduos que problematizem o racismo, o machismo, a homofobia, a falta de organização coletiva, entre outros aspectos tão presentes historicamente em nossa sociedade, e se posicionem contrariamente a eles, contribuindo para alterações significativas na nossa realidade atual.

Outros espaços de trocas e de convivência podem ser propostos e incentivados, favorecendo o bem estar e a integração social entre os estudantes (CECHET, 2013), além de serviços de apoio psicológico e psicopedagógico, o modelo de apoio entre pares ( CASTRO , 2017).

O desenvolvimento da proposta reiterou nossa compreensão de que o acolhimento aos estudantes, ingressantes e veteranos, como indicam Scorsolini-Comin e Gabriel (2019, p. 4), não pode ser tratado como meta institucional a ser cumprida ou se efetivar por uma abordagem medicalizante, com apenas atendimento médicos e psicológicos. Ele deve ser uma “atitude fomentada perenemente”, pelos diferentes atores da universidade (docentes, funcionários e discentes) e nos diferentes cenários. A instituição deve ser acolhedora, o que implica alterações significativas nas relações de poder existentes.

A partir das reflexões de David e Freitas (2019, p. 9), ressaltamos a necessidade da universidade possibilitar a UNIÃO E O ACOLHIMENTO de indivíduos e de grupos até então excluídos desse espaço, possibilitando a todos o sentimento de pertencimento e fornecendo-lhes instrumentos para seu fortalecimento e sua formação crítica, questionadora e transformadora de relações excludentes, adoecedoras e opressoras.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, L.M.L Relatório de atividades. Projeto MOVAE, 2019. Instituto de Biociências,UNESP, Botucatu, 2019 (não publicado).

CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior **Rev. Gestão em Foco** - n. 9 p. 380-401, 2017. Disponível em [http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043\\_saude\\_mental.pdf](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf) acesso em 08 jul. 2020.

CECHET, A. G. S . **O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil** . Dissertação ( Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em



<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31794/R%20-%20D%20-%20ADRIANA%20GARCIA%20STEFANI%20CECHET.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso 10 out. 2019.

FREITAS, M.C e DAVID.I.P Coletivos no contexto da universidade pública: um ensaio teórico. XXII Seminários em Administração, 22, 2019, São Paulo. Anais [...]. São Paulo, nov. 2019 Disponível em [http://login.semead.com.br/22semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=487](http://login.semead.com.br/22semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=487) acesso em 10 jul.2020.

MATTOS, M.P ; GOMES, D. R.; ALELUIA, I. R. S. e SOUSA, M.L.T. Promoção a saúde de estudantes universitários: contribuições para um espaço de integração e acolhimento **Saúde em Redes**. v. 4, n.4, p. 159-173, 2018. Disponível em : <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2214/pdf> acesso em 09 out. 2019.

SCORSOLINI-COMIN,F; GABRIEL, C. S.. O que pode ser considerado inovador no Ensino superior contemporâneo?: Considerações sobre o acolhimento estudantil. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto , v. 20, n. 2, p. 1-5, 2019 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702019000200001&lng=pt&nr\\_m=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000200001&lng=pt&nr_m=iso)>. acessos em 10 jul. 2020.



## DENÚNCIAS PARA FALAR DE UM RACISMO ATRAVÉS DA PESQUISA

*Queridxs Leitorxs*, o seguinte texto tentara percorrer o o trabalho feito na minha dissertação, fiquem à vontade para operar sem calmante em meu texto, ora esquizofrênico, ora neurótico. Para essa operação, ofereço-lhes uma espécie de diário de confecções e afetações, de sensações, de introspecções, um texto que viaja como minhas ideias, que variam (e vareiam!) em diferentes velocidades entre passado, presente e futuro incertos. Eu(?) falo a dê- tempos, a ritmos entre semibreves e semicolcheias<sup>111</sup>, entre símbolos brancos e pretos, lembrando o que me vem à mente e, especialmente, dizendo daquilo que me move. Com isso vou falando como se fosse um monólogo, um discurso de mim para mim e para você, mas que também possa deslocar um nós. Assim este texto busca acontecer.

Tome este texto para si. Faça, se quiser, como Miller, em seu texto *Trópico de Câncer* e se interrogue o que este texto lhe ajuda a produzir: "E este aqui? Este não é um livro. É uma difamação, uma calúnia, uma falta de caráter. Não é um livro no sentido comum da palavra. Não, este é um longo insulto, uma cusparada na cara da Arte, um chute na bunda de Deus, do Homem, do Destino, do Tempo, do Amor, da Beleza, do que você quiser [...]" (MILLER, 2006, p. 8).

Fica aqui meu convite para esta xícara de chá. Se tomá-lo de um gole só, e ele estiver quente, pode queimar. Se demorar muito, ele se torna outro: um chá gelado. Seja qual for seu modo de apreciá-lo, sinta seu paladar aquecer ou gelar. O que importa é a variação dos goles ou, como disse Larrosa em seus ensaios em *Nietzsche e a Educação*, "para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é" (2005, p. 61).

<sup>111</sup> Símbolos de partituras musicais para dizer do ritmo de uma música.

Boa leitura!

## UM PERCURSO ÁRDUO!

### **Escribir sí**

Ganesha es panzón, por lo mucho que le gustan los caramelos, y tiene orejas y trompa de elefante. Pero escribe con manos de gente. Él es maestro de iniciaciones, el que ayuda a que la gente empiece sus obras. Sin él, nada en la India tendría comienzo. En el arte de la escritura, y en todo lo demás, el comienzo es lo más importante. Cualquier principio es un grandioso momento de la vida, enseña Ganesha, y las primeras palabras de una carta o de un libro son tan fundadoras como los primeros ladrillos de una casa o de un templo. (GALEANO, 2008, p. 16).

Ao longo da minha vida, fui descobrindo aos poucos que sou uma professora intuitiva e que parte da minha vocação como docente de matemática estar ligada a proporcionar situações em sala de aula que busquem compreender como os alunos entendem o papel da matemática, e como esta pode auxiliar na transformação da vida dos envolvidos. Em meio a essa busca, me deparei com uma situação profissional que me fez refletir sobre como um docente pode participar disso e realizar pequenas transformações que vão desde os seus próprios instintos a mudanças sociais.

A situação que vivi foi sentir a impotência de não poder ajudar uma mãe em condição de vulnerabilidade social. Ela, uma mulher de aproximadamente 35 anos – idade que lhe dei por conta das marcas de vida em torno de sua boca e de seus olhos –, me contratou para dar aulas de reforço a seu filho, por conta de seu baixo rendimento escolar em matemática. Um dia esta mãe me contou chorando um dos segredos que mais lhe atormentavam nos sonhos. Confessou-me que trabalhava como prostituta, sendo este o meio pelo qual ela conseguia manter seu nível social. Preocupava-lhe muito que seu filho descobrisse seu labor para mantê-lo em uma boa escola e que seus rendimentos vinham de uma atividade socialmente desprezada e sem direitos trabalhistas.

Essa mulher entendia que sua profissão era uma opção para conseguir estabilidade econômica, que se iniciou como uma ajuda

em seus rendimentos e, sem um julgamento moralista, pouco a pouco se tornou seu meio de vida. Nesse dia esta mulher manifestou sua angústia. Voltei a vê-la posteriormente pela ocasião da entrega de notas de seu filho. Notei-me diferente daquela que eu sentia até então como professora de matemática, preocupada com a preparação de como inovar em minha turma de oitava série, nos modos de ensinar fatoração para gerar competências em meus alunos, motivada pela pressão que o corpo docente sofre para incrementar o índice de sucesso da escola, calculado a cada ano por meio de uma prova que, a meu ver, pouco dá conta de dizer do modo como meus alunos lidavam com seu cotidiano.

A fala dessa mulher me fez pensar que o professor, por vezes considerado como gerador de conhecimento e um exemplo para seus alunos, frequentemente não sabe como assumir outros problemas que fazem parte da sociedade, que são omitidos nas discussões ao longo de sua formação docente. Nesse momento, percebi que precisava compreender mais da vida das pessoas e entender como o conhecimento – que inclui o matemático – estava presente nas suas vidas.

Mais que isso, me questionava como poderia de alguma maneira ajudá-las, compreendendo nosso contexto educacional para pensar uma ação responsável que envolvesse intuição, emoção e paixão ante os dilemas emergentes das práticas que temos em nossas vidas. Nas palavras do patrono da educação brasileira, tratava de – assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto – (FREIRE, 2005, p. 41).

Em especial, comecei a me interessar pela situação feminina e por encontros mais reais para compreender como as lutas de mulheres como a da mãe de meu aluno poderiam ser auxiliadas pela matemática, tomando-a como um fenômeno social, que poderiam ser visibilizadas ao serem sentidas, contadas, narradas... Assim, nesse panorama junto a minhas inquietações como docente de matemática, acredito que a construção do desenvolvimento da educação matemática envolve pensar uma educação como possibilidade de transformação social em uma perspectiva feminista, mostrando uma potência ao trazer nas narrativas as lutas, e desmontar padrões patriarcais e impulsionar outros imaginários sociais sobre a relação da mulher, as relações de poder,

que envolvem raça, gênero e classe, e que se exercem no contexto sociocultural no qual ocorrem situações de ensino e aprendizagem da matemática.

A partir dessas inquietações, conformei o projeto que ora apresento, buscando trabalhar questões que envolvam educação, mulheres, condição de vulnerabilidade e empoderamento. Em especial, compreender modos pelos quais se percebe o empoderamento de mulheres em condição de vulnerabilidade social.

Em meio à busca por mulheres nessa condição, me deparei com um grupo na cidade de São Paulo, que me ajudou a dar forma a este projeto. Eis que surge a InfoPreta na minha vida, um grupo em sua maioria mulheres negras – cis e trans – que se juntaram ao se darem conta que possuíam formação técnica sem oportunidades de trabalho por conta, especialmente, de sua cor e de suas expressões de gênero.

Busquei mobilizar esses temas que me afligiam junto a esse grupo, de modo que forjei uma pergunta de pesquisa: **“O que acontece com mulheres em condição de vulnerabilidade social que assumem um empoderamento por meio da tecnologia”?**

Com esta pergunta no bolso tracei como objetivo: *compreender e dar visibilidade a modos como um grupo de mulheres em condição de vulnerabilidade social, amparado por uma consciência coletiva da multiplicidade de conhecimento e perspectiva de gênero, assumem conseguir, por meio da tecnologia, empoderar-se, criando possibilidades de aproximação às ciências exatas.*

Na convivência com a InfoPreta e no processo de pesquisar, outras emergências se fizeram presentes e com vida própria, passaram a integrar esta pesquisa, que também buscou:

- Narrar histórias de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social, que possam problematizar a educação a partir de suas possibilidades de empoderamento junto à tecnologia;
- Discutir relações de gênero e de poder na sociedade a partir de discussões sobre empoderamento de mulheres em condição de vulnerabilidade social por meio da tecnologia.
- Refletir sobre possíveis processos de transformação social passíveis de serem visibilizados juntos aos discursos de empoderamento de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

## APRESENTO-LHES A INFOPRETA

[...] Se é verdade que o poder investe cada vez mais nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade, se ele se faz individualizante, se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individualizado, formando hermenêuticas e codificação do sujeito desejanste, o que sobra para a nossa subjetividade? Nunca ‘sobra’ nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder (DELEUZE, 1992, p.112 - 113).

InfoPreta é um grupo localizado no centro da cidade de São Paulo que formou, em 2013, uma empresa de serviços de manutenção de computadores composto em sua maioria de mulheres negras e LGBTQI+. Trata-se de um grupo de mulheres, cis e transgênero, que trabalham com serviços técnicos para computadores, um empreendimento que nasce por conta da discriminação que – em sua maioria, mulheres sofriam por motivos de raça, de orientação sexual e de gênero.

Várias dessas mulheres, após formadas em Cursos Técnicos ou no Ensino Superior, não conseguiam as mesmas oportunidades de estágio ou de emprego em suas respectivas profissões, de maneira bastante diferente de colegas de suas turmas. Sentindo-se marginalizadas, realizaram um projeto para mudar sua situação, unindo-se a outras mulheres em condição similar para combater o preconceito existente. Assim, criaram a empresa onde, inicialmente, somente mulheres negras trabalhavam, prestando serviços técnicos, oficinas de formação, e disponibilizando falas sobre tecnologia e aproximação às ciências exatas. Além disso, buscaram arrecadar computadores para serem doados a outras pessoas que, assim como elas, tenham dificuldades em executar seus próprios projetos pessoais.<sup>112</sup>

<sup>112</sup> Durante a pesquisa, Buh realizou a passagem do gênero feminino para o gênero masculino, passando a adotar o nome Akin. O uso de um ou outro nome neste texto se deu de acordo com a cronologia desse processo, em comum acordo com Buh/Akin.



Essa era a imagem que a InfoPreta tinha no 2017 em seu Instagram, uma das redes sociais mais utilizadas pelo Grupo para divulgação. Possuíam um logo em forma de árvore, composto por cabelos da mulher negra, acompanhado de um boné fazendo alusão a mulheres formadas em diferentes áreas e à força das mulheres fortes que procuram um espaço para oferecer seus conhecimentos. Entre as conversas, um dia perguntei para Akin, quem tinha feito esse logo para identificar a empresa. Ele falou que foi um amigo que o fez com inspiração nas diferentes mulheres que trabalhavam na empresa e que queriam compartilhar seu conhecimento e empoderar-se nas ciências exatas.

É importante notar, no entanto, que logo no primeiro encontro que tive com a InfoPreta, já me dei conta de que ali não participavam apenas mulheres negras, como o nome da empresa dava a entender. Via, em meio ao grupo, homens negros, homens trans, homens homossexuais, etc. Ao conversar com Buh – como se apresentava à época –, esta explicitou que o grupo sempre se atualizava, de modo a acolher pessoas de diferentes grupos sub-representados, que assumiam a possibilidade de um empoderamento por meio da tecnologia para lidar com atitudes discriminatórias que vivenciaram e vivenciam nas suas vidas.

De maneira geral, busco em meio a esse caldeirão cheio de ingredientes pensar a Educação Matemática a partir de uma perspectiva de raça e de gênero de maneira problematizada, de modo a produzir caminhos outros no processo da construção de conceitos sociais e culturais, trazendo a possibilidade de lutar contra preconceitos,

assumindo a importância de uma discussão sobre diferença e diversidade junto à Educação Matemática.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005

MILLER, Henry; MANZANO, Carlos. *Trópico de câncer*. Bruguera, 1979.



## FORMAÇÃO INTEGRAL, DIVERSIDADE E UNIVERSIDADE: INTEGRANDO A CIDADANIA UNIVERSITÁRIA À QUALIDADE DE VIDA NA UNESP

**Matheus Estevão Ferreira da Silva**<sup>113</sup>;  
**Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo**<sup>114</sup>

Financiamento: Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e Convênio UNESP/Santander

### INTRODUÇÃO

Desde o ano 2000, desenvolve-se o projeto de extensão *Cidadania em construção: a questão das minorias sociais*, então em andamento, que articula a ação do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) (AGUIAR et al., 2003; REIS, 2006) com a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília e comunidade de Marília (SP) e região, objetivando a formação de agentes multiplicadores da cidadania e do conhecimento acerca dos direitos humanos, tanto no âmbito universitário quanto na sociedade em geral, tendo como foco

<sup>113</sup> Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição, e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Atualmente é bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC).

<sup>114</sup> Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Presidenta do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH).

principal os direitos de públicos vulneráveis da diversidade humana: mulheres, negros, idosos, homossexuais e transgêneros.

Das ações que vêm sendo realizadas, destacam-se as oficinas, rodas de conversa e palestras sobre os temas direitos humanos, gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, e etc. em eventos científicos, escolas, Conselhos de Direitos, Grupos Sociais e Associação de Moradores em diversos bairros da localidade, como nos eventos científicos Semana da Mulher (bienais, em 2019 em sua 14ª edição) e Seminário Direitos Humanos no Século XXI (também bienais, em 2018 em sua 10ª edição). Em 2012, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), esse projeto foi continuado em uma segunda fase, passando a também pesquisar e analisar a realidade local, agora junto aos/às bolsistas do projeto e articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em 2018, pôde-se, na continuidade do projeto, integrar a formação cidadã com a saúde mental e a qualidade de vida no âmbito universitário, iniciando uma parceria com o projeto de extensão *Realização de ações e atividades visando o acolhimento e a integração de alunos ingressantes nas unidades universitárias e campus experimentais da UNESP*. Esse segundo projeto, que pleiteia o Edital Conjunto Santander/UNESP 05/2018, objetiva a formação integral dos/as universitários, por meio da prevenção de doenças e melhoria da saúde mental, possibilitar meios para a superação da violência, do preconceito e da discriminação e promover uma cultura da paz e práticas inclusivas na Universidade.

Diante disso, neste texto, buscamos traçar a introdução para um balanço das ações do primeiro projeto e de sua recente parceria, descrevendo o trabalho realizado, alguns dos principais achados e evidenciar os impactos que se teve na constituição da identidade universitária na UNESP. Reflete-se sobre o que se fez, conquistou e desafios futuros (em tempos de pandemia de COVID-19).

### DUAS DÉCADAS DO PROJETO “CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO: A QUESTÃO DAS MINORIAS SOCIAIS”

O NUDHUC foi fundado em novembro de 1996 por um grupo de docentes e discentes da FFC/UNESP e da Rede Estadual e Municipal de Ensino, junto da comunidade civil local, com o objetivo de promover

o cumprimento, a compreensão e defesa dos direitos humanos no município de Marília e região (AGUIAR et al., 2003; REIS, 2006). Hoje a organização congrega representantes de diversas entidades civis, religiosas e universitárias, ao mesmo tempo que atua em diversos setores da comunidade<sup>115</sup>.

O referido primeiro projeto sobre cidadania e “minorias sociais”<sup>116</sup>, desenvolvido desde 2000 e vinculada ao Núcleo, tem proporcionado diversas ações na Universidade e fora dela, junto à comunidade mariliense e região. Cabe ressaltar, então, algumas dessas ações e importantes feitos. Para o município de Marília, um ganho foi o reflexo das atividades que o NUDHUC coordenou na *Marcha das Mulheres*, já no ano 2000: conseguiu mais de cinco mil assinaturas nos abaixo-assinados e organizou diversos eventos discutindo a situação atual das mulheres, mostrando a importância de sua participação política.

Nessa mesma época, outro reflexo positivo do papel desempenhado pelo Núcleo foi o aumento do interesse pela questão de gênero na Universidade, que se observa com o aumento de estudos a respeito do tema, sendo a UNESP de Marília um polo local de desenvolvimento de pesquisas sobre esse e outros temas relativos à diversidade humana, na graduação e pós-graduação. O maior ganho, dentre todos, talvez possa ser creditado ao frequente e contínuo desenvolvimento de eventos e as várias atividades citadas, ao longo das duas décadas de vigência deste projeto, sobre os temas direitos humanos, gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, e etc. e suas interfaces no campo da Política, Saúde, Educação e outros, em parceria com a Universidade e comunidade.

Em 2002, o NUDHUC coordenou a *I Semana da Mulher – Não é comemoração, é conscientização*, voltado à participação da mulher na política e objetivando fazer um balanço da situação da mulher no município. Os eventos da Semana da Mulher foram continuados em periodicidade bienal e, atualmente, encontra-se em sua 14ª edição, que foi realizada no ano de 2019. Ainda em relação aos eventos científicos

promovidos no âmbito do projeto, o Seminário Direitos Humanos no Século XXI, também bienal, é outro evento que foi desenvolvido continuamente, envolvendo Universidade e comunidade, e atualmente encontra-se em sua 10ª edição, realizada no ano de 2018.

Nos anos de 2002 e 2003, por parte do *Conselho Municipal dos Direitos da Mulher*, pudemos observar um trabalho diferenciado. Desenvolveu-se um trabalho de educação em saúde da mulher em parceria com a *Secretaria Municipal da Saúde*. Foi criada em Marília, no mesmo ano, a *Casa Abrigo* para atender as mulheres vítimas de violência. Outra ação importante foi o lançamento do *Projeto Brena*, em homenagem à menina morta aos 8 anos de idade, vítima de violência doméstica, em Marília. Através deste projeto, foi criado na DDM de Marília, um *Setor de Apoio Multidisciplinar* para dar um apoio especializado às vítimas da violência doméstica. Em 2003, outra ação, voltada à população em dois bairros, foi a criação da *Delegacia Móvel*.

Com a continuidade do projeto em sua segunda fase a partir de 2012, com apoio da Pró Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), passou-se a também pesquisar e analisar a realidade local, principalmente o trabalho pedagógico sobre os temas que é desenvolvido em escolas públicas de Educação Básica, junto aos/às bolsistas do projeto. A partir de uma base teórica construída no âmbito da Universidade, articulando as atividades de pesquisa, ensino e extensão, junto ao Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE) com sede na UNESP de Marília, esse atual trabalho investigativo do projeto, realizado nas escolas, tem os moldes de uma pesquisa participante, envolvendo: conhecimento da realidade local, cursos e ações educativas voltadas para o desenvolvimento da cidadania e a promoção dos direitos humanos.

Como reconhecimento, no ano de 2012, o NUDHUC recebeu o *Prêmio Direitos Humanos 2012*, na categoria Educação, pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil e que foi entregue em mãos pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff (NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DE MARÍLIA, 2018). Em 2016, a organização recebeu a *Menção Honrosa 2016* da Universidade Nacional de Rosário (Santa Fé, Argentina) em reconhecimento pelo seu valioso trabalho desenvolvido.

<sup>115</sup> Atualmente o NUDHUC possui uma página oficial no *Facebook* e um *Blog* para divulgação das atividades realizadas junto à comunidade mariliense e região, os quais se encontram disponíveis nos *links*: <https://www.facebook.com/nudhuc> e <https://nudhucblog.wordpress.com>. Último acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>116</sup> O uso do termo *minorias* é ambíguo, pois, dependendo da leitura feita, o termo pode não se referir a quantidade numérica, mas à valorização atribuída a um determinado grupo ou sujeito, em maior ou menor grau, pelo grupo/sujeito dominante. Sobre isso, ver Louro (2008).

## ÚLTIMOS PASSOS ATÉ AGORA: INTEGRANDO CIDADANIA À QUALIDADE DE VIDA POR MEIO DE AÇÕES DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE INGRESSANTES DA UNESP

Como ressaltam Alves et al. (2018, p. 1), a inserção do/a jovem na Universidade é um período em que tanto autonomia quanto a responsabilidade passam a ser exigidas em suas vistas e, assim, “a transformação socioambiental, ocorrida a partir da entrada no ambiente universitário acarreta novas ingerências aos/às estudantes que muitas vezes enraízam ou iniciam comportamentos menos saudáveis, tais como: o tabagismo e/ou o aumento do consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas”. De acordo com os dados obtidos em pesquisas sobre qualidade de vida dos/as ingressantes universitários/as, bem como respaldando-se em políticas como a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) criada em 2006 e a Portaria do Ministério da Saúde n.º 849, de 27 de março de 2017, foi evidenciada a necessidade de intervenções que implementem o processo de promoção de saúde integral para a melhoria da qualidade de vida dos/as universitários/as.

O objetivo desse projeto, portanto, baseia-se na utilização de Práticas Integrativas e Complementares (PIC) como sistemas de recursos terapêuticos que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de doenças e da recuperação da saúde, além de outras ações com ênfase na escuta acolhedora, para: promover o acolhimento e a integração de alunos ingressantes; abordar temas que causem a reflexão sobre a diversidade, a pluralidade de ideias e visões de mundo; promover a melhoria da saúde mental e a qualidade de vida; possibilitar meios para a superação da violência, do preconceito e da discriminação, promovendo a cultura da paz; possibilitar discussões que promovam a materialização de políticas, culturas e práticas inclusivas na universidade (ALVES et al., 2018).

Ao longo do ano de 2019, foram realizadas algumas atividades que integram o projeto sobre cidadania com este segundo projeto sobre qualidade de vida no ambiente universitário. As principais se trataram de rodas de conversa no período de recepção dos/as calouros/as na semana de boas-vindas da UNESP, no início do ano letivo. A aderência dos/as estudantes às atividades foi satisfatória, ainda que se esperasse

a participação de um público maior nessas atividades propostas, em particular as rodas de conversa que integram ambos os projetos. Na ocasião, foi realizada a escuta acolhedora além de se ter empregue um diálogo com os/estudantes sobre suas expectativas e angústias pessoais sobre o momento pelo qual estão passando, de ingresso à Universidade.

Devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), as atividades dessa integração de ambos projetos foram interrompidas, porém, tendo em vista o êxito que se obteve desde a implementação do primeiro projeto, desde 2000, bem como nessa recente parceria, novas atividades certamente serão implementadas com vistas à construção da cidadania e da consciência cidadã de universitários/as e, ao mesmo tempo, sua saúde mental e qualidade de vida que, para nós, devem ser pensadas conjuntamente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Antonio Geraldo et al. **NUDHUC** – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/148216>>. Último acesso em: 08 jan. 2020.

ALVES, Cristiane Paiva Alves; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; GONZALEZ, Maria Eunice Quilici; PRADO, Paulo S. T. do; RONDINA, Regina de Cassia; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; MARRA, Gabriela de Oliveira Marra. [Projeto de extensão]. **Realização de ações e atividades visando o acolhimento e a integração de alunos ingressantes nas unidades universitárias e campus experimentais da UNESP**. 20 f. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago., 2008.

NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DE MARÍLIA. NUDHUC. **NUDHUC recebe prêmio nacional em 2012.** 2018. Disponível em: <<https://nudhucblog.wordpress.com/>>. Último acesso em: 16 jul. 2020.

REIS, Martha dos. NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. **Rev. Ciênc. Ext.**, São Paulo, v. 2, suplemento, p. 25, 2006. Disponível em: <[http://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/250/189](http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/250/189)>. Último acesso em: 12 jan. 2020.



## **MÚSICA PARA TODOS – ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO POR MEIO DE ATIVIDADES MUSICAIS: DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE**

**Isabel Bertevelli;**

**Henrique Paulino da Silva**

Revisão por Fabricio Spezia Ferreira e Juliana Pereira Dos Santos Siqueira

UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes. PET Música

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca apresentar as atividades realizadas pelo projeto “Música Para Todos”, criado em 2018 por estudantes da Licenciatura em Música do Instituto de Artes da UNESP, incluindo membros do PET-Música, o qual o projeto pertence. O projeto surgiu a partir da ideia dos estudantes e das atividades da disciplina Prática de Ensino junto a propostas de educação musical especial e inclusiva da Prof.<sup>a</sup> Isabel Bertevelli. As atividades do projeto buscaram, até então, levar a comunidade para dentro da universidade e levar a universidade para a comunidade através de oficinas e concertos didáticos acessíveis, além de proporcionar aos estudantes de Licenciatura oportunidades de realizar sua prática educativa dentro da universidade. Na formação atual, o grupo é coordenado pelo professor de Música e Licenciando Henrique Paulino e conta com 14 participantes, sendo 2 membros do PET Música (Programa de Educação Tutorial), entre estes 13 alunos da Licenciatura em Música e a professora Isabel Bertevelli. O grupo se reúne semanalmente e mantém atividades ininterruptas desde sua formação, em junho de 2018, agora em outro formato, com a elaboração



e divulgação de vídeos educativos nas redes sociais. No início, o projeto se pautou com um objetivo principal: mostrar que a música pode ser acessível a todos, assim como todos têm a capacidade de fazê-la. Dessa ideia, surgiram uma série de atividades, oferecendo formação musical acessível e gratuita para a comunidade e o acesso à música orquestral e outras formações instrumentais, sempre de maneira inclusiva. As ações realizadas nos espaços do Instituto de Artes da UNESP compreenderam oficinas de música, concertos didáticos acessíveis, especialmente para pessoas com deficiência visual, além de cursos sobre educação musical e inclusão. Em 2018, foram realizadas três oficinas de música, o curso de Musicografia Braille e um concerto didático acessível com a Orquestra Acadêmica da UNESP, iniciativa inédita no âmbito dessa universidade. Em 2019, a atuação do projeto foi ampliada com a realização de oficinas de música para idosos, pessoas com deficiência e outros públicos que não têm acesso à música de modo geral, além do curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos e comunidade externa.

Durante a quarentena, o grupo desenvolveu projetos virtuais e está mantendo postagens nas redes, assim como está produzindo vídeos com conteúdos voltados para público geral, ainda contando com a metodologia e linguagem inclusiva e acessível. Entre os temas dos vídeos, o grupo está produzindo uma série sobre Musicografia Braille, outra sobre curiosidades musicais e outra sobre música corporal.

**Palavras-chave:** Educação musical, pessoa com deficiência, acessibilidade.

### **“MÚSICA PARA TODOS” – UM PROJETO DO PET / INSTITUTO DE ARTES / UNESP**

O título “Música para todos” parece ser muito comum. Na própria educação musical, comumente afirmamos que a música é para todos; a música é importante para a formação integral de todas as pessoas, mas será? A que música nos referimos ou, o que pretendemos ensinar? Quais conteúdos e quais objetivos pretendemos alcançar nesse processo de aprendizagem musical? Essas questões simples podem ser

difíceis na prática quando temos um estudante com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Como 24% da população do Brasil tem algum tipo de deficiência, olhar para essas pessoas e garantir uma aprendizagem acessível e inclusiva deveria fazer parte da formação de todo educador e de políticas públicas que possam garantir esse direito. Porém, um título tão amplo e comum foi escolhido para o projeto iniciado em 2018 no curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da UNESP e depois encampado pelo “PET Música”<sup>117</sup>, sob a coordenação do Prof. Dr. Maurício De Bonis. O grupo, preocupado com as questões que envolvem os prováveis excluídos, iniciou uma série de ações educativas no âmbito da universidade e fora dela, envolvendo instituições que atendem pessoas com deficiência, promovendo reflexões a cerca do tema e propiciando atividades contínuas ao longo desses dois anos.

### **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO – POR QUE INCLUIR É NECESSÁRIO?**

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015) foi instituída a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

Acessibilidade e inclusão são termos que a princípio pertenciam ao mundo das pessoas com deficiência e ao seu entorno, profissionais que trabalham com esse público e às instituições especializadas, além das escolas de modo geral, que devem atender e trabalhar com esses estudantes. Desde a década de 1990, a inclusão tem sido tema de ampla discussão e de políticas públicas que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência e os educadores e demais profissionais devem entender, compreender e trabalhar com limitações e características próprias de cada deficiência e assim promover o acesso a todo e qualquer bem e serviço. Mesmo que causando certa polêmica e ainda não muito compreendida e adotada, a inclusão é um processo mundial pelo qual todas as pessoas têm o direito de ter acesso a todos os serviços oferecidos e que assim possa usufruir e participar junto a todas as pessoas; é

<sup>117</sup> PET: Programa de Educação Tutorial, ligado à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. O PET Música é orientado pelo Prof. Dr. Maurício De Bonis e os membros comuns ao grupo “Música para Todos” são *Andressa Samanta da Silva e Maria Paula Roza e Silva*

quando todos podem participar em igualdade de condições. À primeira vista parece uma tarefa fácil e muito democrática, porém na prática as pessoas sem deficiência ainda têm muitas dificuldades em aceitar essa realidade; não sabem como lidar com essas pessoas e como de fato incluir. Um fato positivo é que essas questões estão se espalhando cada vez mais e permeiam outras instâncias, como a universidade, espaço educativo de formação e de atendimento ao público em geral.

Segundo Sassaki, “inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Segundo Gainza, “a música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo tipo, abrir canais de expressão e comunicação, e induzir a modificações significativas na mente e corpo.” Será a música a resposta ou o meio mais eficaz para o trabalho musical com pessoas com deficiência? A música e a educação musical podem fazer com que a pessoa com deficiência vivencie experiências multi sensoriais e participar de atividades musicais coletivos a ponto de construir um conhecimento rico, sem barreiras? Qual o papel dos educadores como mediadores desse processo? Para essas questões, o grupo “Música para todos” resolveu iniciar atividades para atender a todos; foram divididas em três tipos, a princípio: oficinas mensais com temas específicos da educação musical, o concerto didático acessível e o curso de Musicografia Braille. Todas as atividades envolvendo os estudantes da Licenciatura em Música, a professora de Prática de Ensino e instituições que atendem as pessoas com deficiência.

Dentre as atividades que o projeto realiza e que foram citadas acima, duas marcaram profundamente o grupo: o concerto didático acessível e uma das oficinas cujo tema foi percussão corporal. No concerto didático acessível, o público após a apresentação pôde segurar e experimentar os instrumentos para que assim todos conseguissem maximizar a experiência vivenciada, sendo assim, os cegos puderam compreender como que é cada instrumento segurando-o e deslizando a mão sobre eles, sempre guiado por um músico da orquestra que durante o processo explicava a função de cada parte que compõe o instrumento musical; os surdos, por sua vez, puderam sentir a vibração das ondas sonoras que saem do instrumento através do toque além de senti-las por

meio de bexigas que captaram toda essa vibração durante o concerto, eles também foram auxiliados por uma intérprete de Libras; e por fim, os videntes e ouvintes também participaram dessas experimentações, pois foram disponibilizadas bexigas para eles sentirem a vibração das ondas sonoras durante o concerto e vendas para que pudessem segurar e manusear o instrumento no final. Já na oficina sobre percussão corporal, o projeto se deparou com um público que contava com cegos, deficientes físicos, pessoas que tiveram contato anteriormente com o tema e pessoas que nunca fizeram música. Dessa forma, cada atividade foi adaptada de acordo com a necessidade de cada um para que todos conseguissem fazer música juntos, e foi o que de fato aconteceu, tivemos três momentos na oficina de percussão corporal (introdução, sensibilização e criação, respectivamente), desde a introdução até a criação tivemos trocas entres todos os integrantes, após a oficina, abrimos um momento para conversarmos sobre o que os participantes acharam e o retorno foi bem positivo, sendo assim uma rica experiência para os estudantes de licenciatura em música e para os participantes que alcançaram, cada um com sua resposta musical, os objetivos da aula igualmente com êxito.



## TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS COM GRUPO DE ADOLESCENTES E SEUS FAMILIARES CUIDADORES

Rosemberg Jônatas Gomes de Sousa;  
Marianne Ramos Feijó

UNESP/Bauru

### INTRODUÇÃO

Dentro dos campos de investigação e aplicação da Psicologia, o movimento das habilidades sociais com a área denominada de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) vem se tornando um dos campos mais profícuos, ocupando-se, também, com a pesquisa e a intervenção sobre problemas interpessoais e intergrupais de indivíduos de diferentes faixas etárias (FREITAS, 2013), incluindo a adolescência (SANG; DINGLIANG, 2018) e as práticas educativas parentais (KANAMOTA; BOLSONI-SILVA; KANAMOTA, 2017), favorecendo a saúde mental dos envolvidos. É considerado habilidade social o comportamento social que contribui para a competência social em uma tarefa de interação entre pessoas.

A experiência profissional do primeiro pesquisador, como psicólogo em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), no atendimento a adolescentes com problemas de comportamento tem demonstrado que *déficits* de habilidades sociais podem estar relacionados com sofrimento psíquico e dificuldades na interação entre o jovem e seus familiares. Temos como hipótese, então, que a elaboração e participação conjunta em sessões para THS em grupo para adolescentes e seus familiares cuidadores poderá contribuir para a melhora da qualidade da interação na díade e em suas relações

sociais mais amplas, como também a redução de queixas relacionadas a problemas de comportamento e sofrimento psíquico dos adolescentes usuário do CAPSi.

Nesse sentido, foram elencadas as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Problemas de comportamento poderiam ser amenizados a partir de programa de treinamento de habilidades sociais em grupo para adolescentes inseridos em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil? 2) Qual a efetividade em termos de resultado na promoção de habilidades sociais de adolescentes e seus cuidadores? 3) Há redução do sofrimento psíquico pelos adolescentes participantes do estudo? 4) Há melhora na qualidade da relação interpessoal entre adolescentes e seus familiares cuidadores após a participação desses em encontros grupais de THS? O objeto de investigação trata-se das relações sociais entre adolescentes e seus familiares cuidadores, o repertório de habilidades sociais dos participantes e o nível de sofrimento psíquico dos adolescentes.

Este trabalho torna-se relevante na medida em que visa apresentar alternativas para prática, a política e os processos de trabalho de terapeutas em CAPSi, no que tange ao tratamento psicossocial de adolescentes com sofrimento psíquico, contando com a participação de seus familiares cuidadores.

### OBJETIVO GERAL

Realizar Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para adolescentes inseridos em um CAPSi e seus familiares cuidadores, em formato de grupo e avaliar os resultados do THS.

### MÉTODO

Este estudo será realizado seguindo os princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Serão utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa. A pesquisa será realizada em uma unidade de saúde, denominada Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), localizada na cidade de Marília - SP. A amostragem se dará por conveniência (COZBY, 2003), na qual serão convidadas 15 díades, sendo cada díade formada por um adolescente usuário do CAPSi, com

idade entre 12 anos e 17 anos, do sexo masculino ou feminino, bem como um de seus familiares cuidadores, não importando o sexo, desde que seja maior de 18 anos, totalizando 30 pessoas.

Aqueles que desejarem participar receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que será lido e explicado pelo pesquisador para assinatura caso concordem e manifestem o desejo de participar. A participação nos procedimentos de pesquisa não causará dano físico ou psicológico algum e não será permitida a quebra de sigilo. Os benefícios podem incluir ganhos diretos aos participantes, como aquisição de novas habilidades e tratamento de problemas psicológicos.

Serão utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

a) *Questionário de acolhimento*; b) *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015)*; c) *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001)*; d) *O Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência - CBCL ("Child Behavior Checklist" (ACHENBACH; RESCORLA, 2001)*; e) *Inventário de Autoavaliação para Adolescentes de 11 a 18 anos (ACHENBACH, 1991)*.

Este foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", UNESP, campus de Bauru, sob CAAE nº 27915020.5.0000.5398.

#### PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E AÇÕES A SEREM REALIZADAS

Os pesquisadores procederão com ações descritas abaixo:

Fase da Pesquisa-ação	Procedimentos	Participantes	Atividades / Temas
Planejando ações	Reunião livre	Pesquisador e equipe multiprofissional do CAPSi	Apresentação do projeto de pesquisa e discussão sobre procedimentos.
	Reunião livre	Pesquisador, adolescentes e cuidadores	Apresentação dos objetivos de pesquisa, seleção de participantes, preenchimento do questionário sociodemográfico, assinatura do TCLE e do TALE.
	Grupo focal	Pesquisador e adolescentes	Discussão de demandas a respeito de seu relacionamento e comunicação com familiares e demais pessoas de seu círculo social, especialmente os cuidadores que os acompanham nos atendimentos. Preenchimento dos instrumentos IHSA e YSR (pré-teste).
	Grupo focal	Pesquisador e familiares cuidadores	Discussão a respeito de seu relacionamento e comunicação com os adolescentes e demais pessoas da família, especialmente o adolescente que faz tratamento no CAPSi. Preenchimento dos instrumentos IHS e CBCL (pré-teste).
	Grupo focal	Pesquisador, adolescentes e cuidadores	Apresentação: dos participantes e expectativas; dos temas discutidos nos dois encontros anteriores, sem identificação de quem abordou que tema, e o programa de Treinamento de Habilidades Sociais, planejado pelo pesquisador com base nos encontros anteriores e literatura científica, para validação por parte dos participantes.

Tabela 1			
Fase da Pesquisa-ação	Procedimentos	Participantes	Atividades / Temas
Implementando	Sessão 01 THS	Pesquisadores, adolescentes e cuidadores	Comunicação: Iniciar, manter e encerrar conversação; fazer e responder perguntas.
	Sessão 02 THS		Expressar sentimentos positivos, elogiar, dar e receber feedback positivo, agradecer.
	Sessão 03 THS		Conhecer direitos humanos básicos.
	Sessão 04 THS		Expressar e ouvir opiniões (de concordância, de discordância).
	Sessão 05 THS		Conhecer diferenças entre comportamento habilidoso, não habilidoso ativo e não habilidoso passivo.
	Sessão 06 THS		Expressar sentimentos negativos (dar e receber feedback negativo); solicitar mudança de comportamento.
	Sessão 07 THS		Lidar com críticas (fazer e receber críticas), admitir próprios erros, pedir desculpas.
	Sessão 08 THS		Estrutura e funcionamento familiar (regras, limites, consistência, ignorar comportamentos-problema; consequenciar comportamentos socialmente habilidosos).
	Sessão 09 THS		Técnica de solução de problemas.
	Sessão 10 THS		Encerramento do programa, Preenchimento das escalas IHS, IHSA, CBCL e YSR (pós-teste) pelos participantes, e do questionário de avaliação dos encontros de THS.

Tabela 1			
Fase da Pesquisa-ação	Procedimentos	Participantes	Atividades / Temas
Monitoramento	Feedback no início das sessões de THS	Pesquisadores, adolescentes e cuidadores	Conversa no início de cada encontro sobre tarefas de casa e generalização das habilidades aprendidas.
	Supervisão	Pesquisador e orientadora.	Conversa sobre os resultados parciais da pesquisa e orientação acerca dos procedimentos utilizados.
Avaliação	Análise dos dados	Pesquisador e orientadora.	Análises quantitativa e qualitativa dos dados. Avaliação das mudanças nos participantes e da pesquisa em geral.

Fonte: Elaborada pelos Pesquisadores.

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados sociodemográficos serão tabulados e analisados segundo a estatística descritiva (COZBY, 2003). Os demais dados provenientes dos instrumentos validados, serão analisados de acordo com os manuais específicos de cada instrumento.

As falas dos participantes – que foram registradas em gravador de áudio – serão transcritas e interpretadas com recurso da técnica de Análise de conteúdo categoria/tema (BARDIN, 2010). As imagens de vídeo serão utilizadas para avaliação por parte dos pesquisadores acerca do desempenho dos participantes nas atividades de ensaio comportamental propostas durante as sessões de intervenção e seus resultados comporão as análises qualitativas na comparação de resultados entre as díades.

### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Trad. Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. Rev. Tec. José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Vozes, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

FREITAS, L. C. Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre Treinamento de Habilidades Sociais. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, v. 15, n. 2, p. 75-88, 2013.

KANAMOTA, P. F. C.; BOLSONI-SILVA, A. T.; KANAMOTA, J. S. V. Efeitos do Programa Promove-Pais, uma terapia comportamental aplicada a cuidadoras de adolescentes com problemas de comportamento. **Acta Comportamental**, v. 25, n. 2, p. 197-214, 2017.

SANG, H.; DINGLIANG, T. Internalizing Behavior Disorders Symptoms Reduction by a Social Skills Training Program among Chinese Students: A Randomized Controlled Trial. **Neuroquantology**, v. 16, n. 5, p. 104-109, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## **CURSINHOS COMUNITÁRIOS DO IBILCE/UNESP, POSSIBILITANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

**Ana Paula Reis Santana;  
Luan Viana da Silva;  
Janaina Alves Farias;  
Luciana Ap. Nogueira da Cruz**

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Financiamento: Pró-reitoria de Extensão da UNESP – PROEX e Pró-reitoria de Graduação da UNESP – PROGRAD/Núcleo de Ensino

### **INTRODUÇÃO**

Os cursos pré-vestibulares populares ou comunitários representam um espaço de processo formativo e de vivências para quem busca ingressar em uma Universidade ou em escolas técnicas de ensino médio gratuito. O surgimento desses Cursos e sua trajetória até o momento, são reflexos não só do caminho da Educação pública no Brasil, mas também das lutas sociais que a permeiam. O acesso à educação formal sempre foi associado à possibilidade de ascensão social e, com o passar dos anos, essa ascensão por meio da educação foi se deslocando para graus de escolaridade mais altos, porém, o acesso ao ensino superior ainda é restrito à uma privilegiada parcela da população (BACCETTO, 2003).

A pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgada em

2019, mostra que apenas 7,4% dos jovens (entre 18 e 24 anos) de baixa renda cursam o ensino superior, contra 63,2% dos jovens de classe alta, evidenciando 8,5 vezes menor o percentual de acesso dos jovens de baixa renda ao ensino superior (IBGE, 2019). Essa discrepância, evidencia a relevância dos cursinhos populares, que são ações políticas pautadas na transformação social da realidade, por meio da preparação e do incentivo às classes populares para ingressarem no Ensino Superior (CASTRO, 2005)

As três universidades públicas estaduais de São Paulo, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp), oferecem mais de 5.200 vagas em cursinhos comunitários em suas unidades sendo a Unesp responsável por 49% dessas vagas espalhadas por seus campi, são 31 cursinhos sediados em 21 cidades do Estado de São Paulo (SIMÃO, 2020).

No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do campus de São José do Rio Preto, o projeto de extensão Cursinhos do Ibilce/Unesp está organizado em três cursinhos: Atlas e Vitoriano voltados para os exames vestibulares das Universidades e o Cursinho pré-vestibulinho Sônia Guimarães voltado para o ingresso em escola pública de ensino técnico.

#### **CURSINHOS POPULARES COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.**

Os Cursinhos do Ibilce/Unesp atendem a comunidade há mais de duas décadas, disponibilizando em média 360 vagas todos os anos. Tem por objetivo o compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos atendidos e a busca pela democratização do acesso à educação em todos os níveis. Todos os anos, por volta de 130 alunos de graduação e de pós-graduação atuam como voluntários nos Cursinhos, vivenciando todas as etapas envolvidas na prática docente, do planejamento e preparação de materiais didáticos para as aulas, até na proposta de metodologias e projetos. Estas ações possibilitam aos membros das equipes dos Cursinhos aplicar conhecimentos adquiridos nas disciplinas dos cursos de Licenciatura (BARTELMÉBS, 2019). O projeto também tem papel significativo na capacitação de coordenadores, professores e alunos no trabalho com metodologias ativas, que proporcionam currículos

mais flexíveis e ferramentas inovadoras complementando a formação docente (MORAN, 2015).

De acordo com Pró-reitoria de Extensão da Unesp – PROEX, os projetos de extensão devem prezar por metodologias participativas, que coloquem os estudantes universitários e o público alvo da ação extensionista, como protagonistas na construção do conhecimento. Tendo em vista essas considerações, os Cursinhos adotam o uso de metodologias ativas como mediadora pedagógica de suas atividades, metodologia que privilegia o desenvolvimento da autonomia e criticidade, no engajamento do aluno na própria aprendizagem, concebendo a educação como construção coletiva e com propósito modificador da realidade (TOLEDO, 2014).

Exemplos da aplicação de metodologias ativas são as aulas interdisciplinares, as quais despertam o interesse pelo aprendizado e desenvolvem habilidades para o trabalho em grupo, permitindo uma visão global de assuntos contextualizados, a partir da integração de disciplinas isoladas na abordagem de temas convergentes (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007). Outros exemplos de metodologias ativas na prática cotidiana dos Cursinhos são a utilização de espaços não formais de ensino, integração sala de aula com atividades *online*, e projetos integradores, como o de incentivar calouros ex-alunos dos cursinhos a serem estagiários-voluntários, os quais auxiliam os professores e coordenadores com as atividades do cotidiano. Esta participação garante a continuidade do projeto.

Cabe dizer que o contato dos cursistas com o ambiente universitário antes do ingresso no ensino superior, possibilita que participem de palestras, debates, exposições, visitas a laboratórios e demais atividades oferecidas pela universidade. Pode-se dizer que os cursinhos do Ibilce/Unesp, atuam como ferramenta na facilitação do acesso ao ensino de qualidade, utilizando-se de seu espaço para proporcionar atividades que instiguem a formação política, social e cultural dos jovens que integram o projeto (RUEDAS, 2005).

Os Cursinhos também têm como compromisso pensar estratégias coerentes com seu papel de atuar como “instrumento efetivo de mudança em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia” (FORPROEX, 2012, p. 9). E é nessa direção que os Cursinhos, sem perder de vista os princípios democráticos norteadores

de suas ações, apresentam a proposta de uma educação humanizadora, que ultrapassa as ações mecanicistas presentes em muitos cursinhos pré-vestibulares particulares, marcados somente pela repetição de exercícios e memorização de conteúdo, sem uma análise crítica da sociedade (SIMÃO, 2020).

Como já dito, além dos dois cursinhos voltados para o acesso ao ensino superior, temos um cursinho que atende alunos do Ensino Básico, como apontado por Bacchetto (2003), o ingresso em instituições como Escolas técnicas - ETECs e Institutos Federais, constituem um atrativo por seu ensino gratuito de qualidade, constituindo para alunos de menor renda, a possibilidade futura de ingresso no ensino superior, inclusive em carreiras mais concorridas.

Em média 50% dos cursistas atendidos pelos Cursinhos do Ibilce/Unesp conquistam uma vaga no ensino técnico ou superior todos os anos. Muitos dos que chegam à Universidade tornam-se professores voluntários, responsáveis pela continuidade do projeto, sendo possível afirmar o impacto do cursinho na formação de seus alunos, não só no âmbito educacional, mas também no social, evidenciado na reprodução e reconstrução de práticas que viabilizaram suas aprovações menos excludentes das universidades paulistas, no atendimento de uma nova geração de alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Cursinhos Populares do Ibilce sintetizam, em suas ações, os valores que permeiam a prática e a consolidação da Extensão Universitária, trabalhando diretamente em diversos desafios sociais e educacionais, como a superação de desigualdades, promoção do uso de tecnologias educacionais inovadoras, impacto na formação estudantil e protagonismo de seus integrantes (FORPROEX, 2012), tendo um papel transformador nos milhares de alunos e professores que se beneficiaram de seus 20 anos de existência.

O projeto também promove o trânsito de conhecimentos a partir da integração universidade-comunidade, tendo papel fundamental na complementação da formação de seus alunos de graduação que atuam no projeto, e principalmente na luta pela diminuição na desigualdade de acesso ao ensino superior.

Em suma, embora o objetivo dos Cursinhos do Ibilce/Unesp seja possibilitar o acesso de estudantes oriundos do ensino público a escolas de ensino técnico e/ou ensino superior, suas ações refletem na construção de um indivíduo crítico, humanizado e capaz de se impor para o bem da sociedade. Portanto, os cursinhos comunitários apresentam um papel importante na democratização do acesso ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T.G.S.; CALDEIRA, A.M.A. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza.** Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.12, n.1, p.139-154, 2007.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.** Universidade de São Paulo, 2003.

BARTELMÉBS, R; CHIESA, R.; et al. O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO NA UFPR: RELATO DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 10, n. 1, p. 19-24, 2019.

CASTRO, C. A. de. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil.**- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/89799>> Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. Disponível



em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

RUEDAS, S. M. D. **Cursinho popular do município de Jandira uma experiência educacional visando o acesso à educação superior**. 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIMÃO, F. P. **Pré-vestibulares populares em universidades públicas no estado de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

TOLEDO, L.H.L.A.de S.S. & LAGE, F.de C. **O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: relatos de uma experiência no Curso de Direito**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>>. Acesso em: 28 jul.2020.



## DO EPISTEMICÍDIO À CONSTRUÇÃO DO INIMIGO SOCIAL

Inessa Silva de Oliveira

Núcleo de Estudos da Violência

A pesquisa integrou o 1º Ciclo de Formações: Por uma Educação em Direitos Humanos, realizado em 2019 no Instituto de Artes da Unesp, com o apoio do Edital Conjunto 05/2018 Unesp Santander - Programas “Educando para a Diversidade” e “Bem Viver para Tod@s”. Sem pretender uma reconstrução dos encontros, este artigo tem como objetivo revisitar alguns dos questionamentos levantados, abordando a construção do “inimigo social” no ambiente escolar. Mais especificamente trabalhar a seguinte questão: como as imagens de controle do “aluno-problema” e a lógica punitivista constroem inimigos sociais internos na escola? A metodologia adotada parte da pesquisa bibliográfica do conceito de “Epistemicídio” da filósofa Sueli Carneiro, para refletir como, através da assimilação das estigmatizações negativas dos sujeitos, essas imagens atuam na construção de subjetividades, na essencialização dos indivíduos e na manutenção dos lugares sociais hierárquicos que estes indivíduos ocupam na sociedade. O estudo também se apoiará no conceito de “punição” presente na obra do filósofo Michel Foucault, enquanto política de castigo que, através da violência, impõe o controle e, na escola, a disciplina. Por fim, pretendo investigar a escola como um lugar de produção de desigualdade e de indivíduos descartáveis.

**Palavras chaves:** Educação, Direitos Humanos, Epistemicídio.

Com a expansão do sistema educacional brasileiro, a escola se tornou o ambiente no qual crianças e jovens passam a maior parte do tempo social. Ainda que parte da população permaneça excluída da instituição escolar, a educação é garantida na Constituição brasileira como direito fundamental de todos e todas (Brasil, 1988). Entretanto, embora se tenha democratizado o acesso, faz-se necessário estar constantemente atento à qualidade do ensino e a quais princípios ideológicos esta educação está a serviço.

Com o intuito de traçar uma educação enquanto prática emancipatória, fundamentada num processo de autonomia e de responsabilidade coletiva, no ano de 2019, a Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes na Unesp, com o apoio do Edital Educando para a Diversidade UNESP/SANTANDER, realizou o 1º Ciclo de Formações: Por uma Educação em Direitos Humanos. No encontro “Mapa da escola, esboço da prisão”, no qual o presente texto se ancora, propomos-nos a discutir como a imagem do “inimigo social” é construída no ambiente escolar e quais são os fatores que operam na configuração desse imaginário social.

Aqui, é importante destacar o papel da escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento e formação do indivíduo enquanto sujeito social, que se dão a partir da interiorização de regras firmadas para convivência em sociedade. Nesse caso, faz-se necessário educar o corpo, torná-lo apto para realizar as funções que dele se esperam. Nessa abordagem, o estudante não é estimulado a desenvolver um conhecimento crítico sobre si e sobre a realidade que o cerca: é concebido apenas como um mero reproduzidor do que lhe é ensinado. De acordo com Foucault (1987), fabrica-se um corpo dócil.

O processo de docilização dos corpos não se encerra no ambiente escolar, compreende apenas o primeiro passo de um ordenamento maior e, a essa escola, destinada a classe trabalhadora e inserida em uma sociedade que se organiza em torno da produção de bens, é dada a função de qualificar o estudante visualizando a “mão-de-obra” que virá a ser com sua entrada no mercado de trabalho, cuja função principal, além de ser economicamente produtivo, é ser hábil para executar

prontamente o que lhe foi ordenado.

Nesse horizonte, para dar continuidade ao projeto econômico vigente, de produção de bens, geração de lucro e em que grande parte da renda se concentra nas mãos de poucos, atribui-se também à escola o papel de reforçar os privilégios simbólicos, sociais e econômicos dos grupos dominantes, realizando a manutenção das hierarquias sociais. Sendo assim, a escola torna-se um local propício para a formação de indivíduos discriminadores e para a produção de desigualdade. Muitas peças se articulam para a concretização dessa maquinaria; aqui, usaremos o estereótipo do “aluno-problema” e a punição como ferramentas de análise, visto que são fundamentais para a assimilação desses códigos de discriminação.

De forma naturalizada, as práticas punitivistas estão presentes em nossas realidades, influenciando a psique individual e coletiva, organizando nossas relações interpessoais e servindo como ferramentas do Estado e do capital para efetivação do seus poderes. Os objetivos para que, enquanto sociedade, invistamos na punição, podem ser a realização um desejo de vingança pessoal ou, na esfera institucional, a necessidade de impor obediência. Pela capilaridade dessa forma de gerir a vida social, é possível constatar a punição como ferramenta em diferentes instituições: famílias, hospitais, igreja, prisão, orfanatos. Nesse horizonte, a escola se consolida como uma instituição disciplinar<sup>118</sup> e, apoiada nas práticas punitivistas, aplica-se os castigos. Estes castigos - atos de consumação do exercício de poder - muitas vezes são revestidos de um discurso educacional (“castiga-se para educar”). Como apontado por Guimarães e Catini (2017), são manipulados para a manutenção da ordem social e para “civilizar os costumes”, num processo de alienação e domesticação dos corpos.

A noção de “aluno-problema” aqui é analisada como uma imagem de controle<sup>119</sup> que se constitui, entre outros, a partir de uma dimensão ideológica racista (Bueno, 2019). Nesta perspectiva, ela se articula a partir dos estereótipos raciais criados para afixar estudantes negros e negras que, como um desdobramento do racismo, têm suas identidades construídas sobre estigmas negativos e comumente são taxados como

<sup>118</sup> Segundo Foucault, são instituições que tem o poder disciplinar como eixo organizador.

<sup>119</sup> Conceito concebido por Patricia Hill Collins no livro *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*.

“problemáticos”, “violentos”, “mal-educados”, “preguiçosos”.

Segundo Collins (2009), as imagens de controles são utilizadas como ferramentas analíticas pois se articulam para essencializar sujeitos pertencentes a grupos subalternizados, visando assim a perpetuação da lógica de dominação dos grupos hegemônicos. No Brasil, tais imagens têm origens no período escravocrata, mas diariamente se reformulam para disseminar os valores de uma sociedade construída sobre o chão do colonialismo e da noção da hierarquia das raças como ferramenta de exploração. Ao conferir ao indivíduo negro a imagem do “aluno-problema”, além de atribuir um significado àquele corpo, opera na construção de um estigma negativo legitimado na raça e no racismo. O que busco aqui analisar é, como a partir da sujeição do indivíduo ao estigma, aceita-se, socialmente, a punição.

Nesse caso, a punição, ao reforçar a imagem do “aluno-problema”, imprime uma marca naquele corpo, um significado: o corpo torna-se “alvo”, objeto de representação do inimigo social. O corpo é inteiramente destituído de humanidade, torna-se apenas o inimigo da ordem social que precisa ser vigiado para evitar qualquer possível desordem futura dentro da escola, o controle se dá via coerção e, então, qualquer punição é justificada. Dessa maneira, em uma via de mão dupla, punição e imagem de controle alimentam-se mutuamente. De um lado, a punição serve de reforço à imagem de controle e, de outro, a imagem de controle serve como justificativa para a prática punitivista.

Temos como exemplo práticas que diariamente identificamos no contexto escolar como a criminalização do funk que, indo além, traz em si a criminalização do sujeito que o experiencia e concebe, consolidando a proibição de um modo de expressão e afirmação de existência. Prática recorrente também se refere aos meninos e meninas negras que possuem cabelos volumosos e que, comumente, são orientados a amarrarem, cortarem e alisarem seus cabelos para evitar represálias ou não serem confundidos com “bandidos”. Por último, quando estudantes negros e negras, que possuem familiares que estão em situação de cárcere, são identificados como “filhos de bandidos”, associando-os não só ao crime cometido pelos seus parentes como também a punição é estendida a eles. Nesses casos, a punição, articulada a imagens de controle, é usada como ferramenta de estigmatização para enquadrar estudantes negros e negras como inimigos sociais.

Portanto, a matéria punível é a própria racialidade negra. Então, os atos infracionais dos negros são a consequência esperada e promovida da substância do crime que é a negritude. Por isso encontra-se em crianças de escolas de educação infantil, reações e comportamentos discriminatórios dos adultos. Dentre as várias situações recolhidas por Eliane Cavalleiro na observação do cotidiano de uma escola municipal de São Paulo está a seguinte cena: um garoto branco sugeriu a outro garoto negro que levasse para casa um carrinho abandonado no tanque de areia porque, disse ele, “preto tem que roubar mesmo”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 91).

Sueli Carneiro, filósofa e pesquisadora brasileira, em sua tese *A construção do outro como não ser como fundamento do ser* (2005), expõe uma das faces mais cruéis da estigmatização: a absorção e apropriação pelos próprios indivíduos negros, tidos como os “outros”, das imagens negativas - que aqui podemos relacionar às imagens de controle de Collins - que lhes são impostas, produzindo a autonegação, adesão e submissão à cultura dominante: o *Epistemicídio*.

Ao conceituar o Epistemicídio, Carneiro recorre ao pensamento de Boaventura Sousa Santos (1995), para quem esse conceito se constitui enquanto ferramenta de negação e deslegitimação das formas de conhecimento dos sujeitos que, na modernidade, são enquadrados como inferiores. Segundo Carneiro, através da ação do dispositivo racialidade/biopoder, além do conhecimento aniquilado, o sujeito subalternizado que o produz também o é, acarretando em sua morte simbólica, antes mesmo da física. O Epistemicídio, aplicado à educação, retira dos indivíduos subalternizados a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos de conhecimento, instituindo a eles lugar de inferioridade intelectual, cultural e moral. O subalternizado acaba por assimilar o estigma que lhe é imposto e realiza o que Carneiro denomina de “profecia auto-realizadora”, que decreta a morte da sua própria identidade como alternativa à sobrevivência, sempre subordinada. A noção de incapacidade intelectual e de inferioridade cultural justifica a necessidade de assimilação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como única possibilidade de redenção e evolução para uma modernidade quase humana.

Embora a imagem de controle do “inimigo social” seja construída a

partir da produção de um discurso, preenchido por valores e interesses do grupo hegemônico, ela possui implicações concretas nas práticas sociais, como é o caso da punição quando direcionada ao corpo negro essencialmente por ser negro. Podemos concluir que o processo de assujeitamento desses indivíduos aos lugares subalternos tem uma finalidade bastante clara: desqualificar outros modos de existências em busca da afirmação de apenas um, a qualquer custo, inclusive do extermínio do outro. Se é possível ressignificar a escola a partir de um princípio democrático, em que a busca emancipatória faça parte de um sonho coletivamente sonhado, é preciso que nós, educadores e educadoras, nos responsabilizemos em olharmos uns aos outros com humanidade, dignidade e respeito. Que busquemos, no coletivo, a viabilidade prática da justiça social para todos e todas. Como escreveu João Cabral de Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos [...] para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos” (1968, p. 19-20).

## REFERÊNCIAS

BUENO, Winnie. **Imagens de Controle: um Conceito do Pensamento de Patricia Hill Collins**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

MELO NETO, J. C. de - **A educação pela pedra**. In: Poesias Completas. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968.

GUIMARÃES, A. M. CATINI, C.R. **Punição e Educação: Fragmentos da história de uma relação inacabada**. Campinas. maio 2017. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/punicao-e-educacao-fragmentos-da-historia-de-uma-relacao-inacabada/>> Acesso em: 15 ago. 2020.



## FEIRA DA BIO.INCLUSÃO: UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS

**Débora Martins Lopes;**  
**Pérola Villalobo Garcia;**  
**Ana Carolina Biscalquini Talamoni;**  
**Odair José Garcia de Almeida;**  
**Leandro Mantovani de Castro**

Instituto de Biociências da UNESP- Campus de São Vicente

**Palavras chave:** Educação Inclusiva, didática multissensorial, feira de Ciências.

Nas últimas décadas, a criação de instrumentos legais, como a Lei Federal nº 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), levaram a uma mudança no ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, que tradicionalmente se baseava em um modelo de atendimento especializado e segregado. Como resultado dessas políticas, o acesso à educação tem acontecido no ensino regular e se voltado para a chamada educação inclusiva, visto o aumento do número de matriculados nestas instituições (BRASIL, 2018). Contudo, para a promoção de uma educação nesta perspectiva, são necessários investimentos em materiais pedagógicos, adequações nos currículos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência (MOREIRA, 2005).

Nos aspectos relacionados à formação docente, estudos pautados em análises curriculares e ementas dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas mostram que os tópicos relacionados à educação especial ou inclusiva ocupam um espaço restrito na formação inicial do docente, na qual a teoria é apresentada sem associação com a prática (PEREIRA e GUIMARÃES, 2019; OLIVEIRA, *et al*, 2011). Há casos, em que apenas a disciplina de LIBRAS é ofertada, muitas vezes na modalidade de ensino a distância, o que pode levar a uma banalização desta língua/disciplina, de forma que seu ensino cumpra apenas o que é exigido por lei, sem contemplar as necessidades reais dos futuros professores (SANTOS, *et al.*, 2015). Um estudo conduzido por Poker, Valentim e Garla (2017), com egressos de um curso de Pedagogia, que tiveram cinco disciplinas relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, mostrou que 80% dos egressos pesquisados não sabiam ou sentiam-se inseguros a respeito das atitudes que devem ser tomadas frente a esse alunado. Neste sentido, os professores têm enfrentado no seu cotidiano muitas circunstâncias e mudanças que podem causar insegurança na atuação pedagógica.

Durante o desenvolvimento do projeto Bio.Tátil, em uma instituição no município de Santos que atende alunos com deficiência visual, discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP e também monitoras do projeto, notaram que os alunos apresentavam conceitos errados ou não possuíam conhecimentos básicos em ciências, principalmente relacionados à biologia. A maioria dos alunos sabia apenas sobre noções de higiene e saúde, tópicos que eram ensinados na instituição pela professora de A.V.A.S. (Atividades da Vida Autônoma e Social Diária) (GARCIA *et al.*, 2018). Esta observação no período de realização do projeto aliada à escassez de discussão sobre educação inclusiva durante o período de formação do licenciando, motivou a criação de um espaço que pudesse aproximar o futuro profissional de educação ao público em questão. Neste cenário, nasceu a Feira da Bio.Inclusão, uma iniciativa dos projetos Bio.Tátil e Jardim Sensorial (MORAES e ALMEIDA, 2019), do Programa Núcleos de Ensino e o Grupo PET Ciências Biológicas – Litoral, ambos mantidos pela PROGRAD/UNESP. Este evento teve como objetivo de tornar acessível a todos o conhecimento biológico, através de um espaço não formal de

ensino no formato feira de ciências.

Conforme descrito por alguns autores, os sistemas educacionais podem ser divididos em: 1) educação formal, que é obtida nas escolas; 2) educação informal, obtida através dos pais, amigos ou associações, ou seja, através da aprendizagem cotidiana, não intencional; 3) a educação não formal, ocasionada pela intenção de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos da escola em espaços não escolares (DIB, 1988, GOHN, 2006). Assim, museus, centros tecnológicos e feiras de ciências, podem ser considerados espaços não formais de ensino, pois proporcionam conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais, através de processos de compartilhamento de experiências e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006).

As atividades para a realização da feira foram divididas em duas etapas: uma preparatória, com objetivo de instrumentalizar o futuro professor, e a outra de vivência profissional, oportunizando o contato direto com o público em questão.

Inicialmente, os alunos de graduação participavam de uma palestra, com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre educação inclusiva, na qual ao término eram convidados a atuarem como monitores da feira. Em seguida, os alunos passavam por uma oficina para confecção de materiais adaptados, levando em consideração princípios da didática da multissensorial. Alguns autores como Soler (1999) e Ballesterro (2006) têm defendido este tipo de recurso didático para o ensino de pessoas com deficiência, pois faz com que o aluno possa compreender um assunto ou fenômeno pelos diferentes sensores do corpo como tato, visão, audição, paladar e tato. Após estas atividades de formação, os discentes eram divididos por estandes abrangendo os mais diversos temas biológicos, como por exemplo, botânica, anatomia, citologia, biologia marinha, dentre outros e confeccionavam materiais como maquetes táteis, desenhos em alto relevo, experiências gustativas e olfativas, além da organização de um jardim sensorial e coleções zoológicas cedidas por docentes da UNESP, *Campus* do Litoral Paulista.

