The background of the cover is a vibrant sunset sky with horizontal bands of orange and yellow clouds. The sun is a bright, glowing orb on the right side, partially obscured by the silhouette of a bird. In the foreground, the dark silhouettes of several birds are captured in various stages of flight against the bright sky. One bird is in the upper left, another is in the middle left, and a larger one is in the center, with its wings fully spread. A fourth bird is on the right, near the sun.

Corixo

Revista de Extensão Universitária

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA CORIXO

Alcindo José Rosa	Coordenação de Extensão Campus Universitário de Rondonópolis	Rondonópolis
Anna Maria Penalva Mancini	Coordenação de Extensão Campus Universitário do Araguaia	Barra do Graças/ Araguaia
Antônio de Pádua Finazzi	FAET - Faculdade de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia DENE - Departamento de Engenharia Elétrica	Cuiabá
Benedito Dielcio Moreira	Instituto de Linguagens Departamento de Comunicação Social	Cuiabá
Frederico José Andries Lopes	Instituto de Ciências Exatas e da Terra Departamento de Estatística	Cuiabá
Mariana Peres Lima	Coordenação de Extensão Campus Universitário de Sinop	Sinop
Marinaldo Divino Ribeiro	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária e Zootecnia Departamento de Zootecnia e Extensão Rural	Cuiabá
Marluce Aparecida Souza e Silva	Instituto de Ciências Sociais Departamento de Serviço Social	Cuiabá
Nileide Souza Dourado	NDIHRN - Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional	Cuiabá
Patryck de Araújo Ayala	Faculdade de Direito Departamento de Direito	Cuiabá
Paulo Augusto Ramalho de Souza	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis Departamento de Administração	Cuiabá
Vera Lúcia Bertoline	Coordenação de Extensão CODEX/PROCEV	Cuiabá

SUMÁRIO



ARTIGOS

- **EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EXPERIÊNCIAS DO CURSO GESTAÇÃO AMBIENTAL: CONEXÕES POSSÍVEIS PARA INTERVENÇÃO ...04**

Fernanda Domingos da Silva, Isabela Codolo de Lucena, Amanda Fernandes Camargo do Nascimento, Deize Lúcia de Figueiredo, Kembolle Amilkar de Oliveira e Michèle Sato

- **A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA DE SALÃO: O PROJETO PÉS DE VALSA DA UFMT/CUA ...15**

Neil Franco

- **ENSINO E APRENDIZAGEM INTERATIVOS: UTILIZAÇÃO DA WEBRÁDIO E WEBTV PARA UM AMBIENTE INOVADOR DE INTERCÂMBIO E COMUNICAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE ...26**

Marislei da Silveira Ribeiro, Vanessa Doumid Damasceno, Júlia de Andrade, Henrique Barum, William Machado, Maiara Marinho e Yuri Nobre

- **MONITORIA – HISTÓRICO, NATUREZA E SUGESTÕES ...37**

Sloane Henrique accordi e Marieta Prata de Lima Dias

- **EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS ...47 DA EDUCAÇÃO RURAL?**

Nilvania dos Santos Silva

- **CARACTERIZAÇÃO DE PROPRIEDADES LEITEIRAS LIGADAS À AGRICULTURA FAMILIAR ...57**

Marinaldo Divino Ribeiro, Janaína Januário da Silva, Joadil Gonçalves de Abreu, Elisângela Clarete Camilli, Arthur Behling Neto e Kerollen Langner da Silva

- **UM A CADA SEIS ...69**

Nathalia Teixeira Hatano, Letícia Tomaz Oliveira, Saullo José Silva Rolindo e Flávio Dias Silva



EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EXPERIÊNCIAS DO CURSO GESTAÇÃO AMBIENTAL: CONEXÕES POSSÍVEIS PARA INTERVENÇÃO

Fernanda Domingos da Silva

Mestra em Educação, UFMT.
E-mail: tukaowl@gmail.com

Isabela Codolo de Lucena

Dr^a em Ciências. Instituto Federal de Mato Grosso, São Vicente. Rua Jurucê, S/N. CEP: 78820-000, Jaciara - MT.
E-mail: isabela.lucena@ifmt.edu.br

Amanda Fernandes Camargo do Nascimento

Licenciada em Ciências Biológicas, UFMT

Deize Lúcia de Figueiredo

Licenciada em Biologia, Bacharel em Química, com Especialização em Ciências Ambientais, UFMT

Kembolle Amilkar de Oliveira

Desenvolvimento de Sistemas, UNOPAR

Michèle Sato

Pós-Doutorado em Educação. Professora associada, UFMT – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA)

RESUMO

O curso de extensão “GestAção Ambiental” trabalhou os conhecimentos relativos à Educação Ambiental de forma crítica e integradora, de maneira a estimular o empoderamento dos participantes na “gestação” desse aprendizado e propiciar que pudessem realizar ações dentro dessa perspectiva em seus ambientes. Para que esse viés crítico fosse estimulado, foram trabalhados os diferentes significados possíveis para Educação e Ambiente, e como esses significados podem gerar diferentes Educações Ambientais. Além disso, enfatizamos suas conexões com a política, pois consideramos que a Educação Ambiental não é neutra. O presente artigo trás por objetivo compreender as propostas de projetos de intervenção sugeridas pelas pessoas que participaram do curso como forma de inferir a apreensão dos conceitos trabalhados; e, a partir disso, apontar o alcance do GestAção enquanto curso de extensão em Educação Ambiental. Para tanto foram estudados os significados atribuídos pelos cursistas à Educação, Ambiente, Educação Ambiental e Participação Política no início do curso, e como esses conceitos se manifestaram em uma das atividades finais: um projeto de sustentabilidade local. Pelos resultados obtidos consideramos que o GestAção Ambiental apresentou alcance relativo visto que, ao final do curso, 60% dos participantes escreveram o projeto, 27% descreveram como realizariam as atividades em Educação Ambiental e 13,3% envolveram o conceito de sensibilização. Acreditamos que a Educação Ambiental é um processo contínuo e que toda mudança, por mais que seja pequena, é importante. Desse modo, apesar dos resultados apontados, consideramos que o GestAção Ambiental foi válido, e destacamos o mérito dos participantes que chegaram ao final do GestAção, assim como das pessoas voluntárias

responsáveis pelo curso. Também ressaltamos a importância da universidade, por meio de cursos de extensão abertos à comunidade, como um espaço privilegiado para a troca de saberes e a transformação social.

Palavras-chave: Educação Ambiental, política, extensão, percepção, intervenção.

RESUMEN

El curso de extensión «GestAción Ambiental» trabajó los conocimientos acerca de la Educación Ambiental crítica e integradora con el fin de fomentar el empoderamiento de los participantes en la creación de este aprendizaje y poder realizar acciones dentro de esta perspectiva en sus entornos. Para que esta capacidad crítica fuese estimulada, se trabajaron diferentes significados posibles de Educación y Medio Ambiente, también cómo esos significados pueden generar diferentes Educaciones Ambientales. Además, se reflexionó acerca de sus conexiones con la política, pues creemos que la Educación Ambiental no es neutra. Este artículo tiene como objetivo analizar los proyectos de intervención propuestos por los participantes del curso, como una forma de verificar la comprensión de los conceptos presentados. Para ello se analizaron los significados que los alumnos presentaron sobre Educación, Medio Ambiente, Educación Ambiental y Participación Política en el inicio del curso y cómo estos conceptos se expresan a través de los proyectos de sostenibilidad local, una de las actividades finales del curso. Las principales observaciones se referían a la reconstrucción de las percepciones de los alumnos. El curso, por tanto, estimuló a los participantes a actuar como educadores ambientales como una forma de apropiarse de la Educación ambiental en sus contextos, contribuyendo a su propia formación y sensibilización de sus comunidades. Por los resultados obtenidos, deducimos que el curso fue válido, entre tanto muchas acciones en Educación Ambiental todavía serán necesarias para que las personas puedan sensibilizarse y colaborar en la transformación de sus realidades.

Palabras Clave: Educación Ambiental, extensión, conceptos, percepción, intervención.

Introdução

A avaliação de um processo se liga ao conhecimento do seu histórico, pois dificilmente conseguiríamos perceber a importância de um dado evento, acontecimento ou conceitos, caso sequer, entendêssemos a sua gênese.

Desta forma, para compreender a importância de um Curso de Extensão em Educação Ambiental realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) se faz necessário reviver o significado de extensão nos tempos e territórios das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os primeiros registros oficiais sobre a Extensão Universitária Brasileira relacionam-se ao Decreto-Lei nº 19.851/31 (Estatuto da Universidade Brasileira) e a Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apontando a modalidade como transmissora de conhecimentos e assistência (BRASIL, 2007, p. 11).

A Reforma Universitária ocorrida em 1968 “tornou a Extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, como cursos e serviços especiais

estendidos à comunidade” via a Lei 5.540 (BRASIL, 2007, p. 11). O documento ainda sinaliza a evolução do tema, do seu conceito e da sua práxis mediante a evolução e a construção da cidadania no Brasil - quando se afirma que o fortalecimento da sociedade civil na década de 80 - fez surgir um novo paradigma para a universidade brasileira, criando neste momento o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas¹.

Atualmente este Fórum é um espaço essencial para a discussão dos cenários presentes e futuros da extensão universitária brasileira, contando inclusive com uma Rede Nacional de Extensão, uma Política Nacional de Extensão e um Plano Nacional de Extensão.

O Plano Nacional de Extensão especifica a práxis da extensão universitária ancorada nos princípios da indissociabilidade, da interdisciplinaridade e da ação transformadora no social, alicerçando sua diretriz em quatro eixos que direcionam as ações nas IES.

Propiciar uma relação entre a IES e os setores da sociedade, de tal forma que seus interesses e necessidades sejam abordados por meio de ações transformadoras, que possibilitem o desenvolvimento regional e a implementação de políticas públicas é o aspecto que caracteriza a diretriz *Impacto e transformação*.

A busca do desenvolvimento das relações por meio do diálogo, da “ação de mão-dupla”, da troca de saberes e da superação do discurso hegemônico acadêmico “para uma aliança com movimentos sociais”, com vistas à superação de desigualdades e de exclusão, explicita a diretriz *Interação dialógica* (BRASIL, 2007, p. 18).

Estes diálogos surgem de várias maneiras, mas no âmbito acadêmico talvez a interdisciplinaridade seja um caminho – ainda em plena construção – a ser percorrido para possibilitar o diálogo entre diferentes contextos. Assim, a *Interdisciplinaridade* aparece como interação de conceitos e de metodologias, buscando consistência teórica e prática que subsidie o trabalho do elenco social, conduzindo a interação e a inter-relação de organizações e pessoas.

Por fim, também se estabelece o diálogo das relações com a *Indissociabilidade triangular* (ensino, pesquisa e extensão), onde a extensão é parte do processo acadêmico, pois toda ação deve vincular-se à formação de pessoas e a geração de conhecimento. Outra orientação do Plano Nacional de Extensão é que as IES devem consolidar propostas que vão ao encontro da complexidade e diversidade social, sendo necessário eleger questões prioritárias, atuando em prol da transformação social.

É nesse sentido que conciliamos este novo conceito de extensão aos ideais da Educação Ambiental (EA), enquanto uma prática educativa que se insere “no diálogo entre a natureza e a cultura. Não na exclusão ou privilégio de uma, mas na conciliação que responda aos problemas ambientais, aos problemas do desenvolvimento humano e finalmente aos problemas do processo educativo” (SATO, 1997, p. 108). Assim, a EA pode ser considerada como:

Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (TRAJBER; SORRENTINO, 2007, p. 14).

A EA se insere nas políticas públicas do Estado brasileiro de forma horizontal, como uma estratégia de incremento à educação pública, e de forma vertical, por meio de seu Órgão Gestor (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Meio Ambiente - MMA), que a compreende como uma função do Estado totalmente nova (SORRENTINO, et al, 2005).

Considerando os aportes relativos aos conceitos de extensão universitária e EA, o curso de extensão “GestAção Ambiental” buscou trabalhar a EA de forma crítica e integradora, onde a denominação “GestAção”, de Gestar-Ação, refere-se à nossa proposta dialética de que os participantes do curso “gestassem” a sua aprendizagem, para então compartilhá-la em suas realidades, por meio de ações caracterizadas pela práxis relativa a gestação desses conhecimentos (figura 01). Retomando o pensamento de Vygotsky, é preciso gerar a ação no sentido biológico, que cuida da autoria porque lhe pertence a assinatura. Em outras palavras, um projeto gerido e cuidado desde o começo, com a esperança em um mundo sustentável.



Figura 1:
Logo do curso
GestAção Ambiental.

Assim, o presente artigo tem como objetivo compreender o alcance do curso GestAção Ambiental por meio das percepções desveladas pelos participantes em relação à quatro termos que consideramos chave (Educação, Ambiente, Educação Ambiental e Participação Política).

Caminhos Metodológicos

Da organização do GestAção Ambiental

A Educação Ambiental se caracteriza como um tema transversal, assim o GestAção Ambiental foi organizado em dez módulos, cujas temáticas foram abordadas de maneira a propiciar que os participantes pudessem compreender a importância dos conceitos e conexões entre os diferentes temas, sem perder o foco relacionado a uma compreensão crítica de EA. Para tanto, todos os módulos tiveram como eixo integrador as suas relações com a EA. Esses módulos, em ordem alfabética, foram: “Arte Educação Ambiental”, “Conhecendo Mato Grosso”, “Educação Ambiental”, “Educomunicação Socioambiental”, “Inclusão Digital”, “Metodologias em Educação Ambiental”, “Participação Política”, “Química Tecnológica e Ambiental”, “Políticas Públicas de Juventude” e “Sustentabilidade Local”.

No módulo de Arte Educação Ambiental apresentou-se de forma dinâmica como trabalhar a EA por meio da Arte, em Conhecendo Mato Grosso abordou-se aspectos históricos, físicos e econômicos do Estado. O módulo de Educação Ambiental explorou conceitos-chaves e experiências relacionadas à EA, e em Educomunicação Socioambiental foram trabalhados conceitos, ferramentas e a importância da educomunicação. Em Inclusão Digital foi demonstrado como obter informações de um determinado ambiente ou sistema por meio de técnicas de computação, e o módulo de Metodologias em Educação Ambiental apresentou diferentes conceitos de pesquisa, metodologias e métodos ligados à EA. Em Participação Política dialogamos sobre conceitos de política, democracia e poder, e isso foi aprofundado, sob a ótica

das juventudes, no módulo de Políticas Públicas de Juventude. O módulo de Química Tecnológica e Ambiental apresentou conceitos relacionados à química tecnológica e química ambiental, economia de materiais, química verde, reciclagem e energias renováveis. Por fim, o módulo de Sustentabilidade Local trabalhou conceitos, desafios e táticas para a sustentabilidade local.

É importante destacar que os módulos e suas ementas estão diretamente ligados à formação das pessoas que foram responsáveis por sua facilitação, em sua maioria, integrantes dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente de Cuiabá (CJ Cbá) e Várzea Grande (CJ VG)². Esses Coletivos também foram os responsáveis pela idealização, proposição e desenvolvimento do curso. Além disso, o GestAção Ambiental também contou com a colaboração do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) na facilitação de alguns dos módulos e na proposição do projeto à UFMT³.

Todos os módulos do GestAção Ambiental foram realizados entre os meses de agosto e dezembro de 2009, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - *Campus Cuiabá*. O curso contou com um total de 128 horas, subdivididas em 64h presenciais, e 64h não presenciais, dedicadas a produção de um portfólio (material educacional), contendo informações referentes a conceitos, contextos históricos e atividades/ações solicitadas por cada módulo.

Bases teóricas relacionadas à compreensão da Educação Ambiental e metodologias utilizadas durante o curso

Para um viés inicial em EA procuramos compreender junto aos participantes quais eram as suas percepções sobre Educação, Ambiente e Educação Ambiental. Com base nas percepções desveladas, buscamos aprofundar os conhecimentos relativos a esses conceitos e demonstrar as suas conexões.

Dessa maneira, trabalhamos junto aos participantes os diferentes sentidos para cada um desses termos. Isso ocorreu, sobretudo com o objetivo de desvendar seus delineamentos políticos, pois como apresentado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global - TEA, “a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político” (CARVALHO, 2011, p. 58). E como apresenta Lucie Sauvé, “o conceito de educação, assim como o de ambiente, influencia e determina, sobremaneira, as escolhas educativas em Educação Ambiental” (2005, p. 115).

Os conceitos de educação foram compreendidos sob a filosofia freireana, que apresenta as diferenças entre as concepções dialógica e bancária em educação (FREIRE, 2005). Na visão de Paulo Freire, a educação está associada à superação da opressão por meio da consciência. Ao promover a sensibilização, que é o processo inicial externo, ocorre o desencadeamento da conscientização (SOUZA; GUERRA, 2003, p. 2). Esse desencadeamento é potencializado através das problematizações (GAUDIANO, 2002). Segundo Paulo Freire (2005), a consciência não é dada nem doada, pois todos os seres têm consciência. No entanto, o nível de consciência crítica varia, como é o caso dos oprimidos que podem apresentar um nível ingênuo e marcado pela consciência do opressor.

Para os conceitos de ambiente utilizamos por base a classificação proposta por Lucie Sauvé (2005). A confluência dos diferentes significados de educação e ambiente possibilita diferentes

EA. Nesse sentido, apresentamos as perspectivas relacionadas às linhas crítica, transformadora, emancipatória e da ecopedagogia, e os seus contrastes com o que seria a “EA conservadora”, caracterizada pelo repasse de informações ecologicamente corretas (CZAPSKI, 2008, p. 260-262). Após isso, junto aos participantes desvendamos com que concepções se identificavam, e a compreensão sobre se haveria concepções certas ou erradas.

Além disso, trabalhamos os principais eventos históricos relacionados à EA e documentos considerados bases, como a Agenda 21, a Carta da Terra e o TEA, e conceitos como o de injustiça ambiental, que designa “o fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e expostas às condições de vulnerabilidade” (SILVA, 2012, p. 41).

Apresentamos os conceitos relacionados à política de maneira especial no módulo de Participação Política, que foi dividido em dois momentos. Inicialmente realizamos discussões acerca dos conceitos de política, participação e outros termos relacionados a esta temática, como democracia, poder, políticas públicas, entre outros. Após isso, reservamos um momento para a apresentação das percepções dos cursistas sobre estes conceitos, por meio de recursos diversos como esquemas no quadro-negro, slides e teatro.

Abordar esta temática não foi fácil, pois percebemos que os participantes possuíam a ideia pré-concebida de que política se relacionava apenas ao voto, às eleições e à corrupção. Nosso objetivo era desconstruir esta visão e auxiliar na sensibilização de que falar sobre (e fazer) política é bem mais do que isso.

A palavra *política* deriva do adjetivo grego *politikós*, originado de *polis*, ou seja, tudo que se refere à cidade, o que é civil, público, social e sociável. Entretanto, historicamente, o termo política adquiriu outras significações, como por exemplo, *limite*. O termo *polis* se referia ao muro que separava a cidade do campo; somente mais tarde passou a designar o que estava contido no interior dos limites do muro. “O resgate desse significado, como limite, talvez nos ajude a entender o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum” (GONÇALVES, 2002, p. 64 apud SORRENTINO et al, 2005, p. 288).

A política adquire também um significado importante, referindo-se à forma de organização social: a relação entre os indivíduos e destes com o poder de uma dada sociedade. Essa relação determinará as possibilidades de acesso à educação, à cultura e aos bens sociais de um modo geral, condicionando de forma determinante a qualidade de vida de uma pessoa. Quando se fala em poder, pode-se pensar em democracia. “A palavra democracia chegou ao português por meio do termo latino *democratia*, mas a criação original foi grega. *Demokratia* partia de duas raízes: *demo* (povo) e *krateein* (regra, lei)” (LEROY & PACHECO, 2005, p.129). Desta forma, os gregos construíram a base da democracia em que cada cidadão partilharia de direitos, deveres e responsabilidades iguais e participaria pessoalmente do poder (LEROY & PACHECO, 2005, p. 129).

Outro tema e conceito apontado foi o de Políticas Públicas, que compreende o:

Conjunto de decisões que orientam ações na esfera pública visando a determinado fim, tendo o estado como agente executor. Com o desenvolvimento da democracia, as políticas públicas tendem a ser compartilhadas em sua formulação e execução com atores da sociedade civil, tornando-as **mais qualificadas e sustentáveis, sem eximir o Estado** de sua responsabilidade (BRASIL, 2005, p. 14).

Também dialogamos sobre as formas de atuação e explicitamos que uma boa maneira de começar a se integrar e atuar politicamente é por meio da elaboração de novas propostas de ações socioambientais ou de outras temáticas ou ainda pela colaboração em projetos já existentes. Conhecer e participar de alguns espaços de discussão e atuação socioambiental, cultural e política, como as Redes de Educação Ambiental⁴, Movimentos Sociais, Associações de Bairro, ONG, etc. também é uma boa alternativa.

Conceitos-chaves que se intercambiam à EA, como Sociedades Sustentáveis e Desenvolvimento Sustentável, foram trabalhados no módulo de Sustentabilidade Local. Nesse módulo apresentamos as origens, semelhanças e contrastes entre esses termos.

Assim, os conceitos de Educação, Ambiente, EA e Política foram referenciados como uma base para a significação da EA em um viés crítico que considera a relevância de cada significado para além do senso comum, de maneira a revelar as influências de cada termo nas ações que se podem realizar em EA. Nesse sentido, podemos parafrasear uma citação de Haydt, que considera que “toda escolha de uma concepção de educação, é fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida” (HAYDT, 1997, p. 23 apud RUIZ, 2004), onde consideramos que a escolha dessas diferentes concepções demonstrará qual EA será realizada, e quais reflexos ela poderá trazer.

Isso posto, compreender como os participantes do GestAção Ambiental percebiam esses conceitos no início do curso, e qual foi a percepção que apresentaram ao final, por meio dos projetos apresentados para o módulo de Sustentabilidade Local, possibilitou observar se atingimos os objetivos do curso, especialmente no que se refere a propiciar-lhes realizar ações mais abrangentes em EA.

Resultados e Discussão

Como apresentamos anteriormente, uma entre as atividades iniciais do módulo de Educação Ambiental foi a de conhecer as percepções dos participantes sobre educação e ambiente, para então elucidarmos as diferentes concepções de EA possíveis.

Com base em Paulo Freire, as concepções de educação foram classificadas em tradicionais ou dialógicas. Freire considera a educação tradicional, ou bancária, como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (2005, p. 65), onde o saber ou conhecimento não é vinculado à realidade das pessoas que o recebem, não há o diálogo, já que os conteúdos devem ser meramente assimilados em um movimento passivo. Por outro lado, a educação é considerada dialógica justamente quando não ocorre através da mera deposição de conteúdos. Nesse viés, há o diálogo a respeito dos assuntos abordados através de elementos que se vinculem à realidade das pessoas por meio da mediação da educadora e do educador.

Inicialmente, a grande maioria dos participantes apresentou percepções de educação ligadas aos aspectos da educação tradicional, como pode ser visualizado nas falas⁵ a seguir: “repassar informações”, “é a forma de moldar o ser humano conforme as regras da sociedade”, “passarmos ensinamentos corretos para as futuras gerações”, “é tudo aquilo que se ensina”, “conhecimento ou atitude que recebe ou repassa, para agir corretamente, sem influenciar o desenvolvimento natural de algo ou na moral de alguém”.

O viés dialógico, mesmo em minoria, também esteve presente em algumas percepções: *“processo de construção do conhecimento, de formação com trocas de conhecimentos, ideias e experiências, sendo este um processo contínuo, pode se dar de maneira formal ou informal”* que ainda *“integra o indivíduo e a sociedade”*.

Atualmente o tema ambiente tem grande audiência popular - científica e midiática - sendo definido segundo inúmeros critérios e até anunciado sob diferentes enfoques, tanto que para muitas pessoas, *“ambiente”* e *“meio ambiente”* podem ter sentidos completamente antagonistas – mas aqui os trataremos por sinônimos.

Além disso, as concepções sobre ambiente são produzidas conforme as culturas e os contextos diversificados, mas para uma compreensão geral podemos trabalhar com sete concepções mais comuns acerca de ambiente, onde ele pode ser percebido como (SAUVÉ, 2005, p. 317-319):

- *Natureza* – essa visão, traz como palavra-chave, a natureza para se apreciar, respeitar e preservar, já que é trabalhado o pertencimento humano junto à natureza.
- *Recurso* – é encarado como um objeto para gerir, repartir; não só a natureza como também nossas próprias condutas individuais e coletivas com relação a eles.
- *Problema* – como aspecto para ser resolvido.
- *Sistema* – para compreender as relações entre o local-global, qual o seu nicho e decidir melhor sobre como habitá-lo adequadamente.
- *Lugar em que se vive* – para conhecer, aprimorar, é o espaço cotidiano, onde se repensam as relações individuais e coletivas.
- *Biosfera* – espaço onde se considera a interdependência dos seres vivos e do mundo físico a nível global.
- *Projeto comunitário* – é o trabalho coletivo em si, para realizar as mudanças desejadas nessa coletividade, onde as ações são embasadas pela constante reflexão crítica do processo.

A percepção dos participantes sobre ambiente esteve relacionada principalmente ao lugar em que se vive. Nas respostas sobre o que significa ambiente, foram comuns falas como: *“é o local onde estamos, é um espaço determinado ou construído para algo”*, *“qualquer lugar onde os seres estão inseridos”* e *“é o nosso planeta, nossa casa, cidade, bairro, rua, espaço físico ao qual estamos inseridos”*.

Outra percepção que apareceu é a relacionada à biosfera, em que ambiente foi compreendido como *“meio em que vivemos e que interagimos”*, *“tem a ver com tudo que o rodeia”*, *“é todo o espaço, é o meio onde vivemos e fazemos parte, que abriga e conduz a vida em todas as suas formas”*.

Por fim, também esteve presente a percepção de ambiente enquanto natureza: *“conjunto de condições do lugar que rodeia os seres vivos e influencia seu modo de vida”*, *“é o conjunto de condições, leis, influências e infra-estrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”* e *“é um complexo onde se busca a socialização entre diversos atores dentro de um cenário formado pela natureza”*.

Com relação aos conceitos ligados à política, foi solicitado aos participantes que redigissem um texto argumentativo sobre participação política, no qual abordassem os conceitos trabalhados durante o módulo. Este texto foi produzido por dez participantes. Destes, nove abordaram a

temática em conjunto com conceitos sobre poder, democracia, participação, políticas públicas e cidadania, conforme proposto por diferentes autores como Hannah Arendt (2002), Isabel Carvalho (2004) e Marcos Sorrentino et al. (2005), sendo que ainda nesse grupo, dois participantes relacionaram os conceitos à realidade do país. Apenas um participante apresentou o conceito de participação política vinculado apenas a comícios públicos, cargos eletivos, eleições e partidos políticos.

De fato, os participantes fizeram alguns questionamentos que foram respondidos em seus próprios textos. Como acontece a participação política? Afinal o que é participação política? Quatro participantes responderam em seu próprio texto de acordo com Carvalho (2004), que indica que o conceito de participação política tem seu significado fortemente vinculado à conquista dos direitos de cidadania; em particular, à extensão dos direitos políticos aos cidadãos adultos. A relação entre políticas públicas e educação ambiental foi abordada por dois participantes em seu texto, de acordo com Sorrentino et al. (2005).

A respeito dos projetos sugeridos pelos participantes no módulo de sustentabilidade local, nove projetos foram apresentados, dos quais dois estiveram ligados ao tema água, um ao tema esgoto e seis envolvendo reciclagem e/ou coleta seletiva. Além disso, um entre os projetos ligados a água também trabalhou com reciclagem e coleta seletiva.

Entre os nove projetos, apenas quatro apresentaram como se daria o processo proposto. Nesse sentido, consta de dois projetos que iriam “*conscientizar as pessoas*”, um registrou que “*as sensibilizaria*”, e o outro que “*tanto sensibilizaria quanto conscientizaria*”.

Conscientizar pode ser visto como uma ação da EA conservadora, pois implica que um alguém irá fazer com que outro alguém se conscientize, ou seja, irá depositar os conteúdos necessários para que a pessoa mude. Já a sensibilização é o que se espera de uma EA que busque transformar as realidades, pois traz de maneira implícita no ato de sensibilizar que as pessoas são conscientes, mas que pode ser necessária a aprendizagem em conjunto para que seus comportamentos mudem.

Considerações Finais

Por meio da compreensão das percepções iniciais dos participantes, referentes aos conceitos de educação, ambiente, educação ambiental e política, e das percepções implícitas em seus projetos de sustentabilidade local - última atividade que desenvolveram pelo curso -, percebemos que o GestAção obteve um alcance relativo pois, se inicialmente grande parte das pessoas apresentaram concepções de educação e EA tradicionais, em seus projetos pudemos perceber que pelo menos a metade dos participantes apresentou concepções dialéticas.

Consideramos esse alcance relativo, pois entre as 15 pessoas que chegaram ao final do curso, nove realizaram o projeto de sustentabilidade, que constituiu a nossa base para a compreensão das percepções subjacentes. Entretanto, desses nove projetos apenas quatro demonstraram como seria o processo relativo à EA, dos quais dois apresentaram foco na sensibilização, embora um tenha apresentado que iria tanto sensibilizar quanto conscientizar. Desse modo, 60% dos participantes escreveram o projeto, 27% descreveram como realizariam as atividades em EA, e 13,3% envolveram o conceito de sensibilização.

Cabe considerar que acreditamos que a EA é um processo contínuo, e que toda mudança - por mínima que seja - é válida. Desse modo, apesar dos resultados apontados acima, consideramos que o GestAção Ambiental foi válido, e é importante destacar o mérito dos cursistas que chegaram ao final do curso, realizado ao longo de cinco meses aos sábados e aos domingos, e também das pessoas responsáveis pela sua facilitação, em sua maioria jovens idealistas que trabalharam de forma voluntária em prol do ideal do GestAção.

Muitas ações em EA ainda serão necessárias para que as pessoas possam se sensibilizar e colaborar à transformação das suas realidades, e a universidade, por meio de cursos de extensão abertos à comunidade, constitui-se em espaço privilegiado para agregar as pessoas que acreditam e atuam por um outro mundo possível.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente: Manual Orientador.** 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.** Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED Editora, 2007.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004.
- _____. **Educação Ambiental, a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2011.
- CZAPSKI, Sílvia. “Muitas EAs”. In: Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007.** Brasília, DF, 2008. (Séries Desafios da Educação Ambiental) 290 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.
- GAUDIANO, E. G. Alfabetização ambiental - possibilidades político-pedagógicas. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 11, n. 20, p. 131-147, jul./dez. 2002.
- LEROY, Jean-Pierre; PACHECO, Tania. Democracia. In: Ferraro Júnior, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 127-140.
- RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista. Iberoamericana de Educação,** n. 33. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie33a03.htm>>. Acesso em 27 maio. 2013.

SATO, Michèle. **Educação para o Ambiente Amazônico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 1997. 245p.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005, v. 31, n 2, p. 317-322.

SILVA, Michelle Tatiane Jaber da. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: Denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência**. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais. Tese de doutorado. São Paulo, São Carlos, 2012. 253 p.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. In: São Paulo: **Educação e Pesquisa**, 2005, v. 31, n. 2, p. 285-299.

SOUZA, A. K. P., GUERRA, R. A. T. Escola e comunidade: uma relação construtiva? In: ENCONTRO TEMÁTICO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE, 2, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003. p. 1-25.

TRAJBER, Rachel; SORRENTINO, Marcos. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: **Vamos Cuidar do Brasil – Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola**. Brasília, 2007.

Notas

[1] Fato é que na Constituição Cidadã (1988) se sacramenta o princípio do tripé ensino, pesquisa e extensão por meio do artigo 207.

[2] Os Coletivos Jovens de Meio Ambiente são grupos informais de jovens voluntários que atuam pela temática socioambiental com base em três princípios: “Jovem escolhe jovem”, “jovem educa jovem” e “uma geração aprende com a outra”. Os CJ existem em todo o território nacional desde 2003.

[3] Nesse tocante, agradecemos especialmente à ajuda da professora Michèle Sato, líder do GPEA.

[4] Rede Mato-grossense de Educação Ambiental (REMTEA) e Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA).

[5] As falas dos cursistas estão expressas em itálico e entre aspas.



A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA DE SALÃO: O PROJETO PÉS DE VALSA DA UFMT/CUA

LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL BAILE DE SALÓN: EL PROYECTO PÉS DE VALSA DE LA UFMT/CUA

Neil Franco

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor adjunto do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. End: Av. Universitária, n. 42, casa 2, Centro, Pontal do Araguaia, MT, CEP 78698-000. Fone: (66) 9203 8425. Email: neilfranco010@hotmail.com

RESUMO

Este texto dedica-se à descrição e contextualização das experiências vivenciadas no projeto de extensão “Pés de Valsa” vinculado ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). O projeto acontece desde 2011 e tem como objetivo oferecer à comunidade da região do Médio Araguaia a possibilidade de vivência, formação e atuação docente no campo da dança de salão. Ancora-se teoricamente nos princípios históricos, sociais e culturais da dança, assim como em estudos que enfocam sua relação com a Educação. Como resultados, percebemos que o projeto tem contribuído na formação artística e docente dos/as discentes a ele vinculados/as, assim como na formação social e cultural da comunidade externa à universidade que participa das aulas oferecidas no projeto “Clínica do Forró” – nascido do projeto Pés de Valsa. Essa compreensão também se estende ao público que prestigia suas apresentações acompanhando e divulgando suas ações. Falamos, portanto, da necessidade humana de aprender e ensinar, permitindo a esses sujeitos formas de se inserirem no mundo tendo a arte como processo desencadeador.

Palavras chaves: Dança de salão. Educação Física. Formação docente.

RESUMEN

Este texto se dedica a la descripción y contextualización de las experiencias vividas en la extensión del proyecto “Pés de Valsa” vinculado al curso de Educación Física de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitario do Araguaia (AUC). El proyecto se lleva a cabo desde 2011 y tiene como objetivo proporcionar a la comunidad de la región del Medio Araguaia la posibilidad de la experiencia, la formación y la práctica docente en el campo de los bailes de salón. Está anclado teóricamente en principios históricos, sociales y culturales de danza, así como en los estudios que se centran en su relación con la Educación. Como resultados, nos dimos cuenta de que el proyecto ha contribuido a la formación artística y docente de los/las estudiantes vinculados/as a él, así como en la formación social y cultural de la comunidad fuera de la universidad que participa en las clases que se ofrecen en el proyecto “Clínica do Forró” – nacido del proyecto “Pés de Valsa”. Esta comprensión también se extiende al público que prestigia sus presentaciones siguiendo y divulgando sus acciones. Por lo tanto, hablamos de la necesidad humana de aprender y enseñar, permitiendo a esos sujetos formas de trabajar en el mundo teniendo la técnica como proceso de activación.

Palabras clave: Baile. Educación Física. Formación del profesorado.

Introdução

Este texto dedica-se à descrição e contextualização das experiências vivenciadas no projeto de extensão “Pés de Valsa” vinculado ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). O projeto acontece desde 2011 e tem como objetivo oferecer à comunidade da região do Médio Araguaia a possibilidade de vivência, formação e atuação docente no campo da dança de salão. Enfocando esse objetivo, busca-se oferecer aos/às discentes do curso de Educação Física da UFMT/CUA e de outras instituições de ensino da região a aprendizagem dos fundamentos dos ritmos que compõem a dança de salão; a oportunidade de atuação desses sujeitos como dançarinos/as compondo um grupo dessa modalidade; e a vivência da docência da dança de salão ministrando aulas para a comunidade interna e externa à universidade¹.

Todo esse processo visa a inserção do/a discente e profissional da área da Educação Física como sujeitos compromissados/as com a qualidade de vida, o lazer e, também e mais importante, com a (re)construção da cultura local em que estão inseridos/as, uma vez que, a inserção dessa proposta de extensão surgiu após verificar o interesse da comunidade interna e externa à universidade por essa área de conhecimento e o restrito oferecimento dessa vertente da dança na região.

Justificando a relevância do projeto Pés de Valsa, Antônio José Faro (2004) especifica que a dança assemelha-se às demais formas de arte (artes visuais, música e teatro) no que se refere à necessidade de integração de vários fundamentos que sem os quais não se constrói uma totalidade expressiva ou artística. Outro aspecto ressaltado seria a contextualização sobre a produção de conhecimento em dança e sua aplicabilidade em contextos de educação formal e não formal enquanto processo de ensino e aprendizagem possíveis e favoráveis ao crescimento e aprimoramento da sensibilidade humana.

O texto foi ‘coreografado’ em três momentos. No primeiro, destaca-se um breve histórico da dança de salão com o intuito de instrumentalizar teoricamente o/a leitor/a. Em seguida, esboça-se o trajeto de construção do projeto Pés de Valsa contextualizando as percepções da prática à luz de referenciais teóricos específicos do universo da dança. A observação participante foi o instrumento de construção de dados utilizado possibilitando a aproximação com o objeto de investigação e a população envolvida, oferecendo subsídios para a produção dos relatórios de observação². Com isso, a pesquisa qualitativa foi a abordagem adotada, por constituir-se de uma atividade situada, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas que localiza o/a observador/a no mundo, assim como oferece visibilidade a esse mundo³. Por último, apresentam-se as considerações acerca das correlações estabelecidas entre material empírico e teórico analisados.