Entre o período de 2018 a 2019, as edições da Feira da Bio.Inclusão contaram com a participação de aproximadamente 300 estudantes de graduação dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e pedagogia, bacharelado em ciências biológicas e terapia ocupacional, de universidades da região metropolitana da baixada santista. Estes

monitores fizeram atendimento a um público de aproximadamente 1000 alunos, advindos de instituições de educação especial, escolas públicas ligadas a secretaria de educação do município de Santos e o público em geral. A iniciativa foi bem avaliada pelos visitantes, principalmente pelos professores e profissionais de educação especial, que relataram ser a primeira vez que muitos alunos participavam de uma atividade desta natureza, interagindo com outras pessoas além dos muros da instituição. Já para os graduandos, a participação da feira, no formato como foi desenvolvido permitiu reflexões sobre a questão da educação inclusiva, a utilização de recursos didáticos que podem ser aplicados a qualquer tipo de aluno, além de colocar em prática parte do que foi ensinado apenas na teoria. De acordo com Castanho e Freitas (2005, p. 1), “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas”, para que o educador tenha um contato direto com a diversidade e possa buscar soluções aos enfrentamentos apresentados. Neste contexto, sugerimos que o desenvolvimento de um espaço não formal de ensino, como uma feira de ciências, considerando os aspectos metodológicos apresentados neste trabalho, pode ser uma ferramenta auxiliar para estabelecimento de uma educação mais inclusiva, proporcionando aos futuros educadores realizar transposições didáticas a todo o alunado, seja esse constituído de estudantes com necessidades educacionais especiais ou não.

## REFERÊNCIAS

BALLESTERO, A. **Multissensorialidade no Ensino**. Semana de artes visuais do Recife, 10 a 16 de Setembro de 2006.

BRASIL. 2015. **Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 02/07/2020.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática no ensino superior. **Revista Educação Especial**. 2005.

DIB, C. Z. **Formal, Non-formal and Informal Educations: Concepts/ Applicability**. In: Cooperative Networks in Physics Conference Proceedings 173 – American Institute of Physics – New York, 300-315, 1988.

GARCIA, P. V. et al. **“Explorando a didática multissensorial no ensino de biologia celular”**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44660>>. Acesso em: 12/08/2020 08:05.

GOHN, M.G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso:02/07/2020.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25**, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 02/07/2020.

MORAES, I. G., ALMEIDA, O. J. G. **Jardim Sensorial: o ensino de botânica através dos sentidos**. Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso

em: 12/08/2020.

OLIVEIRA, M. L. et al. **Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores**. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, Dec. 2011.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARAES, S.. **A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia**. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Dec. 2019.

POKER, R. B., VALENTIN, F. O. D, & GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação, 11(3)**, 876-889, 2017.

SANTOS, L. F; CAMPOS, M.C. L. I.; LACERDA, C.B.F.; GOES, A. M. **Desafios tecnológicos para o ensino de libras na educação a distância**. Comunicações. Piracicaba. Ano 22, n. 3, p. 203-219, 2015.

SOLER, M. A. **Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica,1999.



## A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE APOIO PARA ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

**Ma. Camila Boarini dos Santos<sup>120</sup>;**  
**Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo<sup>121</sup>**

### INTRODUÇÃO

A formação do profissional de Terapia Ocupacional é realizada nas áreas da saúde e da educação, bem como na esfera social. As ações abrangem prevenção, reabilitação e intervenções específicas, dependendo da demanda de saúde. Visa atender às necessidades da pessoa para a sua independência e autonomia, levando em conta aspectos individuais e do contexto de vida. De maneira geral, tem por finalidade orientar a promoção e a participação social, autonomia de indivíduos e/ou grupos com dificuldades sensoriais, físicas, mentais, psicológicas e/ou sociais, que dificultam sua inserção e participação na vida social (USP,1997; MALFITANO; BIANCHI, 2013; SABINO *et al.*, 2017).

Em 22 de dezembro de 2010, a atuação deste profissional foi regulamentada e as competências atribuídas foram de que é um profissional competente para atuar em todos os níveis de complexidade, englobando a política de assistência social, desenvolvimento socioambiental, socioeconômico e cultural (BRASIL, 2010; SABINO *et al.*, 2017). Em 2014, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional definiu os parâmetros e competências do Terapeuta Ocupacional em contextos sociais em todo território nacional, sendo os parâmetros pautados no âmbito comunitário, territorial, domiciliar ou

outras formas de moradia (BRASIL,2014; SABINO *et al.*, 2017).

A vulnerabilidade é formada por situações que levam à exclusão social dos indivíduos que nela se encontram. Portanto, é constituída por fatores sociais, culturais, políticos, biológicos e econômicos. A vulnerabilidade social pode ser considerada como um indicador de risco de segregação ao qual um indivíduo ou grupo está exposto (CASTEL, 1997; BRASIL, 2010; SABINO *et al.*, 2017).

Sendo assim, este estudo teve por objetivo apresentar um recorte das ações do Terapeuta Ocupacional em uma instituição de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atende a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e socioeconomicamente carentes.

### MÉTODO

Este estudo trata-se de um trabalho de extensão atrelado à pesquisa de mestrado concluído em 2020 sob parecer favorável CAAE: 95697018.6.0000.5406.

A instituição onde o estudo foi desenvolvido é composta por profissionais do serviço social, psicólogo, professores de educação física, coordenadores de oficinas (balé judô e música), professores que são responsáveis pelas aulas das oficinas e professoras para reforço escolar. Cerca de 90 estudantes, na faixa etária de 5 a 16 anos, são atendidos na instituição, no contra turno do período escolar. Mediante a solicitação do serviço de terapia ocupacional pela instituição para auxiliá-la na realização das atividades, as ações desse profissional se voltaram para investigar a interação social e desempenho dos estudantes em atividades grupais e individuais. Participaram do estudo 77 estudantes com idade entre 6 e 13 anos.

As particularidades dos estudantes foram identificadas por meio da utilização de três instrumentos, que foram:

1. Teste de desempenho escolar (TDE) para avaliar se o estudante está tendo um desempenho escolar superior, médio e inferior nas áreas de escrita, aritmética e leitura, e também permite que sejam analisadas as habilidades e as dificuldades de cada estudante (STEIN,1994).
2. Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), que consiste em uma bateria de testes, e abrange a motricidade fina, motricidade global,

<sup>120</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp/Marília

<sup>121</sup> Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Unesp/Marília



equilíbrio, esquema corporal, rapidez, organização espacial e lateralidade, e permite avaliar se a idade cronológica do estudante corresponde à idade motora (ROSA NETO, 2002).

3. *Perceived Efficacy and Goal Setting System* (PEGS), que tem como objetivo possibilitar que crianças com ou sem deficiência relatem sua autopercepção em relação à competência na realização das atividades do dia a dia (MISSIUNA; POLLOCK; LAW, 2004; RUGGIO et al., 2018).

Após a coleta de dados, os dados foram analisados seguindo as recomendações de cada instrumento e organizados *Microsof Excel*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo apontaram para problemas de aprendizagem no decorrer da seriação escolar e idade correspondente, visto que dos 77 participantes deste estudo, 30 tiveram um desempenho escolar inferior ao esperado para a faixa etária e ano escolar e desses, observou-se que 20 estudantes encontravam-se matriculados nos anos escolares compreendendo o período de seriação do 4º ao 8º ano, evidenciando, portanto, a importância do acompanhamento desses futuros jovens para a prevenção de risco de inadequações ocupacionais e restrição da participação social.

A literatura aponta que prevenir a ocorrência de fracassos escolares de estudantes em situação de vulnerabilidade social vem ao encontro das necessidades educacionais, sobretudo nos anos escolares iniciais, pois, o fracasso escolar, concomitante à incidência de fatores de risco no ambiente familiar e social mais amplo, pode afetar negativamente o desenvolvimento dos estudantes ao longo da vida, refletindo em um desempenho escolar inferior nos anos escolares subsequentes (SANTOS; MARTURANO, 1999; SANTOS, 2020).

Os dados deste estudo ainda identificaram que dos 77 participantes, destacam-se as seguintes particularidades evidenciadas nos testes: seis participantes obtiveram desempenho escolar e desenvolvimento motor inferior, porém, apenas um deles se percebeu como não competente. Apesar de os outros cinco participantes terem apresentado desempenho escolar e desenvolvimento motor inferior, eles se autoperceberam competentes.

A literatura afirma que a autopercepção de competência se relaciona ao *feedback* de sucesso e fracasso. Fatores ambientais e pessoais afetam a autopercepção e influenciam a aprendizagem, a motivação e o desempenho escolar (BANDURA *et al.*, 1996; RUGGIO, 2008). No caso dos participantes deste estudo, 72% se autoperceberam como competentes na avaliação de seu desempenho. E como não foi encontrada relação entre os resultados dos testes de aprendizagem e desenvolvimento motor com o resultado da autopercepção de competência, esses dados apontam para a importância de observarmos as singularidades de cada indivíduo e o *feedback* do meio.

Após a aplicação dos instrumentos e análise dos dados, foram realizados relatórios individuais de cada estudante, os quais foram disponibilizados para a instituição e apresentados à equipe multiprofissional, que pode ajustar as suas ações mediante as necessidades de cada participante em parceria com a terapeuta ocupacional.

## CONCLUSÃO

Conclui-se com este estudo que a atuação do terapeuta ocupacional na instituição social ofereceu subsídios para a ampliação e aprofundamento da atenção aos usuários da organização, além de demonstrar o compromisso e a importância da instituição na comunidade. No que se refere às atribuições desse profissional, em instituições de apoio à população de escolares em situação de vulnerabilidade social, recomenda-se a sistematização de ações articuladas ao desempenho escolar do estudante, a fim de que ele se aproprie de suas competências e habilidades, integrando-se, assim, a diferentes cenários de vida coletiva socialmente organizada, no decorrer do seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BANDURA, A. *et al.* Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, n.67, p.1206- 1222, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução nº 383, de 22 de dezembro de 2010. Define as competências do Terapeuta Ocupacional nos contextos sociais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução nº 445, de 26 de abril de 2014. Altera a Resolução-COFFITO nº 418/2011, que fixa e estabelece os Parâmetros Assistenciais Terapêuticos Ocupacionais nas diversas modalidades prestadas pelo Terapeuta Ocupacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 out. 2014.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.;

BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997. p. 17-50.

MALFITANO, A.P.S.; BIANCHI, P.C. Terapia ocupacional e atuação em contextos de vulnerabilidade social: distinções e proximidades entre a área social e o campo de atenção básica em saúde. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 563-574, 2013.

MISSIUNA, C.; POLLOCK, N.; LAW, M. Perceived efficacy and goal setting system (PEGS). San Antônio, TX: Psychological Corporation, 2004.

ROSA NETO, F. (org.). Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUGGIO, C.I.B. *et al.* Validity and reliability of the Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS) for Brazilian children. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 26, n. 4, p. 828-836, 2018.

RUGGIO, C. I. B. Adaptação transcultural do perceived efficacy and goal setting system – pegs para crianças brasileiras. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SABINO, J. S. *et al.* As ações da terapia ocupacional com adolescentes em situação de vulnerabilidade social: uma revisão de literatura. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 25, n. 3, p. 627-640, 2017.

SANTOS, C.B. Percepção de competência, desempenho escolar e performance motora de estudantes do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social. 2020. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.377-394, 1999.

STEIN, L. M. (1994). TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Definição de Terapia Ocupacional. 1997. Mimeografado.



## CICLO DE CINE-DEBATE: RAÇA E GÊNERO

**Me. Davi Silistino Souza**<sup>122</sup>;

**Me. Débora Spacini Nakanishi**<sup>122</sup>;

**Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro**<sup>123</sup>

O Ciclo de Cine Debates: Raça e Gênero foi um projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa “Gênero e Raça” do Ibilce/Unesp, sob supervisão da Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro. Esse evento originou-se a partir da adoção de uma visão da arte como possibilitadora de erigir mundos e por considerarmos como nossa responsabilidade acadêmica retribuir à sociedade.

O projeto teve como objetivo promover um ambiente de reflexão e debate acerca dos temas raça/etnia, gênero e sexualidade para a comunidade universitária interna (alunos, funcionários e docentes da Unesp de São José do Rio Preto) e externa, por meio de sessões de cine debate, nas quais filmes relacionados a essas temáticas foram exibidos e discutidos. Com isso, visou-se contribuir com o incentivo do pensamento crítico, auxiliando-os a desconstruir preconceitos e estereótipos acerca das minorias.

Cada sessão foi conduzida por um mediador responsável por uma breve apresentação da obra para situar os participantes e direcioná-los no debate. A primeira edição do projeto ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2019, com encontros quinzenais, e com o auxílio do Santander para a divulgação do evento por meio de subsídio para impressão de cartazes. Abaixo temos uma tabela com as informações de cada sessão:

Data	Filme	Mediador
08/08	<i>Julieta</i> (2016)	Débora Spacini Nakanishi
22/08	<i>Moonlight: sob a luz do luar</i> (2016)	Davi Silistino Souza
05/09	<i>Corações Sujos</i> (2011)	Débora Spacini Nakanishi
19/09	<i>Uma Mulher Fantástica</i> (2017)	Davi Silistino Souza
10/10	<i>Estrelas Além do Tempo</i> (2017)	Profa. Dra. Monica Abrantes Galindo de Oliveira

Na primeira sessão, exibimos o filme *Julieta* (2016), de Almodóvar. O enredo acompanha a protagonista que dá nome a obra, desde as paixões da juventude até a maturidade da maternidade. O sentimento de culpa, imposto pela sociedade à condição de ser mulher, foi o ponto de partida para o debate. Julieta vive assombrada por consequências de alguns acontecimentos: o suicídio de um desconhecido; a morte do marido; e o desaparecimento da filha. Nenhum desses causados por ela, mas, como mulher, toma para si a culpa, de uma forma não inteligível para as personagens masculinas.

Os participantes levantaram episódios do filme ilustrando bem as especificidades do ser mulher em sociedade. Tomemos como exemplo a sequência em que Julieta se sente incomodada ao ser abordada por um estranho em uma viagem de trem. Não bastasse o sentimento de vulnerabilidade, logo após a moça esquivar-se do homem, ele se suicida, e Julieta sente-se culpada. Os participantes exemplificaram essa culpa por meio de casos, cujas vítimas de assédio são encaradas como responsáveis pelo crime, passando pelo julgamento da sociedade. Nessa discussão, levantamos também o termo “cinema gay”, como é categorizada, muitas vezes, a obra de Almodóvar. Este ponto foi especialmente frutífero, pois pudemos ouvir opiniões diversas sobre esse assunto, ainda pouco debatido.

Na sessão seguinte, o filme exibido foi *Moonlight: sob a luz do luar* (2016), do cineasta Berry Jenkins. A obra trata da vida de Chiron durante a infância, a adolescência e a adultidade, explorando temas como identidade e sexualidade. Sendo a personagem um menino negro com uma mãe usuária de drogas, a jornada de Chiron enfoca na auto

<sup>122</sup> Doutorandos - CAPES

<sup>123</sup> PPG - Letras /Unesp-Ibilce (São José do Rio Preto)

descoberta da homossexualidade em um contexto de heterossexualidade compulsória, de gangues e de prostituição. Encontrando pouco suporte nesta comunidade, a personagem aceita sua sexualidade ao final do filme, ao reencontrar um amigo de infância.

O debate estabelecido foi bastante rico, com uma grande discussão sobre como a junção do elemento racial, da sexualidade e da classe social dificultava a vida de Chiron, tornando a assunção de uma identidade não muito tranquila. A busca pela compreensão da sexualidade é ofuscada pela situação abusiva na família e pelo contexto étnico/racial, que reforça uma heterossexualidade compulsória e reprime qualquer comportamento dissonante a esse padrão.

Ademais, tratamos da ambiguidade permeada na cena final do filme, em que o amigo de Chiron faz um gesto afetuoso, acolhendo a protagonista. Pontuamos não ser o mais importante se os dois ficarão juntos como par romântico, e sim o simbolismo daquele momento: há uma quebra marcante da masculinidade viril e binária.

Na terceira sessão, o filme exibido foi *Corações Sujos* (2011), o qual retrata o lado sombrio do racismo durante os anos da imigração japonesa no Brasil, pouquíssimo conhecido por grande parte dos brasileiros. Baseado em fatos reais, o enredo gira em torno de uma comunidade japonesa no interior de São Paulo, que, ao fim da Segunda Guerra Mundial com a rendição do Japão, passa a ser entendida como inimiga da República. Outrossim, os japoneses acreditam estarem sendo enganados quanto à derrota do país de origem e decidem retribuir os ataques. No meio desse confronto, encontram-se os “corações sujos”, isto é, japoneses que querem pertencer à sociedade brasileira e estabelecer vínculos permanentes.

O primeiro ponto levantado pelos participantes foi o sentimento de frustração por desconhecerem esta página da história brasileira. Notamos o choque dos participantes no tocante aos fatos relativos à comunidade japonesa, hoje respeitada socialmente (o que ainda não acontece com grupos de outras regiões asiáticas, como chineses e coreanos). Os debatentes afirmaram estarem acostumados com o apagamento da história afro-brasileira; entretanto, nunca haviam imaginado confrontos com outras etnias como apresentado, baseados na xenofobia. A partir disso, discutimos como a história oficial, ensinada nas escolas, é seletiva e eurocentrada, excluindo qualquer “mancha”

racial de seus arquivos, seja ela asiática ou africana. Trouxemos a discussão para a contemporaneidade, pois o Brasil continua sendo um país a receber muitos imigrantes e refugiados, nem sempre integrados à sociedade.

Na quarta sessão, exibimos o filme *Uma Mulher Fantástica* (2017), do chileno Sebastián Lelio. A obra traz como protagonista Marina, mulher trans que, após o falecimento do companheiro, tem de enfrentar vários momentos de LGBTfobia, institucional ou estruturalmente. Por meio de uma linguagem poética e de cenas marcantes, a obra capta a voz de uma personagem trans e permite ao espectador estar em contato com as provações e as violências (simbólicas e físicas) enfrentadas por indivíduos trans.

O debate com a comunidade permitiu uma reflexão sobre como a LGBTfobia está presente na nossa sociedade, não só nas atitudes individuais, mas também nas manifestações de instituições como as unidades policiais e os hospitais. Os participantes exemplificaram tal percepção com cenas do filme, em que um médico desrespeita a protagonista ao chamá-la propositalmente pelo nome de nascença, ao invés do nome social. Outro exemplo dado é quando a detetive insinua ser Marina prostituta, recebendo para ficar com o companheiro recém falecido.

Como encerramento do Ciclo, houve a exibição de *Estrelas Além do Tempo* (2017), de Theodore Melfi, contando com a presença da Profa. Dra. Mônica Abrantes Galindo de Oliveira como debatedora. O filme conta a história verídica de três cientistas negras da Nasa na primeira metade do século XX, enfrentando uma sociedade machista e racista. A obra dá crédito às mulheres negras que contribuíram com marcos do desenvolvimento da ciência e da computação durante a época da corrida espacial e que foram apagadas do seu sucesso.

O debate foi enriquecido pelas contribuições da professora Mônica. Os participantes levantaram o racismo institucional presente, especialmente nas universidades, não apenas no baixo número de professores negros, como também nas referências bibliográficas limitadas a pensadores homens e brancos. Assim, articulou-se a ideia de incentivo a ações antirracistas, a fim de ativamente enfrentar o racismo estrutural. Ademais, foram pontuadas a presença de inúmeras mulheres negras fundamentais nas mais diversas áreas das ciências e das artes, e

a necessidade de suas histórias chegarem ao público.

Os resultados desta edição mostraram-se positivos, pois os filmes selecionados forneceram um panorama frutífero acerca dos temas, possibilitando uma rica interação entre os participantes. O cinema faz-se um veículo possibilitador das diversas representações de raça/etnia e gênero, em que subalternos podem reivindicar uma voz resistente. Cabe a nós oferecermos um ambiente seguro e democrático para ouvi-la e discuti-la.

Para um futuro pós pandemia, intencionamos realizar uma segunda edição do evento, estabelecendo parcerias com grupos estudantis e redes de cinema. Dessa maneira, atenderemos à comunidade de uma forma mais abrangente, podendo retribuir à sociedade de maneira geral.

UMA MULHER FANTÁSTICA. Direção de Sebastián Lelio. Produção de Juan de Dios Larraín e Pablo Larraín. Roteiro de Sebastián Lelio e Gonzalo Maza. Santiago: Participant Media, 2017. 1DVD. (104 min).

## REFERÊNCIAS

CORAÇÕES SUJOS. Direção de Vicente Amorim. Produção de João Daniel Tikhomiroff, Gil Ribeiro, Michel Tikhomiroff e Eliane Ferreira. Roteiro de David França Mendes. Paulínia: Downtown Filmes, 2012. 1DVD (90 min).

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Direção de Theodore Melfi. Produção de Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Roteiro de Allison Schroeder e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th Century Fox, 2016. 1DVD. (127 min).

JULIETA. Direção de Pedro Almodóvar. Produção de Agustín Almodóvar. Roteiro de Pedro Almodóvar. Madrid: Universal Pictures, 2016. 1DVD (100 min).

MOONLIGHT: sob a luz do luar. Direção de Barry Jenkins. Produção de Adele Romanski, Dede Gardner e Jeremy Kleiner. Roteiro de Barry Jenkins. Nova York: Diamond Films, 2017. 1DVD (111 min).



## DESIGN UNIVERSAL – DA CRIAÇÃO AO PRODUTO FINAL PELOS PRÓPRIOS USUÁRIOS

**Thiago Fernandes Costa e Silva**<sup>124</sup>;  
**Claudio Roberto Y Goya**<sup>125</sup>

Por Definição, inclusivo é aquilo que inclui, que não deixa de lado e visa compreender e abranger ao máximo todas as partes de um mesmo projeto.

O profissional do design precisa, ao executar qualquer projeto, ser o mais universal possível, mas em vários momentos isso se torna uma dificuldade justamente pela falta de experiências, tendo de ir buscar parceiros para sua produção, o que é visto cada vez mais como o ideal, um processo cocriativo tem mais chances de abranger mais espaços socioculturais e públicos do que um projeto isolado.

Tendo isso em vista, podemos fazer uma pequena mudança dos papéis, tirar a centralização do saber e produção das mãos do Designer, tratando-o como a parcela maior da criação e o usuário/cocriador como parcela mínima que só oferece as informações necessárias; trabalhar de forma que o designer e o usuário, de sua maneira, possam contribuir para o projeto de modo igualitário, compartilhando a produção, o saber, as metodologias (vindo do Design) e experiências de vida do usuário, tendo não só um cliente final, mas todos aqueles que ali estavam em conjunto, seja adquirindo o produto, serviço, experiência e/ou aprendizados.

Compartilhar a criação com o usuário é o que visa o LabSol - Laboratório de Design Solidário, projeto de extensão da UNESP de Bauru, realizando atividades para com as comunidades a fim de

resolver problemas estéticos e de produção de artefatos, respeitando a cultura, identidade e patrimônio cultural, aplicando conceitos que são o tripé do projeto: Sustentabilidade (MAZINI & VEZZOLI, 2008), Ecodesign (MARLET, 2005) e Economia Solidária (SINGER, 2002). Além de buscar retornar à própria sociedade o conhecimento adquirido e fomentado dentro da instituição de ensino, para que entendam e visualizem que também são capazes de criações que gerem renda e reconhecimento, junto à minimização de resíduos encontrados na própria comunidade, resíduos estes que são implementados à criação, priorizando também a sustentabilidade.

Evocando a definição de Clarkson e Coleman (2015), em que design universal tem de ser visto como criação de espaços e objetos, os quais possibilitam a inserção do maior número de pessoas possível no processo de desenvolvimento e utilização, sem que haja qualquer espécie de distinção. “[...] o design inclusivo gera projetos que possibilitam às pessoas que se encontram excluídas, permanente ou temporariamente, pertencerem ao grupo em atividade, sem segregação.” (GOMES & QUARESMA, 2018).

O projeto em questão, trata-se de um trabalho colaborativo do LabSol em parceria a SORRI, Centro Especializado em Reabilitação SORRI de Bauru, essa que realiza, desde 2013, espetáculos teatrais organizados e atuados por funcionários, usuários e voluntários, sempre reaproveitando cenários das peças anteriores e materiais residuais da própria instituição como caixas de papelão, tecidos e peças de auxiliares locomotivos (muletas, cadeira de rodas) que são trocadas conforme a necessidade do usuário, por exemplo. O desafio do Design se dá a partir de dois pontos: o fato de os usuários da SORRI serem crianças portadoras de algum tipo de deficiência, seja ela auditiva, física, social, visual ou intelectual, além de outras; e o fato já abordado anteriormente da falta de experiência e o não saber referente as dificuldades apresentadas a essas crianças por situações aparentemente normais à maioria das pessoas.

Antes mesmo da convergência do Design com a SORRI, foi preciso que a própria instituição se unificasse, agrupando todo o conhecimento oferecido pelos setores internos de dança, música, artes manuais e artes cênicas, onde os usuários já estavam adaptados e caracterizados a trabalharem suas habilidades, gerando então o setor sociocultural, esse

<sup>124</sup> Graduando de Design em FAAC UNESP Bauru

<sup>125</sup> Professor em FAAC UNESP Bauru

hoje responsável pelo espetáculo anual cujo propósito é justamente evidenciar as atividades dos usuários e de cada setor, que trabalham em conjunto para o total funcionamento da apresentação final, acarretando em consequências positivas, contribuindo com a autoestima e confiança dos participantes juntamente com o prestígio recebido da plateia e a própria comunidade da SORRI.

É neste exato momento de convergência dos setores onde o Design se vê na necessidade de entrar com sua parcela, oferecendo seus conhecimentos e metodologias a fim de estruturar de forma didática e mostrar aos usuários possibilidades que eles mesmos não sabiam que eram capazes de exteriorizar pela falta de um método. E não podemos cometer o erro de tentar aplicar a esse processo o termo “Design Thinking” ou “modo de pensar voltado ao Design”, pois já invertemos os papéis e seria retornar ao estado de Design como concentração de toda produção. O profissional do Design está ali só como figura representativa, os usuários se tornam os novos Designers e criam em conjunto com o representante, esses novos Designers sim, sabem de todas as demandas que precisam ser atendidas, todas as dificuldades vivenciadas por eles e as expectativas e realidades que não podem ultrapassar, e, durante sua produção, o Designer sempre está participando, conversando e criando as experiências que antes lhe faltavam.

Redirecionando a um exemplo mais pontual e mais recente, em sua apresentação teatral de 2019 com o tema “O Rei leão”, foram utilizadas grandes referências do musical da *Broadway* de Nova York, produzido pela Walt Disney Theatrical, levando o nível técnico acima do planejado e fomentando um pequeno desafio aos usuários, estes que, por sua vez, não se acanharam e se mostraram responsáveis, animados e muito empenhados referentes às novas complexidades propiciadas a seu determinado setor. Claro que foi um desafio para todos atender as expectativas e adversidades que iam aparecendo durante o processo. Como um exemplo divertido pode ser citado a produção do cenário inicial, esse que se daria por um grande sol vermelho alaranjado subindo aos poucos em fundo totalmente vermelho para representar o céu da savana Africana, entretanto, este foi o último cenário a ficar pronto, devido ao tempo demorado para costurar todos os tecidos que poderíamos reutilizar e pelo fato dele ter 80m<sup>2</sup>, e ao final, quase

que como um último encontro antes da peça, todos se reuniram para conseguir pintar o painel e finalizar os preparativos para o grande dia.

A conclusão tanto do projeto quanto do papel do profissional do Design não se dá ao pintar o último pedaço de tecido, nem quando todos estão trajados com seus figurinos sob os cenários, muito menos junto a reverência daqueles acima do palco como se fosse uma cortina marcando de fato o final. Acredito que para determinar a conclusão do projeto é necessário antes evidenciarmos o que foi o projeto. A princípio pode-se dizer que foi a criação e execução da peça teatral, reutilizando materiais de descarte com usuários de uma instituição voltada à reabilitação de crianças, mas na verdade, o grande papel que o Design propõe é mostrar a esse usuário, a essa criança, que independente de qualquer situação adversa, ela tem tanta capacidade criativa quanto qualquer outra pessoa, e que, ao entender isso, ela passe adiante esse potencial. Neste momento, em que ela passar adiante o que lhe foi apresentado é quando o projeto se finaliza e ganha vida.

## REFERÊNCIAS

CLARKSON, P. J.; COLEMAN, R. *History of Inclusive Design in the UK*, Applied Ergonomics, 2015.

GOMES, D. & QUARESMA M. *Introdução ao Design Inclusivo*. Curitiba: Appris, 2018.

MAZINI, Ezio; VEZZOLI, Carlo, trad. CARVALHO, Astrid de. *O Desenvolvimento de Produtos Sustentáveis: os Requisitos ambientais dos produtos industriais*. São Paulo: EDUSP, 2002.

MARLET, J. V. *Diseño ecológico*. Barcelona: Blume, 2005.

SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação



## **COLETIVO FEMINISTA BERTHA LUTZ: QUANDO AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE VÃO ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE**

**Marina Ferreira<sup>126</sup>;**  
**Giovanna Alves Batista<sup>127</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCAV),

### **RESUMO**

A organização de mulheres plurais em coletivos tem crescido constantemente no ambiente universitário como forma de repensar as opressões vivenciadas pelas mesmas e buscar alternativas para estas. No presente artigo, busca-se analisar algumas ações e discussões realizadas por um agrupamento feminista liderado por universitárias da UNESP Campus de Jaboticabal – SP, em que as pautas extrapolam o ambiente institucional e se articulam a outras movimentações políticas e educacionais que trazem o debate para a comunidade inserida no entorno, sendo assim, nota-se a existência do que Judith Butler (2015) considera como performatividade política. Serão apresentadas ações (de 2018 a 2020) e análise das mesmas (palestras de IST's, estudos sobre o feminismo no Brasil, roda de conversa sobre colorismo e feminismo negro, palestra sobre câncer de mama e saúde feminina, roda de conversa sobre “ser” mãe, debates com a comunidade sobre feminismo e violência contra a mulher, palestras sobre aceitação da diversidade, exposição sobre feminismo e questões de gênero), para um melhor entendimento de como esse conceito de performatividade

<sup>126</sup> mah93ferreira@hotmail.com, Graduanda em Bacharelado em Ciências Biológicas

<sup>127</sup> gyovannaab96@hotmail.com, Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas



política se aplica a este coletivo; objetivando entender como este espaço, da Universidade, interfere no modo de se fazer o feminismo destas alunas e como as reflexões sobre as pautas elaboradas por elas as transformam, bem como as fazem modificar o seu meio.

**Palavras-chave:** Coletivo feminista; feminismo; performatividade política.

O presente trabalho busca entender como ocorrem as manifestações feministas no ambiente universitário e suas ações, colocando o espaço acadêmico como um meio motor das políticas por elas realizadas e que permite o entendimento do conceito de performatividade política destas manifestações enquanto organização atuante. Objetiva-se, assim, interpretar como o ambiente universitário molda as práticas feministas e como elas modificam os espaços e as universitárias.

O Coletivo Feminista Bertha Lutz foi fundado em 2018, sendo liderado por estudantes de graduação que se reuniram pela pauta comum da violência contra mulher, buscando por meio de discussões e de ações a elaboração de políticas de igualdade de gênero e de respeito às diversidades.

As universidades públicas são espaços notadamente conservadores, dominados por uma elite burguesa, meritocrática e hierárquica, sendo composta, predominantemente, por homens brancos, que pautam debates e políticas nesse meio, e atualmente tem seu cenário modificado pela maior inserção de mulher e negros (Monteiro, 2017; Fernandes, 2013).

Os agrupamentos de estudantes trazem uma renovação no modo de ser fazer os feminismos e a política, auxiliando na transformação de espaços e de sujeitos, ou seja, produzindo uma performatividade (Moresco; Langnor, 2017), que para Butler é a ocupação destes locais pelos sujeitos, ou seja, um ato performativo político por estes apresentarem exigências e direitos (Moresco, 2017). Esta é a forma pela qual as universitárias conseguem se expressar e resistir ao meio acadêmico.

O agrupamento feminista em questão, após discussões teóricas,

elaborava ações no *campus* e fora dele, por meio de palestras, oficinas, rodas de conversa e demais intervenções (listadas na tabela abaixo) que visavam a modificação não somente da faculdade na qual este grupo está inserido, mas também levar a reflexão para além dela.

**Tabela 01** - Atividades realizadas nos anos de 2018 a 2020

Atividade	Objetivo	Público Alvo
Leituras Feministas	Estudo teórico do feminismo.	Alunas da instituição.
Grupo de Caronas	Auxílio as universitárias do campus; combate à violência contra a mulher.	Alunas da instituição.
Formulário de Denúncias	Combate à violência contra a mulher.	Alunas da instituição.
Palestras (IST's, Câncer de Mama, Assédio, Atuação do Coletivo, Violência contra a Mulher)	Educação sobre saúde feminina; combate à violência contra a mulher.	Mulheres da comunidade acadêmica e local.
Roda de Conversa sobre Feminismo Negro e Colorismo e Roda de conversa sobre ser "mãe"	Educação sobre a diversidade; discussão sobre papéis de gênero e violência contra a mulher.	Alunas da instituição.
Acolhimento em Festas	Combate à violência contra a mulher.	Mulheres universitárias e moradoras da região.
Sarau e Intervenções artísticas	Expressão artísticas e cultural ligada à temática feminista.	Alunas da instituição.
Oficina de Bordado e Chuveiro	Expressões culturais; Promoção de autonomia feminina.	Mulheres da comunidade acadêmica e local.
Exposição em Feiras	Educação sobre feminismo, sexualidade, saúde e diversidade.	Comunidade local.

(Tabela elaborada pelas autoras)

Como exposto na **Tabela 01**, pode-se perceber que as ações baseadas nas teorias começaram a influenciar no ambiente institucional

e, posteriormente, foram para atuações junto à comunidade local, sendo o agrupamento reconhecido e convidado a realizar ações conjuntas ou mediação de discussões.

Amaral e Naves (2020) consideram que a participação em coletivos universitários auxilia as mulheres a compreender e ressignificar os processos machistas e patriarcais que estão submetidas e são conflitantes ao processo de educação democrática no qual a universidade pública tem por objetivo, isso acarreta a mobilidade destas estudantes para uma modificação social.

Nos relatos levantados de oito alunas participantes, todas consideraram que as atividades elaboradas e desenvolvidas por elas permitiram trocas necessárias à sua formação humana, que possibilitou uma modificação da visão que possuíam sobre si e sobre o mundo, bem como se sentiram mais motivadas e empoderadas.