Dança de Salão: um breve histórico

A dança pode ser dividida em três formas na trajetória histórica: étnica, folclórica e teatral. As danças de salão - descendente das danças populares - seriam o principal elo entre danças folclóricas e teatral, deixada propositalmente de fora da história da humanidade em razão de seu caráter inicialmente popular e folclórico. As danças de salão incluem todas as danças que fizeram parte da vida da nobreza europeia a partir da Idade Média. O aparecimento dessas danças ocorreu quando a igreja católica diminuiu a proibição do que era tido como pecado ou pagão. Assim: “Ao serem trazidas do chão de terra das aldeias para o chão de pedra dos castelos medievais, essas danças foram modificadas, abandonou-se o que mais nelas havia de menos nobre, transformando-as nos ‘loures’, nas ‘alenandas’ e nas ‘sarabandas’ dançadas pelas classes que se julgavam superiores.”⁴

Isso demarca o aparecimento das danças sociais como forma de pertencimento a determinada classe social: a aristocracia praticava as danças da corte e o povo as danças folclóricas. A formalização dos comportamentos necessários a cada classe social foi outro processo necessário, sobretudo no que se refere às danças da nobreza em que dança e etiqueta se mesclavam na educação da nobreza com o intuito de assegurar aos jovens nobres o refinamento de seus comportamentos e sua inserção e aceitação naquele grupo social. Seria a definição do pertencimento a um grupo social por nascimento em que o saber dançar consistia de requisito básico⁵.

O processo evolutivo das danças sociais instituiu também as diferenças de atuações para os gêneros: o homem reverencia, corteja e protege a dama, enquanto ela se vincula à passividade e à receptividade e, em alguns momentos, uma sutil sedução. Destaca-se, com isso, um dos primeiros aspectos pedagógicos da dança de salão que se relacionam diretamente à instituição de concepções culturais de cada sociedade⁶.

Neste sentido, as danças sociais representavam todo “dançar em companhia”, atividade que conduz à interação social, estando incluídas as danças da corte, folclóricas e de roda. Denominada como subcategoria das danças sociais, as danças de salão consistiam nas atividades sociais dançantes realizadas nos salões de baile – nobres e requintados⁷. Na atualidade, houve uma flexibilidade em relação aos locais em que podem ser realizadas, diluindo por todas as dimensões sociais.

Segundo Betina Ried (2003), seguindo as normatizações da Federação Internacional de Danças Esportivas, as danças de salão podem ser divididas em clássicas ou europeias (valsa lenta, tango, valsa vienense, *slowfox* e *quickstep* e latinas (*samba*, *chachacha*, *rumba*, *passo doble* e *jave*).

A Valsa vienense é a mais antiga das danças de salão tradicional; dançada desde a Idade Média quando os pares davam voltas pelo salão realizando giros em torno de si mesmo em postura fechada, na finalização e uma rodada de dança. O fato de ser dançada aos pares em contato íntimo, a valsa encantava a sociedade medieval como também sofreu proibições por infringir os bons costumes e a decência. Por ser originária das danças campestres e folclóricas, no século XVI a aristocracia francesa abandonou a prática da valsa por sua estreita relação com a cultura plebeia, retomando sua prática logo em seguida⁸. Esse fato possivelmente justifica a afirmativa de Faro (2004) de que as danças de salão seriam o principal elo entre danças folclóricas e a dança teatral, contudo, deixada propositalmente de fora da história. Outro aspecto seria porque nesse período de transição de classes sociais a burguesia estava em ascensão e a valsa passou a ser praticada nos salões burgueses demarcando dois aspectos: afrontava os bons costumes impostos pela aristocracia ao mesmo tempo em que mantinha o bom gosto, comportamento refinado e o ambiente elegante, o que a diferenciava da classe popular⁹.

O trânsito naval entre os continentes foi um fator importante na divulgação de ritmos do Novo mundo para o Antigo mundo. Neste processo, chegaram à Europa ritmos como o jazz da América do Norte e o tango, rumba, chachacha e salsa, da América latina. Representando um fator revolucionário para o início do século XX, influenciando a moda e os costumes, chega à Europa o tango, mais especificamente em 1907. Sua difusão foi geral na Europa desencadeando a insatisfação de imperadores, reis e o Papa¹⁰.

Em 1910 invade a pista o *onestep* tornando-se, em seguida, o *foxtrot*. Junto a ele outros ritmos como o *cakewalk*, *boston*, *ragtime* e *twostep* definiram uma nova forma de dançar andando para frente e para trás, com os pés paralelos; ultrapassando as formas tradicionais giratórias das valsas e da polca. A Inglaterra teve forte influência neste processo pela dedicação de professores em redimensionar tecnicamente os estilos vindos da França e de Nova Iorque, contestando as formalidades de compostura e boa forma inglesa. Criou-se, com isso, o “estilo inglês” de dançar que dentre suas diversas contribuições, desencadeou o abandono das posições do balé clássico, assim como impulsionou a prática da dança de salão esportiva¹¹.

Como ritmo especificamente latino, o samba invade a Europa em 1924, diferente do tango e da rumba – que chega à Europa em 1931 - que primeiro passaram pela América do Norte. Em 1948 o samba era um dos ritmos com maior popularidade na Europa. Nos anos de 1950 do século XX surge o *rock “n holl”*, originário do *jitterbug*, *boogie* e do *jive*, em forma de contestação provocante aos padrões estabelecidos pela geração pós II Guerra Mundial. Os movimentos acrobáticos e pélvicos que remetiam ao ato sexual foram considerados ofensivos ao pudor. Assim como o *rock “n holl”*, em 1959 o *twist* provoca outro escândalo, considerado outra manifestação de protesto e libertação da juventude. Partindo de formas já desenvolvidas no *twist* e *no beat*, a década de 1970 marca uma forma de dança de salão a dois, porém sem contato físico, o que inicialmente dispensou uma padronização de passos com o intuito de facilitar a interação entre os parceiros. A posterior padronização desses passos deu origem *leeverstreetsoul*, *shake*, *softbeat* e *discochiken*¹².

Sobre os processos pedagógicos das danças de salão cabe ressaltar que abrange as dimensões do lazer, da saúde e do esporte. Os princípios a serem desenvolvidos no processo de

ensino e aprendizagem dizem da noção de movimento e ritmo que abrange as danças no sentido geral, noções de interação com o/a outro/a, normas de comportamento e etiqueta, regras de trânsito na pista de dança e noções de conduzir e deixar-se conduzir¹³.

Situando as danças de salão no conceito de dança mais amplo: vários/as estudiosos/as coincidem na afirmativa de que ela seria uma arte que se desenvolve no tempo e no espaço, expressando sensibilidade através do movimento corporal, de modo harmonioso ou não, conforme a interpretação e a estética de expressão pretendida, tendo como elementos básicos o movimento e o ritmo¹⁴. Portanto, o movimento e o ritmo referente a cada estilo de dança de salão que se pretenda aprender ou ensinar irão exigir conhecimentos e vivências corporais específicas, mesmo que muitas vezes esses movimentos e ritmos sejam aproximados.

As normas de etiqueta refletem especificamente a evolução das danças sociais, desde sua origem definem normas de comportamento necessárias à hierarquização das classes sociais e que na atualidade, demarcam normas para o convívio social em que homens e mulheres assumem papéis condizentes com as necessidades da sociedade contemporânea. O conduzir-se e o deixar-se conduzir, diferente de uma disputa de gênero masculino e feminino em que, respectivamente, o cavaleiro assumia um papel ativo e a dama um papel passivo, torna-se para os dias atuais um processo de cooperação mútua em que ambos visam o resultado positivo de um esforço conjunto. Esse processo exige posturas e direcionamentos diferenciados para as danças de salão clássicas ou europeias e latinas¹⁵, proporcionando, com isso, novas formas de visualização e reflexões acerca dessas danças abrangendo diversas dimensões sociais, inclusive a educação. Pensar e vivenciar a dança como processo educativo é o que nutre as perspectivas do projeto Pés de Valsa como será descrito a seguir.

O projeto Pés de Valsa: possibilidades de formação social e cultural

As atividades do projeto Pés de Valsa tiveram início em abril de 2011. Para a concretização do objetivo de oferecer à comunidade da região do Médio Araguaia a possibilidade de vivência, formação e atuação docente no campo da dança de salão, no primeiro semestre de 2011, os/as discentes tiveram acesso aos fundamentos básicos para atuação como dançarinos/as e professores/as de dança de salão enfocando ritmos como bolero, samba, forró, chachacha, etc.

A metodologia utilizada para transmissão dos conhecimentos da dança de salão consistia na reprodução dos passos a partir das demonstrações do professor visando a compreensão e apreensão da técnica dos passos para, em seguida, utilizá-los como meio de criação e associações com outros movimentos na composição da dança. No primeiro momento, após experiências corporais coletivas que almejavam o aquecimento das estruturas musculares e articulares, os/as alunos/as eram separados/as por gênero para vivenciarem os passos básicos referentes ao grupo masculino e feminino. Sempre era evidenciado que todos/as deveriam ater-se a ambos os passos, pois na prática cotidiana haveria momentos em que apenas um/a professor/a deveria ensinar a dança para ambos os gêneros.

No segundo momento, era pedido que os/as alunos/as formassem pares para que pudessem experimentar o que aprenderam. Com o passar das aulas, após as primeiras fases de instrumentalização prática e teórica dos ritmos por parte dos/as discentes, era solicitado que buscassem formas diferenciadas de vivenciarem os movimentos aprendidos, assim como a criação de outras formas de dançar. Neste momento, o conduzir-se e o deixar-se conduzir era

experimentado, com o intuito de desencadear um processo de cooperação mútua¹⁶. Da mesma forma, iniciava-se o processo educativo da dança em que o ensino e a aprendizagem eram o foco da ação. Nesse sentido, destaca-se que:

A importância da Dança / Educação em seu aspecto interdisciplinar é possibilitar o processo criativo, a autonomia e liberdade do indivíduo, possibilitando ao educando articular uma relação mais próxima entre o homem e a natureza, através da observação, sensibilização e experiências que estabelecem uma íntima relação entre os mesmos.¹⁷

O avançar deste processo no primeiro semestre de 2011 resultou na efetivação do segundo objetivo do projeto, qual seja, a constituição da Cia de Dança de Salão Pés de Valsa, em que os/as discentes passaram a vivenciar experiências coreográficas como resultado do conteúdo desenvolvido nas aulas. Em julho de 2011 onze casais participaram com graça, leveza e sensualidade de uma coreografia de bolero apresentada no III Festival de Arte Corporal - UFMT/CUA: Ginástica Geral realizado pelo curso de Educação Física da UFMT-CUA no dia 01 de julho de 2011¹⁸. Esse evento demarcou o lançamento da Cia de Dança de Salão Pés de Valsa – UFMT/CUA.

O público presente neste festival ficou eufórico com a apresentação da coreografia do bolero. Pessoas relataram nunca terem presenciado uma apresentação de dança de salão ao vivo e principalmente com um número tão grande dançarinos/as. Ressaltaram a significativa emoção e sensibilidade despertada através da união entre movimentos e melodia. Na continuidade desses relatos, essas pessoas informaram que somente haviam tido acesso a essas danças em programas midiáticos e que vivenciar essa forma de espetáculo presencialmente parecia-lhes distante.

Isto reforça o objetivo do projeto no sentido de atuar nesta lacuna da arte que a região apresenta ou, retomando a afirmativa de Marques(2010), sobre a possibilidade de práticas artísticas transfor-



Figura 1: Coreografia “Bolero”, Cia de Dança de Salão Pés de Valsa, apresentada no III Festival de Arte Corporal - UFMT/CUA: Ginástica Geral no ginásio do campus da UFMT/CUA em julho de 2011.

marem-se em processos educativos, neste caso, uma educação para a arte. Esses relatos também confirmam que “[...] não se trata apenas de educar para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem-viver de todos.” A educação, nesse sentido, configura-se numa ação na qual o objetivo maior é a produção de convivência entre grupos e pessoas¹⁹.

Após essa primeira apresentação, a Cia de Dança de Salão Pés de Valsa foi convidada para se apresentar em outros eventos da região, tornando-se um importante veículo de transmissão de conhecimentos culturais elaborados dentro da UFMT/CUA, efetivando, assim, um dos objetivos da Extensão universitária, qual seja, o estabelecimento de troca de saberes entre comunidade

interna e externa à universidade através da relação Ensino e Extensão. As atividades do projeto também se tornaram fontes de pesquisa para monitores/as e bolsistas do projeto, resultando na produção de artigos, resumos simples e expandidos apresentados em forma de comunicação oral e pôsteres em diversos eventos nacionais, tal como o V Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste, realizado em junho de 2012 na Universidade Federal de Goiás/Goiânia²⁰.

No segundo semestre de 2011, seguindo a metodologia anterior, foram enfocados outros ritmos musicais, tais como o forró, tango e o samba, em razão do avanço técnico dos/as dançarinos/as o que demarcou a transição de um nível básico para um nível intermediário de técnica na dança. Em relação aos ensinamentos da dança na escola, esse avanço técnico evidenciado na atuação dos/as participantes do projeto sinaliza para a efetivação do processo de “[...] instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.”²¹ Neste período foram elaboradas outras coreografias inicialmente apresentadas no IV Festival de Arte Corporal: Dança realizado no dia 4 dezembro de 2011²². Esse avanço técnico obtido pelos/as alunos/as sinalizou para o terceiro objetivo específico do projeto: enfoque também na prática docente.



Figura 2:
Coreografia samba “Balança Pema”, Cia de Dança de Salão Pés de Valsa, apresentada no IV Festival de Arte Corporal: Dança realizado no anfiteatro da Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (UNIVAR) no dia 4 dezembro de 2011.

Em 2012, iniciou-se a segunda fase do projeto Pés de Valsa, visando a prática pedagógica de seus/suas monitores/as e bolsistas no campo da dança de salão junto à comunidade interna e externa à UFMT/CUA que se consolidou na criação de outro projeto paralelo intitulado pelos/as monitores/as e bolsistas como

“Clínica do Forró”. Neste projeto são desenvolvidas atividades didático-metodológicas seguindo a mesma abordagem de ensino e aprendizagem da dança adotada no projeto Pés de Valsa.

Na fase inicial as aulas eram ministradas pelo coordenador da ação contando com o auxílio dos/as bolsistas e monitores/as que, em seguida, passaram também a planejar e ministrar as aulas. No que se refere à prática docente, o processo muito se assemelha à realização de um estágio, compreendido como um processo voltado para o exercício da profissão que compõe o currículo de cursos para formação de professores/as. “Essa preparação é uma atividade *teórica*, ou seja, atividade *cognocitiva* (conhecer) e *teleológica* (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista).”²³

Neste sentido, a tentativa constante do estabelecimento de uma atividade cognocitiva e teleológica parecia de alguma forma emergir no processo. Alguns alunos/as da comunidade interpretavam o projeto Clínica do Forró como um espaço para troca de conhecimentos inerentes a dança e um momento de contatos múltiplos entre o grupo participante. A aprendizagem da dança, alegria e prazer proporcionado por esse momento motivavam os/as alunos/as da

comunidade a participarem assiduamente das aulas, dimensão que ultrapassava os limites físicos da universidade quando, por exemplo, coordenador, monitores/as e bolsistas eram convidados/as a participarem junto à comunidade de reuniões e confraternizações com o intuito de ampliar os conhecimentos práticos da dança e as relações interpessoais do grupo.

O ano de 2012 também demarcou a inserção dos projetos Pés de Valsa e Clínica do Forró a uma ação de extensão mais ampla, o Programa de Formação em Dança e Ginástica - DaGin UFMT/CUA, que, além da dança, passou também a trabalhar no processo de formação docente em Ginástica Geral²⁴. Na verdade, o projeto Pés de Valsa foi o desencadeador do Programa DaGin, mantendo ativamente as atividades de dança tanto nas produções coreográficas e apresentações da Cia de Dança de Salão Pés de Valsa quanto nas aulas para a comunidade no projeto Clínica do Forró.

Em março de 2013, foi realizado o “I Festival de Dança e Ginástica (DaGin) UFMT/CUA: danças folclóricas e culturas populares” que representou um marco importante para a cultura regional, uma vez que reuniu a maioria dos/as dançarinos/as, bailarinos/as, instituições e grupos independentes da região do Médio Araguaia – mais especificamente das cidades de Barra do Garças-MT, Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO -, que desenvolvem trabalhos artísticos no campo da dança²⁵. Neste evento, a Cia de Dança de Salão Pés de Valsa apresentou a coreografia “ElectroTango”, uma mescla entre os ritmos da dança tradicional Argentina e batida eletrônica, encenada por oito casais. A coreografia foi rerepresentada em outros eventos internos e externos à universidade, assim como outros trabalhos que se encontravam em processo de finalização neste período, efetivando o compromisso do projeto Pés de Valsa com a ampliação da cultura da região. Perspectivas de ampliações mais significativas para o ano de 2014 é o que se pretende na continuidade das atividades da ação de Extensão.



Figura 3:
Coreografia
“ElectroTango”, Cia
de Dança de Salão Pés
de Valsa, apresentada
no Festival de Dança
e Ginástica (DaGin)
UFMT/CUA: Danças
Folclóricas e Culturas
Populares em março
de 2013.

Considerações

Aprender e ensinar são processos inerentes à construção humana e ocorrem, necessariamente, devido às interações entre os sujeitos que se educam e são educados. Com isso, o ensinar e o aprender definem-se como trabalhar com, sobre e para seres humanos, estando essa impregnação no centro do trabalho docente, justificando a necessidade e o merecimento de sua problematização²⁶.

Homens e mulheres só se constroem como seres humanos quando suas dimensões históricas e sociais são compreendidas na dinâmica da vida sob uma estrutura de complexidade e totalidade, ou seja, entrelaçando-se individual e coletivamente aos significados culturais do grupo que constitui, desempenhando um papel representativo e transformador. Se a educação pode ser liberdade, homens e mulheres interferem nesse processo educativo como sujeitos reconstrutores da realidade e da história, não como receptores passivos dela, confirmando, sob a ideologia freiriana, sua presença como inserção e não adaptação ao mundo²⁷.