Considerando o conceito de performatividade de Butler (2015), entende-se que não podemos desvincular a performatividade política das demandas coletivas, dessa forma, as ações elaboradas por essas educandas estão relacionadas com a forma como entendem seu ambiente, se relacionam com ele, o modificam e vão para além dele (nos demais locais que ocupam), criando feminismos e políticas próprias de seu contexto.

Como descrito no histórico da formação deste agrupamento, temos que considerar que a performatividade política nasce das discussões das “precariedades” sofridas pelos sujeitos nos espaços, que a usam como ferramenta de enfrentamento às violências ambientalmente sofridas (Butler, 2015) e que culminam na modificação deste cenário e dos agentes destas mudanças.

As opressões vivenciadas no âmbito universitário não permitem que as mulheres nele inseridas se caleem. Elas ocupam todos os espaços institucionais e se sentem objetificadas e desqualificadas, tendo como reação as manifestações de suas identidades, a procura por um ambiente seguro, em que possam ser ouvidas e, dessa forma, se organizam em agrupamentos para o enfrentamento dessas violências (Amaral; Naves, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização em coletivos de mulheres no meio acadêmico serve não somente como meio acolhedor de um ambiente que ainda é muito hostil aos sujeitos femininos, mas propicia uma melhor reflexão e modificação deste ambiente, de forma a empoderar estas universitárias que participam destes agrupamentos ampliando as visões de mundo e modificação deste pelas mesmas.

Por meio das performatividades políticas, as alunas se mobilizam no combate às violências que sofrem e buscam, assim, a desconstrução do seu meio, se fazendo ser ouvidas e, conseqüentemente, questionando a todo momento o local antes ocupado por seus corpos (de submissão e condicionamento) nestas instituições.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, I. G.; NAVES, F. O Enfrentamento das Opressões de Gênero numa Universidade Pública: O Papel dos Coletivos Estudantis na ótica do Feminismo Decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 7, n. 1, p. 887-910, 2020.

BUTLER, J. **Notes Toward a Performative Theory of Assembly**. Cambridge/London: Harvard University Press, 2015.

FERNANDES, R. M. C. Educação e desigualdade social: quando as minorias étnicas adentram a universidade. In: MEIRELLES, M. *et al.* (Org.). **Ensino de sociologia: diversidade, minorias, intolerância e discriminação social**. Porto Alegre: Evangraf/ LAVIECS, 2013.

MONTEIRO, J. O. Que a universidade se pinte de povo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 265-284, 2017.

MORESCO, M. C. O Corpo “Fala” Politicamente: As Performatividades Das/Nas Ocupações Secundaristas do Paraná. **Anais da 38ª Reunião**

Científica da ANPEd. São Luís – MA, 2017.

MORESCO, M. C.; LANGNOR, C. Corpos em (In)Conformidade: As ações políticas feministas nas mobilizações estudantis. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13<sup>th</sup> Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, p. 1-10, 2017.



## **(RE)CONSTRUINDO COM A EJA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Grafite produzido pelos participantes no muro da escola



**André Caetano Souza;  
Debora Cristina Fonseca;  
Luísa Lui Vieira Cordeiro;  
Natália Gomes da Silva;  
Victória Sara de Arruda**

Em uma perspectiva dialógica e interativa, o projeto de extensão “Educação em Direitos Humanos na escola” buscou trabalhar com diferentes segmentos da escola. De modo específico, na Educação de Jovens e Adultos. O projeto foi desenvolvido com duas turmas de oitavos anos e com a equipe escolar (funcionários, professores, coordenação e entre outros) de uma unidade municipal, além da participação efetiva de estudantes de graduação da Universidade Estadual Paulista - *campus* Rio Claro.

Inicialmente, foram levantados os conhecimentos prévios e o interesse, através da aplicação de um questionário, com perguntas acerca do entendimento sobre direitos humanos, sendo posteriormente utilizados para o direcionamento e elaboração das oficinas desenvolvidas. Semanalmente a equipe do projeto de extensão se reunia e organizava as discussões tendo como referência o círculo de cultura de Paulo Freire (1970), cuja base era o diálogo que promoveria uma educação libertadora e democrática. Portanto, os temas abordados compunham as vivências dos participantes, ou seja, partíamos de suas múltiplas realidades. Com isso, as oficinas se interligavam, articulando os assuntos tratados em uma oficina com a próxima, em uma perspectiva de construção do conhecimento. Trabalhamos a Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva de construção coletiva e dialógica, que objetivava a formação ética, crítica e política de cada participante. Apresentamos a seguir, um breve relato e análise das oficinas desenvolvidas com os estudantes de EJA, ainda que o trabalho também tenha sido desenvolvido com a equipe escolar.

Esses temas geradores das oficinas eram articulados com o normativo legal, conforme se observa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ANO), na Constituição (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013). De 22 oficinas realizadas, focaremos três desenvolvidas como base para a reflexão formativa decorrente

do projeto de extensão. Partindo do tema central do projeto e do entendimento sobre DH surgidos nos questionários, um primeiro ponto trabalhado foi a Declaração Universal do Direitos Humanos (1948). A oficina teve início com a leitura do livro da autora Ruth Rocha (2014), em conjunto com a sala, uma série de temáticas começaram a chamar atenção dos participantes. O princípio da isonomia<sup>128</sup> foi questionado prontamente quando os estudantes fizeram indagações sobre a diferença de tratamento entre pretos e brancos, ricos e pobres perante a lei. As discussões versaram sobre o racismo, como ilustra a indagação de um dos jovens: “Mas então por que a polícia bate mais em nós que é preto?”. Essa discussão articulou-se a violência de cunho racista naturalizada no cotidiano brasileiro, vivenciada por aqueles que dela são vítimas, sendo então questionada como uma violação de direitos (ALMEIDA, 2019). Privilégios e preconceitos foram expostos, a partir do reconhecimento por parte dos educandos, de seus cotidianos e ficando evidente o potencial contestador que a escola pode desenvolver a partir do desvelamento da realidade brasileira, ou seja, pela desnaturalização do racismo e da violência. As temáticas que emergiram nessa oficina foram trabalhadas em momentos seguintes, caminhando para o desenvolvimento coletivo de questionamentos, desnaturalização e mobilização para a necessidade de garantia de direitos. Nesse caminho, a violência contra a mulher ganhou destaque nas oficinas.

Foram apresentadas algumas cenas do filme “Histórias Cruzadas”. Os participantes foram mobilizados a escrever em um papel o que chamava a atenção em cada cena. Em um segundo momento, quando lidos os principais temas escritos pela turma, a violência contra a mulher foi a temática que passou a ser discutida. De forma bastante naturalizada, algumas mulheres que compunham a turma explanaram sobre os motivos de terem interrompido os estudos durante a infância ou adolescência. Proibição de ir à escola pelo pai ou companheiro e interrupção dos estudos para cuidar da casa foram as principais justificativas. No diálogo, alguns trataram como normal, outros confrontaram a ideia. Fato é que muitas das mulheres que ali estavam tiveram seu direito à educação violado por um fator externo que tem como respaldo a lógica machista muito evidente nas periferias brasileiras. Além da pobreza

<sup>128</sup> Isonomia: em que há igualdade, ausência de diferenças.

e do racismo, a mulher ainda encontra o obstáculo imposto pelo machismo. E, novamente, por estar presente desde muito cedo, é muitas vezes tratado com naturalidade, invisibilizando as violações presentes. Essa oficina permitiu o aprofundamento sobre machismo, feminismo e diferentes violações de direitos. Cabe destacar que no início da discussão um jovem indicou que com as meninas era necessário “dar um salve”, indicando que a violência de pais para educar filhas seria necessária. As reflexões seguintes foram angustiantes, mobilizadoras, chegando à questão da maternidade/paternidade e suas consequências sobre a vida de mulheres.

Ficou evidente o poder revolucionário da escola quando ela se mobiliza a discutir os conflitos em uma perspectiva dialógica e emancipadora. De forma específica, nas turmas de EJA, pelo acúmulo de experiências e vivências de negação do direito à educação, dentre outros direitos, geralmente negligenciados no cotidiano escolar e social, permitiu um salto qualitativo na compreensão do que são Direitos Humanos. Ao se confrontar através do diálogo questões naturalizadas no cotidiano brasileiro, seus desdobramentos a partir de uma leitura crítica do mundo transformam o espaço escolar em um lugar de contestação e emancipação. A abordagem empregada visa, pois, a quebra de opressões que carregam educadores e educandos, rompendo a hierarquia dentro do ambiente escolar, o que dá à educação cunho libertador que presa pelas construções coletivas. Logo, buscava-se a transversalidade entre a vida escolar e cotidiana, dialogicamente a partir de trocas e tremores (LARROSA, 2002), diante de um espaço em que todos os presentes são detentores de saberes, vivências e verdades legítimas (GERALDI, 2013).

As problemáticas sociais que emergiram, as vezes de forma “sutil” por palavras ou silêncios, estavam principalmente vinculadas às posições sociais em que aquelas pessoas eram postas, sendo muitas desumanizadas pelos processos de exclusões (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). Assim, outras questões abordadas nas oficinas foram meritocracia, privilégios e identidade.

Desenvolvemos uma linha de privilégios, materializando as diferenças construídas histórica e socialmente, individualizadas na experiência de cada um. Em uma dessas oficinas, afloraram-se vivências particulares e desigualdades sociais, que afetavam subjetiva

e diretamente as pessoas de um mesmo ambiente. A meritocracia foi questionada, permitindo um avanço na compreensão coletiva dos modos de produção da desigualdade social. A estratégia, então, foi trazer tópicos para serem primeiramente destrinchados e posteriormente associados, de maneira interseccional (DAVIS, 2016), já que as opressões existentes se interligam num prejuízo direto e indireto principalmente à classe trabalhadora.

Nesse processo coletivo, através da arte-educação (DUARTE, 1998) finalizamos a agenda com um graffiti (GITAHY, 2017) feito de forma coletiva (presente no início do texto), como símbolo de grito, como uma possibilidade de manifesto, pertencimento e resistência (SOUZA, 2011). O resultado foi as “Paredes que Gritam” (TEMPLE: AMORIM, 2019).

Nesse processo formativo, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, cabe destacar que semanalmente aconteciam reuniões entre a equipe para dialogar sobre as inquietações pulsantes nos encontros na escola, entendendo assim, a didática adequada e presente como mediadora e facilitadora de conteúdos não perceptíveis a quem está imerso nas problemáticas. O grupo de estudantes universitários, futuros professores, em uma perspectiva formativa, puderam entender o passado, presente e desenvolveram uma capacidade crítica e emancipatória potencializada para uma atuação sobre o futuro, na construção de identidades individuais e coletivas cada vez mais livres de preconceito no contexto escolar e social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais/ coordenação Djamila Ribeiro. Pólen, São Paulo, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em:

05 jun. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990.

BRASIL. ONU. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade in Fraga e Iulianelli (orgs.) **Jovens em tempo real**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. Trad. CANDIANI, H. R. 1. Ed.-Boitempo, São Paulo, 2016.

DUARTE, Jr. J.-F, **Por que arte-educação?**. 6. ed. Papirus, Campinas, SP, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [1970].

GERALDI, J. W. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os**

educadores podem dizer muito com Bakhtin. Educação, arte e vida em Bakhtin. Autêntica, Belo Horizonte, 2013.

GITAHY, C. **O que é graffiti**. Brasiliense, [s.l.], 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência. In: GERALDI, J. W. **Revista Brasileira de Educação**, N.19, [s.l.], 2002.

ROCHA, R. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – Adaptação** de Ruth Rocha e Otavio Roth. Salamandra, 2014.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. Parábola, São Paulo, 2011.

TEMPLE, J.; AMORIM, J. Documentário: Paredes que Gritam. Publicado em: 7 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3stmsshowSGY&t=786s> Acesso em: 11 de Jan. 2019.

Filme “Histórias Cruzadas” 2011 - Drama/Romance.



## VIOLÊNCIA DE GÊNERO – TROTOS E FESTAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Dafnes M. D. Aly;  
Stephanie Gaspar

UNESP

Financiado pelo CNPq

### INTRODUÇÃO

O ambiente universitário é historicamente afirmado como centro de produção e socialização do saber no processo civilizatório, no entanto, expõe em seu cotidiano situações de conflito, violência e exclusão. As práticas e as relações estudantis, e também entre docentes e funcionários vivenciadas na Universidade, mesmo que passem despercebidas, carregam em si um caráter de permanência das oposições binárias masculinas e femininas e de confronto das identidades múltiplas que reforçam as desigualdades provenientes de vários marcadores sociais, como o gênero, raça, classe e sexualidade. O problema não se trata necessariamente das desigualdades baseadas nos marcadores sociais, mas da hierarquização em uma escala de poder, na qual naturaliza a violência sofrida pelos que estão em posições consideradas subalternas. Os trotes e as festas universitárias são apenas uma parte dessas práticas que reforçam essa relação de poder e expõe a estrutura machista existente. Os Trotes são considerados ritos de passagem e festas de sociabilidade, se tornam estratégias de permanência e de reprodução da visão misógina de mundo com a manutenção das hierarquias existentes.

O presente texto tem como objetivo principal apresentar os resultados das pesquisas realizadas pelas estudantes autoras, que foram desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos Cultura e Gênero do Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero/LIEG da UNESP de Marília<sup>129</sup>. Com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lídia Possas, as pesquisas foram financiadas pelo CNPq, na modalidade de Iniciação Científica e fizeram parte de uma pesquisa mais ampla intitulada Sobrevivência(s) e Violência de Gênero no Espaço Acadêmico: Avanços, Ambiguidades e Perspectivas/CNPq (2017-2020).

Analisamos as múltiplas identidades e as relações de gênero e violência no cotidiano da Universidade Estadual Paulista, mais especificamente nos *campi* de Marília, Bauru e Botucatu, tomando como objeto de análise os rituais ou fenômenos sociais como os trotes e as festas universitárias além das resistências as violências que surgiram, como os coletivos feministas, estudantis.

### RESULTADOS

A proibição do trote nas universidades estaduais é regulamentada pela Lei Estadual nº 10.454/ 1999, que não evitou a ocorrência dessa prática. A morte de um estudante de Medicina da Universidade de São Paulo/USP (24/02/99), durante a prática do ritual (ZUIN, 2002) evidenciou a necessidade de maior coibição por parte das instituições Universitárias. No mesmo ano, a UNESP criou uma Resolução que também proibia a prática no âmbito dos *campi* (Resolução nº 86). Ambas proíbem a “realização de trote aos calouros de escolas superiores e de universidades estaduais, quando promovido sob coação, agressão física, moral ou qualquer outra forma de constrangimento que possa acarretar risco à saúde ou à integridade física dos alunos” (Lei Estadual nº 10.454, 1999, p. 109). Mesmo assim, a chamada “tradição” permaneceu.

Em diversos relatos coletados, estudantes de distintos cursos retratam que, ao passar pelo vestibular, uma seleção que já expõe o caráter de privilégio em estar em uma universidade pública, a sensação é de abertura a um mundo novo, cheio de possibilidades. Mas logo que

entram em contato com esse mundo, elas percebem que esse espaço, o da racionalidade, também está permeado pelas estruturas desiguais da sociedade.

Essa sensação de entrar em um novo universo ocorre na UNESP pela característica dos *campi* de serem espalhados por todo o Estado de São Paulo. Os/as estudantes, em sua maioria, deixam suas famílias, suas cidades, para viver esse novo. Em muitos casos, essa é a primeira vez que esses/as estudantes se afastam por um longo período, e, como analisa Almeida Junior, essa experiência de liberdade é, ao mesmo tempo, um benefício e um fardo, já que há uma ruptura com a proteção, apoio e informação que os grupos familiares promovem (2015).

O fardo parece começar logo cedo, já na semana de ingresso. Numa matéria de 2012, no Blog “Escreva Lola Escreva”, uma estudante da UNESP de Botucatu relatou:

Na Unesp de Botucatu os calouros são batizados ‘amistosamente’, e os apelidos são humilhantes em especial para as meninas... O meu era Liana, que é uma planta trepadeira... Q lindo, né? As minhas amigas, ‘Quero pica’, ‘Táboa’, ‘Xupete’, ‘Fogo no cu’, etc. Os dos meninos eram mais uma tiração de sarro, tipo ‘Marquito’, ‘Queixada’, ‘Gigante’, etc. [...]. (22 de maio de 2012 às 12:05)

Em nossas participações em reuniões de coletivos feministas universitários, pudemos elencar algumas típicas “brincadeiras” reservadas exclusivamente para as mulheres, como: *Bexiga Erótica*, em que a menina tem o objetivo de estourar uma bexiga sentando no colo de um menino ou simulando outra posição sexual; *Espumada*, em que o menino tem como objetivo acertar espuma nos seios e vagina da menina até que uma hora a roupa fica molhada e transparente; *Camiseta Molhada*, em que a ação é a mesma da Espumada, mas no fim é feito um concurso intitulado “miss camiseta molhada”; *Banana*, em que as meninas devem simular sexo oral, ou passar de boca em boca sem deixar cair, ou pegar a banana, entre outros.

No Relatório da CPI das Universidades (ALESP, 2015), há muitas outras “brincadeiras” que ocorreram tanto na semana da ingressada, como em diversas festas no decorrer do ano. A CPI teve seu início em decorrência do grande número de denúncia sobre a ineficácia das

medidas tomada pelas universidades estaduais paulistas quanto aos casos de violência no meio acadêmico. Uma pesquisa feita em parceria entre a Avon e o Data Popular, no mesmo ano, evidenciou que havia dificuldades, por parte da comunidade acadêmica, em reconhecer o que seria classificado como violência de gênero. 10% das estudantes afirmaram ter sido vítimas de violência, e, após ser divulgada uma lista de comportamentos classificados por especialistas como violência de gênero, o número subiu para 67%.

Nossa pesquisa também coletou e analisou os nomes dados para as Repúblicas Estudantis<sup>130</sup>, Flyers de Festas<sup>131</sup>, Hinos de Atléticas<sup>132</sup> que eram cantados no evento antigamente intitulado InterUnesp<sup>133</sup>, onde ocorreu o Rodeio das Gordas, um dos maiores marcos de violência da Unesp. A “brincadeira”, baseada em regras criadas por estudantes de algumas faculdades, tratava de escolher uma menina gorda aleatória para subir (montar) e ganhava quem conseguia ficar mais tempo em cima. Tanto as regras, como as reações de repúdio, foram refletidas na rede social popular da época, o Orkut.

As reações aos atos e as denúncias de simbologias machistas motivaram a organização de “coletivos” que evidenciam a heterogeneidade do ser mulher, negro/a, homossexual e trans. Sua visibilidade toma forma na medida em que eles/as dão entrevistas aos jornais locais, organizam atos políticos, e se fazem presente no espaço digital. As redes sociais digitais viabilizaram uma rápida comunicação e sensibilização diante das inúmeras denúncias que ocorriam, não só de estudantes como de docentes. A existência das “agências” e a organização dos “coletivos”, nos possibilita entender as contradições sociais vividas na comunidade. (POSSAS, 2018) A popularização das redes sociais digitais permitiu um “boom” nessas diversas formas de resistências.

O movimento cresceu entre 2010-2017 através de vários embates devido aos inúmeros conflitos, exigindo que esclarecimentos fossem

130 Moradias de estudantes. Muitas vezes possuem nomes e regras que reforçavam a misoginia.

131 Convites para as festas universitárias com nomes e simbologias que reforçavam a misoginia.

132 Atléticas são times esportivos que representam suas Faculdades. Muitos possuíam letras misóginas e humilhantes.

133 Evento organizado pelas Atléticas que une todos os campi da UNESP em um final de semana com festa e campeonato esportivo. Após o caso do "Rodeio das Gordas", a UNESP proibiu a veiculação de seu nome com o nome do evento.



dados pela instituição e sua Ouvidoria. Foram propostas uma série de reuniões, workshops, e a elaboração de material informativo, como cartilhas, visando adensar as denúncias de casos e propor novas alternativas. Por isso, nos esforçamos em manter o diálogo com as aberturas deixadas para nós, por pensadores/as, ativistas e diversos outros agentes políticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, articulamos o levantamento e leitura de bibliografias com o trabalho etnográfico e a elaboração de um banco de dados, observando as experiências, as subjetividades e as representações dos múltiplos sujeitos no ambiente universitário, antes difíceis de serem captadas devido a discursos homogeneizadores e concepções de comportamentos estigmatizados e estereotipados. Isso possibilitou refletir como os processos de exclusão entre estudantes são construídos e perpetuados nas relações cotidianas, e estas expõem hierarquizações, conflitos, e violências de gênero. Relacionando com o que atualmente é denominado “cultura do estupro”<sup>134</sup>.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ribeiro de. Trotes, **Violência e Democracia nas Universidades**. Revista Diversitas. Ano 3, nº 4, 2015, p. 19-57.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, Abril, 2017.

POSSAS, Lídia M. V. **O “digifeminismo” e o assédio sexual no ambiente universitário: estratégias, ativismos, os silêncios, as resistências e as alternativas possíveis**. Anais, ICA/56, julho de 2018.

ZUIN, A.A.A. **O trote na Universidade: Passagens de um rito de iniciação**. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>134</sup> Cultura diz respeito à qualquer forma material ou simbólica corriqueira de uma sociedade. A Cultura do Estupro diz respeito a todas as formas materiais ou simbólicas para com o corpo de outrem sem consentimento, com intenção ou não. (SOUSA, 2017).



## GERENCIAMENTO DO TEMPO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA OFICINA ONLINE

LOPES, A. B. B.<sup>135</sup>;  
OKAMOTO, C. B. H.<sup>135</sup>;  
SOUZA, C. M.<sup>135</sup>;  
GAIOTTO, D. M.<sup>135</sup>;  
FOGAÇA, I. O.<sup>135</sup>;  
CONTARIN, L. S.<sup>135</sup>;  
CANAL, L. F.<sup>135</sup>;  
BONIFÁCIO, S. M.<sup>135</sup>;  
COIADO, M. R.<sup>136</sup>

### INTRODUÇÃO

Diante a constância e relevância das discussões sobre saúde mental em todas as esferas da sociedade, o Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS) surgiu por meio de um convênio entre o Banco Santander e a Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Bauru/SP, com o objetivo de oferecer suporte às demandas de saúde mental através de ações coletivas e afirmativas voltadas à qualidade de vida da comunidade acadêmica.

No contexto universitário, a falta de habilidade para manejar tarefas de acordo com seus prazos pode se manifestar de formas desfavoráveis até mesmo nas condições de funcionamento tradicionais da universidade (BASSO et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2016). Com a suspensão do ensino presencial, as plataformas virtuais são o

recurso para a continuidade dos processos de graduação e aumentam a necessidade de que estudantes consigam se adaptar ao contexto remoto.

Pode-se definir o gerenciamento de tempo como o ato ou processo de planejamento e exercício do controle consciente sobre a quantidade de tempo gasto em atividades específicas (ČIARNIENE e VIENAZINDIENE, 2014). Organizar adequadamente o tempo se mostra de extrema relevância (LEITE; TAMAYO; GÜNTHER, 2003; PELLEGRINI; CALAIS; SALGADO, 2012; BASSO et al., 2013; CIARNIENE; VIENAZINDIENE, 2014; OLIVEIRA et al., 2016;). Foram evidenciados três indicadores da relevância da intervenção: (1) as dificuldades de adaptação ao distanciamento físico; (2) as queixas de estudantes atendidos pela frente de Acolhimento Psicossocial do NTAPS em 2019; e (3) as respostas ao formulário online enviado à comunidade universitária já em 2020.

Com isso, a frente de Prevenção e Promoção em Saúde Mental do NTAPS propôs a Oficina de Organização do Tempo com o objetivo de auxiliar na redução de danos do ensino emergencial e das dificuldades de gerenciamento de tempo nas condições de distanciamento físico. O resumo expandido pretende descrever seu primeiro encontro.

### MÉTODO

Primeiramente, (a) foi elaborado um formulário *online* para mapear o interesse do público diante a proposta da Oficina de Organização do Tempo. Excluindo as informações de identificação dos interessados, as duas últimas questões consistiram em descrições de comportamentos relacionados às dificuldades de organização do tempo a serem trabalhadas.

Assim, a oficina foi planejada como: (1) síncrona em uma plataforma virtual; (2) encontro único de noventa minutos; (3) dividido em quatro momentos; e (4) com limite de quinze vagas para favorecer o diálogo entre participantes. Dos quatro membros do Núcleo ministrando a Oficina, dois estudantes da graduação de Psicologia foram responsáveis por preencher um roteiro de observação, base para a coleta de evidências do processo. Quanto à condução do encontro, sistematizada por *slides*, ficaram responsáveis uma estudante de graduação e uma de pós-graduação em Psicologia.

<sup>135</sup> Graduandos do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru-SP.

<sup>136</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru-SP.

No primeiro momento, com o objetivo de construir coletivamente o conceito principal da intervenção, foram propostas perguntas abertas sobre o que seria o gerenciamento de tempo e motivos para repensar tais organizações individuais.

Com isso, o segundo momento expôs informações científicas quanto às consequências de um gerenciamento do tempo desfavorável<sup>137</sup>, destacou a adaptação como um processo e evidenciou a responsabilidade do participante para com a organização do próprio tempo<sup>138</sup>. Na (b) primeira atividade, foi solicitado que cada participante escrevesse as tarefas planejadas para sua semana e foram acrescentadas quatro categorias para que as tarefas individuais fossem classificadas: tarefas urgentes, importantes, não-urgentes e não-importantes. Com o objetivo de ressaltar essa autoavaliação para priorização de tarefas, abriu-se novamente o espaço para discussão coletiva estruturado por questionamentos sobre as formas com que cada um tem organizado o próprio tempo e seus níveis de satisfação pessoal.

No terceiro momento foram apresentadas estratégias e técnicas de estudo congruentes às dificuldades elencadas no (a) formulário. As dicas, distribuídas na Oficina, abordaram o equilíbrio entre universidade e vida pessoal, controle da atenção e execução de tarefas.

No quarto momento, executou-se a (c) segunda atividade. Utilizando a listagem e classificação das tarefas individuais, foi solicitado que as mesmas fossem organizadas nos dias da semana seguinte ao encontro em um *planner*.

Como instrumento de avaliação da Oficina, foi elaborado um (d) questionário online. Ressalta-se que a permissão dos participantes quanto à disponibilidade de seus dados coletados de forma anônima com a finalidade de produção científica foi coletada nessa etapa.

Contendo respostas fechadas e espaço para comentários

<sup>137</sup> O estresse refere-se ao processo de alterações psicofisiológicas dos organismos como resposta a situações percebidas como ameaçadoras de seu equilíbrio. Para se alcançar o reequilíbrio e adaptação a uma situação, procura-se eliminar ou enfrentar a fonte de estresse, seja por meio de estratégias de luta ou fuga (LIPP, 2004).

<sup>138</sup> Envolvendo o estabelecimento de prioridades e estratégias para as alcançar, o controle eficiente sobre o tempo torna as pessoas menos estressadas, mais satisfeitas e reduz tensões somáticas (PELLEGRINI; CALAIS; SALGADO, 2012). O indivíduo necessita decidir quais tarefas irá desempenhar, definir a prioridade de cada uma e lidar com as possíveis distrações na execução para organizar seu tempo (CLAESSENS et al., 2007).

dissertativos, as três primeiras perguntas se referiram à avaliação do participante para com o objetivo e execução da (b) primeira atividade, da exposição das dicas de estudo e (c) da segunda atividade. A quarta questão coletou a percepção dos participantes sobre a oficina ter cumprido seu objetivo e, por último, foi solicitado que cada participante enviasse um arquivo contendo seu planejamento semanal uma semana após o encontro.

## RESULTADOS

As respostas do (a) formulário totalizaram trinta e três universitários interessados, sendo separadas as quinze como participantes do primeiro encontro e quatorze compareceram.

No diálogo do primeiro momento, o desequilíbrio entre atividades acadêmicas e vida pessoal foi fundamentado por relatos envolvendo desânimo e autocobrança direcionadas às tarefas cobradas durante o distanciamento social.

A (b) primeira atividade evidenciou relatos de participantes que perceberam não priorizar suas tarefas. Uma participante relatou ter classificado seu Trabalho de Conclusão de Curso como importante e não-urgente. Logo depois, compartilhou que, ao mesmo tempo que concordava, sabia que a tarefa se tornaria urgente por conta de comportamentos de procrastinação.

Durante as dicas e técnicas de estudo, foram compartilhados métodos de estudo e estratégias individuais de organização. E, quanto à (c) segunda atividade, precisou ser refeita para que as tarefas fossem conciliadas de forma individualmente satisfatória. A necessidade de cumprir as tarefas em horários específicos foi levantada e dois participantes comentaram que conseguiam alocar suas tarefas no planejamento semanal mas percebiam dificuldades em cumprir o próprio planejamento diário.

Foi acrescentado que o planejamento deve fazer sentido para quem o planeja. E, relacionado ao possível caráter obrigatório do planejamento, um participante relatou que bastava não cumprir uma das tarefas determinadas para o dia para se sentir mal e cansado. Ao problematizar as excessivas cobranças do contexto universitário, foi ressaltada a necessidade de separar momentos para descanso e lazer.

Por fim, o (d) questionário foi respondido por oito dos participantes. A (b) primeira atividade obteve unanimidade no item indicando a relação entre seu objetivo e execução. Quanto às dicas e técnicas de estudo, metade dos respondentes as avaliaram como úteis junto à declaração de interesse em praticá-las. Na (c) segunda atividade, a compreensão do objetivo e a declaração de interesse em construir o hábito de planejamento semanal foi unânime.

Quanto ao objetivo da Oficina, os respondentes o avaliaram de modo unânime como alcançado e cinco planejamentos semanais foram recebidos uma semana após o encontro, podendo indicar um aproveitamento de 35,7% dos participantes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se as limitações da intervenção ao observar as dificuldades de conexão à internet e ao processo de adaptação à comunicação virtual com o objetivo de intervir. Entretanto, considerando a interação dos participantes, a qualidade dos resultados descritos e as respostas ao (d) questionário, conclui-se que a intervenção atingiu seu objetivo.

E ressalta-se a relevância de intervenções voltadas para demandas objetivas e subjetivas das comunidades universitárias, principalmente se tratando da criticidade do momento em que a pandemia de Covid-19 tem alterado as condições de funcionamento das sociedades.

### REFERÊNCIAS

BASSO, C.; GRAF, L. P.; LIMA, F. C.; SCHIMIDT, B.; BARDAGI, M. P. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 277-288, dez. 2013.

ČIARNIENĖ, R.; VIENAŽINDIENĖ, M. The Conceptual Model of Time Management. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. v. 5,

n.13, p. 42-48, jun. 2014.

CLAESSENS, B. J. C.; VAN EERDE, W.; RUTTE, C. G.; ROE, R. A. A review of the time management literature. **Personnel Review**, v.36, n. 2, p. 255-276, fev. 2007.

LEITE, U. do R.; TAMAYO, Á.; GUNTHER, H. Organização do uso do tempo e valores de universitários. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 57-66, jun. 2003.

OLIVEIRA, C. T. de; TEIXEIRA, M. A. P.; CARLOTTO, R. C.; DIAS, A. C. G. Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 224-233, mar. 2016.

PELLEGRINI, C. F. de S.; CALAIS, S. L.; SALGADO, M. H. Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 3, p. 110-129, dez. 2012.



# A EVASÃO DE ALUNOS TRANSEXUAIS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Breno Alves dos Santos Blundi<sup>139</sup>

## INTRODUÇÃO

O artigo possui como objetivo central analisar o fenômeno da evasão escolar de alunos transexuais por meio da psicologia comportamental, pautada principalmente na teoria behaviorista do psicólogo Frederic Skinner (1904-1990) via a identificação de medos condicionados e o reforço de atitudes agressivas.

Este capítulo é composto apenas pelos tópicos: Resultados e Considerações finais, pois acreditamos serem os tópicos mais para a compreensão da proposta.

## RESULTADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com 25 transexuais homens e mulheres das mais variadas sexualidades. A entrevista é composta por 10 perguntas que permitem analisar, compreender e comparar as experiências escolares de todos os entrevistados. As perguntas foram elaboradas de maneira que fosse possível convidar o entrevistado a lembrar sua vida escolar e contá-la ao pesquisador, desta maneira foi possível obter respostas mais ricas em detalhes e menos subjetivas. As perguntas se baseavam acerca da vida pré-escolar, escolar e pós escolar dos entrevistados.

Com base nas repostas, observamos que das 25 transexuais, 100% delas sofreram agressões no período escolar e apenas 2 iniciaram o ensino superior, mas, mesmo no ensino superior, continuaram sofrendo agressões.

É necessário destacar que existe uma diferenciação entre as agressões vivenciadas pelas mulheres e pelos homens. Dos 25 entrevistados, 7 eram homens transexuais e apenas um deles foi vítima de agressão física, os outros 6 homens eram vítimas de piadas (*bullying*). O único homem vítima de agressão física nos contou quando perguntamos acerca de sua relação com seus amigos:

*“A relação com meus colegas era uma relação de cão e gato, eles deixavam eu andar com eles desde que eu não ficasse muito feminina, eu tinha sempre que me apresentar muito macho perto deles e sempre me colocavam em situações constrangedoras com outras meninas, chegavam em meninas para mim e falavam que eu tinha um pinto grande e que elas iam gostar de ficar comigo. Teve uma vez que nós estávamos na educação física, e íamos jogar futebol, mas antes do jogo começar eles falaram que tinha feito uma poção para eu virar homem e eu só ia poder jogar se eu bebesse aquela poção. Eu bebi, na hora que eu bebi eu senti minha garganta formigar e queimar muito, quando cheirei o pote tinha cheiro de acetona, eles me deram acetona para beber, a acetona queimou todo meu estômago, quando caí no chão de dor eles começaram a me chutar e a falar que eu jamais seria um homem de verdade. A partir desse dia nunca mais confiei em ninguém da minha escola”.*

Das 18 mulheres transexuais entrevistadas, todas possuíam um histórico de agressão, selecionamos alguns dos relatos para serem transcritos antes de se iniciar a análise. Quando perguntamos sobre a vida escolar à transexual A:

*“Minha vida escolar foi terrível, tanto que eu parei de ir para a escola quando estava para completar 16 anos. Como eu te falei, desde meus 10 anos eu já sentia que eu estava no corpo errado, então desde os meus 10 anos eu comecei a buscar me tornar mais feminina, deixar o cabelo crescer, usar roupas mais femininas, passar algumas maquiagens, isso sempre causou muita discussão em casa, mas nada muito sério. Só que na escola eu sofria agressões todos os dias, assim que entrei no ginásio os meninos começaram a me zoar muito, porque eu estava entrando na puberdade e minha barba estava começando a nascer. Eles falavam que eu era um bicho enviado por satanás para mostrar para eles*

<sup>139</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Rio Preto.