A partir do exposto, acredita-se que o projeto Pés de Valsa buscou e busca a ampliação de conhecimentos práticos e teóricos em dança e tem colaborado de forma significativa na formação docente dos/as monitores/as e bolsistas do projeto. A atuação desses/as bolsistas e monitores/as em outras instituições da região no campo da dança de salão após a partição no projeto sinaliza para essa afirmativa. Nessa perspectiva, enquanto prática pedagógica, a dança permite aos/às alunos/as “experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e sujeitos do mundo” e, no sentido mais amplo, “[...] garante a relação do conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade.”²⁸.

Essa percepção sobre a associação sujeito e sociedade proporcionada pela dança no sentido mais amplo permite-se concluir que o projeto tem contribuído também na formação social e cultural da comunidade a ele vinculada, seja nas aulas do projeto Clínica do Forró ou ao público que prestigia suas apresentações acompanhando e divulgando suas ações. Refere-se, portanto, à necessidade humana de aprender e ensinar, permitindo a esses sujeitos formas de se inserirem no mundo tendo a arte como processo desencadeador.

Referências

- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música /movimento:** um universo em duas dimensões; aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: vila rica, 1994.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-40.
- FARO, Antônio Jose. **Pequena história da dança.** 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. (coleção leitura).
- MARQUES, Izabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2010.

24 Corixo - Revista de Extensão Universitária

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mario Luiz F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

PAULO, Penha de Souza. **A Dança na Escola: a Arte Que Comunica Expressa e Transforma**. 2012. Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/a-danca-escola-arte-que-comunica-expressa-transforma/#>>. Acesso em 10 mar. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica pratica?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIED, Bettina. **Fundamentos de dança de salão**. Londrina: midiograf, 2003.

SILVA, Maria da Graça M. A extensão universitária. In: **Extensão: a face social da universidade?** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. p. 77-112.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA. **Festival de Dança e Ginástica (DAGIN) UFMT/CUA: Danças Folclóricas e Culturas Populares**. Pontal do Araguaia, 2013. 15 p. Relatório.

_____. **III Festival de Arte Corporal - UFMT/CUA: Ginástica Geral**. Pontal do Araguaia, 2011b. 14 p. Relatório.

_____. **IV Festival de Arte Corporal: Dança**. Pontal do Araguaia, 2011b. 15 p. Relatório.

_____. **Programa de Formação em Dança e Ginástica (DaGin-UFMT/CUA)**. Pontal do Araguaia, 2012. 15 p. Relatório.

_____. **Projeto Pés de Valsa**. Pontal do Araguaia, 2011b. 14 p. Relatório.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. (série pesquisa em educação, v. 5).

Notas

[1] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011c.

[2] VIANNA, 200.

[3] DENZIN; LINCOLN, 2007.

[4] FARO, 2004, p. 31.

[5] RIED, 2003.

[6] RIED, 2003.

[7] RIED, 2003.

[8] RIED, 2003; FARO, 2004.

[9] RIED, 2003.

- [10] RIED, 2003.
- [11] RIED, 2003.
- [12] RIED, 2003.
- [13] RIED, 2003.
- [14] CAMARGO, 1994.
- [15] RIED, 2003.
- [16] RIED, 2003.
- [17] PAULO, 2012, p.13.
- [18] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a.
- [19] NEIRA; NUNES, 2008, p. 274.
- [20] SILVA, 2000.
- [21] MARQUES, 2010, p. 24.
- [22] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011b.
- [23] PIMENTA, 2010, p. 183, *itálicos no original*.
- [24] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012.
- [25] UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013.
- [26] TARDIF; LESSARD, 2005.
- [27] FREIRE, 1996.
- [28] MARQUES, 2010, p. 32.



ENSINO E APRENDIZAGEM INTERATIVOS: UTILIZAÇÃO DA WEBRÁDIO E WEBTV PARA UM AMBIENTE INOVADOR DE INTERCÂMBIO E COMUNICAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

LA ENSEÑANZA INTERACTIVA Y EL APRENDIZAJE: UTILIZAR WEBRADIO Y WEBTV EN UN AMBIENTE INNOVADOR PARA EL INTERCAMBIO Y LA COMUNICACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD

Janaina Januário da Silva

Professora Doutora do Departamento de Ciências Básicas e Produção Animal, FAMEVZ, UFMT – Cuiabá. Endereço: Rua Prof. Juscelino Reiners, 245, Edifício Petrópolis, Apto. 104 A, Jardim Petrópolis. Email: janajanu@yahoo.com. Fone: (65) 3615-8324.

Marinaldo Divino Ribeiro e Joadil Gonçalves de Abreu

Professores Doutores do Departamento de Zootecnia, FAMEVZ, UFMT – Cuiabá.

RESUMO

Constam no presente trabalho algumas discussões engendradas a partir de um Projeto de Extensão, na área de webrádio e webtv, o qual visa à integração da universidade, escolas públicas e a sociedade. A partir de temas de interesse de adolescentes, bem como de assuntos desenvolvidos nos bancos acadêmicos, foram caracterizadas, definidas e elaboradas as pautas de pesquisa que possibilitaram formatar os produtos de comunicação e produzi-los com a supervisão dos professores envolvidos na proposta e a execução dos alunos bolsistas do projeto, vinculados ao curso de Jornalismo da UFPEL. Nessa perspectiva, a estratégia adotada consiste em desenvolver atividades pedagógicas como uma metodologia alternativa que permita a construção do conhecimento, sobretudo, nas áreas da linguagem, códigos e suas tecnologias. Além disso, buscou-se ampliar as habilidades dos participantes em relação ao planejamento, execução e avaliação do projeto em foco, mediante o emprego de diversas linguagens midiáticas.

Palavras-chave: Ensino; webrádio; webtv; comunicação; sociedade.

RESUMEN

Este artículo presenta algunas de las discusiones generadas a partir de un proyecto de extensión, en la área de webrádio e webtv, cuyo objetivo es la interacción de universidad, escuelas públicas y la sociedad. A partir de temas del interés de adolescentes, así como los asuntos desarrollados en bancos académicos, fueron caracterizadas, definidas, e elaboradas las pautas de pesquisa que possibilitan formatar los productos de comunicación e producir-los con la supervisión de los profesores que participan de la

propuesta e ejecución de los estudiantes bolsistas del proyecto, vinculados al curso de Jornalismo da UFPel. En esta perspectiva, la estrategia adoptada es el desarrollo en desenvolver las actividades pedagógicas como una metodología alternativa que permite la construcción del conocimiento, especialmente, en áreas de language, códigos e sus tecnologías. A demás, hemos tratado de ampliar las habilidades de los participantes en relación con el planeamiento, ejecución y evaluación del proyecto en foco, mediante el uso de diversas lenguajes de la comunicación.

Palabras clave: **Educación; webradio; webtv; comunicación; sociedad.**

Introdução

Considerando que a sociedade em rede se fundamenta no paradigma da informação e vivencia novas práticas sociais no espaço e no tempo, além de viabilizar a inter-relação dos diferentes níveis de escolaridade através de conteúdos de interesse comum, decidiu-se elaborar um Projeto de Extensão na área de webrádio e webtv. Também, em vista dos avanços tecnológicos acelerados e dos processos de mediação da contemporaneidade globalizada e heterogênea, cabe levar em consideração o que comenta Cardoso (Apud CASTELLS, 1999, p.2), “é preciso levar a sério as mudanças introduzidas no nosso padrão de sociabilidade em razão das transformações tecnológicas [...] que fazem com que a relação dos indivíduos [...] com o processo de inovação técnica tenha sofrido alterações consideráveis”.

Sendo assim, o presente trabalho buscou utilizar os espaços educativos para concretizar práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem a todos os envolvidos realizar aprendizagens significativas mediante programas radiofônicos e de TV via web, abertos, criativos e dialógicos, ao focar os mais diferentes temas que irão agregar valor aos conteúdos trabalhados nos bancos acadêmicos, bem como intensificar a consciência cidadã para atividades de responsabilidade social, oportunizando aos alunos uma compreensão da internet como mídia eminentemente interativa.

Compete ressaltar que, com as ações desenvolvidas durante a execução do projeto, será possível oferecer aos alunos de ensino fundamental e médio das escolas públicas novas vivências que colaboram para a formação de gerações mais capacitadas a integrar diversas mídias de convergência digital.

Nesse sentido, as práticas irão confrontar teorias estudadas, capacitando alunos e professores a atuar no campo da argumentação em benefício do bem comum, tornando-se capazes de participar das surpreendentes transformações do mundo atual. Na nova configuração cultural, pretende-se obter aprendizagens não só personalizadas, mas também coletivas e permanentes, para que as comunidades virtuais facilitem a construção de saberes e o desenvolvimento de competências numa relação renovadora com o conhecimento.

Neste artigo, temos como objetivo, apresentar o desenvolvimento da pesquisa e atividades que foram utilizadas no referido Projeto de Extensão, contemplado por meio do programa de extensão do Ministério da Educação e Cultura/ PROEXT MEC/SESu, não totalmente conclusivo do estudo, principalmente, por estar em sua fase inicial.

Educação e comunicação digitais: outras plataformas de aprendizado

A realidade não é algo acabado, portanto, adaptar-se é o que não devemos tentar fazer, visto que se a realidade está em constante transformação, nós devemos acompanhar e entender as transformações culturais de nossa sociedade e o contexto em que elas se dão.

Ao longo do tempo, a história nos mostrou as fases da revolução industrial e o que podemos perceber é que a tecnologia e a comunicação são capazes de se reinventarem e de se tornarem agentes de construção de novas culturas com uma velocidade e uma facilidade de aceitação que influenciam de maneira significativa nas nossas relações sociais. E como relação social é fundamental discutir relação professor-aluno, educação-sociedade.

A educação precisa estabelecer interações, principalmente, estabelecendo “relação dialética com o seu contexto” (FREIRE, 2006, p.85). Isto é, a educação deve acompanhar até mesmo e, principalmente, as mudanças comunicacionais, de interação que podem vir a se tornar integração e mecanismo de conhecimento. Essas ideias, para o autor, são indispensáveis, visto que a mídia apresenta-se como algo que exige dos indivíduos uma visão crítica para saber definir aquilo que pode ser usado como instrumento didático-pedagógico.

As novas plataformas midiáticas podem e devem ser utilizadas como veículos de informação, dialogicidade e conhecimento. Assim, a extensão atua não só no “estar próximo à comunidade externa e aproximá-la da academia”, como também no “reconhecer e mostrar à sociedade que as mídias são agentes educacionais importantes para a construção conscientizadora de uma nova geração”.

Nesse contexto reside a formação de jovens criadores, produtivos e pensadores de suas ações, e de organização de debates importantes para a construção de um pensamento social, cultural e político.

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a ‘razão’ da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (FREIRE, 2006, p. 84).

Com base nisso, há a ideia de que os jovens não serão apenas receptores da informação, mas agentes participativos na construção de um pensamento crítico. Portanto, a sua atuação deixa de ser passiva para ser ativa em busca de autonomia na construção e reconstrução do conhecimento mediante interações com o meio social.

A comunicação digital está mais próxima do jovem e, portanto, sendo o jovem o futuro de uma nação, é importante descobrir como interagir com ele, fazendo uso criador e dialógico de mídias digitais. E, tão importante quanto, aproximar a educação dessa nova maneira de comunicar-se e, com isso, passar a pensar o papel das diversas maneiras de diálogo na educação.

Numa sociedade midiaticizada, a utilização de tecnologias transforma os meios de comunicação e ocasiona profundos reflexos na vida social das pessoas. Seja como dispositivo midiático ou como ferramenta das mídias digitais (dispositivo midiático técnico-discursivo), os

discursos midiáticos são geradores de sentidos que fornecem elementos crítico sem contextos sociais diversos como, por exemplo, em campanhas eleitorais, numa tentativa de produzir significados para definição de públicos fidelizados (FAUSTO NETO, 2009).

WebJornalismo - Um outro jeito de comunicar

O jornalismo na Web passa por algumas diferenciações, principalmente, no que se refere à sua comunicação digital. Podemos começar analisando um mecanismo utilizado que é o *World Wide Web* (WWW ou Web). No que é pertinente à sua utilização, já havia trocas de *e-mails* (correios eletrônicos), publicações de informações e serviços que eram oferecidos para públicos distintos (MIELNICZUK, 2001).

Inicialmente, as nomenclaturas para definirmos o Jornalismo na Web são variadas, como “ciberjornalismo”, “jornalismo *on-line*”, “jornalismo digital” etc. Contudo, dá-se a relevância primordial ao tipo e aos formatos de programas que são vinculados na web, mostrando as formas de abordagens utilizadas (MIELNICZUK, 2001, p. 3).

Com base nisso, o jornalismo na web passa por algumas fases. Na primeira, vislumbram-se as transposições de notícias que eram veiculadas nos jornais e ganharam espaço na internet. Logo após, denomina-se como segunda fase aquela em que as metáforas, junto aos modelos do jornal impresso, apresentam-se com os mecanismos utilizados pela rede (MIELNICZUK, 2001).

Dessa forma, percebe-se a mudança de paradigma a partir do momento em que as iniciativas empresariais, reformulam seus editoriais, com conteúdos e formatos exclusivos para a Internet, através de *sites* de cunho jornalístico e que exploram com mais exatidão as potencialidades que são disponibilizadas na rede, tendo-se aí o Webjornalismo.

Para isso, necessita-se do entendimento de algumas características do Webjornalismo, enquanto elemento diferenciado e produtivo para veiculação da notícia. Dentre elas, apresenta-se a interatividade como uma das formas de trazer o seu leitor/espectador para ser parte integrante do processo de construção do fato noticioso, através da participação ativa do espectador, como a troca de *e-mails* entre leitores e jornalistas (PONTES, 2009).

Outro aspecto que pode ser apontado é acerca da hipertextualidade, que desenvolve um mecanismo vindo ao encontro do fato noticioso produzido. Menciona-se, também, a própria personalização de conteúdo em consonância ao perfil do leitor. Trata-se, ainda, da memória e de possíveis armazenamentos de informações, no que tange à gestão dos conteúdos utilizados. Analisam-se, em adição, as formas de atualizações contínuas de informações (RODRIGUES, 2009).

No que tange a convergência midiática, podemos apresentar um fator de integração das redações em que se possui o impresso, *on-line* e rádio e TV, visto que ocasiona um elevado critério em relação a responsabilidades de trabalho. O resultado desse processo acelerado tende a mudar a função e a atividade do profissional da comunicação, dificultando seu processo de adaptação (RODRIGUES, 2009).

Tais dificuldades são apresentadas em face de haver novas tecnologias e a introdução de novos dispositivos, elementos que variam nas formas de linguagem dificultando a readaptação que afeta, diretamente, as rotinas jornalísticas. Com o aprimoramento e o uso das ferramentas e a celeridade de informações, as empresas de comunicação realizaram vários investimentos no novo ambiente (RODRIGUES, 2009, p. 76).

Contudo, as grandes empresas jornalísticas investidoras espalham vários artigos e produtos que se destinam a públicos diferenciados, que sabem aproveitar a credibilidade de seus fornecedores que transmitem o material “fato noticioso”. Isso ocorre de maneira que as notícias veiculadas manifestem credibilidade para o seu espectador (RODRIGUES, 2009).

Ainda nessa questão, vale salientar que, nas mídias, os sites têm sua criação, no que se refere a conteúdos no Brasil, ligada ao surgimento dentro das próprias empresas jornalísticas. Como pioneiro na construção de portal destaca-se o *Jornal do Brasil*, com a sua criação em 1995, pelo jornal *O Globo*. No entanto, algumas características para que possa ser considerado portal devem ser observadas (FERRARI, 2012).

Quando se reúne a atração e mantém-se o internauta em sua apresentação de página, chamadas de conteúdos diversos e de várias origens, há alguns elementos que podem ser caracterizados como um portal de notícias que transmitem e prendem a atenção do leitor, explorando os mecanismos midiáticos que a Internet apresenta (FERRARI, 2012).

O Jornalismo para Web apresenta também algumas diferenciações do jornalismo impresso e para Internet, pois uma de suas características principais, e que deve ser abordada no trabalho, consiste na escrita, que é desenvolvida para um público alvo. Este, deseja receber a notícia com mais precisão e com uma linguagem simples, contendo as informações necessárias, sem perder o caráter de instantaneidade na hora de ser veiculada.

Sendo assim, ao ser apresentada uma notícia na web, podem-se caracterizar alguns elementos de conteúdo *on-line* como textos, fotos e gráficos, porém ainda podem ser adicionados os vídeos, os áudios e as imagens com animações, ilustrando a notícia de maneira explicativa. Ao falar-se de acesso a conteúdos, pretende-se afirmar que o ponto está muito além de uma simples leitura de uma notícia, consistindo em algo que engloba os demais textos que estão veiculados nas redes sociais, por exemplo, tais como *Facebook*, mensagens de fóruns, resenhas, entre outros (FERRARI, 2012).

Considera-se, então, que os diversos conteúdos, em suas diferentes formas de linguagens, estão disponibilizados não somente em portais, mas também espalhados em *blogs*, sites de relacionamentos e diversas redes em geral (FERRARI, 2012). Desse modo, percebe-se a importância do processo construtivo do modelo *webtelejornalismo* e de seus mecanismos que fazem acontecer a transformação nos paradigmas da Internet no contexto mundial. Para tanto, percebe-se que os procedimentos utilizados na web são céleres, mas se faz necessário que os componentes estejam inseridos nessa nova transformação e possam ser agentes facilitadores desta nova dinâmica.

Webrádio e Geração Digital

Plataforma de comunicação que rompe o monopólio à concessão de canais para a mídia, a web rádio está inserida no novo contexto de mídias digitais. Com o advento da internet, o público de interação em um veículo antes restrito à pessoas da terceira idade, agora integra diversos públicos. Pois, a internet possibilita um campo de construção de debates, deixando de ser o veículo rádio restrito a um determinado grupo, passando a ser mais atrativo a outros públicos.

Tendo em vista que o público na web é infinitamente maior, não se fica preso a um localismo, regionalismo ou até nacionalismo. Há também a facilidade de se criar uma web rádio.

Enquanto para criar uma rádio convencional são necessárias autorizações e concessões, para a criação de uma rádio *online* não é preciso nada disso.

A interatividade e a portabilidade sempre fizeram do rádio o veículo mais próximo do ouvinte. A internet deve ajudar nessas características para que o rádio continue vivo. Mesmo que o rádio digital brasileiro não saia do papel, a digitalização antecipada pela internet continuará a provocar mudanças significativas na linguagem, nas formas de emissão e recepção, e também em toda a cadeia produtiva do antigo veículo. Cresce o consumo de conteúdos de rádio em aparelhos e suporte digitais. Urge concluir o ciclo e digitalizar a transmissão e a recepção aberta, para que o rádio ingresse definitivamente na era da informação (ALMEIDA E MAGNONI, 2010, p.436).

Com isso, a revolução tecnológica vem para forçar a reinvenção das plataformas midiáticas sem que a sociedade abra mão dos tradicionais veículos de comunicação. Não só tornou o cenário de comunicação mais amplo, como também modificou a maneira de se comunicar. Vê-se aí a construção de uma nova identidade: há maior facilidade em se comunicar em uma nova linguagem.

Com a influência da internet na construção de uma nova maneira de se comunicar, o rádio viu a necessidade de ocupar esse espaço para dialogar com a população. A relação não se deu entre público e veículo, mas pelo contrário, quando a rádio percebeu a importância da mudança em migrar para a internet e, utilizá-la como complemento de seu trabalho.

O rádio não é mais o primeiro veículo a dar a informação. A internet é tão instantânea quanto o rádio, e atualmente há uma tendência de aumento do número de pessoas que se informam primeiramente pela web. Dessa forma, algumas rádios abertas começam a apostar em uma outra característica para compensar a concorrência do jornalismo digital (ALMEIDA E MAGNONI, 2010, p.439).

Vale ressaltar que a internet não chegou para substituir a rádio, mas sim para facilitar o trabalho dos profissionais e ser usada como instrução, a fim de adequá-la à nova era da informação. Em uma sociedade que está constantemente em transformação e com a globalização diminuindo as distâncias entre as culturas, os veículos de comunicação também se tornaram globais.

WebTV – novos horizontes midiáticos

WebTV caracteriza-se como a transformação de conteúdo televisivo para internet. Dessa forma, o expectador pode assistir ao material televisivo através de um computador ou dispositivo móvel. Esse formato prevê maior interatividade entre o produto e o usuário, diferente do padrão televisivo. Mesmo sendo considerado promissor, o sistema de WebTV ainda não possui uma linguagem própria que se adapte ao padrão da internet, por estar em fase de adaptação.

A principal característica da WebTV é a de que o expectador pode influenciar no conteúdo exibido e contribuir nas produções. O sistema assemelha-se, de certa forma, ao da TV Digital, mas diferencia-se justamente por permitir que os usuários interfiram no conteúdo transmitido. Enquanto é possível assistir mais de um programa ao mesmo tempo com uma TV Digital, o telespectador não tem o poder de interferir na programação utilizando o controle remoto (RIBEIRO, 2009).

Nesse cenário, a WebTV caracteriza-se com o resultado de uma convergência midiática do meio televisivo para o virtual. No livro *Cultura da Convergência*, Henry Jenkins (2008) destaca que essa convergência é uma palavra de múltiplas definições, abrangendo as transformações tecnológicas, culturais, sociais e mercadológicas. O autor explica que:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2008, p. 29).

As grandes empresas, como a Rede Globo, disponibilizam o conteúdo transmitido em sua grade em portais de notícias, como o G1, por exemplo, ou através de sites específicos de cada programa, como ocorre com o *Jornal Nacional* (RIBEIRO, 2009). Nesse caso, a WebTV é a reprodução exata do que foi ao ar no programa, acompanhada do texto original que foi veiculado na mídia. Em contrapartida, portais como o Uol e o Terra viram a oportunidade de lançar seus canais, veiculados apenas na internet, com produções específicas para Web.

No Brasil, os portais de notícia Uol e Terra foram pioneiros no ramo. A Uol TV é datada de 1997, enquanto a TV Terra foi a primeira a oferecer um telejornal on-line, ancorado pela jornalista Lílian WiteFibe. Já o *allTV*, lançado em 2002, começou sua transmissão diretamente pela Internet, sem o uso de satélites ou antenas (RIBEIRO, 2009).

Dito isso, no universo jornalístico, a produção de conteúdo para Web quebra o padrão de estrutura narrativa convencional. Enquanto o internauta assiste ao programa, ele pode clicar nos *links* disponibilizados na tela, escolher o conteúdo adicional que ele possui interesse e até mesmo interferir na maneira que a matéria está sendo conduzida. Não existe a mesma linearidade onde o telespectador precisa acompanhar a notícia até o final para ter todas as informações. Nesse universo, é possível navegar entre vários conteúdos e chegar ao mesmo lugar.

Esse novo cenário implica uma mudança na maneira de informar e no processo comunicacional que ainda está em gestão na maioria das empresas informativas envolvidas na tarefa de criar fortes vínculos com usuários no mundo digital. Isso implica aprender a reutilizar sua própria produção de informação, a aproveitar tudo, a guardar o que antes se jogava fora, a potencializar com recursos tecnológicos o que antes era estático, a compreender a informação enquanto um conjunto reorganizável de dados, imagens e voz que podem ser utilizados em qualquer mídia, inclusive as tradicionais e lineares (SAAD, 2008, p.80).

Esse desenvolvimento e adaptação para o universo virtual está acontecendo no mundo todo, e essa adaptação vem acompanhada de uma revolução no modo de se assistir televisão. Nos final dos anos 90, o mundo da música se sentiu ameaçado com o surgimento do *Napster*, o programa pioneiro na distribuição ilegal de música pela *web*. No início dos anos 2000 as companhias telefônicas tiveram que adaptar-se ao *Skype*, um programa onde os usuários podem ligar uns para os outros e participar de *vídeo chats* (RIBEIRO, 2009).

Nesse contexto, com o processo de evolução dos meios de comunicação, há uma readaptação das mídias tradicionais, que precisam criar novas formas de interação com o público e o espectador. A estratégia adotada hoje consiste em modificar os métodos de emitir conceitos

sobre os códigos de linguagem, símbolos e sinais em consonância com o acelerado processo tecnológico.

Procedimentos Metodológicos/ Caminhos Trilhados

O Projeto de Extensão vem sendo desenvolvido desde janeiro de 2014 e é executado pelos acadêmicos do curso de Jornalismo da UFPel, com orientação dos professores e técnicos-administrativos da mesma instituição.

A partir de temas de interesse dos alunos, bem como de assuntos disponíveis nos bancos acadêmicos, são caracterizadas, definidas e elaboradas as pautas de pesquisa que possibilitam formatar os produtos de comunicação e, posteriormente, produzidas com a supervisão dos professores envolvidos na proposta. Nessa perspectiva, o projeto desenvolve atividades pedagógicas como metodologia alternativa que permite a construção do conhecimento, sobretudo, nas áreas da linguagem, códigos e suas tecnologias. Para Gil (2002, p. 63):

Após a formulação clara do problema e de sua delimitação, elabora-se um plano de assunto, que consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo. Construir um plano significa, pois, definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estejam sistematicamente vinculadas entre si e ordenada sem função da unidade de conjunto.

Inicialmente, foram realizados encontros semanais com professores e técnicos-administrativos dos cursos de Pedagogia à Distância e de Jornalismo da UFPEL, para discutir a implementação do projeto e as primeiras atividades a serem colocadas em prática. Em seguida, foi apresentada a proposta do projeto às escolas públicas participantes e, após esse primeiro contato com as mesmas, foram avaliadas as expectativas e os desejos dos alunos com relação às atividades de webrádio e webtv. Seguindo a ordem cronológica, foram organizadas oficinas de produção textual com temas de interesse dos estudantes das escolas, bem como minicursos de postura, dicção e expressão oral e corporal, para possibilitar aos alunos a noção da postura adequada frente aos expectadores das mídias a serem trabalhadas.

A partir do mês de abril, foram estabelecidas reuniões com os participantes do projeto através de *chats* para trocas de experiências e organização de pautas para os conteúdos a serem veiculados. No mesmo mês, também foram organizados fóruns e videoconferências com profissionais da mídia sobre o fazer radiofônico e a utilização da TV na web. Nessa etapa do projeto, instituíram-se datas para o desenvolvimento do cronograma de ações com os alunos das escolas parceiras.

Até o dado momento, foram executadas atividades para 288 alunos, de três séries (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Politécnico) e de oito turmas diferentes da escola pública parceira do projeto - Nossa Senhora de Lourdes- na cidade de Pelotas/RS. As oficinas de Leitura e Produção Textual foram realizadas com uma dinâmica de interação de grupo, pensadas de forma a estimular os alunos a analisarem assuntos atuais e discuti-los em sala de aula, com a finalidade de produzir textos para os veículos específicos (tv e rádio) de forma crítica. Nas oficinas de Expressão Corporal, as atividades destinadas à consciência do próprio corpo foram organizadas com o intuito de elucidar questões sobre posturas adequadas frente aos veículos citados anteriormente.

Depois de cumpridas as pautas estabelecidas para a pesquisa, iniciou-se o processo de edição e gravação de programas, testes de interatividade, divulgação na web e avaliação do

projeto. Cabe ressaltar que, no final de cada encontro, presencial ou não, os participantes avaliam a pauta, bem como as atividades em andamento, como forma de acompanhar e comentar o desempenho de todos os envolvidos. Nessas avaliações parciais, são apresentadas sugestões para o desenvolvimento e conclusão da implantação do projeto.



Figura 1:
Reunião
com professores,
técnicos
administrativos e
bolsistas do projeto.



Figura 2:
Registro Fotográfico
da Oficina de Leitura e
Produção textual.



Figura 3:
Registro Fotográfico da
Oficina de Expressão
Corporal.

Considerações Finais

Não pretendemos aqui neste artigo concluir questões que ainda estamos amadurecendo e desenvolvendo a partir do Projeto de Extensão em foco, entretanto já temos algumas considerações que podemos ressaltar. Esperamos que o artigo tenha aguçado a curiosidade com a ideia de que essa proposta é relevante tanto para a universidade, quanto para a comunidade na qual está inserida, uma vez que proporciona a aplicação de práticas pedagógicas interativas e de aprendizagens cooperativas. Também compete considerar que os professores aprendem ao mesmo tempo em que os alunos, e necessitam atualizar constantemente seus saberes e suas competências. Nos dias atuais, a função do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas facilitar e mediar o desenvolvimento da inteligência e de outras habilidades de seus alunos.

Segundo Lévy (1999), a multimídia interativa ajusta-se muito bem aos usos educativos, facilitando o envolvimento pessoal do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. À medida que uma pessoa participa da produção de um conhecimento, ela integra e retém o que aprende. Além disso, esse tipo de multimídia favorece uma atitude de exploração e ludicidade devido à facilidade de assimilação de conteúdos. Conseqüentemente, a webrádio e a webtv constituem ferramentas muito úteis a uma pedagogia ativa e comunicacional.

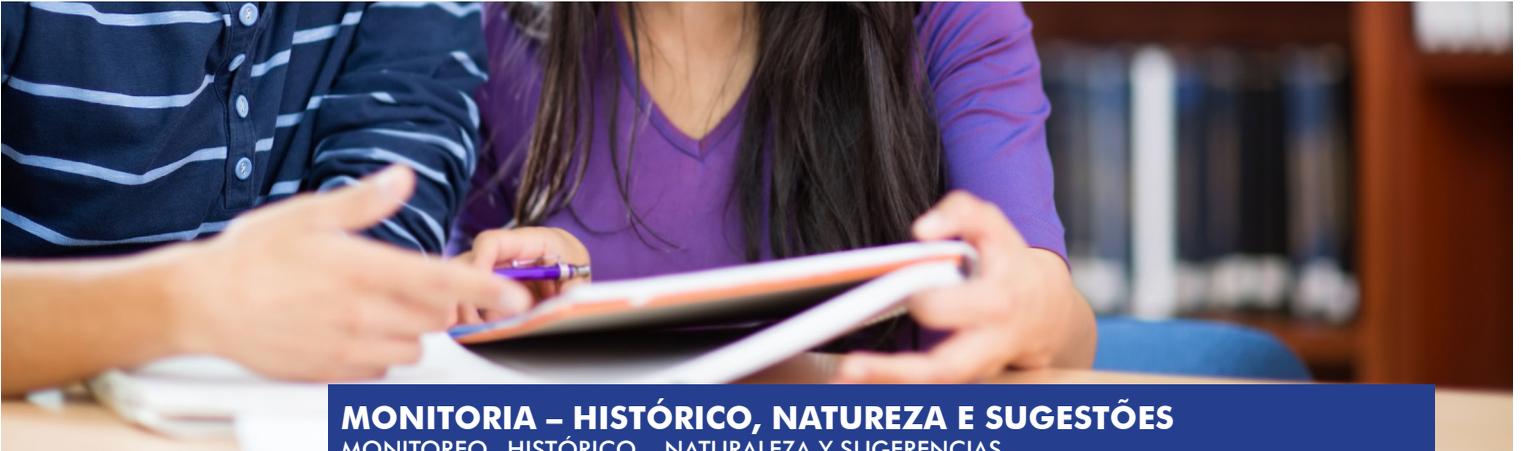
Em face do exposto, a utilização dos recursos e das técnicas possíveis propiciará, ao final das atividades, a interdisciplinaridade e a integração de várias áreas e professores. “Os processos de comunicação tendem a ser mais participativos. A relação professor-aluno mais aberta. Haverá uma integração profunda entre a sociedade e a escola, entre a aprendizagem e a vida” (MORAN, 2000, p.56). Concomitantemente, segundo o autor citado, acontecerá uma maior mobilidade dos grupos de pesquisa, de professores participantes em determinados momentos e de professores que atuam na mesma instituição e em outras.

Assim sendo, desenvolver um Projeto de Extensão na área da comunicação tem oportunizado atividades interativas com o Curso de Jornalismo e com escolas públicas, possibilitando a realização de experiências inovadoras e criativas, bem como a integração entre a teoria estudada nos bancos acadêmicos e a prática cotidiana. Assim, com o resultado dessa experimentação, pretendem-se ampliar as perspectivas de atuação dos alunos com uma visão mais abrangente, na qual tecnologia e teoria se aliam e refletem-se na interação com realidades distintas.

Referências

- ALMEIDA, Ana Carolina; MAGNONI, Antônio Francisco. **Rádio e internet: recursos proporcionados pela web, ao rádio jornalismo.** (IN). FERRARETTO, Luiz Artur; KLOCKNER, Luciano (Org.). **E o rádio? Novos horizontes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e terra editora, 1999.
- FAUSTO NETO, Antônio. **Mediatização, prática social - prática de sentido.** Artigo apresentado no Encontro da Rede Prosul, no seminário Mediatização, UNISINOS. PPGCC, São Leopoldo/RS, 2006.

- FERRARI, Pollyana. **Jornalismo Digital** – 4. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012. – (Coleção Comunicação).
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: editora Atlas, 2002.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MIELNICZUK, Luciana. **Características e implicações do jornalismo na Web**. In: CONGRESSO DA SOPCOM, 2., Lisboa: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2001.
- PONTES, Lopes Renata. **Webjornalismo: Conceitos, Fases e Características**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.
- RIBEIRO, Daniela Costa. **WeTV; perspectivas para Construções Sociais Coletivas**. Disponível em <http://books.google.com.br/books/about/Estrategias_2_o_Para_a_Midia_Digital.html?id=3cacUbVVFgGCHYPERLINK “http://books.google.com.br/books/about/Estrategias_2_o_Para_a_Midia_Digital.html?id=3cacUbVVFgGc&redir_esc=y”&HYPERLINK “http://books.google.com.br/books/about/Estrategias_2_o_Para_a_Midia_Digital.html?id=3cacUbVVFgGc&redir_esc=y”redir_esc=y> Acesso em Abril de 2014.
- RODRIGUES, Carla. **Jornalismo Online: modos de fazer (organização)**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Editora Sulina, 2009. – 1ª reimpressão.
- SAAD, Beth. **Estratégias 2.0 para a Mídia Digital** – Internet, Informação e Comunicação. 2 Ed. São Paulo: Ed. Senac, 2008.



MONITORIA – HISTÓRICO, NATUREZA E SUGESTÕES

MONITOREO– HISTÓRICO, NATURALEZA Y SUGERENCIAS

Sloane Henrique Accordi RESUMO

(Monitor Gêneros Acadêmico-Profissionais/ICAA/CUS) sloane_mt@yahoo.com.br

Marieta Prata de Lima Dias

(Orientadora/ICNHS/CUS/UFMT)

A pesquisa visa tratar do Programa de Monitoria constante nas Instituições de Ensino Superior (IESs), com enfoque mais específico no histórico da função *monitor*, na natureza de sua ação e em possíveis sugestões de atividades. Após o resgate histórico em nível nacional e institucional do surgimento da função de monitoria nas IESs, objetivou-se buscar reflexões diversas sobre a monitoria, no intuito de compreender todo o leque de formas de seu entendimento, assim como benefícios e malefícios de seu exercício. Completou-se com entrevistas de alguns monitores e professores-orientadores, visando conhecer a realidade de atuação da monitoria no Campus de Sinop/UFMT. O público-alvo desta pesquisa é, pois, o universo acadêmico referente à atividade de *monitoria*. Procedeu-se, pois, a uma pesquisa bibliográfica, norteada pelo método dedutivo, pois o resgate histórico, a legislação e reflexão de autores diversos conduziram para o olhar sobre nosso fazer e, posteriormente, para uma reflexão geral. Organizou-se a abordagem bibliográfica em alguns temas, tais como: histórico, objetivo da monitoria, trabalho do monitor, relação do monitor com acadêmicos-monitorados e benefícios e malefícios da função. A pesquisa de campo mostrou que o cargo de monitor vem sendo ocupado por alunos que não passaram por um processo de seleção e muitas vezes não possuem os pré-requisitos necessários, como por exemplo, a média mínima de aprovação na matéria. Outro problema seria relacionado ao cumprimento dos deveres e da carga horária constante no edital. A leitura da legislação e do elenco de atividades praticadas na monitoria, conforme relato dos autores lidos, possibilita serem dadas algumas sugestões ao universo de aplicação tomado como amostra da UFMT.

Palavras-chave: Monitoria. Ensino-aprendizagem. Legislação acadêmica.

RESUMEN

La investigación tiene como propósito abordar el Programa de Monitoreo en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), centrándose más en la función histórica del monitor, el carácter de sus acciones y de las posibles sugerencias de actividades. Tras el rescate histórico a nivel nacional e institucional del surgimiento de la función de monitoreo en las IES, se propuso buscar distintas reflexiones sobre la enseñanza, con la intención de conocer toda la gama de su comprensión, así como los beneficios y maleficios de su actividad. Completando con entrevistas de algunos monitores y profesores tutores, con la finalidad de conocer la realidad de las medidas de monitoreo en el Campus de Sinop/UFMT. El público objetivo de esta investigación es, por lo tanto, el universo académico de la actividad de *monitor profesional*. Se prosiguió con una investigación bibliográfica guiada por el método deductivo ya que el rescate histórico, la legislación y la reflexión de diversos autores han llevado a cabo la observación sobre nuestro desarrollo y, posteriormente, para una reflexión general. Se organizó un análisis bibliográfico con algunos temas como: la historia del monitor, objetivo de la supervisión, el trabajo del monitor, el monitor con académicos, los beneficios y maleficios de la función. La investigación de campo señaló que el cargo de monitor ha sido ocupado por alumnos que no pasaron por un proceso de selección y a menudo no poseen los requisitos previos necesarios, como un promedio mínimo de aprobación en la materia. Otro problema se relaciona con el cumplimiento de las tareas y la carga de trabajo en el edicto. La lectura de la legislación y el conjunto de actividades dedicadas al monitor, como informó el relato de los autores leídos, permite algunas sugerencias para el universo de aplicación tomado como muestra la UFMT.