*como não se comportar. Todos os dias 5 meninos faziam uma rodinha assim que tocava o sinal do intervalo e me davam tapas na cabeça, falavam que essa era a maneira que Deus mostrou para eles que eles tinham que combater o bicho de satanás, todo mundo via e não fazia nada. Os professores também viam mais fingiam que não viam. Com o passar do tempo eu fui tentando me defender, porém não adiantava, as agressões só aumentavam. O auge que me fez parar de ir para a escola, foi um dia que 2 dos 5 meninos que sempre me batiam me seguiram depois que a aula acabou, eu sempre passava perto de um terreno baldio, na hora que passei nesse terreno, eles vieram correndo, me puxaram e me levaram para dentro desse terreno, eles me bateram com um pedaço de pau, eu não conseguia me defender, acabei desmaiando, quando acordei eu estava cheirando xixi, não sei se eles fizeram em mim ou se eu fiz de tanta dor. A partir desse dia eu sabia que não iria mais para escola, quando cheguei em casa minha mãe ficou desesperada, mas não queria que eu largasse a escola. Brigamos, brigamos muito, depois de uns dois meses meu pai me mandou embora de casa. Acabei morando na rua algum tempo e acabei entrando para a prostituição e estou aqui até hoje”.*

Acerca da relação com os professores, a transexual B respondeu:

*“Não existia né. Eles fingiam que eu não existia, até quando eu tentava perguntar alguma coisa eles me ignoravam. Sempre que os outros alunos me batiam eles não faziam nada, sempre tive que aprender a me defender sozinha. Foi como eu te falei, eu cheguei a ser expulsa porque eu levei um canivete para sala, eu juro que se a moça da cozinha não tivesse me parado eu teria matado aquele menino. Depois de 4 anos que eu comecei a me prostituir. Uma vez aconteceu uma coisa muito engraçada, eu estava na esquina e ai parou um carrinho furreca né, fui lá ver qual que era a da vez, quando eu olho no carro era meu professor de matemática, ele não me reconheceu porque agora estou muito diferente, isso aqui não custou caro [mostrando para as próteses de silicone], eu fiquei de cara, porque ele era casado, a mulher dele dava aula de artes para gente. Eu me recusei a fazer um programa com ele, disse que o meu preço ele não poderia pagar. Nunca me senti tão bem”.*

Acerca do estímulo para o ensino superior, a transexual C respondeu:

*“Não mona, eles fingiam que eu nem existia, se não fosse por mim e pela minha força de vontade eu não tinha chegado onde cheguei, hoje eu sei os meus direitos, sei os meus deveres e estou muito bem empregada. Os professores de antigamente não queriam saber de ajudar ninguém não, se não fosse por mim e minha família eu não teria conseguido nem superar as agressões dos outros alunos”.*

Comparando as respostas de homens e mulheres foi possível observar como as mulheres são mais agredidas. O Brasil possui um enorme histórico de machismo e transfobia institucional e social, acredita-se que no caso das transexuais mulheres, ocorre um pareamento de opressão e preconceito, intensificando a agressão, infelizmente as mulheres transexuais não são vítimas apenas de transfobia, mas também de machismo.

Faz-se necessário afirmar que, em uma sociedade machista, a vulnerabilidade à violência doméstica de gênero equipara todas as formas do ser mulher [...] entendemos, portanto, que transexuais e travestis femininas, ao demonstrarem socialmente sua identificação com o feminino, estão vulneráveis à violência doméstica de gênero porque passam a ocupar nas relações sociais e de afeto o lugar de subjugação ao machismo. (SILVA, G. B.; PEREIRA, L. P.; CAMPBELL, R. B.; 2014, p. 6).

Fica claro então que a evasão escolar de alunos(as) transexuais está diretamente ligada à agressão que eles são constantemente expostos. Vide a tabela 1:

**Tabela 1** – Análise do fenômeno fundamentada na psicologia comportamental

Agente que emite CTP*	Direção do CTP*	Agente que recebe	Resultado
Alunos agredirem os transexuais e os professores não fazerem nada		Transexuais	Transexuais se privam de contato com a classe e começam a apresentar comportamentos agressivos
Professores e alunos voltaram atenção para eles de forma negativa e ignoram as agressões		Transexuais recebem o comportamento como reforço negativo	Transexuais passam a ter medo de ir para a escola
	Situação pareada todos os dias		Transexuais abandonam a escola

\*CTP: comportamento.  
Tabela elaborada pelo autor.

## REFERÊNCIAS

SILVA, G. B.; PEREIRA, L. P.; CAMPBELL, R. B. **A aplicabilidade da Lei Maria da Penha para transexuais femininas: uma discussão de gênero no espaço de atendimento.** Anais do Seminário de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2014.

Concluimos que o comportamento agressivo de outros alunos para com os transexuais é o fator que desencadeia todos os outros comportamentos. Esse comportamento funciona como um estímulo negativo em primeira instância, desenvolvendo nos transexuais um comportamento respondente negativo que, automaticamente, faz se privarem do contato com os outros alunos, como tentativa de amenizar as agressões em que estão sendo submetidos.

Quando os comportamentos agressivos dos indivíduos transexuais se iniciam, os professores e outros alunos começam a olhá-los de forma negativa e passam a ignorar ainda mais as agressões, desta forma este estímulo funciona como reforço negativo aos transexuais e como reforço positivo aos alunos agressores. Desse modo, as agressões se intensificam cada vez mais, pois os agressores se veem apoiados com o reforço positivo dos outros alunos e professores. Os transexuais se vendo sozinhos e sem ajuda, passam a ter medo de ir para a escola, pois sabem que se forem, sofrerão agressões. A exposição diária a esse tipo de reforço cria um condicionamento operante nos indivíduos transexuais que os levam a evadir da escola, estimulado pelo reforço negativo e pelo medo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas entrevistas, compreendemos a necessidade de professores estarem em constante formação acerca da educação para a diversidade, principalmente a sexual e a de gênero, bem como a necessidade de uma educação sexual nas escolas. É urgente e necessário revisar o currículo da Educação Básica e a formação dos professores para que, desse modo, novas práticas sejam incorporadas ao trabalho do professor, transformando a vida de todos os seus alunos e formando indivíduos emancipados, livres de preconceitos e de fobias sociais, desenvolvendo um mundo mais harmonioso, pautado no respeito para com outros indivíduos.



## **POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA UNESP: UM ESTUDO COM BASE NOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO DE ESTUDANTES INGRESSANTES PRETOS**

**Edgar Bendahan Rodrigues<sup>140</sup>**

A Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como a Lei de Cotas, forçou uma uniformização de um universo político-acadêmico diverso e plural. Mas foi em virtude da implementação de formas particulares em determinadas instituições de ensino superior (IES) que possibilitaram que essa política ganhasse força para ser implementada enquanto uma Lei federal. Assim, com o propósito de facilitar e delimitar esse conceito e o seu processo de implementação, acreditamos que, inicialmente, devemos explanar sobre os diferentes tipos de políticas afirmativas.

Segundo Carvalho (2016), existem três termos que são usualmente adotados quando o assunto é a necessidade de superar as desigualdades sociais, étnicas e raciais no Brasil. São eles: inclusão, cotas e ação afirmativa. Entendermos brevemente as definições dessas palavras pode nos auxiliar a compreender a real importância de cada uma delas no combate à desigualdade.

Para Carvalho (2016, p. 15), “inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro”. Portanto, inclusão é, um processo que visa garantir a participação de determinados grupos da sociedade, que foram excluídos ao longo do processo histórico, em espaços de domínio, poder e de controle.

As cotas, por sua vez, são uma maneira perceptível de dividir o

poder, os bens, os benefícios e as riquezas. Falar de cotas é, portanto, falar sobre compartilhar riquezas e poderes, materiais ou imateriais de maneira prática, ou seja, realizando ações concretas e práticas almejando que esse compartilhamento seja efetivo.

Ação afirmativa, o terceiro conceito definido por Carvalho (2016), era um nome utilizado pelos Estados Unidos para designar um conjunto de atribuições feitas aos estudantes nos momentos de avaliação do curriculum ou dos testes para ingresso nas universidades. Em razão da influência desse país no Brasil, a palavra chegou aqui, em geral, para qualificar as discussões sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre os vários possíveis de ação afirmativa.

Dessa maneira, a ideia de “ação afirmativa” se tornou a principal fonte de política social nas universidades brasileiras, associando-se ao debate sobre a inclusão e estendendo-se até a instauração do sistema de reserva de vagas, popularmente conhecido como cotas. Essa medida foi sancionada para “minimizar e neutralizar os efeitos das discriminações interseccionais, criando oportunidades equitativas de modo proativo” (VASCONCELOS; GALHARDO, 2016, p. 287). É nesse contexto que se insere a questão étnica racial.

Sendo o Brasil um dos poucos países do mundo que implementaram políticas de ações afirmativas, em busca da superação de uma desigualdade racial, somente se conseguiu implementar, em escala nacional, ações afirmativas para o ingresso nas IES, quase que exclusivamente na graduação (CARVALHO, 2016).

No ano de 2012, o governo do estado de São Paulo solicitou, por meio do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), que as universidades estaduais (USP, UNICAMP, UNESP) implantassem a política de ação afirmativa, promovendo a inserção de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica e de determinados grupos étnicos nas universidades públicas estaduais. O objetivo da proposta, era o de promover o equilíbrio entre os percentuais de ingressantes nas universidades, tendo assim, ao menos 50% em cada curso e em cada turno estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com o adendo de que dentro desse percentual de 50%, deverá também ter no mínimo o percentual de pretos, pardos e indígenas verificados pelo IBGE (no mais recente censo demográfico) na federação do estado, que no ano de 2010 no estado de São Paulo,



era de 35%.

Assim, o Conselho Universitário da Unesp aprovou, em agosto de 2013, uma proposta para atender às metas de inclusão em cada curso da graduação, e estipulou o prazo de cinco anos para que se efetivasse o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP). A Unesp criou também a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE). A instância foi implantada com o propósito de consolidar uma política de direitos, tendo por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de reduzir os índices de retenção e evasão na Unesp.

Após a implementação do sistema de reserva de vagas para inclusão de estudantes de escola pública completar os cinco anos em busca de efetivar o SRVEBP, e garantir o ingresso e a participação socio-étnica de determinados grupos, buscamos compreender como seis (6) estudantes pretos (autodeclarados) recém ingressos, entendiam que estavam se desenvolvendo e se adaptando a Universidade. Para isso, utilizamos como principal referencial teórico metodológico a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) e outros dois instrumentos complementares, a entrevista semi-dirigida e o questionário de vivências acadêmicas -versão reduzida (QVA-r).

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento - TMOP (MORENO; SASTRE, 2014; MORENO et al., 2000), oferece subsídios teóricos sobre as representações humanas. Para extrair os modelos organizadores do pensamento, atuamos de forma concomitante sobre o conteúdo do questionário e das entrevistas destacando os *elementos*, os *significados* e as *implicações* (cf. MORENO et al., 2000). No caso específico de nossa pesquisa, acreditamos que esta teoria pode contribuir para explicitar as dimensões subjetivas do racismo que permeia o contexto acadêmico universitário.

A TMOP valoriza a experiência humana. Ou seja, considera as mais diversas experiências, revelando como as realidades podem ser complexas e distintas. Nesse sentido, nossa busca será pela aproximação da realidade individual, que se mostra pelos modelos subjetivos construídos. Desse modo, as vivências de cada participante serão

fundamentais na busca dessa compreensão. Pautada na concepção ativa que cada humano tem no processo de construção de cada realidade, a teoria aqui assumida valoriza os diversos ambientes vividos pelo indivíduo, assim como os modelos de realidade que se organizam em cada um desses momentos.

Assim, almejamos com essa pesquisa compreender como os estudantes pretos recém-ingressos compreendiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação, levando em consideração também o tipo de curso que esses estudantes haviam ingressado, visto que, o tipo de curso pode vir a influenciar nas experiências que virão a ser vivenciadas pelos estudantes e pelos seus colegas, e que antes do SRVEBP, era muito pequena a parcela de estudantes negros e/ou vindos de escola pública que ingressava em cursos de alta concorrência (VASCONCELOS; GALHARDO, 2015). Portanto, levando em consideração que as instituições privilegiam determinado grupo social, e esse privilégio não é criado dentro da instituição, esse privilégio já existe na estrutura social, mas as instituições reproduzem esse privilégio. Assim, observamos que, no momento que essa estrutura é posta em jogo, conflitos e divergências vão ocorrer dentro das instituições, e esses conflitos que já existem na sociedade virão a operar como um jogo de forças, entre os indivíduos, e as instituições, e nessa dinâmica que as mudanças podem mudar a estrutura social, se as instituições tratarem do assunto de uma maneira ativa e criativa, caso contrário, o racismo acontece de uma maneira aparentemente “diluída”, pois recebe menos condenação pública que o racismo feito diretamente ao indivíduo, pois ela já faz parte do que está posto na sociedade, mas isso não significa que esse tipo de racismo será menos nocivo para a vida humana (ALMEIDA, 2019).

É fato que, quando um estudante não consegue se adaptar ao ensino superior e, portanto, não consegue se desenvolver como poderia ou em casos extremos, evade de curso, em diferentes graus e de forma direta ou indireta, tanto o estudante quanto a instituição e a sociedade são prejudicados. Assim, a busca para minimizar os impactos do período de adaptação à nova realidade deve ser almejada por todos os envolvidos. Portanto pensar e querer compreender quais são os problemas presentes nas vivências acadêmicas é muito importante para se entender a realidade, o novo, e os desafios que surgem ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS



# COMISSÃO DE ACESSIBILIDADE DO CÂMPUS DE BOTUCATU: CONSTITUIÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

CARVALHO, J. J. de. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

MORENO, M. *et al.* **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 2000.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

VASCONCELOS, M. S.; GALHARDO, E. Impacto financeiro do programa de inclusão e de permanência estudantil na UNESP. *Coordenadoria de Permanência Estudantil UNESP*. Outubro de 2015.

**Tamiris Mariani Pereira Desiderio**<sup>141</sup>;  
**Paulo Fernando Jacintho de Souza**<sup>142</sup>;  
**Silvio Geraldo dos Santos Junior**<sup>143</sup>;  
**Rodrigo César Raul**<sup>144</sup>;  
**Sidney de Lalla**<sup>145</sup>;  
**Felipe Korbus Sutili**<sup>146</sup>;  
**Bruna Carla Fioruci**<sup>147</sup>;  
**Jordana Revoredo Chaves**<sup>148</sup>

Unesp Botucatu

Um dos conceitos para o termo acessibilidade é a inclusão da pessoa com algum tipo de deficiência (física, mental, mobilidade reduzida) na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações.

A Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O código busca garantir de forma igualitária os direitos e

---

141 AG.

142 FMB.

143 AG.

144 FMVZ.

145 IB.

146 FCA.

147 HC.

148 FMB.

liberdades da pessoa com deficiência assegurando sua inclusão social à cidadania. Em seu capítulo IV, o documento cita o direito à educação em todos os níveis educacionais nacionais, o que inclui o ensino superior, que deve ser inclusivo visando o completo desenvolvimento das habilidades e qualidades do sujeito (Brasil, 2015).

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus de Botucatu, é constituída pela Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Faculdade de Medicina, Instituto de Biociências, Faculdade de Ciências Agrônômicas, Administração Geral e Hospital das Clínicas e tem um fluxo aproximado de dez pessoas por dia entre discentes, docentes, servidores técnico administrativos, pacientes do hospital, médicos, funcionários do HC e comunidade botucatuense que acessa o Câmpus para a utilização de diversos serviços. O Câmpus foi criado pela Lei Estadual nº 6860, de 22 de julho de 1962. Em 1976, instituiu-se, por meio da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que agregava os antigos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Além de ser o berço de formação acadêmica de muitos agrônomos, biólogos, nutricionistas, médicos entre muitas outras profissões, exerce um importante papel social na comunidade com a atuação dos discentes e docentes em diversos projetos de extensão.

A preocupação com a temática da acessibilidade vem recebendo maior atenção nos últimos anos. Em outubro de 2017, a presidência do Grupo Administrativo do Câmpus (GAC), formada pelos diretores das quatro unidades universitárias da Unesp, instituiu uma comissão que tem a finalidade de discutir, investigar e apresentar problemas para possível reparação. As unidades indicaram servidores que atuam em áreas estratégicas como biblioteca, seções de atividades auxiliares, de manutenção, pessoas com deficiência e sensíveis ao tema totalizando uma comissão com dez membros, entre titulares e suplentes.

Durante o ano de 2018, os membros realizaram um levantamento das condições físicas e estruturais do Câmpus de Rubião Júnior e do Câmpus Lageado e elaboraram um questionário com o objetivo de levantar as necessidades a partir do ponto de vista da sociedade.

A Comissão segmentou o Câmpus em setores tendo como base informações prévias a partir de reivindicações recebidas ou a partir

de observações dos próprios membros. Mensalmente o grupo realizou visitas in loco com o objetivo de verificar a acessibilidade dos ambientes de maior fluxo de pessoas, propiciando um melhor deslocamento nas unidades universitárias. Os principais apontamentos foram relacionados a dificuldades de mobilidade como calçadas estreitas, rampas fora dos padrões da legislação, sinalização inadequada ou inexistente em vagas para pessoas com deficiência.

A partir da efetivação do trabalho realizado, a Comissão verificou que um dos maiores problemas enfrentados é a insensibilidade da comunidade frente à temática. Assim, através de discussões sobre como encontrar uma forma de sensibilizar o cidadão presente no Câmpus, surgiu a ideia de produzir um vídeo com o intuito de instaurar a comoção ao tema demonstrando as dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência. O material gerado tem duração de 3:34 minutos e consiste na produção da dramatização de diversas situações que cadeirantes enfrentam no cotidiano. Dentre estas cenas, uma situação de um jovem que tenta transitar pelas calçadas e uma mãe que conduz o filho cadeirante entre espaços como pontos de ônibus e uma rampa com inclinação fora das adequações foram realizadas. O vídeo foi enviado para todas as Unidades do Câmpus e o Hospital das Clínicas.

Um documento com os apontamentos da comissão foi entregue para a presidência do GAC que é composta pelos Diretores das quatro Unidades presentes na cidade de Botucatu, IB, FMVZ, FCA, FMB e também o Hospital das Clínicas para ser analisado com a finalidade de proporcionar melhorias para a população que frequenta as dependências do complexo, sejam elas pessoas que são portadoras de deficiência ou até aquelas que apresentam alguma dificuldade de mobilidade temporária.

Com a continuidade dos trabalhos foi necessário ampliar os horizontes para que o grupo pudesse se manter mais conectado aos principais conceitos sobre o tema. Dessa forma, a Presidência da Comissão organizou um encontro dos membros com representantes do município do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência para a discussão do assunto. Na oportunidade, foram apresentados diversos conceitos e houve uma intensa discussão sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores públicos acerca do desenvolvimento de práticas e políticas para pessoas com deficiência.

Outro objetivo que norteia os trabalhos do grupo é a busca por parcerias com o poder legislativo para a construção de um “Câmpus Acessível” com a reformulação estrutural de ruas, calçadas e estacionamentos de todo o complexo viário. Este projeto está sendo construído com o apoio do Hospital das Clínicas e será estruturado em etapas, respeitando o conceito de Desenho Universal.

O grupo acredita que ainda há muito a ser feito, existem muitas lacunas a serem discutidas e sanadas, mas o pontapé inicial foi dado, as ações foram institucionais a partir de iniciativa da Universidade e houve um princípio de conscientização da comunidade que agora sabe que existe um grupo que olha para as necessidades das pessoas com deficiência que frequentam o Câmpus de Botucatu.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06.07.2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm]. Acesso em: 21.09.2016.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2004.) Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. NBR 9050.

FMVZ - FACULDADE DE MEDICINA VETERINÁRIA E ZOOTECNIA - Botucatu: História e atuação. 2016. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2018. Histórico - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Botucatu. 2015. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2018.

Manzini, E.J.; et al (2002). Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas. Em Marquezzine, M. C. et al

(Orgs.). Novos rumos da Educação Especial (pp.193-196). Londrina: UEL. CD-ROM

Audi, E. M. M. (2004). Protocolo para avaliação da acessibilidade física e escolas de ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Revista da Sobama, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.



## O PAPEL EDUCATIVO DAS RELAÇÕES PÚBLICAS: EDUCANDO AS ORGANIZAÇÕES PARA A DIVERSIDADE

**Roseane Andrelo**<sup>149</sup>;  
**Bruna Fioravanti Wackerha**<sup>150</sup>;  
**Marina Malzov Foltran**<sup>150</sup>;  
**Tainá Santana**<sup>151</sup>

Relato de projeto financiado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp

**Palavras-chave:** Relações públicas educativas. Diversidade nas organizações. Projeto de extensão.

O presente texto discute a necessidade de pensar na comunicação como facilitadora na promoção da diversidade nas organizações, por meio de estratégias educativas de Relações Públicas no processo de inclusão de pessoas. A discussão proposta parte de três pressupostos: 1) a diversidade é um fator importante de humanização das organizações e deve se comprometer com as normas éticas de representatividade, equidade e respeito pela diferença, ou seja, sem discriminações ou desvantagens; 2) além de políticas organizacionais, deve-se reconhecer a importância do público interno nas organizações, seja na execução de tarefas cotidianas, o que necessariamente envolve a interação entre pessoas, ou mesmo na construção e manutenção da imagem

corporativa; e 3) para que haja interação de fato é preciso educar para a diversidade, o que pressupõe promover competências em comunicação entre o público interno.

Desta forma, a questão principal que norteia este capítulo é: como a comunicação interna pode ser trabalhada na perspectiva educativa, visando contribuir para a diversidade nas organizações? Para tanto, faz um relato de experiência do projeto de extensão “O papel educativo das Relações Públicas”, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, desde 2011. Financiado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp, tem como objetivo principal oferecer à comunidade, em geral, espaços de formação voltados a competências comunicacionais. No que se refere à diversidade, já foram oferecidos os cursos “Gestão da diversidade nas organizações”; “A comunicação para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho” e “O papel da cultura organizacional na inclusão da pessoa com deficiência”.

Atualmente, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência visa reconhecer a diversidade como parte da natureza humana, e por isso é papel de todos garantir o direito das pessoas com deficiência, seja no acesso ao trabalho, na saúde, na educação ou em outras instâncias. É o meio social que dará suportes que garantam a participação de qualquer indivíduo na sociedade e são esses aspectos que irão sustentar a inclusão social (CAMARGO et al, 2017).

O processo de inclusão social só é possível quando a sociedade acolhe a pessoa com deficiência e lhe oferece suporte social, econômico e físico para que possa conviver no espaço comum. A inclusão é um processo interativo, bidirecional, em que o objetivo é qualificar o indivíduo de acordo com o contexto social e assim viabilizar a participação de todos na esfera social, econômica, cultural e política, respeitando os seus direitos, independentemente das diferenças (CAMARGO et al, 2017). Essa interação também ocorre nas organizações, sobretudo por meio da comunicação interna.

Falar sobre público interno significa trazer ao debate um tema complexo, seja do ponto de vista conceitual ou mesmo empírico, considerando a realidade organizacional, ainda que bastante diversa. Primeiro, há que se ponderar que a noção de “interno” vai além do aspecto geográfico (estar dentro/da organização). A convivência no

<sup>149</sup> Professora da Unesp.

<sup>150</sup> Relações públicas formadas pela Unesp.

<sup>151</sup> Graduanda em Relações Públicas pela Unesp.

mesmo espaço já não é realidade a todos, e isto vem de antes da pandemia que impôs o isolamento social. Trabalho remoto, filiais, franquias e terceirização são partes de uma realidade que envolve o mercado. Soma-se a isso as múltiplas identidades que um trabalhador exerce em relação à empresa: ora é empregado ora consumidor, comunidade ou sindicalista e, na maioria das vezes, é mídia, ao ser visto como porta-voz da empresa. Aquilo que diz ou que faz, comumente, é considerado como uma extensão do local onde trabalha.

Para Bueno (2013), os sistemas de gestão devem criar mecanismos de expressão de ideias, permitindo o compartilhamento de informações e experiências.

Nesse sentido, a comunicação interna é hoje essencialmente pública, o que incomoda os gestores tradicionais pelo fato de ela estar, quase sempre, fora do seu controle, como sempre foi o sistema clássico de relacionamento com os públicos internos, que se reduzia a reuniões programadas, às notícias dos house-organs, às caixas de sugestões e ao até há pouco tempo inovador “café com o presidente” (BUENO, 2013, p. 67).

O fato mencionado ganha importância em um contexto onde a sociedade espera que as empresas exerçam um papel social para além do mercadológico. O chamado propósito organizacional, as causas que defende ou deixa de defender, são considerados na hora de definir a compra de um produto ou na contratação de um serviço. E a forma como contrata e como trata seus empregados tem papel importante na construção da imagem corporativa. A imagem, de forma resumida, pode ser considerada como a percepção da organização por diferentes segmentos de públicos. “A formação da imagem é um processo subjetivo, único, relacionado à experiência individual e, ao mesmo tempo, somatório de sensações, percepções e inter-relações de atores sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 228).

Frente ao exposto, mais do que criar meios de informação, cabe à comunicação interna o papel educativo de preparar os atores sociais envolvidos para o processo comunicativo, o que engloba interagir com pessoas diversas. E isso significa a formação de competências informacionais e digitais. Esta é, portanto, a linha mestra do projeto

de extensão “O potencial educativo das Relações Públicas”, que engloba o “Comunica Educação”, site pelo qual busca-se desenvolver recursos baseados na aprendizagem aberta, que permitam aos públicos estratégicos a reunião em espaços virtuais para aprender de maneira colaborativa sobre assuntos específicos, usando recursos multimídias.

Desta forma, são oferecidos cursos voltados à formação em competências comunicacional e digital para estudantes e profissionais, independente da área de formação e de atuação, com a proposta de promover uma melhoria na comunicação interna das corporações. O material é disponibilizado de forma remota, no site da FAAC/Unesp<sup>152</sup>.

Outro ponto essencial do projeto diz respeito à perspectiva da coaprendizagem. Embora a educação a distância valorize a individualidade, buscou-se mecanismo de integração entre todos os atores sociais envolvidos – proponentes dos cursos, alunos e gestores da ferramenta, por meio da página do projeto no Facebook<sup>153</sup>. Com o uso do REA (Recurso Educacional Aberto), o material chega a todos os interessados, ampliando o aspecto da responsabilidade social de quem o produz e permitindo que todos os envolvidos possam atuar como produtores de conteúdo.

Neste tempo de existência, foram criados e compartilhados 11 cursos, dos quais três abordam a questão da diversidade, conforme apresentado no quadro 1.

**Quadro 1** – Cursos sobre diversidade nas organizações

Curso	Proposta
A comunicação para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho	O curso apresenta importante discussão sobre a inclusão no ambiente organizacional da pessoa com deficiência intelectual, desde o ponto de vista legal até aspectos como o papel da comunicação no processo de inclusão e valorização do indivíduo.

<sup>152</sup> <https://www.faac.unesp.br/#!/pesquisa-e-extensao/comunica-educacao/>

<sup>153</sup> <https://www.facebook.com/comunicaeducacao>

Gestão da diversidade nas organizações	O material é composto pelas seguintes temáticas: conceituação de diversidade cultural; vantagens competitivas adquiridas com a diversidade cultural; modelo de políticas e práticas para implementação e gerenciamento da diversidade cultural; valorização da diversidade e implementação de gestão inclusiva; porque valorizar a diversidade nas organizações e como trabalhar diariamente com a questão da diversidade e reconhecê-la como fator determinante para o sucesso da empresa?
O papel da cultura organizacional na inclusão da pessoa com deficiência	O material, voltado especificamente à inclusão de pessoas cegas, é subdividido nos tópicos: conceitos e terminologias; diversidade e Inclusão nas organizações; a inclusão da pessoa com deficiência além da Lei de Inclusão; inclusão além das fronteiras das organizações; ferramentas de acessibilidade com foco na pessoa com deficiência visual (#PraCegoVer; mídia sonora e audiodescrição).

Fonte: elaborado pelas autoras

ALMEIDA, A.L.C. Identidade, Imagem e Reputação organizacional: conceitos e dimensões da práxis. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling. (Org). **Comunicação Organizacional: linguagem, gestão e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BUENO, W. da C. Comunicação interna e liderança aberta: os desafios de incorporar a geração Y e as mídias sociais. **Organicom**, no. 19, p. 60-71, jul/dez. 2013.

CAMARGO, M. L.; GOULART JÚNIOR, E.; LEITE, L. P. **O Psicólogo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 37, n. 3, 2017.

O material é produzido por alunos, alguns deles por meio de projetos de iniciação científica, o que permite levar ao ensino de graduação a discussão sobre o papel educativo das relações públicas. Trata-se, portanto, de ações embasadas em preceitos que estão na interface entre comunicação e educação.

As reflexões apresentadas e o breve relato feito do projeto de extensão “Comunica Educação” articulam-se a pesquisas segundo as quais o paradigma informacional, pautado na emissão de informações, tem sido delegado a uma visão mais dialógica da comunicação organizacional, que considera a construção conjunta de sentidos nas trocas simbólicas, mediadas ou não por dispositivos.

Nesse processo, está inserida a diversidade de públicos que se relacionam e a ideia defendida é que as organizações, para além do discurso organizacional, muitas vezes com propósito meramente mercadológico, também devem investir na formação constante de seus públicos. Os resultados parciais do projeto demonstram um caminho possível.

## REFERÊNCIAS



## MULHERES NO PLURAL E A PLURALIDADE DAS QUESTÕES ATUAIS

**Luana Flor;**  
**Maria Stela Castilho Noll;**  
**Monica Abrantes Galindo**

### O PROJETO MULHERES NO PLURAL

Mulheres no Plural é um projeto de extensão desenvolvido pela UNESP/São José do Rio Preto que promove ações e atividades diferenciadas para a promoção de discussões, estudos e reflexões “sobre”, “com”, “para” e “de” mulheres. Com a intenção de contribuir para uma maior equidade de gênero e com o desvelamento dos diversos aspectos que determinam as condições das mulheres na nossa sociedade.

O grupo criado em 2015 conta, atualmente, com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, professores da rede pública e particular de ensino além de profissionais de diversas áreas.

As principais atividades desenvolvidas internamente são voltadas para o desenvolvimento teórico-crítico dos participantes através da leitura e discussão de bibliografia referente às temáticas priorizadas pelo grupo como gênero, raça e racismo, educação, violência, lgbtfobia etc e suas diversas intersecções. Como atividade de extensão, o grupo procura oportunidades de discutir e propor a formação crítica com a comunidade externa à universidade dentro dessas mesmas temáticas.

### CENÁRIO NACIONAL

O fato de sermos um país que se estruturou a partir de uma matriz de dominação específica em que raça, classe, gênero e nação interagem gerando formas específicas de desigualdades e injustiça social, gera

hoje a necessidade de superação dessas desigualdades.

Marcas inquestionáveis da formação do Brasil, a escravidão e o patriarcado juntamente com as aspirações de construção de uma nação moderna e desenvolvida aos moldes europeus foram as bases estruturais na qual a sociedade brasileira foi edificada de forma injusta e desigual.

Tomando como referência as questões raciais de classe e gênero podemos observar que atualmente o Brasil é um dos países que mais violenta e mata mulheres, a população negra, pessoas pobres e pessoas LGBTQI+. Se levarmos em consideração a intersecção desses marcadores poderemos observar alguns exemplos de casos em que a desigualdade e opressão incidem com mais ênfase. Mulheres negras e pobres, ou homens e mulheres LGBTQI+, por exemplo.

A análise interseccional das relações sociais se tornou mais abrangente e complexa graças a estudos e pesquisas de intelectuais negras como Davis (2016), Collins (2017), Crenshaw (2018), Akotirene (2019), Nascimento (2006), Gonzales (1984). Observando a situação de marginalidade em que se encontram as mulheres negras por causa da interação entre os diferentes marcadores raça, classe, gênero, sexualidade entre outros, essas intelectuais trouxeram uma contribuição não apenas para o estudo de mulheres negras como para o estudo de diversos grupos marginalizados e sofredores de diversas violências como os pobres, os imigrantes, pessoas trans etc.

No caso da violência contra as mulheres, embora institucionalmente tenha havido grandes avanços relacionados à implementação da lei 11.340/2006 conhecida como *LEI MARIA DA PENHA*, que cria mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, dados oficiais apontam para a dura realidade vivenciada pelas mulheres negras. Enquanto em relação às mulheres brancas, houve uma diminuição dos casos de violência. A realidade é outra se tratando de mulheres negras.

Segundo o *Atlas da Violência* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA, no ano de 2017, o número de homicídios total de mulheres atingiu a triste marca de 4832 casos, desses 3288 (68,05%) foram praticados contra mulheres negras.

O Grupo *Mulheres no Plural* integra o universo de diversos grupos de ensino, pesquisa e extensão das Universidades Públicas que trabalham nas mais diversas áreas contribuindo para a melhoria das condições



de vida e enfrentamento de maneiras diversas das desigualdades da população em geral. O foco de atuação são as “mulheres” no sentido mais amplo que a palavra possa alcançar. Entendo as especificidades do ser mulher, entendendo que as mulheres experimentam essa condição de formas distintas dependendo de sua condição social ou de classe, de seu pertencimento étnico racial, de sua religião, de sua orientação sexual, de sua origem entre tantas outras possibilidades. O grupo busca produzir um entendimento sobre a condição das mulheres na sociedade e ainda busca refletir possibilidades para a superação da situação de desigualdade e injustiça social na qual estão inseridas.

A formação das integrantes é o primeiro passo para que, posteriormente seja possível a elaboração de ações efetivas como cursos de formação, voltados para o público acadêmico e para o público não acadêmico, atuação nas Escolas Públicas e Particulares, participação em manifestações e mobilizações etc. A produção de materiais que auxiliam o trabalho do grupo é um momento importante também, como foi o caso da elaboração e confecção dos pôsteres temáticos que foram e continuam sendo utilizados nas atividades desenvolvidas pelo grupo.

## A CONSTRUÇÃO DOS PÔSTERES

Uma das atividades propostas no ano de 2019 foi a divisão do grupo de discentes participantes do projeto em quatro subgrupos que seriam responsáveis pela elaboração de quatro pôsteres sobre feminismo, mulheres negras, violência contra a mulher e população LGBTQI+.

O objetivo dessa divisão e dos pôsteres era que o grupo tivesse um material mais específico à mão para participar de eventos e promover as discussões das temáticas, ao mesmo tempo em que houvesse o aprofundamento teórico de cada grupo sobre esses temas propostos. A escolha dos temas ocorreu mais ou menos de forma espontânea a partir das concepções das participantes a respeito dos assuntos que pudessem sintetizar as discussões e as demandas de reflexão do momento.

O tema *Feminismos* vem com certa obviedade considerando que somos um grupo que deseja estar próximo de questões ligadas às mulheres de forma geral, nesse sentido, a defesa de direitos iguais para homens e mulheres se apresentou como fundamental e necessário. No pôster *Feminismos*, foram respondidas, de maneira sucinta, as

perguntas: “Você sabe o que é feminismo?” e “Por que o feminismo é importante?”. Foram também listadas as principais e atuais lutas do movimento feminista. De forma ampla, desde o título – *Feminismos* - no plural, até as questões e a lista de lutas, a ideia é propor questionamentos e permitir discussões a partir da observação do pôster.

Ligado a essa primeira temática, vêm as questões voltadas ao combate à *Violência contra a mulher*, que dizem respeito diretamente às mulheres e às violências sofridas por nós pelo simples fato de sermos mulheres. Nesse pôster foram apresentadas as questões: “O que é violência doméstica?”, “O que é feminicídio?” e alguns dados sobre quem são os abusadores no caso do estupro e nos casos de feminicídio.

Pensar nas *mulheres negras* revela a necessidade de se juntar ao recorte de gênero, o recorte de raça ou vice versa, visto que a tríade gênero, raça e classe pode ser considerada estruturante não só da constituição da nossa sociedade, mas também das opressões que a permeiam. O feminismo negro, autoras negras que falam sobre mulheres negras, dados sobre a desigualdade racial no Brasil e o reforço dessa desigualdade sobre as mulheres negras e algumas imagens de mulheres negras referências na nossa sociedade compuseram o pôster *Mulheres Negras*.

E o tema *LGBTQI+* e a fobia ligada a essa população e mais especificamente às mulheres não heterossexuais ou não cis completam o quadro que contribui para entender privilégios, opressões interseccionais que se apresentam nos variados determinantes das condições das mulheres na nossa sociedade. Nesse pôster, começamos por listar os significados das letras: *LGBTPQIA+*, a seguir as questões “O que é o movimento LGBTQI+?”, “Qual sua importância?” são respondidas de forma sintética. E finalmente, algumas das principais pautas foram listadas.

## CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Refletir e combater projetos antidemocráticos que desejam proibir o debate de gênero na Escola com o caso do Projeto “Escola Sem Partido”, combater atitudes discriminatórias de cunho racial, machista ou de classe que se fundamentam em falsos argumentos de defesa da nação, da moral e da família tradicional, refletir sobre a possibilidade

e os limites de participação política por meio de manifestações, Ongs, Coletivos e Movimentos Sociais – como o de mulheres e LGBTQI+ - são questões, problemas atuais que os Pôsteres nos permitem discutir e principalmente compartilhar reflexões em diversas ocasiões.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.**

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

\_\_\_\_\_. *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*. In: Paragrafo, v. 5, n. 1, 2017, p. 6 -17.

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

GONZALEZ, Lelia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES %2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira %20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%20-%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf) acesso em Agosto de 2020

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da*

liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IPEA. Homicídios Mulheres Negras. Fonte <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/142>. Acesso: 01 de agosto de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra no mercado de trabalho*. In RATTIS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.



## **FACES NEGRAS E CONHECIMENTOS: ATIVIDADES DO NUPE DE RIO PRETO E O COMBATE AO RACISMO E SUAS VARIADAS FORMAS**

**Juliana Costa;**  
**Monica Abrantes Galindo;**  
**Ana Maria Klein**

Em seu pequeno manual antirracista, Ribeiro (2019) nos lembra que o racismo que precisamos combater não se refere a um posicionamento moral ou individual, ele é um racismo estrutural, que deve ser combatido ativamente. Não ser racista é pouco. É preciso ser antirracista, ou seja, envolver-se ativamente e atuar no combate ao racismo.

A ideia de raça e consequentemente do racismo, segundo Moreira (2019), trata-se de uma representação cultural que estrutura as relações de poder na sociedade. Essa categorização pode ser apontada como instrumento que legitima o tratamento de indivíduos de modo arbitrário construindo privilégios raciais, uma hierarquia entre brancos e negros.

Esse tratamento arbitrário da população negra pode ser exemplificado no acesso ao ensino superior. Dados do IBGE de 2003 mostravam que a população universitária era composta por 72,9% de estudantes brancos. Após a implantação de políticas de cotas, tivemos uma mudança perceptível. No ano de 2019, segundo levantamento do mesmo órgão, chegamos ao percentual de 50% dos estudantes universitários constituídos por pretos e pardos. Embora esse número seja digno de comemoração, ainda há muito o que ser superado, considerando que os percentuais de acesso da população negra diferem entre cursos, sendo menores nos cursos mais concorridos e de maior prestígio.

Segundo Gomes (2017), o acesso e as políticas de permanência

da população negra no ensino são uma das principais pautas para o combate ao racismo e consequentemente contribuem para a criação de um espaço social do negro mais positivo e com novas perspectivas.

Pensando na perspectiva do empoderamento, como um processo e não um fim em si mesmo (BERTH, 2019), é possível compreender a necessidade da democratização do conhecimento em prol da construção de uma sociedade mais igualitária, na qual não se elimine apenas as práticas racistas, mas também possibilite ao negro uma construção identitária positiva e o seu reconhecimento de modo amplo.

A implementação de leis como a 10639/2003 – que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - e a política de cotas na universidade – Lei 12711/2012 - cumprem um importante papel ao contribuírem com a decolonização dos conhecimentos e a democratização do ensino e dos espaços de construção de conhecimento.

### **VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA – FACES NEGRAS**

Com a intenção de sensibilizar a comunidade interna e externa à universidade sobre o racismo e ao mesmo tempo apontar possibilidades de enfrentamento, destacando o importante papel de inclusão social que a universidade representa na vida das pessoas negras que integram a unidade da UNESP de São José do Rio Preto, foram produzidos painéis. Esses painéis continham informações e opiniões de pessoas negras representantes dos estudantes, docentes, funcionários, integrantes do NUPE- Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão da UNESP - e membros da comunidade externa. Foram organizados com a foto, nome, idade, vínculo com a UNESP dos participantes e a resposta a quatro perguntas: - Quais os desafios que você enfrenta na sua vida cotidiana por ser negro/a? Como a universidade contribui para você enfrentar o preconceito racial? Qual a sua trajetória de vida para chegar na UNESP? Na sua opinião, como enfrentar o racismo?

A ideia dos painéis destaca a importância de uma construção identitária étnicorracial positiva, (CAVALLEIRO, 2000). Esperava-se com isso que pessoas que sofrem com o racismo se identificassem com as histórias e vislumbrassem possibilidades para enfrentamento deste problema social e ao mesmo tempo, esperava-se sensibilizar

a sociedade em relação ao racismo, através da empatia que poderia resultar na conscientização e mudança de atitude. Além disso, os painéis permitiram a visualização da participação negra já presente nesse *campus* da universidade.

Os painéis ficaram expostos em momentos diversos no saguão principal da unidade universitária.

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA E A AÇÃO DA UNIVERSIDADE - SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

Na Semana de Consciência Negra de 2019, foram promovidos cinco dias de encontros. Nesses encontros buscou-se abordar temas transversais à negritude. O evento foi aberto à comunidade interna e externa à universidade e ofereceu certificação para os participantes, podendo desse modo ser um estímulo para a formação continuada de professores na temática e participação dos alunos da graduação.

Na primeiro dia - “A construção das políticas públicas em prol de uma democracia étnico-racial”-, uma mesa foi composta pela secretária da pasta da Mulher, pessoa com deficiência, raça e etnia, pelo Presidente do Conselho Afro Municipal de São José do Rio Preto e pela Vice-coordenadora do NUPE – Rio Preto. Constituiu-se uma oportunidade de compreender não só a importância das políticas públicas relacionadas à questão racial, como também apresentar o atual quadro de ação política no combate ao racismo do município.

A mesa “Mulher Negra” intermediada por uma artista da cidade propôs uma discussão com quatro mulheres negras – uma professora universitária, uma assistente social, uma líder comunitária e uma professora da escola básica. Elas apresentaram suas vivências e peculiaridades como mulheres negras na sociedade contemporânea. Seus diferentes campos de formação e consequentemente atuação, trouxeram pluralidade ao debate .ao mesmo tempo abordando de modo prático o conceito de “intersseccionalidade” e de “Feminismo Negro” para os interlocutores.

Em uma abordagem jurídica, uma advogada da cidade e também mestranda na área de Direitos Humanos proferiu a palestra: “Lei 10639 e 7716 - definindo racismo e injúria racial e as perspectivas legais da educação”. A apresentação permitiu uma melhor compreensão das

consequências jurídicas da diferenciação entre racismo e injúria racial. Tratou-se de uma interpelação referente à não judicialização dos crimes de racismo no Brasil.

Na junção de um olhar jurídico com as questões da educação, a palestra: “Revertendo um quadro de exclusão social na justiça através da escola” discutiu a importância e a valorização da escola como contra proposta ao encarceramento em massa da população negra. A palestrante abordou a necessidade de um projeto de vida para a população jovem negra, a questão da violência policial e os problemas nos julgamentos de casos nos quais os réus são negros, além da recorrência de penas mais severas para averiguados pretos e pardos.

Na palestra “O protagonismo negro nas narrativas infantis”, o educador convidado abordou as figuras de personagens negras nos livros – iniciando pela construção negativa realizada pelas Black Faces e findando com uma nova perspectiva de valorização da estética e produção negra através de histórias africanas e de personagens negras no local emblemático de princesas e rainhas.

Com a palestra “Identidade” o pesquisador em Ciências Sociais convidado apresentou uma série de conceitos sobre a construção da identidade negra na perspectiva da sociologia.

E, finalmente, “Todo racismo é uma forma de violência” foi a proposta trazida pelo núcleo negro de psicologia do Conselho Regional de Psicologia. Em um primeiro momento, o grupo composto por três psicólogas fez uma explanação sobre as consequências do racismo para construção da psique humana. Após a explanação, foi realizada uma vivência psicodramática com os participantes, que separados em grupos, tiveram a oportunidade de encenar momentos racistas que viveram e expressar seus sentimentos como expectadores.

#### **CONCLUSÃO**

Articular as legislações que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases e abordam a relevância da pluralidade étnica no Brasil, a exemplo da Lei 10639 de 2003 requer aplicação prática, e diante dos casos cada vez mais divulgados de violência e exclusão do negro se faz urgente também.

Uma das principais reivindicações do movimento negro, em prol

de uma verdadeira democracia racial, trata-se da inserção do negro na educação, caracterizada por políticas públicas de acesso e permanência, como a Lei de cotas, 12711 de 2012.

A construção e exposição dos pôsteres permitiram a reflexão sobre identidade, representação e visibilidade de pessoas negras no espaço universitário. A promoção de discussões abertas e articuladas sobre as questões ligadas à negritude e à raça e o direito, a educação, a psicologia, as políticas públicas, as questões de gênero, a literatura e as ciências sociais colaboraram com a ampliação de temas e referências da população negra e para a população negra.

De acordo com Almeida (2019), a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo. A universidade pode ser um importante local, através de suas ferramentas formativas, de combate ao racismo e conseqüentemente de práticas antirracistas. Nesse sentido, através das atividades descritas acima, a universidade teve a oportunidade de contribuir com pelo menos dois tipos de processos essenciais nessa luta de todos nós: as contribuições para a construção de identidades negras positivas e a divulgação de conhecimentos qualificados relacionados às questões étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla . *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo,*

*preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019



## **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: PONTO DE PARTIDA PARA DEBATE, LEITURA E ESCRITA SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA**

**Everton Santana De Oliveira Junior**<sup>154</sup>;

**Leticia Araujo Da Silva**<sup>154</sup>;

**Marina De Fátima Diniz Dutra**<sup>154</sup>;

**Vitória Panizio Quirino**<sup>154</sup>;

**Profª Dra. Preceptora Vanilda Gonçalves de Lima**<sup>155</sup>

Financiamento: CAPES

O presente trabalho foi parte do Projeto “Direitos Humanos e Gênero na Escola” do programa Residência Pedagógica intitulado “Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento”, sob a orientação da Dra. Tânia Suely Antonelli M. Brabo, junto aos docentes das turmas de 4º Ano de uma unidade escolar da Rede Municipal de Marília, entre os anos de 2018/2019. A relevância desse projeto consistiu na formação da conduta ética e humana da criança para o exercício da cidadania pacífica em sociedade, tendo por base os saberes acerca dos Direitos Humanos e Gênero, pois favoreceu momentos de leitura de gêneros e suportes textuais diversificados para ampliação dos conhecimentos das crianças sobre os direitos e deveres do ser humano.

O desenvolvimento do projeto objetivou promover o cultivo da cultura da paz no convívio em sociedade, com base nos estudos dos princípios da Declaração dos Direitos Criança, por meio da abordagem das questões Etnicorraciais, diversidade sociocultural e da sexualidade.

O trabalho fundamentou-se na abordagem da pesquisa qualitativa e da metodologia da pesquisa-ação, pois propiciou o processo de intervenção teórico-prático no contexto da aplicação da pesquisa, tendo em vista o planejamento das práticas pedagógicas, geração e análise dos dados como fonte de constatação das mudanças de condutas dos sujeitos na interação dialógica.

A temática abordada no subprojeto foi de suma importância para a formação inicial e continuada dos professores, pois a preocupação com a formação do(a) pedagogo(a) em Direitos Humanos foi posta em discussão a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, conforme explicita Brabo (2012), ressaltando que uns dos objetivos da inserção da temática dos Direitos Humanos nas diferentes modalidades da Educação Básica consiste em “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]” (BRASIL, 2009, p. 29 apud BRABO, 2012, p. 226).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2006) também trazem consigo a discussão da temática da questão de Gênero como tema para ser discutido desde a formação inicial frente à demanda da estrutural da sociedade atual.

A respeito da formação de pedagogo(as) em Direitos Humanos e Gênero podemos ressaltar os princípios gerais já Constituição Federal (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelecem os princípios do direito de todo cidadão à educação gratuita e de qualidade, explicitando indícios do processo de democratização da educação como direito do cidadão e da cidadã. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apresentam em seu texto os pressupostos o reconhecimento dos valores humanos, tendo como objetivo explícito à formação para o exercício da cidadania, bem como evidencia a questão de gênero (BRABO, 2012).

Nesse sentido, os discentes bolsistas e voluntários iniciaram as atividades do programa Residência Pedagógica desenvolvendo ações de participação colaborativo no período de ambientação e imersão, logo passaram a desenvolver atividade de planejamento orientação e aplicação de regências, acompanhadas pela preceptora em sala de aula.

O Programa foi desenvolvido na escola com duas turmas de crianças

<sup>154</sup> Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP/ Marília.

<sup>155</sup> EMEFEI “Chico Xavier” -Marília.

de 4º Ano do Ensino Fundamental, respectivamente: 4ºAno-C, da Profª Gislaine Siqueira e 4º Ano-D, da Profª Preceptora Vanilda Gonçalves de Lima, ambas no período da tarde e com 29 crianças em cada turma.

Iniciamos o desenvolvimento do subprojeto “Direitos Humanos e Gênero na Escola”, realizando uma roda de conversa com as crianças problematizando “o que são Direitos Humanos?”. A partir da discussão apresentamos a proposta de desenvolvimento do Projeto de Direitos Humanos e Gênero em sala de aula. As crianças concordaram e elaboramos coletivamente o Projeto Investigativo:

### **DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NA ESCOLA**

**Justificativa:** Conhecer os Direitos Humanos para mudar nossa vida;

**Objetivo geral:** Aprender sobre Direitos Humanos e Gênero na Escola e exercer a cidadania;

**Metodologia:** Colocar em prática no dia a dia, roda de conversa, debates, leitura Informativa, arte – música, dança, vídeos.

**Recursos:** Vídeo, música, livros e leitura e escrita.

**Avaliação:** Através da observação, debate, escrita, leitura, desenho, participação e envolvimento.

#### **Referências:**

Plano Nacional de Direitos Humanos/Comitê Nacional em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

Declaração Universal dos Direitos da Criança. - UNESCO, 1959.

Com o projeto Investigativo elaborado coletivamente, colocamo-lo em prática a partir do estudo da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Dessa forma, os(as) residentes desenvolveram as regências com base na metodologia dialógica estabelecida com as crianças em sala de aula.

Os princípios da Declaração dos Direitos da Criança constituíram-se os conteúdos das regências, pois em cada aula, havia a exploração de um dos 10 (dez) princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que ocorreu por meio de roda de conversa, atividade de

leitura, interpretação oral e a escrita de diferentes produções textuais, realização de desenhos, recortes/colagens, modelagens, apreciação e reflexão de vídeos infantis e documentários temáticos.

O trabalho pedagógico a partir dos Direitos Humanos e Gênero na Escola abrange diferentes e importantes temáticas da Diversidade Humana como respeito, dignidade, bullying, inclusão social e deficiências, entre outras. Nesse sentido, exploramos tais temáticas por meio de diferentes estratégias como leitura literária e informativa, vídeos, músicas, dramatizações e produções textuais de diferentes gêneros, individuais e coletivas.

Em relação à diversidade humana, exploramos a temática com o apoio de bonecos de tecidos doados pela Professora Dra. Tânia Brabo. Os bonecos representavam pessoas deficientes físicos com uso de muletas, cadeira de rodas, mulheres vitimizadas pelo câncer usando lenços na cabeça, bonecos representando pessoas negras africanas, indígenas, latinas, europeias, asiáticas (chinesas e japonesas), entre outras.

As crianças gostaram muito dos bonecos, pois se identificaram com eles, os quais passaram a fazer parte da dinâmica cotidiana da sala de aula. Denominamos os bonecos de tecidos como nossos “**Amigos Especiais**”. Durante as aulas, as crianças os pegavam e ficavam com os bonecos no colo e, assim, aprenderam a conviver de forma harmoniosa com a diversidade humana representada pelos “Amigos Especiais”.

Durante o desenvolvimento do respectivo projeto, foram realizadas diversas e diferentes atividades de leitura de livros literários, leitura de reportagem, notícias, contos, histórias em quadrinhos, gibis, revistas, livros didáticos, análise de obras artísticas, interpretação oral e escrita e muitos momentos de “Rodas de Conversa”, tendo em vista problematizar e debater questões relacionadas as temáticas abordadas em cada um dos encontros das residentes bolsistas e residente voluntário.

### **CONSIDERAÇÃO FINAIS**

As principais ações desenvolvidas pelas residentes durante o desenvolvimento do Projeto “Direitos Humanos e Gênero na Escola” podem ser relacionadas ao período de ambientalização como a pesquisa exploratória de (re)conhecimento da unidade escola, leitura, discussão

e análise do Projeto Político Pedagógico, observação e participação das práticas pedagógicas em sala de aula. Participação ativa do desenvolvimento do Projeto Artes Visuais do fotógrafo brasileiro “Sebastião Salgado”, no final do segundo semestre de 2018, do Projeto “Educação Ambiental”, vinculado ao Projeto “Bacias de Tratamento de Esgoto de Marília”, e das atividades teórico-práticas de Regência Pedagógica.

As relações interpessoais estabelecidas com as crianças também merecem ser destacadas, pois as discentes bolsistas e o discente voluntário estabeleceram um vínculo muito forte de amizade e relação humana que foi fortalecendo, cada vez mais, a cada encontro semanal, durante todo o período de desenvolvimento da Residência Pedagógica.

A relação profissional estabelecida e fortalecida entre os integrantes do próprio subprojeto “Direitos Humanos e Gêneros na Escola”, demonstrou comprometimento do trabalho coletivo, tendo em vista o alcance de objetivos em comum. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em equipe e colaborativo para garantir a qualidade da educação pública.

Nessa perspectiva, o programa Residência Pedagógica teve seus objetivos alcançados, pois as discentes bolsistas e o discente voluntário desenvolveram o Subprojeto “Direitos Humanos e Gênero na Escola”, com assiduidade, comprometimento político-pedagógico, responsabilidade social e domínio dos conteúdos abordados, pois não apresentaram dificuldades em aceitar as orientações didático-pedagógicas e, sim, foram além delas, buscando informações, problematizando situações por meio de jogos e brincadeiras, dinâmicas, leituras literárias, interpretações e produções de diferentes gêneros textuais, ampliando as capacidades de leitura e escrita a partir da temática dos Direitos Humanos abordados com base na “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”.

A temática do subprojeto “Direitos Humanos e Gênero na Escola” favoreceu o trabalho em coletividade, propiciou a discussão, o debate e a fortaleceu a relação dialógica entre os próprios residentes e com as crianças, tendo em vista a garantia do direito a participação nas ações efetivas de formação para e na cidadania.

Como resultado do trabalho na escola, podemos considerar que essa temática despertou o interesse e o envolvimento das crianças,

pois participam ativamente em todas as atividades problematizadas, contribuindo com reflexões pertinentes que revelaram a apropriação dos conteúdos e conceitos trabalhados durante o projeto. Foi possível perceber maior integração e colaboração entre as crianças e conscientização das/nas condutas éticas de respeito à diversidade social, cultural, étnicorracial e às diferenças relacionadas às necessidades especiais (físicas e intelectuais), favorecendo a ampliação do sentimento de empatia e sensibilidade humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: SEF, 1997.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

**BRABO**, T. S. A. M. Políticas de formação de educadores e educadoras: Direitos Humanos e Gênero. In: **BRABO**, T. S. A. M; **CORDEIRO**, A. P.; **MILANEZ**, S. G. (Org). **Formação da pedagoga e do pedagogo - pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis**. V.3. n° 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, Edital 06: MEC, 2019.



NÚCLEO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO  
Licenciatura em Pedagogia. **Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento.** UNESP-Marília, 2019.

BRABO, T. S. M. M. **Direitos Humanos e Gênero na Escola.** UNESP-Marília, 2019.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.



## **APRENDENDO A ENSINAR NA DIVERSIDADE: METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO VOLTADA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Claudete de Sousa Nogueira<sup>156</sup>**

### **RESUMO**

O texto apresenta reflexões acerca do projeto intitulado “Aprendendo a ensinar na diversidade: metodologia e prática de ensino voltada a Educação das relações étnico-raciais”, desenvolvido pelo Programa núcleo de Ensino da UNESP nos anos de 2018 e 2019. O referido projeto teve como objetivo incentivar a observação e inserção de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais visando inserir alunos graduandos do curso de pedagogia nos diálogos e reflexões teórico-metodológicos relacionados às relações étnico-raciais no ambiente escolar e o desenvolvimento da prática de ensino. A Educação das relações raciais é aqui compreendida como o processo que permite a construção de aprendizagens entre brancos e negros, envolvendo trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças e a perspectiva de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

### **APRESENTAÇÃO**

A questão da diversidade tem sido atualmente ponto de discussão em todos os espaços sociais, especificamente nas instituições escolares. As questões que se colocam giram em torno de alguns pontos: Como

<sup>156</sup> claudete.nogueira@unesp.br Docente assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Coordenadora local do Programa Núcleo de ensino; Membro do Núcleo Negro da Unesp para pesquisa e extensão (NUPE).

lidar pedagogicamente com a diversidade? Como pensar na formação docente diante desse contexto? Pensar a educação escolar hoje, exige pensar em um amplo processo de desenvolvimento individual e coletivo, no qual estão presentes mudanças e permanências que ocorrem na sociedade e se refletem na escola.

Levando-se em conta a necessidade de superação desses desafios, percebe-se a urgência em encontrar diferentes maneiras de trabalhar com as questões que envolvem a diversidade no ambiente escolar. Neste contexto, o projeto intitulado “Aprendendo a ensinar na diversidade: metodologia e prática de ensino voltada a Educação das relações étnico-raciais”, desenvolvido pelo Programa núcleo de Ensino da UNESP, nos anos de 2018 e 2019, teve como foco a formação inicial docente, incentivando a observação e inserção de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. A Educação das relações raciais é aqui compreendida como o processo que permite a construção de aprendizagens entre brancos e negros, envolvendo trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e a perspectiva de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

As atividades foram desenvolvidas em parceria com uma escola pública de Educação básica, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e visou inserir alunos graduandos do curso de pedagogia nos diálogos e reflexões teórico-metodológico no que diz respeito às relações étnico-raciais no ambiente escolar e o desenvolvimento da prática de ensino.

## **ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O projeto se insere nos pressupostos teóricos metodológicos sobre as culturas afro-brasileira e africana respaldados pela Lei 10.639/03 e se justifica pela ausência ou fragilidade na implementação no currículo da Educação Básica conforme o exigido, especialmente no que se refere à obrigatoriedade da valorização das matrizes das culturas afro-brasileiras e africanas vinculados a construção de identidades e ao princípio de equidade.

Pesquisas recentes têm mostrado o quanto esse processo de implementação da Lei 10.639/03 é ainda um contexto marcado por

tensões, avanços e limites. Destaca-se a importante investigação feita pela pesquisadora Nilma Lino Gomes em 2009, que mapeou e analisou as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por essas escolas. Os resultados desta pesquisa destacam dentre outras questões, o desconhecimento por parte de um significativo número de docentes sobre o processo histórico que envolve a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”(GOMES, 2012, p. 30) Assim, o projeto se pauta nas teorias denominadas pós modernas em que se defende um novo projeto de educação que combata as desigualdades socialmente produzidas (gênero, classe, raça, etnia, etc.) e promova a emancipação dos sujeitos do cotidiano escolar, designada por Santos (2009) de Projeto Educativo Emancipatório.

Assim, com o intuito de contribuir para a formação inicial docente buscamos inserir os licenciandos do curso de Pedagogia neste universo epistemológico apontando propostas pedagógicas bem sucedidas, mapeando materiais, recursos didáticos e uso da tecnologia voltados a temática da diversidade.

A metodologia de trabalho consistiu na organização de oficinas presenciais mensais para os graduandos envolvidos, na disposição de materiais bibliográficos, sugestões e mapeamento de recursos didáticos, suportes para a realização da etapa de intervenção na escola.

O mapeamento realizado permitiu uma aproximação a conteúdos e materiais que tratam da temática de maneira crítica, de acordo com as propostas de algumas organizações e Movimentos sociais. Assim, o projeto possibilitou investigar, analisar e aplicar algumas propostas de formação de professores para a educação das relações raciais, a partir da parceria Universidade, Movimento Negro e sociedade civil. Nesse sentido, foram mapeados diferentes recursos didáticos como músicas, textos, fotografias, pinturas, livros, jogos e brincadeiras e planos de aulas sugeridos por grupos e instituições como:

-A cor da Cultura: projeto educativo que teve princípio em 2004, busca valorizar a cultura e patrimônio afro-brasileiro por meio da construção de produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando sempre a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

- A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde sua fundação, declaram que elucidar a contribuição dos diversos povos para a construção da civilização, seria um meio de favorecer a compreensão sobre a origem dos conflitos, do preconceito, da discriminação e da segregação raciais que assolam o mundo. Com essa concepção, a UNESCO no Brasil vem contribuindo com as diversas instâncias do governo, da sociedade civil organizada e das universidades, na elaboração e no desenvolvimento de ações que respeitem as diferenças e promovam a luta contra as diversas formas de discriminação, entre elas, a étnico-racial

- Geledés – Instituto da Mulher Negra, no qual trata de uma organização política brasileira composta por mulheres negras que lutam contra o racismo e sexismo, sendo o maior objetivo a eliminação da discriminação que ronda toda a sociedade. Um dos interessantes materiais que pode ser encontrado na parte de Educação em Áreas de Atuação é um extenso inventário de planos de aula, dentre os mais variados tipos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se bastante relevante envolver alunos de licenciatura, futuros docentes dos anos iniciais, no processo que envolve a investigação e ações pedagógicas na temática da diversidade, especialmente nas questões referentes as relações étnico-raciais. Com essa experiência, os alunos foram desafiados a “construir propostas criativas que dialogassem, de fato, com a realidade sociocultural da escola, considerando seu contexto, suas demandas. As atividades foram desenvolvidas embasadas em propostas que sugerem a articulação entre conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.” (GOMES, 2012, p. 99).

Percebeu-se que a realização do estudo, do mapeamento e o desenvolvimento das atividades de intervenção na escola foi possível a partir da organização de um espaço de reflexão sobre o tema que, de certa forma, até então vem sendo pouco discutido no curso de Licenciatura. Importante também destacar que a inserção dessas atividades no âmbito escolar contribuiu para a construção de uma

prática pedagógica inclusiva.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GUSMÃO, Neusa Maria M. Desafios da Diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina.V.5, n.2, p. 9-28,juh/dez 2000.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. A. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-145.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre,2009.



## EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: A PEDAGOGIA POR PROJETOS (PpP) NA VERTENTE EMANCIPACIONISTA

**Dra. Maria Cecília de Oliveira MICOTTI<sup>157</sup>;**

**Daiane Luzia de Matos BUENO<sup>158</sup>**

O tema proposto provoca reflexões, dentre as quais destacam-se as referentes à realidade do ensino e ao distanciamento entre os estudos teóricos e o fazer docente, criticado pelos professores ao focalizarem a sua própria formação, o que conduz a questão da transformação das propostas pedagógicas em práticas reais. Neste contexto, a PpP, na vertente emancipacionista, proposta por Jolibert (1994; 2006), ao incidir nas dimensões do ensino, que segundo Gauthier (2013), consistem na gestão do conteúdo curricular e na gestão da turma, coloca-se como alternativa para o fazer docente. É na prática dessas dimensões, que a PpP destaca-se na educação para a diversidade. No ensino do conteúdo, são asseguradas condições para sua inserção nas vivências dos estudantes, aos seus saberes, mediante aprendizagens significativas que conferem novos significados ao trabalho escolar. A gestão da turma - dimensão do ensino a ser transformada na educação para a diversidade - pautada na PpP- envolve a superação das interações verbais e atenção do docente restritas a alguns “bons alunos”.

Aqui, relatamos as práticas realizadas em projeto com turma de 24 estudantes de 2º ano do ensino fundamental, focalizando as atuações de 3 integrantes, discriminados pelos colegas.

### O IMPACTO DAS PRÁTICAS DA PpP NAS ATUAÇÕES DISCENTES

Vejam a conduta dessas 3 crianças e suas interações sociais no âmbito da PpP. Ao colocarem-se apenas como expectadores e apresentarem desempenho abaixo do esperado para o ano de escolaridade, eram rotulados pelos pares como aqueles que “não sabiam nada”.

A Aluna **D**<sup>159</sup>, desde os primeiros dias de aula sofria *bullying* a pretexto de obesidade e de falta de interesse pela realização das atividades. As crianças diziam que era preguiçosa e não fazia nada, portanto não merecia a atenção da professora, nem a dos amigos. Diziam que a professora deveria deixá-la de lado, pois ela só dormia mesmo. Todas essas questões exigiam da professora bastante cautela e trabalho constante para desconstruir os preconceitos que envolviam a estudante, além de suas dificuldades para relacionar-se com os pares e o comprometimento significativo de sua aprendizagem.

A estudante recusava-se a registrar qualquer tipo de atividade, ignorava as regras de convívio em sala de aula, não agia com respeito ao dirigir-se aos seus pares; quando contrariada, ou questionada por algum motivo **D** tornava-se agressiva. A princípio, por mais que a professora buscasse estratégias para aproximar-se dela, não obtinha êxito

Com o desenvolvimento dos projetos, gradativamente, a estudante envolveu-se com as aulas. Na votação para definir as ações que seriam realizadas durante o projeto, ela começou a opinar. No início, a turma recusou-se a ouvi-la, no entanto, com a intervenção da professora, esclarecendo que o projeto era um trabalho conjunto, onde todos participavam das decisões, a aluna foi ouvida e sugeriu um desafio culinário entre as famílias. A princípio, sua sugestão foi vista como impossível de ser realizada, porém, no decorrer das discussões, concluiu-se que a ideia era excelente. Todos se animaram a colocá-la em prática.

A partir desse momento, **D** passou a ser aceita pelo grupo, participando das atividades do projeto com entusiasmo. Este desfecho indica que ao ter sua opinião aceita, sua autoestima foi elevada e isto colaborou para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Como

<sup>157</sup> Professora Titular do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro – UNESP. E-mail: cecilia.micotti@unesp.br

<sup>158</sup> Docente do Ensino Fundamental I - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação- Instituto de Biociências de Rio Claro – UNESP. E-mail: daianematos.30@gmail.com

<sup>159</sup> Destaca-se que para preservar a identidade dos estudantes, esses serão nomeados a partir de letras.

inicialmente, **D** não demonstrava cuidado com os seus materiais, rasgando e sujando o caderno de registros, a professora providenciou, para aluna, um novo caderno com atividades específicas que atendiam às suas necessidades. A partir desse momento, ela passou a realizar os registros solicitados pela docente com organização e capricho.