Palabras-clave: Monitoreo. Enseñanza aprendizaje. Legislación académica

Introdução

Esta pesquisa visa tratar do Programa de Monitoria constante nas Instituições de Ensino Superior (IESs), com enfoque mais específico no histórico da função *monitor*, na natureza de sua ação e em possíveis sugestões de atividades.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, a Resolução CONSEPE nº. 43/2010 dispõe sobre a normatização da monitoria na Instituição, deixando explícito o conceito de monitoria no primeiro artigo:

Entende-se por Monitoria a atividade acadêmica, desenvolvida pelo aluno e orientada pelo professor, capaz de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de uma disciplina que contribui para a formação acadêmica do estudante e a conseqüente melhoria do curso de graduação na Universidade.

Ao observar diferenças, no Campus de Sinop (CUS), na forma de encaminhar o processo acadêmico de *monitoria*, esta breve pesquisa tomou como alvo constatar tal ocorrência por meio das respostas obtidas de monitores e respectivos professores orientadores.

As perguntas foram:

- ✓ Há uma forma única de se pensar a monitoria?
- ✓ Qual é mesmo a função do monitor?
- ✓ Quais seriam os benefícios e malefícios do exercício dessa atividade?
- ✓ Como a monitoria ocorre no Campus de Sinop/UFMT?

Em vista disso, foram delineados três objetivos gerais da pesquisa:

- Resgatar historicamente em nível nacional e institucional o surgimento da monitoria visando melhor compreensão do contexto atual.
- Pesquisar reflexões diversas sobre a monitoria, objetivando observar se há uma única maneira de se entendê-la, relacionar o elenco de funções relatadas pelos autores, assim como benefícios e malefícios de seu exercício.
- Entrevistar alguns monitores e professores-orientadores, visando conhecer a realidade de atuação da monitoria no Campus de Sinop/UFMT.

1 Resgate histórico

Resgatando historicamente em nível nacional e institucional o surgimento da monitoria, sabe-se que a função de monitor foi criada pela Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 – mesmo ano da criação do sistema universitário brasileiro – que fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”. Composta por 59 artigos, essa lei normatizava no Artigo 41 que as universidades deveriam “criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação” que se submetessem a “provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”; e acrescentava, em parágrafo único, que “as funções de monitor” deveriam ser “remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”.

Com exceção do Art. 16, que tratava da nomeação de Reitor, Vice-Reitor, Diretores e Vice-Diretores das unidades universitárias, todos os outros foram revogados pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a conhecida LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A LDB trata do Ensino Superior no Capítulo IV – Da Educação Superior –, contudo a referência à monitoria ocorre no Capítulo VIII – das Disposições Gerais –, cujo Art. 84 diz:

Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Embora a atividade de monitoria tenha sido recentemente normatizada pela UFMT, ou seja, em 2010, é prática há algum tempo. Contudo, em um mesmo *campus* percebem-se atitudes diferenciadas e maneiras diversas de entendê-la.

2 Reflexões diversas sobre monitoria

Estima-se que a monitoria tenha surgido no Brasil durante o período militar, no ano de 1968, passando ao decorrer dos anos por diversas regulamentações; no ano de 1996, estabeleceu-se a regulamentação vigente até hoje, pela Lei 9394/96 artigo 84, conforme consta anteriormente.

Pode-se dizer que a monitoria é o exercício de apoio e assistência a uma matéria específica auxiliado por um professor, sendo a pessoa que exerce o cargo – conhecido como monitor (a) – um aluno que já cursou a matéria e obteve bom rendimento. O encaminhamento de escolha de monitor é variável de acordo com o edital de seleção dos monitores dentro de diferentes universidades, sendo comum a submissão a um processo de seleção (prova avaliativa).

O trabalho do monitor resulta em uma atividade extraclasse, compreendendo um papel de ensino-aprendizagem, buscando solucionar dúvidas dos acadêmicos cursantes relativas à respectiva disciplina. Segundo Faria & Schneider, o trabalho de monitoria sob esse enfoque pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lins et al. (2008), o exercício da monitoria contribui em grande escala para moldar o conhecimento do monitor, melhorando sua visão sobre a área escolhida e, também, pondo o aluno-monitor em contato com uma possível profissão, provando do convívio e relação educador/educando. Ainda para esse autor, ser monitor exige comprometimento e responsabilidade, reforçando a ética e o caráter de ser profissional.

2.1 O primeiro contato com o monitor

Todos os anos, inúmeros novos estudantes ingressam no ensino superior, oriundos de escolas públicas e particulares de ensino. A maioria desses novos alunos traz consigo uma aprendizagem não tão consolidada no ensino médio e, juntando este déficit ao fato de estar em contato com a comunidade acadêmica, o aluno calouro comumente apresenta dificuldades nas matérias iniciais dos cursos. Segundo Lopes (2010), é o monitor que exerce a função de adaptação do aluno, tratando na monitoria não apenas das dúvidas sobre a matéria mas também sobre o curso, profissão, universidade e outros. Fica evidente a importância do contato do monitor com os acadêmicos ingressantes, principalmente no período inicial do curso, quando esses recebem o choque de um novo ambiente, novos conteúdos e novas formas didáticas, cabendo ao monitor apresentar esse “novo mundo” ao acadêmico e ampará-lo em suas dificuldades.

Sendo a monitoria um trabalho de atendimento ao aluno, ao equiparar-se a um orientador no meio acadêmico, é fundamental que o monitor tenha qualidades didáticas, como linguagem próxima à norma culta e educação adequada, sendo sempre acessível, claro, objetivo, educado e simpático. Em um trabalho publicado por Flemming (2001), o autor aborda o monitor na educação a distância, relatando as necessidades de ter um monitor educado e cortês no atendimento aos alunos.

2.2 O objetivo da monitoria

Para Lins (2008), a monitoria é um exercício adicional à atividade acadêmica, em que o monitor tem a oportunidade de adquirir conhecimentos específicos da matéria por intermediação

do professor assim como exercitar a relação de contato e cooperação como líder de um grupo, no caso, dos estudantes. O monitor busca aplicar a teoria à prática, facilitando o entendimento e despertando-lhes o interesse pelo assunto.

Em geral, o objetivo principal da monitoria é esclarecer as dúvidas remanescentes após a explicação docente em sala de aula, seja “ministrando” aulas sobre tópicos específicos e/ou ajudando na resolução de exercícios práticos e outras tarefas junto aos alunos, a fim de que as turmas sempre alcancem um percentual elevado de aprovação na matéria; em aulas práticas, auxiliam na organização dos materiais e, em aulas de campo, ajudam na organização da saída, coleta e processamento do material. É no contato com o monitor e em conversas informais, que o aluno desenvolve seu senso crítico, uma vez que ele se sente mais à vontade para discutir os temas em geral. Em sala de aula, é comum o acadêmico sentir insegurança sobre o assunto, apresentando uma dúvida e ficando com medo de perguntar em voz alta ao professor. Assim, ao frequentar a monitoria, o aluno se sente mais relaxado ao conversar com outro mais experiente na disciplina e, em geral, troca opiniões livremente.

2.3 Benefícios ao monitor

O programa de monitoria traz como benefício principal o enriquecimento do monitor, professor e estudantes, assim como incentiva o exercício da pesquisa acadêmica, moldando o senso crítico de todos os aprendizes, inclusive do próprio monitor.

Outro aspecto interessante em ser monitor é “sentir na pele” o gostinho de ser educador, trabalhando com pessoas, estando à frente, sendo referência em algo. Esse contato pode ser fundamental para despertar o gosto pela profissão.

Em “O papel da Monitoria para a formação de professor”, Amorim (2012) comenta todas as características e dificuldades encontradas em um programa de monitoria, como por exemplo, a falta de carga horária, tanto para o monitor que ainda está cursando a faculdade, como para os professores que sempre estão com grande carga horária em sala de aula e outras atividades.

3. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa se configura como pesquisa de caso, cujo público-alvo é o universo acadêmico de pessoas que estejam inseridas na atividade de *monitoria*, especificamente nas relações acadêmicas dos cursos da área de Ciências Agrárias.

As inúmeras leituras da legislação referente ao tema e de abordagens diversas feitas por estudiosos sobre monitoria foram o apoio teórico para o entendimento desse fazer, porque auxiliaram na elaboração das questões da entrevista e na análise das respostas, encaminhando a uma reflexão mais ampla sobre o funcionamento da monitoria, no caso específico da área de Ciências Agrárias no Campus de Sinop.

O público-alvo desta pesquisa é, pois, o universo acadêmico de pessoas que estejam inseridas na atividade de *monitoria*.

A pesquisa bibliográfica foi feita parte na biblioteca do Campus de Sinop/UFMT e parte online usando o Portal Periódicos, disponível à comunidade acadêmica pelo IP do Campus. Para isso, foram utilizados os descritores *monografia* e *artigos científicos*.

Entendendo que as três primeiras perguntas de pesquisa, ou seja, se haveria uma única forma única de se pensar a monitoria, qual seria mesmo a função do monitor e os benefícios e malefícios do exercício dessa atividade, tenham sido parcialmente respondidas pela pesquisa bibliográfica constante no item 2, passou-se a perseguir a última pergunta – Como a monitoria ocorre no Campus de Sinop/UFMT? –, tomando como amostra o processo ocorrente no curso de Engenharia Florestal.

Após consultar o Portal da UFMT e informar-se sobre os nomes de professores-orientadores e respectivos monitores, a coleta de dados ocorreu a partir de uma entrevista direta, com 12 (doze) questões elaboradas sendo 6 (seis) questões direcionadas aos professores e 6 (seis) questões direcionadas aos monitores. Ao todo, foram entrevistados 10 (dez) professores e 10 (dez) monitores do curso de Engenharia Florestal / Campus de Sinop /UFMT. Durante a entrevista, as respostas foram anotadas para posterior análise e reflexão.

As questões direcionadas aos professores foram:

- 1) Qual a sua opinião a respeito do processo de seleção de monitores?
- 2) Você acha que os critérios propostos pelo edital para o processo de seleção são seguidos pelos professores dentro da Universidade?
- 3) Concorda com a carga horária da monitoria de 20 horas, proposta pelo Edital da Monitoria?
- 4) Quais as vantagens da monitoria para a matéria?
- 5) Você faria alguma sugestão sobre o modelo de monitoria atual?
- 6) Explique como sugere que seus monitores atuem, ou seja, por exemplo, somente tiram dúvidas, dão aulas adicionais, acompanham o professor em sala de aula ... e a duração do tempo para o cumprimento dessas tarefas.

As questões direcionadas aos monitores foram:

- 1) Qual sua opinião a respeito do processo de seleção de monitores?
- 2) Você concorda com a carga horária da monitoria prevista em lei?
- 3) Com que frequência você ministra a monitoria?
- 4) Há vantagens em ser monitor? Quais?
- 5) Como você atua como monitor, ou seja, quais são seus encargos/atividades e duração de tempo para o cumprimento dessas “tarefas”.
- 6) Você faria alguma sugestão sobre o modelo de monitoria atual?

4. Reescutando as respostas das entrevistas

4.1 Entrevista com os professores

Primeira Pergunta

De modo geral, as respostas à primeira pergunta foram condizentes, visto que a maioria dos professores não concorda com o processo de seleção dos monitores proposto pelo edital,

cujo princípio é pela nota de corte mínima (7,0). A justificativa é que, para algumas matérias, essa nota mínima se torna muito seletiva, reduzindo muito as chances de que possa haver algum monitor. Os docentes sugerem outros critérios para a seleção, como: iniciativa, relacionamento, comprometimento, tempo e, complementando esse todo, o CR ou nota da matéria. Apenas 1 (um) professor opinou desconhecimento dos pré-requisitos do edital, alegando que poucos alunos procuram a monitoria de sua matéria, sendo aquele que procura único e, portanto, eleito monitor.

Segunda Pergunta

A maioria dos professores acha que os critérios propostos pelo edital para o processo de seleção dos monitores não são seguidos pelo corpo docente. A justificativa se dá por não haver muitas vezes procura tão grande por alunos, o que impossibilita haver seleção. Alegam também que os professores tendem a analisar o candidato como um todo, e não apenas pela nota. Apenas 1 (um) professor respondeu “sim”, ou seja, que os professores seguem os critérios propostos pelo edital.

Terceira Pergunta

Dos 10 professores entrevistados, 9 (nove) concordam que a carga horária da monitoria é muito alta para que o aluno/monitor possa cumpri-la. Uma recomendação geral é que ela fosse reduzida para algo entre 8-12 horas semanais, sendo distribuída em um plano de atividade, como por exemplo: plantão de dúvidas, trabalho em campo, estudos dirigidos, etc. Apenas 1 (um) professor concorda com a carga horária de 20 horas semanais, e que cabe ao aluno se adequar ao horário, uma vez que queira ser monitor e trazer isso para si e seu currículo.

Quarta Pergunta

Quanto às vantagens da monitoria para a matéria, os professores assentem em afirmar que o monitor se torna essencial para o preparo das aulas práticas, como: ajuda nas saídas a campo, na coleta e processamento do material, nas atividades práticas, na organização dos materiais de aula prática, etc. Algumas aulas práticas dependem exclusivamente da ajuda do monitor para que aconteçam.

Os professores também são condizentes em afirmar que os alunos não procuram a monitoria para solucionar dúvidas. Uns acham que aqueles que procuram o monitor são os que estão bem na matéria e os que mais necessitariam simplesmente não comparecem.

É unânime a resposta de que o monitor cresce em conhecimento, adquirindo um bom conhecimento na matéria. Um professor argumentou que sua atuação serve para “Descentralizar a ótica do professor como conhecedor único ...”.

Quinta Pergunta

Em relação a sugestões sobre o modelo de monitoria atual, um professor opinou que deveria haver um profissional, como exemplo um assistente social ou psicólogo que realizasse uma entrevista com os candidatos à monitoria, para saber se é competente ou se apresenta alguns aspectos que o desqualificariam para a posição de monitor (orientador) e que também

deveria haver um acompanhamento pedagógico dos monitores, atividades complementares e desenvolvimento de trabalhos. Este professor também afirma não haver um local adequado para a aplicação da monitoria, sendo inapropriado o uso da biblioteca, uma vez que falta espaço e há obrigatoriedade de silêncio..

A grande maioria dos professores concorda que a carga horária deveria ser reduzida, juntamente como a nota de corte mínima e que o modelo de escolha do aluno se deve dar por análise de um todo, como comprometimento, tempo, iniciativa e etc. Apenas 1 (um) professor não deu sugestões para mudança no edital modelo de monitoria.

Sexta Pergunta

Sobre a atuação dos monitores, todos docentes confirmaram que seus monitores atuam de forma a ajudar no preparo da aula prática e no plantão de dúvidas. Três (3) professores cobram a presença de seus monitores em atividades, como: presença em aula prática, aplicação de provas, apresentação de seminários e presença nas aulas de campo. Todos cobram os plantões de dúvidas dos monitores.

4.2 Entrevista com os monitores

Primeira Pergunta

Sobre a opinião dos monitores a respeito do processo de seleção das monitorias, obtivemos respostas diferentes. Uns concordam que o processo de seleção por meio de notas não deva ser a única forma de seleção dos monitores e sim avaliar o interesse e vontade do acadêmico como um todo. Outros acham que o processo é satisfatório, visto haver um teste para selecionar os candidatos qualificados e, por fim, há os que relatam que a monitoria é dada ao aluno que procura o professor, sem ao menos algum critério.

Segunda Pergunta

Quanto à carga horária prevista pelo edital, houve uma divisão de opiniões: uns acham que a carga horária é adequada, pois as 20 horas são distribuídas em várias atividades, como preparo de aula prática, plantão de dúvidas, processamento do material de campo, etc. Outros dizem que a carga horária é muito extensa e que deveria ser reduzida em pelo menos entre 6-8 horas.

Terceira Pergunta

Relativamente à frequência do monitor, um monitor respondeu que cumpre o horário a rigor. Sete monitores responderam que ministram a monitoria 2 vezes por semana; outro respondeu que o faz 2 vezes por semana duas semanas antes da prova. Um outro respondeu que ministra a monitoria 4 vezes por semana.

Quarta Pergunta

Quando questionados sobre as vantagens de serem monitores, todos responderam que há inúmeras vantagens, tais como adquirir experiência docente, auxiliar no cumprimento das

horas extracurriculares com certificado, acrescentar conhecimento e até mesmo, quando é o caso, receber o auxílio da bolsa.

Quinta Pergunta

No geral, os monitores dedicam para cada dia de monitoria cerca de 2 horas para o plantão de dúvidas; 2 horas para preparo de aulas práticas e correção de relatórios, entre outros. Apenas um monitor respondeu que, quando necessário, marca horários extras de acordo com a necessidade da turma.

Sexta Pergunta

Acerca de sugestões para aprimoramento do modelo de monitoria atual, a maioria dos entrevistados sugeriu a redução da carga horária da monitoria e também da nota de corte, analisando o candidato como um todo. Mais nenhuma sugestão foi dada.

5. Reflexões e sugestões

Parte das questões de pesquisa foram respondidas pela pesquisa bibliográfica e completadas pelas entrevistas feitas com professores orientadores e monitores, visto que permitiram visualizar a diversidade de pensamento sobre monitoria e a função do monitor, os benefícios e malefícios dessa atividade; por sua vez, a última questão permite relatar como esse incentivo institucional ocorre no Campus de Sinop da UFMT, conforme a amostra escolhida. Desta forma, os três objetivos deste breve estudo foram alcançados, isto é, fez-se um resgate histórico em nível nacional e institucional acerca do surgimento da monitoria, oportunizaram-se reflexões diversas sobre o tema e conheceu-se, amostralmente, a realidade da monitoria no CUS.