O aluno **B** apresentava dificuldades significativas para aprender; seu desempenho ficava muito abaixo do apresentado pela turma e do previsto, no currículo, para seu nível de escolaridade. Dentre suas dificuldades destacavam-se as relativas à organização espacial, à escrita espelhada, à compreensão do conceito número e do sistema de numeração decimal, bem como à organização dos materiais, o que dificultava a compreensão das operações. A princípio, as crianças excluíam a participação de **B** no desenvolvimento das aulas, dado o seu desempenho, alegando não terem paciência com ele. A criança vivia em um contexto familiar complexo, ao ser abandonada pelos pais, era criada pelos avós.

Como a PpP preconiza a participação de todos nas aulas, a professora utilizava as votações, como estratégia para decidir sobre o encaminhamento das atividades, e assegurar a todos a manifestação de opiniões; utilizava, também, o trabalho em duplas, denominado “monitoria” em que os estudantes com melhor desempenho auxiliavam os que apresentavam mais dificuldades. Assim as crianças passaram a ouvir-se e respeitar a opinião de todos e **B** aos poucos começou a participar e ser aceito com maior tranquilidade pelos pares.

Um dos momentos, marcantes do projeto, que impactou profundamente a professora, foi quando ocorreu a decisão das ações que seriam realizadas no projeto e **B** relatou não poder participar da produção do caderno de receitas, pois, sua família tinha o hábito de preparar receitas. A professora, então, interveio dizendo que ele poderia participar sim, escrevendo no caderno uma receita de preparo cotidiano em sua casa, como arroz e feijão, e que sua escrita seria muito bem-vinda.

Quando chegou a vez de **B** levar o caderno de receitas para casa, fazer e trazer sua produção, muitas de suas dificuldades já estavam superadas. Ao chegar na sala de aula, ele apresentou, com grande euforia, sua receita, dizendo que havia escrito sozinho, pois a avó não conseguiu auxiliá-lo.

A professora leu para a turma a receita denominada “Miojo”-macarrão instantâneo. Durante o estudo do texto, surgiram questões sobre o que era ml (mililitro), suscitando estudos referentes à unidade de medida padronizada. Em seguida, os alunos puderam criar estratégias com o apoio de materiais como copo de medidas e garrafas para comparar, ordenar e medir utilizando litros e mililitros.

Desde o início das aulas, o **aluno C** representou um desafio para professora. Os estudantes logo alertaram a professora de que ele “não fazia nada”, diziam para a docente não perder tempo com ele. De fato, o aluno recusava-se a fazer registros no caderno e tão pouco participava das discussões durante as primeiras aulas. O estudante demonstrava-se apático e extremamente disperso e, por vezes, quando a professora solicitava que ele fizesse alguma atividade, chorava, compulsivamente, provocando irritação nas outras crianças.

Com a organização da sala de aula, proposta pela Pedagogia por Projetos – disposição das carteiras em forma de U - os estudantes podiam olhar uns para os outros. **C** estava sempre ao lado de um dos seus pares e de frente para a maioria o que, gradativamente, o incentivou a participar. Durante as votações para escolha do nome do projeto, o estudante opinou, sugerindo um dos nomes que foi colocado em votação. Ao ver que sua sugestão não foi aceita pela maioria do grupo, apresentou crise de choro.

A crise de choro de **C** ocasionou uma conversa da professora com a turma sobre como a democracia precisava ser exercida quando se trabalha em grupo. **C** compreendeu a questão e passou a participar ativamente de todas as atividades, surpreendendo a professora; ainda que os registros no caderno fossem poucos, ele passou a demonstrar, oralmente, que compreendia os conceitos importantes para a aprendizagem da matemática como as regularidades do sistema de numeração decimal e os procedimentos para realizar as operações.

No decorrer do projeto, o aluno dispunha-se a ir até a lousa, compartilhar com seus pares as suas estratégias, utilizadas na solução de problemas, bem como socializar suas opiniões frente as questões levantadas para o encaminhamento do projeto. Durante a votação final para escolha da receita preferida pela turma, entre todas as preparadas pelas famílias, **C** demonstrou tranquilidade ao não ter sua receita escolhida.

Compreende-se, portanto, que a partir do encaminhamento das discussões coletivas mediante o ensino orientado pela Pedagogia por Projetos (com a gestão participativa da turma e com os significados que os estudantes atribuíram aos conteúdos curriculares, inseridos nas realizações dos projetos) o ensino possibilitou o aprendizado prevista pela escola e o desenvolvimento das relações democráticas entre os estudantes, independente das diferenças entre eles.

Assim, cabe esclarecer que constitui função da escola encontrar caminhos para realizar seu trabalho com a diversidade, seja socioeconômica, nível de desempenho no aprendizado, raça, cor ou gênero.

**Palavras-chave:** Interação; Pedagogia por Projetos; Diversidade.

## REFERÊNCIAS

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Josette Jolibert [*et al.*]. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Josette Jolibert [*et al.*]. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAUTHIER, Clermont; [*et. al.*]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. Coleção fronteiras da educação. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.



## VIVÊNCIAS PARA UM AMBIENTE INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E ATITUDES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Aline de Novaes Conceição<sup>160</sup>

A partir da minha prática enquanto docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, senti a necessidade de compreender mais sobre a deficiência e diversidade, com isso, fiz a especialização *Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva* na Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) *campus* de Marília/SP e desenvolvi uma pesquisa durante a especialização, considerando que a deficiência também está relacionada com o grupo social<sup>161</sup>.

Desse modo, para compreender a deficiência, também é necessário considerar as reações das pessoas sem deficiência, sobre as pessoas com deficiência, incluindo interpretação e julgamento das características (OMOTE, 1994). Assim, a deficiência também é uma construção social e para compreendê-la, é necessário considerar as concepções mantidas pelos sujeitos (OMOTE, 1994).

Essas concepções são significativas nas atitudes sociais frente a pessoa com deficiência e uma das maneiras de identificar essas concepções é indagando crianças sem deficiência, sobre as concepções que apresentam das pessoas com deficiência (s).

<sup>160</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) *campus* de Marília/SP.

<sup>161</sup> A pesquisa ocorreu com orientação da Dr<sup>a</sup>. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza e com a minha participação no Grupo de Pesquisa “Diferença, desvio e estigma” liderado pelo professor Dr. Sadao Omote. O grupo está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq e certificado pela Unesp.

Compreendendo que a deficiência também deve ser analisada a partir de uma perspectiva cultural e social, a pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste texto, consistiu em analisar mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão pré e pós intervenção<sup>162</sup>.

A intervenção consistiu em vivências relacionadas com a utilização de um programa informativo infantil sobre inclusão com uma turma (Grupo Experimental) de 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de uma escola do interior de São Paulo. Também participou do estudo outra turma de 3º ano (Grupo Controle) da mesma escola que não teve contato com o programa informativo em questão<sup>163</sup>.

Antes do programa informativo, todas as crianças responderam um questionário e a *Escala Likert* Infantil de Atitudes Sociais em relação à inclusão produzida pela Baleotti (2006), que contém 20 enunciados, sendo 10 com atitudes sociais desfavoráveis e 10 com atitudes sociais favoráveis.

Em seguida, utilizei com o Grupo Controle e o Grupo Experimental uma adaptação de um questionário<sup>164</sup>. Nesse questionário, há informação de contato com deficiência e questões sobre conceitos, causas, implicações e a interação (ou a falta) com a criança com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, sendo que para cada deficiência há quatro questões, totalizando 16 questões em relação à inclusão.

Posteriormente, realizei uma intervenção apenas com o Grupo Experimental, adaptando um programa informativo infantil sobre inclusão produzido por Vieira (2014). No programa, há 10 encontros em que são trabalhados com as crianças sobre: diversidade, deficiências (auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de *Down*) e inclusão, utilizando diálogos, figuras, vídeos, jogos, livros e fantoches.

Realizei algumas modificações no programa em questão, considerando as características da turma. Em todos os encontros, retomei com breves diálogos o encontro anterior, a fim de relembrar as informações trabalhadas.

Abaixo, no Quadro 1, há a duração e um resumo da maneira que os

encontros foram realizados:

**Quadro 1 - Programa informativo infantil sobre inclusão**

Encontro	Duração	Vivências
1	1 h 10 min	A turma foi dividida em três grupos, dois receberam um jogo (jogo de memória com animais e jogo do mico) e o terceiro grupo recebeu frutas escritas em um papel para desenharem na lousa a fim de que a turma adivinhasse qual era a fruta. Enquanto um grupo jogava, o outro observava. Após isso, a partir do diálogo, foi conversado sobre a diversidade que existe na natureza e nos seres humanos e solicitei que observassem diferenças entre as pessoas para comentarem no próximo encontro.
2	1h 40 min	Perguntei para a turma sobre as diferenças observadas. Em seguida, as crianças recortaram em revistas, diversas figuras e fizeram o “Painel da diversidade” com cada criança colando uma figura recortada em um cartaz. Em seguida, com a utilização de um projetor de vídeo, as crianças visualizaram imagens de pessoas com deficiência.
3	1h	A partir desse encontro, foram tratadas as causas, definições, formas para a comunicação e recursos necessários de várias deficiências, a deste encontro foi a deficiência auditiva. Foi utilizado um vídeo em Língua Brasileira de Sinais (Libras) do conto <i>Os três porquinhos</i> , disponível no YouTube. Ensinei algumas palavras simples em Libras como mãe, pai, criança, porco e incentivei que ensinassem para duas pessoas.
4	1h	O enfoque deste encontro foi a deficiência visual. As crianças assistiram ao vídeo do Youtube “O pacto – concurso Oswaldo Montenegro”, de Sara Bentes. Depois, apresentei o livro destinado ao público infantil intitulado <i>A árvore de Pirulitos</i> (LEAL, 2010). Nesse livro, há a escrita em <i>Braille</i> e a escrita em português.
5	1h 20	O enfoque deste encontro foi a deficiência física. As crianças assistiram ao vídeo do Youtube “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”. Em seguida, assistiram dois vídeos de pessoas sem os braços, no primeiro há uma adolescente escrevendo com os pés e no segundo, um advogado dirigindo com os pés. Foi tratado sobre símbolos e adaptações arquitetônicas considerando a deficiência física e foi explicado sobre as múltiplas deficiências.
6	45 min	O enfoque deste encontro foi a deficiência intelectual. Apresentei para as crianças dois fantoches: a Carol que tinha deficiência intelectual e o Fábio. A partir disso, as crianças fizeram diversas perguntas sobre a deficiência em questão.

<sup>162</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética é 66860517.7.0000.5406.

<sup>163</sup> As turmas foram constituídas por 32 crianças com idade entre 8 e 9 anos.

<sup>164</sup> Realizada por Souza (2014).

7	20 min	A fim de trabalhar a Síndrome de <i>Down</i> , li para as crianças o livro <i>Meu amigo Down na rua</i> (WERNECK, 1994). Após isso, conversamos sobre.
8	25 min	Tratamos sobre inclusão escolar, apresentei recursos e apoios necessários para que isso ocorra, mencionando a importância de ajudar e não ter “dó” da pessoa com deficiência.
9	45 min	As crianças viram imagens de várias salas de Recursos Multifuncionais.
10	40 min	Solicitei que as crianças registrassem o que mais aprenderam durante todos os encontros, utilizando papéis e lápis.

Fonte: elaboração própria a partir de adaptação do programa informativo infantil sobre inclusão, elaborado por Vieira (2014).

Destaco que todos os encontros foram permeados pelo diálogo e em cada encontro era solicitado que registrassem com desenhos ou escrita, o que tinham aprendido. Após a finalização do programa, todos os grupos responderam novamente ao questionário e a escala.

Para analisar os dados do questionário, realizei uma transcrição das respostas obtidas e analisei quantitativamente as respostas fechadas e qualitativamente (com análise de conteúdo) as respostas abertas.

A fim de analisar os dados da escala, realizei a tabulação desses dados e calculei os escores somando-se os pontos obtidos, atribuídos da seguinte forma: 0 quando a criança assinalou que não sabia opinar sobre; 1 quando a criança concordava com o enunciado favorável à inclusão ou discordava do enunciado desfavorável à inclusão e -1 quando a criança discordava do enunciado favorável à inclusão ou concordava com o enunciado desfavorável à inclusão.

Os dados possibilitaram compreender que as crianças do grupo experimental alteraram positivamente as concepções sobre as deficiências, sendo que a deficiência com conceito menos apropriados é a deficiência intelectual enquanto a mais compreendida é a deficiência visual, seguida da deficiência auditiva e da deficiência física.

Portanto, concepções e atitudes sociais das crianças sem deficiência em relação à inclusão alteraram positivamente a partir da intervenção realizada, proporcionando um ambiente inclusivo com aceitação das limitações e potencialidades. Assim, os resultados da pesquisa, sugerem que podemos alterar as concepções e atitudes sociais das crianças sem deficiência em relação à inclusão, a partir de vivências que enfoquem

diversidade, deficiências e inclusão.

## REFERÊNCIAS

BALEOTTI, Luciana Ramos. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

LEAL, Benedito. *A árvore de pirulitos*. Campinas: Komedi, 2010.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 65-73, 1994.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva E. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo down na rua*. Rio de 1994. Janeiro: WVA.





## DESIGN APLICADO AO VOLUNTARIADO: UMA FORMA DE HUMANIZAÇÃO

Suzuki, Ana Harumi Grota<sup>165</sup>;  
Yamada, Thaís Regina Ueno<sup>166</sup>

UNESP

### INTRODUÇÃO

A humanização, em sua definição literal, é capacidade de “*tornar humano, dar condição humana, humanizar*” e ainda “*fazer adquirir hábitos sociais polidos, civilizar*”; assim como afirma Waldow (2011, p. 414-418) em seu artigo “Cuidar e humanizar: relações e significados”.

De acordo com Freire (1969), educador e filósofo, o ser humano se encontra em um constante processo de humanização, no entanto, quando submetido a situações particulares passa a se deparar com condições mais desumanizadoras e hostilizadas. Tendo em vista essa problemática, uma das alternativas para otimizar esse acontecimento é a humanização proporcionada pelo chamado Terceiro Setor, o qual não visa obter fins lucrativos e que busca suprir as necessidades do Primeiro e Segundo Setores.

Visto que os voluntários são os protagonistas do Terceiro Setor, é essencial entender que a prática do voluntariado compreende a construção e implementação de ações, movimentos, atividades ou oficinas que proponham a melhoria da qualidade de vida de determinada população – isto é, a preocupação com a sustentabilidade, a garantia de maior segurança e o incentivo da liberdade de criação e expressão dos

indivíduos, como cidadãos e participantes ativos dentro da sociedade.

No Brasil, o trabalho voluntário só foi se popularizar com a Lei 9.608, declarada em 18 de Fevereiro de 1998 da Presidência da República, motivando a revalorização dessa prática para alcançar “a sociedade de bem estar”; conceito que visava integrar a proteção social às funções dos três setores, para que a maioria de suas necessidades fossem asseguradas. Então, de acordo com a legislação brasileira Art. 1º da Lei N°9.608 de 18 de Fevereiro de 1998 (Brasil, 1998), o voluntariado é definido como:

“(…) atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.”

O Design também defende uma abordagem humanizadora em suas áreas de atuações – gráficas e de produto. Essa abordagem acontece no momento da relação homem e habitat e/ou homem e os produtos que o cercam, já que cada indivíduo atribui naquilo que utiliza características diferentes de ressignificação, como dito por Luis Mota (2008). E ainda acrescenta quando entendido como um modo de comunicação, sendo o direito de todos um espaço para atuar e interagir ativamente, não de maneira individualista, mas sim democratizada: “*Com frequência ele é centrado no usuário e não liderado pelo usuário*”, citado no IV Fórum Internacional da Longevidade.

Articulando os assuntos ressaltados acima, enxerga-se a possibilidade de alinhar o voluntariado com o Design, uma vez que ambos podem abordar uma mesma finalidade: humanizar. O público direcionado foram idosos e jovens universitários, fortalecendo as relações intergeracionais, no qual ambos os grupos sociais podem compartilhar suas experiências e conhecimentos vividos ao longo da sua trajetória.

Com as transições de sistemas produtivos, uma série de novas tecnologias e as mudanças de valores na sociedade pós-industrial, a idade cronológica do jovem passa a ser privilegiada e a idade cronológica do idoso é relacionada à vulnerabilidade e à improdutividade

<sup>165</sup> ana.suzuki@unesp.br

<sup>166</sup> thais.ueno@unesp.br

(RODRIGUES; SOARES, 2006, p. 1 - 29). Em contrapartida, o jovem, como agente e protagonista nas ações voluntárias, não é apenas o beneficiado, mas também se sente agente da transformação social, contribuindo e recebendo os benefícios desses feitos, além de colaborar e construir um senso de coletividade (SOUZA, 2009).

Já um dos espaços mais criativos e enriquecedores para aproveitar o melhor das relações intergeracionais e o envelhecimento ativo são as Universidades da Terceira idade, em que pode-se preencher o tempo disponível para auxiliar outras pessoas e acrescentar a si mesmo (sendo uma via de mão dupla, principalmente após a aquisição da aposentadoria), e proporcionar uma sensação de maior produtividade e inserção na sociedade, como salienta novamente Souza e Lautert (2008). Desta forma, é essencial destacar que dentro do *Campus* da Unesp Bauru, já existe uma frente da UNATI, o projeto Rejuvenescendo com Arte, que busca proporcionar oportunidades de participação do idoso em ações voltadas para o intelectual, artístico, físico e social; interagindo continuamente com os voluntários universitários e influenciando diretamente na qualidade de vida dele.

## **OBJETIVOS GERAIS**

Evidenciar a importância da necessidade do processo de humanização dentro do cenário social, determinar como alternativa o voluntariado alinhado ao Design e construindo uma dinâmica intergeracional entre jovens e idosos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No total, foram 12 participantes presentes nas oficinas, sendo 6 voluntários (5 mulheres e 1 homem) com idades de 18 a 23 anos e com a escolaridade correspondente ao ensino superior incompleto; e 6 alunos da Terceira Idade, sendo também 5 mulheres e 1 homem, na faixa etária entre 67 e 76 anos, com níveis de escolaridades diferentes.

O primeiro questionário foi aplicado no início das oficinas propostas, com o preenchimento de informações básicas e quatro perguntas referentes ao Design e ao ambiente em que os voluntários e alunos se encontravam. As respostas foram pontuadas de acordo

com a escala de Likert, identificada com marcadores de concordância (Discordo plenamente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo completamente). O segundo questionário teve como função identificar os fatores mais influentes durante o andamento das oficinas, sendo aplicado ao final destas.

Com base na análise das respostas obtidas nos questionários, percebeu-se um desconhecimento do que um designer faz profissionalmente, tanto entre os voluntários como entre os alunos da Terceira Idade, o qual melhora minimamente no questionário seguinte, entende-se nessa dificuldade uma possibilidade de incentivar mais oficinas como as realizadas.

Por outro lado, encontram-se respostas majoritariamente muito positivas para o nível de confortabilidade do ambiente, o que corresponde a uma das definições de Hsuan-An (2018): “*um ambiente bom é aquele humanizado, animado, ou seja, agradável, confortável, seguro e funcional*”, buscando então, uma interação bem resolvida; nesse projeto de pesquisa, associa-se esses estímulos com os próprios voluntários e alunos, professores e local de aplicação das oficinas (ateliês de pintura, Unesp Bauru).

As oficinas citadas foram realizadas em quatro aulas do projeto semanal “Rejuvenescendo com Arte” e em duplas (compostas por um voluntário e um aluno). O Design demonstrou-se no processo criativo de elaborar uma identidade visual, isso porque, o próprio projeto via a necessidade de atualização do logo presente. Dessa forma, a participação tornou-se uma oportunidade de maior sensação de pertencimento no projeto: serem agentes do processo criativo. Cada uma das aulas teve os seguintes temas: Identidade Visual, Processo Criativo, Criação do Logo e Apresentação Final dos Resultados.

Após a validação das oficinas e dos questionários, notou-se que a comunicação presente nas relações intergeracionais como principal articuladora durante o processo criativo da identidade visual. Isso foi essencial para os envolvidos alcançarem o resultado final da proposta, baseado em suas próprias experiências e vivências. Junto a esses coeficientes, é ainda evidenciado o aprendizado, determinado com respostas máximas no segundo questionário, indicando mais uma condição humanizadora no andamento da pesquisa. Complementando, um dos valores mais apontados pelos participantes no segundo

questionário foi a amizade, entendida como uma forma de integrar valores, conhecimentos e experiências compartilhadas indiretamente contribui para processos de aprendizado e demonstra-se indissociável à formação humana (CONTE, 2016; FIALHO, 2016).

## CONCLUSÃO

Mas mais importante que os resultados apresentados no final das oficinas, foram as informações (características e conceitos) motivadas pela sensação de pertencimento ao projeto dado aos voluntários e à Terceira Idade. Buscando elaborar uma nova identidade visual final para o projeto, será criado um logo para o “Rejuvenescendo com Arte” em breve, inspirado nessa pesquisa.

Por fim, o Design se mostrou uma ferramenta efetiva durante as oficinas, incentivando uma comunicação e um aprendizado recíproco entre os voluntários e a Terceira Idade, fomentando uma integração intergeracional também positiva. Essas associações puderam ser listadas como fatores humanizadores contribuintes para o alcance dos objetivos da pesquisa, portanto, podem ser ainda mais explorados e bem definidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 1998.

BORGES, Carolina de Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. Estudos de Psicologia da PUC - Rio de Janeiro, 16(2), 171-177, maio-agosto/2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

MOTA, Luis Miguel Gomes da Costa Ferraz. Design como fator de humanização no desenvolvimento de produtos: Posto de trabalho para ambiente em cowork. Porto, 2015.

RODRIGUES, Maria Cecília Prates. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil. RAP, Rio de Janeiro, 32(5):25-b7. set./out. 1998.

SOARES, Geraldo Antonio; RODRIGUES, Lizete de Souza. Velho, Idoso e Terceira na Sociedade Contemporânea. Revista Ágora, Vitória, n.4, Capítulo 1, p. 1-29, 2006.

SOUZA, Luccas Melo de; LAUTERT, Liana. Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde de idosos. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 42(2):371-6, 2008.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. Acta paul. enferm. [online], vol.24, n.3, pp.414-418. ISSN 0103-2100, 2011.



## **PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM PESSOAS EM PROCESSO DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL**

**Caê Olivera Rodrigues;  
Deborah Placeres de Araújo;  
Hugo Ferrari Cardoso;  
Marianne Ramos Feijó**

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp - Câmpus Bauru.

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo das últimas décadas, dentre as diversas discussões sobre o contexto sociopolítico do processo de escolha profissional, observou-se o desenvolvimento de um novo estágio teórico-prático da Orientação Profissional (OP), marcado pela defesa de uma postura ética e socialmente comprometida por parte do orientador (LEHMAN, 2010). A efetivação de diretrizes que alinham a atuação da psicologia brasileira ao compromisso social reitera a preocupação em promover saúde, transformação e inclusão social (LEHMAN, 2010). Entretanto, segundo levantamento realizado por Melo-Silva, Leal e Fracalozzi (2010), 2,2% dos trabalhos apresentados em congressos brasileiros de Orientação Profissional entre 1999 e 2009 eram relativos a ‘populações diversas’, entre elas pessoas com sofrimento psíquico. Neste sentido, o presente capítulo busca, a partir de uma revisão de literatura, colocar em foco a necessidade da realização de intervenções em contextos ainda pouco trabalhados pela OP, tal qual o de pessoas em processo de reabilitação psicossocial, elencando possíveis caminhos a serem tomados em futuras propostas de trabalho com esta população.

### **MÉTODO**

Foi realizada uma revisão narrativa de literatura, construída em 3 níveis: 1 - Caracterização da população, 2 - Relação entre adoecimento psíquico e mercado de trabalho; 3 - Análise de intervenções realizadas com enfoque em OP. Para a caracterização da população, além dos artigos, foram recuperados dados sociodemográficos atualizados.

### **ADOECIMENTO PSÍQUICO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Denomina-se pacientes psiquiátricos pessoas que recorrem a serviços de atenção à saúde mental, sob a prerrogativa de manejar o sofrimento sinalizado por sintomas que compõem quadros de transtornos mentais (RIBEIRO, 2004). Para além dos fatores biológicos, os chamados transtornos mentais representam uma ruptura com as expectativas sociais de conduta, sendo comumente lidos pelo ambiente social como uma condição de incapacidade inevitável e irremediável. Isso gera um ciclo, no qual a ‘inadequação’ é recebida com afastamento e discriminação, o que prejudica a inserção social (RIBEIRO, 2004).

Evidências em escala mundial indicam uma relação direta entre adoecimento psíquico e desemprego, subemprego ou aposentadoria precoce. A chance de estar empregado é significativamente menor no grupo de indivíduos com transtornos mentais (ASSUNÇÃO; LIMA; GUIMARÃES, 2017). Isso afeta de diversas maneiras a vida desses trabalhadores, famílias e comunidades, uma vez que as condições e relações de trabalho são determinantes sociais da saúde.

Em pesquisa de escala nacional, Assunção, Lima e Guimarães (2017) exploraram as relações entre inserção no mercado de trabalho e características de pacientes em tratamento psiquiátrico. Identificou-se que a probabilidade de afastamento devido ao adoecimento é maior entre mulheres e pessoas sem moradia estável. Constatou-se que a minoria dos pacientes estava empregada, e dentre elas predominava trabalhadores rurais e empregados domésticos.

Observa-se que no Brasil, conforme aponta revisão preliminar da literatura sobre raça/cor da pele e transtornos mentais, existe

a tendência de que o índice de transtornos mentais seja maior entre pessoas não brancas. O que pode explicar a prevalência é a exposição ao estresse, tanto ligada a experiências interpessoais, como à estrutura social vigente, profundamente sustentada pelo racismo (SMOLEN; ARAÚJO, 2017).

As condições que intercedem as experiências de pessoas negras e indígenas no Brasil podem ser compreendidas como consequências da colonização, do processo tardio de abolição da escravatura, e das subseqüentes políticas que organizam e mantêm as disparidades sociais, tais quais a marginalização territorial, econômica, social e educativa (DA CONCEIÇÃO, 2017). Uma evidência dos desdobramentos desse projeto político é a distribuição de rendimentos segundo a cor ou raça da população: dentre os 10% com menores rendimentos, 76,0% se identificam como pretos ou pardos<sup>167</sup>; enquanto identificados como brancos representam 79,6% dentre os 10% com maiores rendimentos (IBGE, 2014).

Apesar das confirmações de que a divisão social do trabalho está relacionada com maior exposição a situações estressoras, poucos são os estudos em psicologia do trabalho que examinam desigualdades no Brasil ou incluem raça como um dado a se coletar (ANDRADE; ASSIS, 2018). Visto que o racismo é um sistema que corrobora para a vulnerabilização e mina a garantia de direitos, a escolha de não abarcar seus efeitos ao se estudar práticas profissionais favorece sua perpetuação.

## ESTUDOS DESENVOLVIDOS NA ÁREA

Dentre iniciativas no campo da OP voltadas para trabalhos com pacientes psiquiátricos, destacam-se a de Ribeiro (1998; 2004), com grupos de usuários de um ambulatório de saúde mental da rede pública em São Paulo; a de Varjal, Medeiros e Oliveira (2000), com grupos usuários e ex-usuários do Núcleo de Atenção Psicossocial de Pernambuco; e a das estagiárias supervisionadas por Valore (2010), com pacientes internadas em um hospital psiquiátrico público no Paraná.

<sup>167</sup> Categoria que acaba também abrangendo pessoas indígenas pelo uso exclusivo do fenótipo enquanto critério de análise. Existem muitas discussões sobre como isso dificulta a quantificação dos números reais referentes a população indígena, gerando subnotificações.(apagamento étnico).

Ribeiro (1998), objetivando a construção de autonomia, planejou uma proposta de *atelier* que facilitasse: o resgate da história individual; a troca de experiências; o desenvolvimento de repertórios de resolução de problemas; o enfrentamento de estigmas; a visualização de opções profissionais e a elaboração de projetos de vida com confiança e sustentação realista. De acordo com o autor, ao longo desse processo deve existir um movimento constante e coeso entre ação e reflexão. Ou seja, os momentos reflexivos devem emergir da análise das práticas realizadas no encontro. A concretude das atividades seria uma forma de se prevenir episódios de crise, e, conforme possível, o auxílio durante as atividades era gradativamente reduzido.

Varjal, Medeiros e Oliveira (2000), em uma proposta similar de construção de projetos de vida, pontuaram a superação da impotência gerada pela incorporação de estigmas por meio da escuta de si e do outro, do reconhecimento de habilidades e interesses, e da reflexão sobre o futuro, sem focar apenas no tema da doença. Esses objetivos foram materializados em oficinas, metodologia que carrega semelhanças com o *atelier* proposto por Ribeiro (1998). Os resultados apontaram a geração de novas expectativas sobre a vida pós-alta e caminhos para sua concretização.

Dentre as principais adversidades citadas nos trabalhos consultados destacam-se: a ambivalência e a resistência à mudança em relação aos discursos instituídos sobre a doença, a falta de perspectivas de futuro (RIBEIRO, 2004), a fala “tímida” e/ou desorganizada, a intimidação provocada pelos diagnósticos, e os “pesados” históricos de vida dos participantes (VALORE, 2010). Apesar das significativas transformações no paradigma de atenção à saúde mental, Vechi (2003) alerta para as marcas da iatrogenia no discurso de profissionais da saúde, como por exemplo a representação do “doente incurável”, que pode contribuir para “inscrever a clientela numa ordem pré-definida de patologia com tendência a se conservar e numa condição que se assemelha àquela de ‘objeto’ do tratamento” (VECCHI, 2003, p. 204). Ribeiro (2004) argumenta que estes obstáculos podem ser enfrentados à medida que se procura desconstruir o conceito de louco, e validar o sofrimento e a possibilidade de se ocupar diferentes locais. (RIBEIRO, 2004, p. 284).

Com base na literatura então apresentada, foi elaborada uma

tabela com os principais pontos a serem contemplados no planejamento de futuras intervenções:

**Tabela 1** - Pontos-chave para futuras intervenções

Norteadores	Compreender o contexto que perpassa as condições dos participantes e os determinantes sociais que favorecem ou não a garantia de direitos.
Procedimentos	Atividades e orientações de base concreta, que permitam a visualização de resultados da própria ação e mediem a discussão; Ampliar a gama de estratégias de reação frente a demandas sociais; Considerar resistência à mudança, instabilidade, discurso desorganizado e/ou gradativamente escasso em razão do isolamento.
Temas	Estigma, demandas sociais, e reconhecimento de habilidades em si e no outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se destacar práticas de Orientação Profissional reconhecidas na literatura como relevantes para o contexto de atenção psicossocial. Os resultados apontam para a importância de se conhecer os aspectos que circundam a realidade e que podem prejudicar a manutenção da saúde mental. A partir dessas considerações, constata-se por exemplo, a relevância de se abordar coletivamente temas como estigma, vulnerabilidade, autoeficácia e estratégias de enfrentamento, promovendo a autonomia e a possibilidade de se orientar o próprio futuro. O presente estudo reforça a afirmação de que há lacunas na produção científica - e possivelmente nas práticas profissionais - relativa a populações designadas diversas pelo campo da OP e que novas experiências e seus respectivos relatos possuem grande valor educativo para formação profissional na área.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; ASSIS, S. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 43(e11), 2018.

ASSUNÇÃO, A. A.; LIMA, E. P.; GUIMARÃES, M. D. C. Transtornos mentais e inserção no mercado de trabalho no Brasil: um estudo multicêntrico nacional. *Cad. Saúde Pública*; 33(3), 2017.

DA CONCEIÇÃO, J. V. Mesa Redonda Adoecimento mental dos estudantes: contradições da universidade, Bauru, 2018. In: XXIV Semana e XI Congresso de Psicologia Unesp Bauru, v 11, p 18, 2017. Bauru. *Anais...*, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015.

LEHMAN, Y. P. Orientação profissional na pós-modernidade. Em LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H.P. (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional*. (2ª ed., pp.19-30). Porto Alegre: ArtMed., 2010.

MELO-SILVA, L. L.; LEAL, M. S.; FRACALOZZI, N. M. N. Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1),107-120, 2010.

RIBEIRO, M. A. Atelier de trabalho para psicóticos: Uma possibilidade de atuação em orientação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 18(1), 12-27. 131, 1998.

RIBEIRO, M. A. *Orientação profissional para "pessoas psicóticas": Um espaço para o desenvolvimento de estratégias identitárias de*

transição através da construção de projetos. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SMOLEN, J. R.; ARAÚJO, E. M. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(12):4021-4030, 2017.

VALORE, L. A. Orientação profissional no contexto psiquiátrico: Contribuições e desafios *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 11, No. 1, 121-131, 2010.

VARJAL, A. C.; MEDEIROS, A.; OLIVEIRA, G. (2000). Oficina para o trabalho: Orientação vocacional com psicóticos numa visão existencial fenomenológica. In OLIVEIRA, I. D. (Org.), *Construindo caminhos: Experiências e técnicas em orientação profissional* (pp.190-204). Recife: Editora Universitária da

VECCHI, L. G. (2003). *Marcas da iatrogenia no discurso de profissionais em hospital-dia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



## FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NEGRAS: UM OLHAR INTERSECCIONAL

Fernando Luís DE MORAIS<sup>168</sup>;  
Cláudia Maria Ceneviva NIGRO<sup>169</sup>

### INTRODUÇÃO

A interseccionalidade, conforme sustenta Kimberlé Crenshaw (1995, 2002), configura-se como ferramenta de análise congruente à compreensão e à reflexão da heterogeneidade não só das pessoas como também das experiências humanas. Corroborando essa ideia, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, no livro *Intersectionality* (2016), apontam a impossibilidade de se observar os fenômenos da vida sócio-política como fatores isolados e propõem que “[q]uando se trata de desigualdade social, a vida das pessoas e a organização do poder numa dada sociedade são mais bem entendidas não a partir de um único eixo de divisão social – seja raça, gênero ou classe –, mas por muitos eixos que trabalham conjuntamente e se influenciam. (COLLINS; BILGE, 2016, p. 2, tradução nossa).

Tomando como base esse posicionamento, o objetivo do projeto foi empreender um ciclo de palestras norteado pelo debate das relações estabelecidas entre raça/etnia, gênero, sexualidades e seus impactos sobre as vidas negras. As discussões estimuladas por cada uma das exposições tomaram como ponto de partida o enfoque em variadas expressões artísticas (Artes Plásticas, Literatura, Cinema, Música),

<sup>168</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto. Mestre em Teoria e Estudos Literários pelo referido programa. E-mail: dmorays\_2@hotmail.com

<sup>169</sup> Livre Docente em Crítica Literária, professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto. Doutora em Teoria e Estudos Literários pela mesma instituição. E-mail: cmc.nigro@unesp.br

e visaram a escrutinar como as vidas negras encontravam-se ali representadas.

Cientes dos efeitos perniciosos do racismo, muitas vezes imbricado com a trans/homofobia e com o classismo, que ceifam humanidades e relegam os sujeitos a zonas inóspitas e inabitáveis da vida social, trabalharam-se discursos orientados na contramão dessas disposições. Para tanto, os olhares lançados sobre os objetos de análise buscaram contestar os estereótipos atribuídos à população negra em suas diferentes configurações de gênero e classe.

## **METODOLOGIA**

Quanto à organização, o evento estendeu-se ao longo dos meses de agosto a outubro de 2019 e foi sediado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no *campus* de São José do Rio Preto. As atividades ocorreram em seis encontros, realizados quinzenalmente, aos sábados, no horário das 9h às 11h. As palestras foram distribuídas em torno de três eixos temáticos: “Feminilidades negras”, “Masculinidades negras” e “Dissidências sexuais negras”, sendo cada núcleo organizado em um mês diferente.

Em decorrência das repercussões contumazes do racismo, as produções intelectuais de grupos historicamente periféricos têm sido rotineiramente deslegitimadas. Assim, numa proposta de decolonização do conhecimento, o projeto também se pautou na necessidade de trazer essas vozes a lume, numa observância à representatividade e ao lugar de fala. Porquanto apontamos a importância vital do rompimento de um sistema invisibilizador de narrativas matizadas, a escolha de pesquisadores que atendessem a esses requisitos permitiu a construção de um debate indispensável, construído a partir de referenciais e geografias outras, para além das impostas pela matriz discursiva prevalente.

Em parceria com o Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE) e com o coletivo Piquenique com as pretas, atingimos tanto a comunidade interna quanto externa à UNESP/IBILCE, oportunizando uma maior disseminação do conhecimento produzindo dentro da academia.

## **DISCUSSÕES**

No primeiro encontro do evento, acontecido no dia 10 de agosto de 2019, a Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia, docente no curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, apresentou a palestra intitulada “Feminilidades negras”. Na ocasião, a pesquisadora destacou os silêncios prescritos às mulheres (negras), enfatizando que, embora, muitas vezes, não possam articular seu próprio discurso, são objetos do discurso médico, político, literário. Contudo, não raramente, o tratamento a elas dispensado opacifica o corpo feminino e suas múltiplas manifestações de feminilidade.

O segundo dia do evento (24 de agosto de 2019) contou com a presença da atriz e diretora de teatro Roberta Cunha – ou Beta Cunha, como é conhecida no meio artístico. Em sua exposição chamada “A contribuição do negro para as artes”, a artista explorou o universo teatral, responsável por propiciar uma quebra de paradigmas e estereótipos, os quais, ainda hoje, deturpam a imagem e a estética dos povos afrodescendentes.

A palestra do Prof. Dr. Leandro Passos, pesquisador cujo estágio pós-doutoral investigou a presença da cultura banto e iorubá na obra da escritora Conceição Evaristo, ocorreu no terceiro dia do evento, 14 de setembro de 2019. Passos tratou, por meio de uma visada literária, como um grupo cada vez mais encorpado de intelectuais e escritores negros vem trazendo à baila um discurso que clama pela autoafirmação do negro, portanto, fortemente marcado por um sentimento de resistência frente às feridas abertas por um passado sanguíneo e desumano.

Em 28 de agosto de 2019, a exposição foi conduzida pelo Prof. Me. Davi Silistino de Souza, doutorando em Teoria e Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto. Em “Masculinidades negras: estereótipos e efeitos no homem negro”, Souza discutiu os estereótipos enquanto uma “identidade caricata” (ROSA, 2006) que impregna a representação dos sujeitos negros em discursos de distintas esferas. Ao recorrer a notícias de jornais, músicas e outros recursos, o palestrante evidenciou como esses suportes sedimentam, insistentemente, os



rótulos de criminalidade, hipersexualidade e hipermasculinidade atribuídos aos negros.

A exposição “A afetividade da mulher negra e lésbica”, em 05 de outubro de 2019, foi conduzida por Bárbara Moura, que, além de militante interseccional do feminismo negro, é palestrante e fundadora do projeto “Negres Afetos”. Moura, em sua fala, discutiu o fato de as vivências e experiências de mulheres negras e lésbicas terem sido estruturadas sobre relações muitas vezes abusivas, permeadas de desafetos, como consequência catastrófica do racismo e do patriarcalismo. Por esse viés, construiu sua argumentação no sentido demonstrar como os efeitos das discriminações são dolorosos, afetando a autoestima das mulheres negras.

O encerramento do evento (26 de outubro de 2019) contou com a presença do Prof. Fernando Luís de Moraes, coordenador deste projeto, doutorando e mestre em Teoria e Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto, e também com a participação do coletivo Piquenique com as pretas. Em sua palestra intitulada “A potência da voz: quando meu negro grito de liberdade fere os tímpanos do cis-heteropatriarcado branco”, De Moraes escrutinou como a masculinidade ocidental que sustenta a lógica violenta do patriarcado é branca, cis-heterossexual e elitista, imprimindo seus efeitos sobre os corpos desviantes desse código artificialmente fabricado. Recorrendo aos poemas de Thomas Grimes e Waldo Motta, demonstrou como suas escritas constituem uma narrativa singular da vivência dos corpos negros-gay masculinos, metaforizando a luta contra a ideologia dominante e estagnadora. Para celebrar o fechamento do evento, realizou-se um piquenique coletivo, inspirado na ideia do Piquenique com as pretas, que, em suas ações, propiciam, por meio de compartilhamento de saberes e vivências, a reflexão de temas imprescindíveis à população negra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo de Palestras “Feminilidades e masculinidades negras: um olhar interseccional” causou um grande impacto na comunidade, tendo atingido os objetivos propostos. A divulgação do evento ocorreu

em diversos veículos de comunicação (Site da UNESP/IBILCE, Jornal Diário da Região) e nas redes sociais (Facebook e Instagram). É válido destacar que, na ocasião da palestra do Prof. Dr. Leandro Passos, um dos participantes, o renomado professor e linguista indiano Kanavillil Rajagopalan, da Universidade Estadual de Campinas, esteve presente e enalteceu a iniciativa do empreendimento. Em vista disso, acreditamos na importância da continuidade do evento, possivelmente em colaboração com outros coletivos, de forma a discutir questões que permitam perscrutar outras epistemologias.

## REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge, UK: Polity Press, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *In: CRENSHAW, Kimberlé et al. (Ed.). Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*. New York: New Press, 1995. p. 357-383.

ROSA, Waldemir. Observando uma masculinidade subalterna: homens negros em uma democracia racial. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero VII - Gênero e Preconceitos, 2006, Florianópolis. Anais Fazendo Gênero VII*. Florianópolis: Editora Mulheres, v. 1. p. 1-7, 2006.



## SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO CLÍNICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

**Luciana Marolla Garcia<sup>170</sup>;**  
**Maria Fernanda Cfazo Alvarez<sup>171</sup>;**  
**Alana Onitsko Ferreira<sup>172</sup>;**  
**Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini**

Financiamento: Convênio Unesp/Santander

### INTRODUÇÃO

A crescente propagação do novo coronavírus pelo mundo, as dúvidas sobre como controlar a doença e sobre sua magnitude, além da incerteza sobre o tempo de duração da pandemia e suas consequências configuram-se como fatores preocupantes em relação à saúde mental. O agravamento desse cenário também ocorre pela disseminação de informações equivocadas, assim como a resistência da população em geral em acatar as orientações das autoridades de saúde (SHMIDT, 2020).

Devido à pandemia do coronavírus, estudantes universitários foram submetidos a mudanças rápidas que podem ter provocado dificuldades de adaptação e estados emocionais negativos, ressaltando a necessidade de apoio psicológico (MAIA, DIAS 2020). O estágio de pandemia tem potencialidade para se tornar um elemento agravante nos sintomas psiquiátricos: o pânico e o medo causados por uma grande parcela

de pessoas contaminadas assintomáticas contribuem para um mal-estar coletivo, abrindo um conjunto de desdobramentos sintomáticos psicológicos e/ou psicossomáticos que atingem a população. As redes sociais simplificaram o suporte social e o acesso a serviços de saúde mental e orientação psicológica durante a pandemia da COVID-19, facilitando esse acesso através de plataformas online com atendimentos remotos (MORAES et al., 2020; ORNELL et al., 2020).

Desta forma, o Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS) da Unesp Bauru também precisou adaptar seu trabalho às novas formas possíveis de atender às demandas dos universitários e uma dessas maneiras foi o atendimento psicológico realizado por meio de plataformas *online*. O NTAPS é um núcleo que faz parte da Unesp-Bauru e busca oferecer suporte às demandas de saúde mental da comunidade acadêmica, sendo dividido em duas frentes: frente de prevenção, que é responsável por organizar atividades em grupo para discussão de temas relevantes para o bem estar psicológico e a frente de acolhimento, que é responsável por atendimentos breves e focais, que visam oferecer um espaço de escuta, identificação das queixas (necessidades, dificuldades, sofrimentos) trazidas pelos(as) usuários(as) e a criação de uma rede de encaminhamentos. Sendo assim, a finalidade é obter redução dos sintomas incapacitantes e que geram sofrimento agudo no momento presente, além de buscar uma melhora da qualidade de vida em curto prazo, sendo estas intervenções com tempo e objetivos limitados.

Como objetivo deste trabalho pretendeu-se realizar um estudo de caso, partindo da hipótese de que a pandemia, o período de isolamento social e as mudanças da rotina decorrentes disso potencializaram a ansiedade em estudantes universitários e, portanto, verificar se o suporte, por meio de atendimentos *online* em terapia breve, oferecido pelo NTAPS da Unesp de Bauru foi eficaz para atender esse tipo de demanda.

### MÉTODO

Como método foi realizado o estudo de caso clínico cuja amostra é composta por uma estudante universitária de 22 anos que procurou atendimento psicológico no NTAPS durante o período de quarentena, com a queixa de ansiedade decorrente da situação de pandemia e

<sup>170</sup> Doutoranda em Psicologia UNESP.

<sup>171</sup> Mestra em Psicologia.

<sup>172</sup> Mestranda em Psicologia UNESP BAURU.

isolamento social. Foram realizadas 4 sessões de atendimento *online*, por videoconferência, para atender a queixa de ansiedade. Cada sessão de atendimento teve a duração média de cinquenta minutos.

Durante as sessões de acolhimento foram trabalhadas questões relacionadas à comunicação assertiva e estratégias de enfrentamento, tais como: técnicas de respiração, que consiste em inspirar, segurar e expirar o ar em tempos alternados; meditação, onde foram sugeridos aplicativos e vídeos que continham diversas técnicas de meditação guiada; escrita de diário, com o intuito de relatar e observar suas emoções no decorrer dos dias; escrita de carta, estratégia que a paciente relatou ser muito eficaz pois, através dessa, pode expressar emoções e conflitos direcionados a pessoas do seu passado e presente.

## RESULTADOS

A paciente faz parte do grupo de risco, com o quadro de asma, portanto apresentava maior preocupação com o contágio da COVID-19 e acabava por se isolar em seu quarto, evitando contato social e possível contágio. Dessa forma, suas interações ficavam restritas, podendo restringir também seu acesso a determinadas situações sociais que lhe geravam sentimentos positivos, tais como sair com os amigos, o estágio da universidade, entre outros.

A família da estudante, conforme seus relatos, por vezes invalidava suas preocupações relacionadas a contaminação, o que agravava suas crises de ansiedade. A falta de contato com o mundo externo à sua casa também lhe trazia sofrimento e saudade.

Como resultado, em contato com a terapeuta um mês após finalizar os atendimentos, a paciente fez uma autoavaliação e relatou que estava mais tranquila, lidando de forma mais assertiva com as adversidades. Sua perspectiva sobre seu futuro acadêmico estava mais otimista, com planos traçados em curto e em longo prazo.

Ocasionalmente, pequenas crises de ansiedade surgem, mas disse que segue a orientação sobre respirar fundo e reconhecer possíveis gatilhos. O treino de comunicação assertiva realizado nas sessões de atendimento permitiu que a paciente generalizasse aquele modelo para suas relações familiares, proporcionando que ela visse os efeitos funcionais de uma comunicação não violenta.

## DISCUSSÃO

Os efeitos do isolamento social podem ser numerosos, entretanto, é preciso atentar-se para os sintomas que surgem na população de estudantes universitários durante esse período. A preocupação com as rotinas, prazos acadêmicos e adaptação às aulas de forma remota, atrelados ao receio do possível contágio, acabam por trazer sofrimentos que podem perdurar para além do período de isolamento social.

O cuidado com a saúde mental em situações de pandemias é evidente e diversos grupos de pessoas podem apresentar sintomas e queixas variados em face do isolamento social. Observa-se, então, a importância do trabalho de prevenção e acolhimento em casos de sofrimento psicológico, visto que o suporte oferecido pelo NTAPS demonstrou sua eficácia neste estudo de caso através de relatos da paciente sobre a diminuição de suas crises de ansiedade, assim como ter aprendido estratégias funcionais de enfrentamento e comunicação assertiva.

Os serviços clínicos psicológicos, mediados por tecnologias para atendimento *online*, se tornaram muito relevantes para uma grande parcela da população nesse período de pandemia e isolamento social, pois esses são contextos que possibilitam a emergência de sintomas de ansiedade, angústia, estresse. A possibilidade de obter atendimento psicológico, mesmo sem sair da própria residência ou do espaço em que se encontra, foi a forma que muitas pessoas conseguiram para encontrar apoio nesse momento sem colocar a saúde em risco ao sair de casa para o atendimento psicológico (SANTANA et al., 2020). O estudo de caso realizado para este trabalho corrobora com esses dados, confirmando a importância do atendimento psicológico *online* neste período.

## REFERÊNCIAS

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

php?script=sci\_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORAES C., R. et al. COVID-19: Emergência e Impactos na Saúde e no Trabalho. **Revista Psicologia**. Organizações e Trabalho, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORNELL, F. et al. “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**. Forthcoming. 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462020005008201&script=sci\\_arttext&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462020005008201&script=sci_arttext&lng=en)>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SANTANA, S. R. et al. Os desafios dos serviços psicológicos mediados pelas TIC no contexto da pandemia do coronavírus 2019-2020. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. V. 6, n. 1. p. 59-71, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/987/1/Os%20desafios%20dos%20servi%20psicol%20b3gicos%20mediados%20pelas%20TICs.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2020.

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X202000100501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X202000100501&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jul. 2020.



## A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA VIVÊNCIA DE ALUNOS INGRESSANTES: A DIVERSIDADE SEXUAL EM PAUTA

Raul Aragão Martins;  
Gustavo da Silva Andrade

Unesp

### INTRODUÇÃO

A diversidade não é apenas um conceito biológico, que se caracteriza na variabilidade dos organismos vivos, compreendendo os ecossistemas e os complexos ecológicos e a própria riqueza de espécies em cada ecossistema (FRANCO, 2013). Para além dessa delimitação biológica, a diversidade é fator inerente à vida humana: a todos os momentos somos colocados em situações, nas quais, por meio de nossa formação cultural, histórica e social, devemos lidar com o outro; que sempre, mesmo com traços de semelhança, é um ser único e, também, constituído por sua própria história.

Assumimos, aqui, que diversidade está, íntima e intrinsecamente, relacionada à noção de individualidade. Os sujeitos não são equânimes, idênticos, reproduções fiéis de modelos sociais; na verdade, são ímpares, únicos e dotados de caracterizações próprias.

Para Louro (2001), na educação, uma das principais preocupações é discutir de que forma a diversidade deve e pode ser discutida e trabalhada na sala de aula. A Universidade, em sua própria composição histórica, não é um espaço a parte das regras sociais; o que significa dizer que devemos, também, trabalhar a diversidade. Ainda mais: em um cenário tão diverso, como é a Universidade, que, muitas vezes,

recebe alunos de diversas regiões, deve-se, fortemente, discutir as diversidades, como forma de promoção de uma educação igualitária, justa e integradora.

### **DIVERSIDADE: UMA CONCEITUAÇÃO**

Uma das palavras mais citadas nos documentos educacionais dos países latino-americanos é “diversidade”. Compreendida em um sentido amplo, a diversidade é, semanticamente, sinônima de *respeito*. Cardoso (2014) afirma que a educação na diversidade se preocupa com a relação respeitosa e solidária entre os sujeitos; destacando, para tanto, a necessidade de um exercício de convivência com as diferenças. “Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais” (CARDOSO, 2014, p. 5).

Pensar a diversidade, implica, também, pensar quais as diversidades que serão discutidas. Neste breve movimento de reflexão, valemos de um apontamento advindo de Dinis (2008), quem afirma ser necessário promover investimentos no Ensino Superior, não apenas em nível financeiro para pesquisas acadêmicas, mas, também, na formação cidadã dos egressos. Nesse sentido, as ações extensionistas, que discutem a diversidade sexual e de gênero, instanciam uma formação cidadã, aos alunos e a toda comunidade.

### **DIVERSIDADE NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS**

Somente na década de 1960, como relembra Gadotti (2017), a Extensão ganha um espaço de destaque, juntamente com a Pesquisa e com o Ensino. É, pois, muito recente a preocupação com aspectos extensionistas, que muitos contribuem para uma formação cidadã dos alunos. A extensão não é restrita apenas a atividades que se direcionem para a comunidade externa: também, devem estar nesse rótulo atividades que sejam direcionadas para a comunidade interna.

No contexto da Unesp, especificamente do *campus* de São José do Rio Preto (Ibilce), as atividades de extensão têm sido fortemente congregadas, i.e., as comunidades interna e externa têm sido contempladas conjuntamente; o que reforça, ainda mais, o papel

unificador dessas ações.

No Ibilce, o projeto *E Ai?!*, coordenado pelo Prof. Dr. Raul Aragão Martins, do Departamento de Educação, desenvolve atividades voltadas para uma sexualidade segura, discutindo a importância do prazer e do corpo. A discussão não se restringe apenas a saúde dos alunos (com a prevenção de doenças e da gravidez indesejada): o projeto discute, também, a importância de conhecer o próprio corpo e as identidades de gênero, considerando o corpo como um aspecto complexo, não apenas uma máquina reprodutiva.

O projeto conta com uma parceria com a Secretaria de Saúde de São José do Rio Preto, para a realização de testagens, para a identificação de doenças sexuais; além de fornecer material educativo, preservativos masculinos e femininos e gel lubrificante, assim como colabora na formação dos alunos multiplicadores que fazem a distribuição destes materiais entre seus pares.

Recentemente, o *campus* contou com um evento, financiado pelo Convênio Unesp/Santander, intitulado **Jornada de Filosofia: (in) visibilidades**. No evento, discutiu-se o invisível: pessoas deixadas à margem da sociedade. O evento abordou a presença de Travestis e de Transexuais, um dos grupos mais excluídos dentro do movimento LGBTQIA+, na Universidade.

Da reflexão da noção do invisível, i.e., tudo aquilo que é ou que não pode ser visto, essa última acepção quase sempre ligada a uma escolha ou a uma falta de capacidade, surgiu a necessidade de discutir as (in)visibilidades sociais. (In)visibilidades essas que parecem ser frutos de uma escolha do olhar, do ponto de vista, concebido, a partir da teoria cognitiva, como a escolha de contextos ou de dos quais se parte o senso, a categorização, a mediação ou, ainda, a de uma experiência, em comparação a outra. Esse movimento de filtrar a realidade torna visível, mas, também, invisível. Nesse sentido, o evento permitiu a (re)categorização e a (re)codificação das (in)visibilidades. Durante a I Jornada de Filosofia, foram propiciadas mudanças e espaços de mudanças aos alunos ingressantes na graduação e na pós-graduação, de modo a dar visibilidade às (in)visibilidades. De que forma as (in) visibilidades são feitas visibilidades a partir da visibilidade dada ao invisível? Essa é a pergunta que o evento respondeu. O debate foi sempre interdisciplinar, congregando discentes, docentes e servidores

técnico-administrativos em uma abordagem filosófica da Universidade, espaço privilegiado de diálogo, do provável, do improvável e do constantemente desejável.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A vivência coletiva dos sujeitos humanos parece ser fator suficiente e necessário para estruturar e estreitar as relações coletivas humanas. Pensar a diversidade, enquanto um movimento cíclico e coletivo, eternamente engendrado na sociedade e nas microcomunidades de uma determinada sociedade, leva a pensar, também, estratégias para inserir esses sujeitos diversos nas ações coletivas.

É nesse sentido que as ações coletivas, fomentadas e instanciadas nos limites da vivência universitária, devem, para além da riqueza de áreas e de ciências, encontrar lugar nas performances dos grupos e em suas caracterizações. As experiências plurais de discussão da diversidade (religiosa, de gênero, sexual) contribui para um acolhimento verdadeiramente integrativo, uma vez que retira os óculos do individual e do egocêntrico, passando a perceber a pluralidade do mundo.

No *campus* do Ibilce, várias ações foram e seguem sendo desenvolvidas, pensando essa possibilidade de integração, a qual dá vazão ao invisível e aos grupos que, paulatinamente, têm sido segregados pela diferença. Do invisível, aquilo que é ou que não pode ser visto, essa última acepção quase sempre ligada a uma escolha ou a uma falta de capacidade, emerge a necessidade de discutir as (in) visibilidades.

(In)visibilidades essas que parecem ser frutos de uma escolha do olhar, do ponto de vista, concebido, a partir da teoria cognitiva, como a escolha de contextos ou de dos quais se parte o senso, a categorização, a mediação ou, ainda, a de uma experiência, em comparação a outra. Esse movimento de filtrar a realidade torna visível, mas, também, invisível. Nesse sentido, as ações de acolhimento permitem (re)categorização e (re)codificação as (in)visibilidades, propiciando mudanças e espaços de mudanças aos alunos ingressantes. *De que forma as (in)visibilidades são feitas visibilidades a partir da visibilidade dada ao invisível?* Esse questionamento é respondido pela pluralidade e pelo respeito, permeada por meio de um debate interdisciplinar, congregando toda comunidade

universitária, em espaço seguro e dialógico.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>. Acesso em 31 jul 2020.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago 2008.

FRANCO, J. L. A. O conceito de biodiversidade e a história da biologia da conservação: da preservação da wilderness à conservação da biodiversidade. **História**, Franca, v. 32, n. 2, p. 21-48, dez 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742013000200003>. Acesso em 29 jul 2020.

GADOTTI, M. Extensão Universitária: Para quê? Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2017.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.



## EU, O OUTRO E AS FOBIAS: FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE

**Carina Alexandra Rondini**<sup>173</sup>;  
**Fernando Silva Teixeira Filho**<sup>174</sup>;  
**Larissa de Souza Lombardi**<sup>173</sup>

Universidade Estadual Paulista (UNESP),

**Agência Financiadora:** PROEXT/2015 MEC/SESu Convênio nº  
824043/2015 – META 03

### INTRODUÇÃO

Os movimentos de feministas, gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (LGBT) têm alertado para a importância das escolas e universidades como espaços de reprodução de estereótipos e preconceitos ligados ao gênero e às sexualidades. A instituição escolar, ao classificar os sujeitos pela classe social, etnia e sexo, tem historicamente contribuído para (re)produzir e hierarquizar as diferenças e a interpretação desigual destas. Essa prática exclui aqueles que não estão em conformidade com a norma hegemônica e, desta forma, não contempla a inclusão da diversidade sexual, proposta na atualidade.

Segundo Aranha (2009), as escolas brasileiras ainda não sabem lidar com a diversidade sexual, pois não ocupam o lugar de mediadoras nas relações entre pares, visando a construção de valores éticos e de

relações democráticas. Nesse sentido, ao desenvolver um trabalho voltado diretamente à comunidade escolar no processo de transferência de conhecimento, formação e qualificação docente, esperamos contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a superação de problemas sociais relativos à exclusão social de LGBTs.

### METODOLOGIA

O projeto *Educação, Sexualidades e Direitos Humanos no Contexto Escolar*, selecionado no Edital PROEXT 2015 - Programa de Extensão Universitária MEC/SESu, executado de 2018-2019, junto a professores da rede Estadual de ensino de uma cidade de porte médio do noroeste paulista, buscou minimizar a LGBTfobia<sup>175</sup> detectada a partir do levantamento de dados junto a estes professores (processo de formação e qualificação docente) objetivando habilitá-los para o desenvolvimento de práticas de desconstrução da LGBTfobia junto a seus estudantes (transformação de conhecimento).

O projeto foi estruturado em quatro módulos: 1) Direitos Humanos; 2) Gênero e sexualidades; 3) Eu, o outro e as fobias; e, 4) Diversidades e Igualdade. Tais módulos foram desenvolvidos pelas seguintes atividades: i) Um evento abordando o tema de maneira ampla, introduzindo conceitos, realizado por pesquisadores renomados na área; ii) Duas oficinas que aprofundaram as discussões tendo como referência o trabalho na escola; iii) Criação de oito portfólios que visaram o levantamento da realidade de cada escola para subsidiar a elaboração de intervenção; iv) Quatro propostas de atividades de intervenção nas escolas; e, v) Uma proposta de atividade de intervenção junto aos estudantes da escola, relacionada a um dos

<sup>175</sup> Por homofobia entendemos ser o ódio, a aversão, a discriminação a todas as pessoas que expressam uma identidade de gênero e/ou orientação sexual diversa da norma cis heterossexual. Entretanto, o conceito homofobia tem recebido críticas do movimento social e acadêmicos, pois reduz o foco da problemática a homens gays cisgêneros e invisibiliza as especificidades da discriminação sofrida por mulheres lésbicas, transexuais, bissexuais, travestis e outras identidades. Nesse sentido, optamos, neste texto, por utilizar o conceito LGBTfobia acreditando, assim, evitar o apagamento das especificidades da vitimização de outras identidades sexuais para além da pessoa cis gay. Assim, por exemplo, as pessoas trans são vitimadas por não serem cisgêneras e por sua sexualidade, em muitos casos, divergir do padrão heteronormativo, diferentemente de um homem gay ou uma mulher lésbica que não diverge da cisgeneridade.

<sup>173</sup> Campus de São José do Rio Preto.

<sup>174</sup> Campus de Assis.

módulos.

Para fins deste capítulo, apresentaremos o Módulo 3, “Eu, o outro e as fobias”, e a atividade iv relativa a este módulo. Nesse cenário, tem-se sete planos de proposta de intervenção (doravante identificados por A – G) contemplando sete escolas e dez professores. Os planos foram estruturados em: justificativa, objetivos, público-alvo e desenvolvimento, e deveriam ser entregues 15 dias após a última oficina do módulo. As oficinas do Módulo 3 problematizaram os seguintes aspectos: “LGBTFOBIAS na família e na sociedade: reflexões para educação” e “Direitos LGBT no ambiente escolar”. Os planos foram analisados qualitativamente, considerando-se a pertinência conceitual empreendida.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os planos trouxeram a preocupação com a desconstrução da LGBTfobia. Nos **Planos C, D e G** observamos uma confusão conceitual identificada a partir da ideia de que a sexualidade de uma pessoa é uma opção pessoal dela. Entretanto, sabe-se que o desejo, a atração sexual não é uma opção. Assim, a atração ou ligação afetiva e/ou sexual que se sente por outra pessoa é chamada de orientação sexual. Indivíduos que gostam de outros do sexo ou gênero oposto (homem que se interessa por mulher ou mulher que se interessa por homem) são chamados de heterossexuais (ou heteroafetivos). Já as pessoas que gostam de outras de sexo ou gênero igual (homem que se interessa por homem cis ou não e mulher que se interessa por mulher cis ou não) são denominadas de homossexuais. Neste caso, uma mulher transexual que se relaciona afetiva e sexualmente com uma mulher cis é considerada lésbica. Isto porque, o que está em priorização para a organização conceitual não é mais a presença ou não de um órgão sexual, mas a identidade de gênero de uma pessoa (YARED; MELO, 2018).

Permeando os diversos tipos de fobias temos a LGBTfobia, que pode ser definida de diferentes formas. Segundo Do Prado e Ribeiro (2015) *apud* Zamprogno e Gomes (2016), o conceito de homofobia é tido como expressões de ódio, aversão, manifestações violentas direcionadas ao grupo LGBT. Para Espejo (2018), a homofobia é a discriminação por conta da orientação sexual dessas pessoas,

significando que, por não se alinharem à norma cis heterossexual, acabam sendo enquadrados como “o outro inferior, anormal, devido a sua orientação sexual” (BORRILLO, 2001 *apud* ZAMPROGNO; GOMES, 2016, p. 21), ou seja, por “fugir” da cis heteronormatividade, acaba sendo marginalizado e desumanizado pela própria sociedade (ZAMPROGNO; GOMES, 2016, p. 22). E isso está em acordo com o que o **Plano A** traz, “*Questione os alunos sobre o significado das palavras: Racismo, Xenofobia e Homofobia.*”, ou seja, que a homofobia é a repulsão e ódio aos LGBTs que leva a atos de violência contra essas pessoas.

Por outro lado, Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011) conceituam a LGBTfobia como forma de regulação social, assim como o considerado no **Plano G**, que a homofobia vem da hierarquização e inferiorização das pessoas homossexuais vindo de um modelo heterossexista. Para Swain (2005) *apud* Barbero (2017), a LGBTfobia é uma forma de controle de condicionamento de relacionamentos e expressões de gênero que faz com que os jovens heterossexuais tenham que agir de modo violento como forma de demarcar sua posição (SANTOS; SILVA; MENEZES, 2017). Ou seja, traz a ideia de que a LGBTfobia é a insegurança e receio dos homens ao ver que há a possibilidade de amor entre o mesmo sexo, e isso os leva, por vezes, a atos de manifestações violentas para expressar o repúdio. Além disso, a homofobia pode ser uma maneira de manter o padrão binário de gênero (masculino/feminino) como o correto e usar de instituições como a religiosa, educacional, familiar para legitimar essa configuração e dar base para atitudes LGBTfóbicas (RODRIGUES et al., 2016).

Dentre os planos apresentados pelos cursistas, observou-se a preocupação com os efeitos negativos da LGBTfobia para as pessoas vitimadas (angústia, depressão) que afetam diretamente no rendimento escolar, bem como a preocupação com a erradicação deste preconceito já na socialização primária, ou seja, na família. Em ambos os casos, tratam-se de necessidades urgentes e complexas que demandam a construção de uma rede de acolhimento e atenção que, muitas vezes, as escolas não possuem.

Por fim, outro ponto que merece destaque é a presença de proposta que busca trabalhar a desconstrução da LGBTfobia já desde o maternal. Entende-se esta iniciativa como relevante e fundamental, pois se falar



de sexualidade e gênero trans para adultos é um tabu para crianças, então, é visto como atentado ao pudor. E, o que este projeto trouxe de relevante foi a pauta da diferença (que deve ser estimulada) e sua não implicação direta com a desigualdade. Logo, a criança, já em tenra idade poderá construir os valores morais e cognitivos necessários para não associar naturalmente e nem imediatamente a diferença à desigualdade. Outrossim, aprenderá a questionar e criticar esta relação arbitrariamente construída.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os planos apresentados, observou-se que os cursistas apresentam justificativas relacionadas ao cotidiano de suas experiências em sala de aula, tais como a presença de um estudante e uma estudante transexuais na escola. Consideramos essa iniciativa como benéfica e resultante da realização deste projeto, já que, na maioria das vezes, as escolas que se encontram em situações semelhantes pouco se importam em aprenderem como lidar com esta situação, sendo evidente que as e os discentes tornam-se as/os mais prejudicados com este silenciamento escolar.

### REFERÊNCIAS

ARANHA, A. Escolas ainda não sabem lidar com os alunos gays. **Revista Época**. São Paulo: Globo, 24/04/2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI69793-15228,00-ESCOLAS+AINDA+NAO+SABEM+LIDAR+COM+OS+ALUNOS+GAYS.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BARBERO, M. S. Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. **Cad. Pagu** [online]. n. 50, e175014, 2017. doi. 10.1590/18094449201700500014

ESPEJO, J. C. Discriminación y violencia homofóbica en el sistema

escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. doi. 10.1590/s1413-24782018230031

RODRIGUES, L. et al. Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 48, n. 3, p. 191-200, 2016. doi. 10.1016/j.rlp.2016.04.001

SANTOS H. M.; SILVA, S. M. da; MENEZES, I. Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o cotidiano da homofobia nas escolas. **Ex aequo**, Lisboa, n. 36, p. 117-131, 2017. doi. 10.22355/exaequo.2017.36.07

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, 2011. doi: 10.1590/S1517-97022011000400004

ZAMPROGNO, D. B. A.; GOMES, M. R. L. Homofobia e transfobia no cotidiano escolar: uma análise do plano estadual de educação do espírito santo. **Revista Espaço do Currículo**, Espírito Santo, v.9, n.1, p. 18-23, 2016. doi. 10.15687/rec.2016.v9i1.018023

YARED, Y. B.; , n. 2, p. 175-195, 2018. doi: 10.21814/rpe.15350