Conclui-se, pois, ser indiscutível a importância da monitoria para a vida acadêmica. O professor passa a contar com seu monitor no preparo de aulas práticas, na busca por materiais e na ajuda prestada aos alunos com dúvidas. O monitor adquire experiência prática, amplia seus conhecimentos e molda sua ética e conduta profissional. O aluno encontra a oportunidade de sanar suas dúvidas, enriquecer seu conhecimento e melhorar suas notas.

Contudo, alguns fatores dificultam muito esse processo ensino-aprendizagem. Um dos principais pontos negativos encontrados hoje em nossa universidade, especificamente na amostra escolhida, é a falta de um local apropriado para que se trabalhe o exercício da monitoria. Outro ponto negativo é a forma como a monitoria se apresenta, especialmente quanto à carga horária exigida de dedicação do discente (20 horas semanais) e a média de seleção de monitores (7,0). Nota alta na disciplina não deveria ser um único e principal pré-requisito para avaliar um candidato à monitoria, e sim suas características como um todo, tais como caráter, facilidade de se comunicar, responsabilidade e o porquê de ser monitor de tal matéria. Um aluno regular normalmente possui uma carga horária semanal cheia, não tendo disponibilidade de dispor 20 horas semanais livres para desenvolver as atividades de monitoria.

Por fim, algumas sugestões são válidas, como a destinação de um local apropriado para a monitoria, onde os alunos possam se sentir à vontade e conversar, pesquisar e estudar. Uma carga horária menor, de no máximo 10 horas semanais, subdividida em categorias como auxílio ao professor, preparo de material, plantão de dúvidas, entre outros. E, por fim, um processo de

seleção mais justo, pelo qual o aluno candidato seja visto e avaliado como um todo e não apenas pelo valor da nota tirada na matéria.

Referências

AMORIM, Roseane Maria de et al. **O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual.** Revista Exitus – Universidade Federal do Oeste do Pará – 2012.

FARIA, J.; SCHNEIDER, M. S. P. S. Monitoria: uma abordagem ética (internet).

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; LUZ, Renato André. **Monitorias e tutorias: um trabalho cooperativo na educação a distância.** Associação Brasileira de Educação a Distância – 2005.

KOPKE, Regina Coeli Moraes; KOPKE, Alexandre Moraes. Experiências em docência na engenharia: graduação e monitoria. **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia** – 2004

Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>, acesso em 07 de outubro de 2013.

Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>, acesso em 07 de outubro de 2013.

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92, acesso em 07 de outubro de 2013.

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92, acesso em 07 de outubro de 2013.

LINS, Leandro Fragoso et al. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão.** JEPEX 2009. UFPE, 19 a 23 out. 2009.

LOPES, Charlene Schwantz ; ESPIG, Márcia Janete. A importância da atividade do monitor na universidade: um estudo de caso na teoria da história. **XIX CIC** – UFPEL, 2010.

MORAES, Marialice de. **A monitoria como serviço de apoio ao aluno a distância.** Tese do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.

Resolução CONSEPE, de 24 de maio de nº. 43/2010, disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt/resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=043&txtAno=2010&tipoUID=>

Resolução CONSEPE, de 24 de maio de nº. 43/2010, disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt/resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNumero=043&txtAno=2010&tipoUID=>

SOARES, Moisés de Assis Alves; SANTOS, Kadidja Ferreira. A monitoria como subsídio ao processo de ensino-aprendizagem: o caso da disciplina administração financeira no CCHSA-UFPA. **Anais do XI Encontro de Iniciação à Docência.** UFPA, dez. 2009



EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RURAL?¹

Nilvania dos Santos Silva RESUMO

Profª Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA), Departamento de Educação, Bananeiras-PB; Coordenadora do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural; e-mail: nilufpb@gmail.com

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a importância da extensão universitária para a adoção de propostas de educação contextualizada, principalmente aquela voltada aos sujeitos do mundo rural. Respalhando-se nas leis, em teóricos e nas contribuições de movimentos sociais que fundamentam a luta pela Educação do Campo, buscou-se subsidiar o processo de definição de alternativas voltadas para um ensino adequado ao desenvolvimento sustentável. Enquanto parte de um processo no qual se busca contribuir para a construção de conhecimentos essenciais à melhoria da qualidade do ensino ofertado em escolas situadas nas áreas rurais do Brejo Paraibano, desde maio de 2011 criou-se o Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural do Centro de Ciências Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (NEMDR/CCHSA/UFPB) – através do qual se desenvolvem ações de extensão, em particular, aquelas ligadas à formação inicial e continuada tanto do público interno (docentes, técnicos e discentes universitários) como externo ao CCHSA, principalmente os profissionais de educação que atuam em escolas rurais. Nestes anos iniciais do NEMDR nosso foco tem sido a construção de conhecimentos chave para a (re) construção de propostas pedagógicas contextualizadas. Para tanto, realizaram-se experiências formativas como cursos de extensão, oficinas e seminários, envolvendo temas diretamente ligados à implantação, execução e a avaliação da Educação do Campo.

Palavras chave: Núcleo de Extensão, Formação Profissional, Educação do Campo

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la extensión universitaria para la adopción de la educación contextual propuesto, especialmente la dirigida al tema del campo. Nuestro apoyo está en las leyes y en los aportes teóricos de los movimientos sociales que subyacen a la lucha por la educación rural, apoyando el proceso de definición de una alternativa adecuada frente a la educación para el desarrollo sostenible. Como parte de un proceso en el que se pretende contribuir a la construcción esencial para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas ubicadas en zonas rurales del Brejo, desde mayo de 2011 y crear conocimiento son parte del Centro Multidisciplinario para la Extensión para el Desarrollo Rural Centro para las Ciencias Agrícolas y Sociales, Universidad Federal de Paraíba(NEMDR/CCHSA / UFPB) - a través del cual desarrolla acciones de extensión, en particular las relacionadas con la formación inicial y continua, tanto grupos de interés internos (profesores, entrenadores y estudiantes universitarios) como externos a CCHSA principalmente profesionales de la educación que trabajan en las escuelas rurales. En estos primeros años de NEMDR nuestro enfoque ha sido la construcción de habilidades clave para la construcción (re) de las propuestas pedagógicas contextualizadas. Por tanto, hubo experiencias formativas como cursos de extensión, talleres y seminarios, con la participación los temas directamente relacionados con la implementación, ejecución y evaluación de Educación Rural.

Palabra llave: Núcleo de Extensión, formación profesional, Educación Rural

Introdução

Como formar professores que façam da escola rural uma instituição que possa oferecer uma “Educação do Campo”, considerando as singularidades do público para o qual ensinam? A resposta nos remete a busca por oferta de oportunidades que perpassam pela extensão, o ensino e a pesquisa. Isto porque a proposta curricular de um curso universitário, como o de Pedagogia, também se destina à promoção de um espaço capaz de oferecer aos graduandos oportunidades para a promoção de diálogos entre conhecimentos, ética, estilos, orientações características à cultura do povo do campo. Atuando neste processo como agente intercultural, contribuindo ao desenvolvimento do Campo. (UFPB, 2006).

Para isso, é preciso assumir que no campo há uma diversidade de sujeitos. Assim aquele que é “agricultor familiar” não pertence a um grupo homogêneo, mas sim a um universo profundamente heterogêneo, no qual fatores como os recursos que tem disponíveis, a acessibilidade para a região na qual reside, a geração e acumulação de renda etc., interferem na sustentabilidade do mesmo.

Por exemplo, no Brasil a área média dos estabelecimentos familiares é de 26 ha, mas se considerarmos os situados na região Nordeste, onde temos o maior número de minifúndios, depara-se com a menor área média 17 ha, sendo 58,9% destes com menos de 5 ha, ao passo que os da região Centro-Oeste tem a maior, 84 ha. (BUAINAIN, ROMEIRO e GUANZIROLI, 2003, p. 324). Segundo estes autores as singularidades também dizem respeito a renda total (RT). Entre os familiares, a RT varia de R\$ 1.159,00/ano no Nordeste à R\$ 5.152,00 no Sul ... [Quanto] A má distribuição da propriedade da terra é o traço mais marcante e, ao mesmo tempo, a principal distorção da estruturação fundiária no Brasil. (BUAINAIN, ROMEIRO e GUANZIROLI, 2003, pp. 321-322).

Neste sentido, para conhecer um pouco mais dos sujeitos do Campo é preciso ir além, encarando o espaço rural numa perspectiva psicossocial na qual não bastam os critérios agrários ou da densidade populacional de uma localidade para caracterizá-la com tal. Numa primeira aproximação, o rural ou a sociedade rural seria uma forma de vida que engloba a todos os que vivem numa coletividade rural e trabalham na agricultura ou em outras atividades, sejam estas agrárias ou não. Deste ponto de vista, tem uma população ativa, cada vez mais numerosa, que vive em uma localidade rural e diariamente pode se deslocar a outras, para realizar outras atividades de trabalho. (GARCIA-SANZ, 1999).

Análoga a esta perspectiva há a defendida pelas entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável, que consideram o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas, a presença de fecundos movimentos sociais, numa interseção de culturas – envolvendo uma diversidade de espaços e remetendo a várias épocas – com demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e cultura letrada (BRASIL, MEC, 2002: p. 6-7).

Dáí considerar a importância do profissional de educação que atua ou trabalhará no “mundo rural” e, conseqüentemente da necessidade de buscar mais qualidade quanto ao processo de formação tanto (1) dos graduandos, com dos (2) professores e alunos que atuam em escolas situadas no Campo, oferecendo subsídios teóricos e práticos básicos para desenvolverem práticas pedagógicas ligadas a “Educação do Campo”. Em 2011, com o intuito de contribuir no desenvolvimento de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável dos sujeitos do Campo criamos o *Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural* (NEMDR), Centro de Ciências Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. (LIMA, G., 2013)

Nos primeiros três anos do NEMDR, buscou-se oferecer oportunidades de ações extensivas voltadas para o alcance dos objetivos permanentes do respectivo núcleo de Extensão os quais, conforme o exposto na Resolução nº 49/2011 do Conselho Universitário, o CONSUNI, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2011), em particular no Art. 3º do anexo à mesma, são:

- I - Desenvolver extensão voltada ao Desenvolvimento Rural, buscando com isso contribuir com desenvolvimento sustentável do Campo mediante o processo de formação, inicial e continuada profissionais da educação das escolas situadas no Campo.
- II - planejar, executar e avaliar, numa perspectiva interdisciplinar, extensão e – quando necessário ao melhor desenvolvimento da ação extensionista – pesquisas sobre temas, em nível de graduação e pós-graduação;
- III - Prestar assessoria técnico-científica à comunidade universitária, em nível de graduação e pós-graduação, e à sociedade em geral;
- IV - Promover e/ou participar de eventos que visem a socialização de conhecimentos produzidos e a atualização científica, envolvendo a comunidade universitária e a sociedade em geral;
- V- Elaborar e manter, atualizada, uma “página” no link do CCHSA/UFPB para expor as atividades realizadas pelos integrantes do núcleo de extensão, NEMDR;
- VI - Realizar Seminário(s) Temático(s) voltado a formação dos discentes dos cursos universitários e aos professores das escolas do Campo;
- VII - Planejar, executar e avaliar ações, mensais e/ou bimestrais, de orientação psicopedagógica para os educadores das escolas municipais situadas no Campo, visando a melhoria da qualidade da educação.
- VIII- Oferecer aos alunos, assim como aos seus familiares, das escolas do Campo informa-

ções voltadas ao processo de implementação de sistemas agroecológicos de produção. IX - Publicar e divulgar os trabalhos produzidos por seus pesquisadores. (UFPB, 2011)

Com este ensaio pretende-se descrever, analisar e refletir partindo de vários “flash” de algumas das experiências de extensão desenvolvidas pelos integrantes do Núcleo de Extensão NEMDR ao longo destes três primeiros anos, dando atenção às voltadas à formação de profissionais de educação que atuam nas escolas situadas no Brejo Paraibano. Antes de apresentá-las, ressalta-se a importância do apoio financeiro proporcionado através de editais internos (Programa de Bolsas de Extensão da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários – PRAC) e externos (Programa de Extensão Universitária – Proext – do Ministério da Educação) para com a execução das ações necessárias para o alcance, em parte dos objetivos permanentes do NEMDR.

Educação contextualizada para o mundo rural: experiências de formação

Enquanto agentes do NEMDR as primeiras ações ocorreram com os cursos de extensão. A parceria com as Secretarias de Educação de cada município foi essencial para que desenvolvêssemos as atividades planejadas, visto que possibilitaram o horário “departamental” para que seus profissionais pudessem realizar o curso, além de disponibilizar salas de aula.

Para entender um pouco acerca destas formações vamos citar como exemplo dois cursos. O primeiro, ofertado em 2011 foi o de “Educação do Campo: reflexões iniciais”, ofertado a professores e gestores que atuavam em no mínimo uma das 67 escolas municipais situadas nas áreas rurais de Bananeiras e Solânea (PB). O objetivo deste curso foi trabalhar resoluções (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002) e concepções, com base em autores como Caldart (2012) que fundamentam a proposta de “Educação do Campo” de forma a possibilitar aos profissionais de educação momentos uma avaliação inicial da proposta pedagógica adotada pela instituição de ensino em que atuavam. A título de exemplificação ver as figuras a 1 e 2, nas quais se ilustra a(s) primeira(s) aula(s) deste curso, realizada em tempos e espaços distintos.



Figura 1: Atividades do Curso de Extensão, em escola(s) situada(s) na área Rural de Jatobá de Baixo, à esquerda, e na E. M. E. F. João Paulo II, à direita, Distrito de Roma, ambas em Bananeiras – PB, 2011.

Fonte: Arquivo do NEMDR.

É importante lembrar que falar em “adequações” à realidade do contexto para o qual o público se volta é fácil, o que dá trabalho é o concretizá-las, exigem sacrifícios! Percebeu-se isto quando foi necessário mudar o planejado para a execução do curso de extensão – as quais quando comparadas as necessárias a implantação de uma proposta calcada na Educação do Campo são mínimas. A exemplo daquela feita diante do horário para as formações destinadas aos profissionais das escolas situadas no Campo isto porquê:

A maioria os professores e gestores que participaram do curso de extensão trabalhavam em mais de uma escola, tendo pouco de tempo disponível para capacitação. Diante disto, decidimos dividir os participantes do curso em seis turmas – três por município, nos turnos da manhã, tarde e noite. As aulas ocorreram quinzenalmente, em Bananeiras e mensalmente em Solânea. Cada professor deveria participar em turno, de acordo com o momento em que cumpriam o horário departamental. (SILVA, M., SILVA, L. & SILVA, N., 2012: 6)

Figura 2:

Aula do Curso de Extensão ofertado pelos integrantes do NEMDR, na Escola Municipal Joaquim Francisco de Carvalho, no Sítio Alagamar, em Bananeiras (PB), 2012

Fonte: Arquivos do NEMDR



Outro momento marcante foi quando se abordou a Proposta Política Pedagógica (PPP) das escolas que atuavam os participantes do curso. Isto porque quando solicitou-se que o trouxessem para que pudessem analisá-lo e, na medida do possível, iniciar um processo de reconstrução deparou-se com o fato de que para a maior parte dos professores, salvo os quais haviam participado da construção do PPP, muito já tinham ouvido acerca deste documento, mas nunca o viram. Trouxeram hipóteses e, algumas vezes, comentários acerca dos possíveis caminhos o PPP de sua escola fez até chegar ao seu destino final: sempre numa gaveta! Seja na casa de um dos profissionais que participou da equipe de elaboração ou de um funcionário que não mais trabalha na escola ou ainda nos armários das Secretarias de Educação. Em outros momentos das nossas formações, como o do I Seminário do NEMDR, descrito posteriormente no decorrer deste texto, isto também ficou evidente, porquê:

a ideia de contribuir para elaboração da proposta pedagógica partiu dos próprios professores do campo, pois em nossas pesquisas, sempre que perguntávamos pela Proposta Pedagógica das Escolas do campo, escutávamos que estava com a gestora da escola; quando solicitávamos dela muitas vezes esta nos falavam que estava na Secretaria de Educação. Os nossos primeiros questionamentos era quem tinha elaborado a proposta? Os professores participavam das discussões de elaboração? Para nossa surpresa, quase nunca participavam. Nossos questionamentos contribuíram para que os professores do campo quisessem compreender melhor quem elabora a proposta da escola, e como tecnicamente era elaborada [...] Durante os três dias de evento participaram cerca de duzentos e setenta e cinco profissionais, atuantes na educação do campo com participação em palestras e oficinas pedagógicas propostas a partir da fala professores, considerando-se suas necessidades na formação, numa perspectiva multidisciplinar. (LIMA, F. et al, 2013: pp. 72-73).

Tanto que entre as “idas e vindas” conseguiu-se com as Secretarias de Educação acesso as Propostas Político Pedagógicas (PPP) das escolas. Diante de documentos tão difíceis, agora nas mãos daqueles que deviam considera-los como base para o ensino e a aprendizagem, para surpresa da equipe responsável pelos projetos e dos participantes do curso estávamos diante de uma coleção de projetos pedagógicos com a estrutura de tópicos e conteúdos idênticos, excetuando-se a identificação e o do “histórico da escola”. Talvez isto resulte da preocupação, marcante no sistema educacional brasileiro, para com a urgente elaboração de um projeto pedagógico construído enquanto documento só para cumprir exigências burocráticas, inclusive as que norteiam fomentos advindos do poder público, esquecendo muitas vezes a real necessidade do PPP para a prática pedagógica, a qual seria ser eixo norteador da escola.

Seguiu-se adiante, com a perspectiva dos professores das escolas começou-se a analisar o proposto na perspectiva da educação do campo, passo essencial para o processo de conscientização acerca do valor que pode ter a adoção de uma proposta contextualizada, na qual se considere, segundo Veiga *apud* Vasconcelos (2007), que

um projeto político pedagógico – PPP, ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio – político e com os interesses reais e coletivos da população [ao qual se destina] majoritária. Ele é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão [ação e reflexão], as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Antes de tudo é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. (p. 02)

Este ponto também perpassou outro curso de extensão no qual também se enfatizou a “Educação do Campo”. Este iniciou nos meses de agosto e setembro de 2013, para cerca de 60 profissionais de educação que atuam em escolas situadas nos municípios de Pilões e Borborema, na região do Brejo Paraibano. Como no primeiro, adotou-se um cronograma construído pela equipe do NEMDR juntamente com as secretarias de educação de cada município, atendendo a demanda do nosso público. Ao todo foram quatro encontros mensais, com oito horas de duração cada. Algumas aulas ocorreram na universidade, outras em espaços alternativos, como o Centro Cultural situado em Bananeiras, ver Figura 3.



Figura 3: Aula do Curso de Extensão Educação do Campo, com profissionais de educação de Pilões e Borborema, no Centro Cultural, Bananeiras, 2013.

Fonte: Arquivos do Núcleo de Extensão NEMDR.

Neste segundo curso, na segunda formação realizada em 25 de Outubro de 2013, além dos conteúdos trabalhados no curso que se realizou em Solânea e Bananeiras acrescentou-se o estudo e a análise dos livros com os quais os professores estavam trabalhando em sala de aula – da “Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo”, ligados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esta escolha partiu de solicitação dos participantes que desde o início do ano letivo estavam utilizando os livros desta coleção, contudo ainda não tinham tido nenhuma formação voltada para o uso dos mesmos na perspectiva de uma Educação do Campo.

Assim, o intuito foi contribuir para que pautassem sua prática num ensino no qual aproveitassem os conteúdos propostos nos livros desta coleção, abordando conceitos ligados a: identidade da vida do sujeito do campo e da escola; os campos e seus sujeitos sociais incluindo culturas distintas; pedagogia da alternância e sustentabilidade. Por exemplo, na página 125 do Livro do 2º Ano, no conteúdo de Geografia (FIGUEREDO & FIGUEREDO, 2011), ao enfatizar “os campos e seus grupos sociais” há imagens do acampamento, de comunidade quilombola, da vila e de comunidade indígena. Nas formações analisou-se como

Uma imagem como esta possibilita ao discente oportunidade para criar uma ambiente pedagógico propício a reflexão-ação-reflexão dos vários “campos” atrelados às identidades sociais que permeiam o brejo paraibano, em particular as “rurais”. Porém, isto depende de aspectos como oportunidade, envolvendo formação continuada voltada o desenrolar de espaços de diálogos que partam e retornem, com um olhar crítico, da realidade dos alunos. (AZEVEDO et al 2012: 04)

Instrumentalizar a construção/reconstrução do PPP da escola também foi o foco em outros momentos de formação proporcionados pelo NEMDR, nos quais se buscou subsidiar uma educação calcada nos princípios filosóficos e pedagógicos defendidos por esta pedagogia também se dedicando ao planejamento, execução e avaliação de dois seminários temáticos. No I Seminário do NEMDR: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo: Construindo a Proposta Pedagógica, por exemplo, ocorreu na UFPB, no CCHSA, em Bananeiras, de 18 a 20 de junho de 2012, vê figura 4, o qual teve por objetivo:

contribuir para as reflexões teóricas/metodológicas e técnicas (por que não?) de elaboração da proposta das escolas do campo. Durante os três dias de evento participaram cerca de duzentos e setenta e cinco profissionais, atuantes na educação do campo com participação em palestras e oficinas pedagógicas propostas a partir da fala dos professores, considerando-se suas necessidades na formação, numa perspectiva multidisciplinar. (LIMA, F. et al, 2013: pp. 72-73)

Figura 4:

Abertura do I Seminário do Núcleo de Extensão NEMDR, junho de 2012

Fonte: <http://nemdrufpb.blogspot.com.br/p/minicursosoficinas.html>

acesso em 26/07/14



Houve continuidade às ações extensivas voltadas para a construção de conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados nas escolas situadas no Campo com o “II Seminário do NEMDR: o trabalho pedagógico curricular do campo uma perspectiva democrática” ocorreu de 24 a 26 de abril de 2013 no Campus do CCHSA. As inscrições ocorreram tanto via internet, pelo blog do evento, atualmente o blog do NEMDR (<http://nemdrufpb.blogspot.com.br>) como de forma presencial através das Secretarias de Educação ou no CCHSA. Ao todo foram cerca de trezentas inscrições. (SILVA, E. et al, 2013a). Sendo importante salientar que

na conferência de abertura [vê figura 5], com mediação da professora Albertina Maria de Araújo (CCHSA/UFPB), os professores Adelaide (professora aposentada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG), e profº Edmerson dos Santos Reis (Universidade do Estado da Bahia – UNEB), ao palestrar trataram do tema: “Da compreensão de semiárido ao trabalho pedagógico”. Dentro deste tema alguns pontos de suma importância foram discutidos pelos professores, tais como: Políticas públicas para a educação do campo, a insuficiência de formação continuada para os educadores do campo e algumas dificuldades encontradas pelas escolas na construção do Projeto Pedagógico Curricular que venha a atender as necessidades do homem do campo. (SILVA, E. et al, 2013b, p. 08)



Figura 5:
Mesa de Abertura do II Seminário do NEMDR, abril de 2013
Fonte: <http://nemdrufpb.blogspot.com.br/p/minicursosoficinas.html>, acesso em 26/07/14

Durante este segundo Seminário do NEMDR se desenvolveram os seguintes minicursos, ministrados por docentes e discentes do CCHSA/UFPB: educação do Campo: práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos; história da arte e educação patrimonial da escola do campo: reflexão cultural da contextualização curricular do ensino de arte nos municípios de Solânea e Bananeiras/PB; a contextualização do conhecimento na educação do campo: valorização dos saberes do trabalho e reorientação curricular; Pedagogia Ecovivencial: refletindo e promovendo a ecoformação por meio de cenários da vida pessoal e profissional. Quanto ao minicursos ministrados por docente(s) externo(s), contamos com o minicurso de: Educação contextualizada e (des)construção curricular.

Semelhante aos minicursos, do ponto de vista das oficinas coordenadas por docentes do CCHSA/UFPB buscou-se proporcionar aos participantes oportunidades singulares de extensão voltadas ao estudo da: leitura da obra de arte; dos componentes curriculares: experiências e vivências “o jogo como ação”; sujeito do Campo: história, memória e identidade; experiências e vivências: o jogo como ação interdisciplinar e a aprendizagem escolar; horta escolar: estratégia pedagógica na convivência com o semiárido; jogo dramático como expressão cênica.

Graças ao trabalho de vários profissionais e discentes responsáveis pelas atividades de formação, após a análise das atividades desenvolvidas através destas oficinas e dos minicursos se constataram diversos momentos de ensino e aprendizagem dos discentes e dos docentes das diversas graduações ofertadas no CCHSA, assim como os do Colégio Vidal de Negreiros (escola técnica localizada no mesmo espaço geográfico que o CCHSA) e de profissionais externos a Universidade. O que ocorria quando articulavam os conteúdos abordados nas situações de ensino com os trabalhos na mesa redonda, de abertura de evento, e/ou nos minicursos e oficinas. O mesmo foi possível com relação à pesquisa e pós-graduação, em especial no que se refere aos grupos de trabalho desenvolvidos no evento, nos quais os participantes puderam apresentar e/ou tomarem conhecimento de pesquisas realizadas seja por via de experiências ligadas a pesquisas ou de trabalhos monográficos, como os apresentados pelos discentes do Curso de Especialização em Educação para Convivência com o Semiárido.

Considerações finais: ainda há muito para aprender, fazer e reaprender!

No decorrer deste ensaio buscou-se apontar como é possível do ponto de vista da extensão universitária, em particular via núcleos de extensão, a oferta aos profissionais de educação de escolas situadas no(s) ‘Campo(s)’ do Brejo Paraibano de ações formativas voltadas para a compreensão da realidade do Campo, a (re)construção do projeto pedagógico da escola e o desenvolvimento de mais ações ligadas a formação moral e ética do sujeito do Campo, numa perspectiva transversal. Sendo essencial alguns momentos deste caminho, marcados por grupos de estudos, de planejamentos e avaliação por parte de todos os envolvidos, aos quais possibilitaram a ocorrência de cursos de extensão, a organização de eventos, como o I e o II Seminários de NEMDR, a criação e atualização do blog do NEMDR.

Em 2014 estas ações extensivas continuam com: (a) oferta de novos cursos de extensão para os municípios de Bananeiras, Solânea, Borborema, Pilões e, estendendo o campo de atuação, aos profissionais de educação dos Municípios de Areia, Alagoa Grande e Alagoa Nova; (b) realização, prevista para o segundo semestre deste ano, do III Seminário do NEMDR, ampliando o evento do nível “regional” para o “nível” nacional; (c) realização de pesquisa ação voltada aos direitos humanos na EJA nas escolas situadas no município do Campo; (e) publicação de artigos e/ou livros resultantes do processo enquanto parte do processo de avaliação e divulgação das nossas ações, a exemplo dos que possibilitaram base para fundamentar a construção deste ensaio.

Referências

- AZEVEDO, Ana Viviane Miguel de. *et al.* Coleção Girassol: subsídios para a formação do sujeito do campo?. In: **Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB**, Amargosa - BA: UFRB, 2013. 1 CD-ROM
- BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

- BUAINAIN, Antônio Márcio, ROMEIRO, Ademar R., GUANZIROLI, Carlos. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº 10, 2003, p. 312-347
- CALDART, Roseli Salete et al (Organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. **Girassol saberes e fazeres do campo – Geografia & História**. São Paulo: FTD, 2012.
- GARCIA-SANZ, Benjamim. La sociedad rural ante el siglo XXI. In: **Estudios**, 125, 2ª ed., Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Secretaria General Técnica, 1999
- LIMA, Francisca Alexandre de. Formação continuada com professores do campo: relatos do I Seminário do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural – NEMDR. In: Eduardo Jorge et al (Organizadores) **Educação do Campo: relatos de experiências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 63-80
- LIMA, Gabriel de Medeiros. Do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento rural (NEMDR): Contribuições para o fortalecimento da díade comunidade-universidade. In: Eduardo Jorge et al (Organizadores). **Educação do Campo: relatos de experiências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 13-28.
- SILVA, Eliane de Fátima Martins da et al Formação continuada com professores da educação do campo: vivenciado as ações do NEMDR no brejo paraibano In: **Anais do III Seminário de Práticas de Educação do Campo no Vale do Mamanguape – PB (III SECAMPO)**, Mamanguape, UFPB-CCAE, 2013a.
- SILVA, Eliane de Fátima Martins da et al. II Seminário do NEMDR: Contribuições Para Formação Continuada De Professores Do Campo. In: **Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB**, Amargosa: UFRB, 2013b. 1 CD-ROM
- SILVA, Nilvania dos S, SILVA, Maria Liliane S da & SILVA, Tatiane DV da. Curso de extensão: desafios (re)construção das propostas de escolas do campo em Solânea e Bananeiras In: SILVA, Eduardo Jorge et al (Organizadores) **Educação do campo: relatos de experiências** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 39-62.
- UFPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal da Paraíba, CONSEPE. 2006.
- UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 49**, CONSUNI. 2011
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico-Elementos metodológicos para elaboração e realização. **Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad**. São Paulo: Libertad, 2008, v. 1

Notas

- [1] Fomento através do Edital do PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA do Ministério da Educação (PROEXT/ MEC/SESu), intitulado “Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural: contribuições para a (re)construção das Propostas Pedagógica das escolas no/do Campo situadas no Brejo Paraibano” (MEC - SIGProj Nº: 142409.648.99713.21032013



CARACTERIZAÇÃO DE PROPRIEDADES LEITEIRAS LIGADAS À AGRICULTURA FAMILIAR¹

CARACTERIZACIÓN DE LAS GRANJAS LECHERAS RELACIONADOS CON LA AGRICULTURA FAMILIAR

Marinaldo Divino Ribeiro RESUMO

Professor Doutor da Faculdade de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.
Autor responsável, fone: (65) 3615-8283, e-mail: malldorr@gmail.com

Janaína Januário da Silva e Joadil Gonçalves de Abreu

Professores Doutores da Faculdade de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

Elisângela Clarete Camilli, Arthur Behling Neto e Kerollen Langner da Silva

Estudante de Pós-Graduação da Faculdade de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

A produção de leite é predominante em propriedades de base familiar no Brasil e tem contribuído para a melhoria das condições de vida do homem do campo e para a redução do êxodo rural. Desta forma, objetivou-se caracterizar um conjunto de propriedades rurais de base familiar, ligadas à atividade cooperativista. A ação foi realizada junto aos pequenos produtores de leite associados à Cooperativa dos Agricultores do Vale do Rio Cuiabá, em Jangada, Mato Grosso. Para a obtenção das informações, foram realizadas entrevistas formais com os produtores, a partir da aplicação de formulários semiestruturados, os quais foram testados previamente. Os dados coletados foram tabulados e submetidos à análise, por meio de estatística descritiva. Para os produtores, a propriedade é o espaço de produção, porém desconectado das suas interações com os seus pares. A maior parte dos produtores são donos da terra (74,19%), enquanto a minoria (25,81%) é assentada. Todas as propriedades localizam-se, no máximo, a 40 km da sede do município, sendo que a maioria possui acesso à energia elétrica e à água, área destinada à pastagem e de preservação ambiental. O rebanho é basicamente sem raça definida ou não especializada para produção de leite. Embora seja a principal fonte de renda dos produtores, a falta de conhecimento sobre a atividade tem impedido a exploração adequada nas propriedades.

Palavras-chave: Extensão rural. Produção de leite. Sistema de produção.

RESUMEN

La producción de leche es predominante en granjas familiares en Brasil y ha contribuido en gran medida para mejorar de la vida en el campo y reducir el éxodo rural. Así, el objetivo fue de caracterizar un conjunto de granjas familiares vinculadas a la actividad cooperativa. La acción se llevó a cabo con los pequeños productores de leche asociados a la Cooperativa de Agricultores do Vale do Rio Cuiabá, en Jangada, Mato Grosso. Para obtener las informaciones, entrevistas formales se llevaron a cabo con los productores, a través de la aplicación de formularios semi-estructurados y probados previamente. Los datos obtenidos fueron tabulados y analizados estadísticamente utilizando la estadística descriptiva. Para los productores, la granja es el espacio de la producción, pero desconectado de sus interacciones con sus pares. La mayoría de los productores son dueños de la tierra (74.19 %), mientras que 25,81 % son asentados. Todas las granjas se encuentran a cerca de 40 km de la ciudad, siendo que la mayoría tiene acceso a la electricidad y el agua, área utilizada para el pastoreo y la conservación del medio ambiente. El rebaño es básicamente mestizo o no especializado en la producción de leche. Aunque sea la principal fuente de ingreso de los productores, la falta de conocimiento acerca de la actividad ha impedido la mejor exploración de las granjas.

Palabras clave: Extensión. Producción de leche. Sistema de producción.

Introdução

O Brasil, país de dimensões continentais e com características climáticas peculiares às atividades agrárias, encontra na pecuária leiteira uma de suas principais alavancas do agronegócio. Além de sua contribuição para a economia nacional, a atividade leiteira possui importância social, sendo a principal fonte de subsistência e renda para muitos pequenos produtores nos diferentes rincões do país, os chamados produtores da agricultura familiar, contribuindo para a manutenção do homem no campo e para a geração de empregos como atividade primária.

A abertura do mercado nacional e a saída do governo na regulamentação dos preços do produto forçaram uma mudança do perfil da produção leiteira. Antes, a atividade leiteira contava com um grande número de pequenos produtores, raramente eficientes no desenvolvimento de sua atividade e com pouco acesso a informação e tecnologia (SOUZA, 1997). Hoje, devido à concorrência decorrente da entrada de grandes empresas no setor nacional e a exigência do mercado consumidor por produto de características qualitativas superiores, com processo de produção e transformação ecologicamente correto, a produção leiteira se concentra nas mãos de poucos grandes produtores tecnicamente mais eficientes e com maior potencial de investimento em novas tecnologias (ALVES; GOMES, 1998). Por outro lado, a atividade deixou as montanhas da região sudeste e os campos nativos da região sul para expandir suas fronteiras rumo ao planalto central, com regiões produtoras de grãos e onde o custo de oportunidade da terra e da mão de obra é reduzido, especialmente na região Centro-Oeste. Tudo isso contribui para a saída de pequenos produtores, que dependem dessa atividade para sobreviver e oferecer a sua família condição de vida melhor (GOMES, 1999).

Essa nova realidade apresenta duas faces distintas: a primeira se refere ao avanço da eficiência produtiva e ao aumento da capacidade competitiva, caracterizada pela escala de

produção e ligeira redução da estacionalidade, proporcionada pelas inovações tecnológicas resultantes do processo de modernização contemporânea e da formação de competência propiciada pelos centros de pesquisa; a segunda, e talvez a mais importante, é de ordem social, caracterizada pela migração da população rural para as cidades em busca de emprego, redução da disponibilidade de mão de obra no campo, elevação do número de contravenções urbanas e aumento da dependência das pessoas ao Estado.

Além das transformações já mencionadas, esse cenário ainda promove um fator gerador de desigualdades socioeconômicas regionais, que afetam diretamente a saúde das economias locais e/ou regionais, e favorecem a redução da capacidade dos municípios de crescerem como base do desenvolvimento socioeconômico nacional e fonte principal de prestação de serviços coletivos à população.

Certamente não é desejo comum limitar o desenvolvimento e o crescimento da pecuária leiteira, pelo contrário, é propósito impulsionar responsabilmente o aumento da fatia de sua participação na economia local, regional e nacional, no abastecimento de leite e derivados, objetivando a redução das importações, a geração de divisas e o aumento de postos de trabalho. No entanto, não se pode fugir da realidade. É preciso focalizar as transformações ocorridas nos sistemas produtivos leiteiros do pequeno, do médio e do grande produtor, conhecer a sua realidade, o instrumental técnico e de infraestrutura produtivos empregados, as perspectivas de sua atividade como elo integrante e propulsor do desenvolvimento rural do país e o atendimento de sua satisfação pessoal enquanto agente provedor de recursos à família (GOMES, 1999).

A existência dos agricultores familiares está diretamente relacionada à preservação do patrimônio histórico e cultural do interior do Brasil. As estatísticas mais recentes mostram que o País conta com 4,8 milhões de estabelecimentos rurais, destes, 85% podem ser considerados de produção familiar e geram cerca de 14 milhões de empregos no meio rural (ZOCCAL et al., 2004).

Ainda segundo Zoccal et al. (2004), este segmento tem um papel crucial na economia das pequenas cidades, pois 4.928 municípios têm menos de 50 mil habitantes. Desses, mais de quatro mil têm menos de 20 mil habitantes. Esses produtores e seus familiares são responsáveis por inúmeros empregos no comércio e nos serviços prestados nas pequenas cidades. A melhoria de renda deste segmento, por meio de sua maior inserção no mercado, tem impacto importante no interior do país e, por consequência, nas grandes cidades.

O perfil da agricultura familiar é essencialmente distributivo e seus sistemas produtivos, aliados à maleabilidade de seu processo decisório, trazem imensas vantagens comparativas sob o prisma ambiental. Por isso, os benefícios de uma estratégia de desenvolvimento rural que dê prioridade à promoção dessa classe de produtor ou agricultor são importantíssimos.

A agricultura familiar reúne aspectos importantes: a família, o trabalho, a produção e as tradições culturais; portanto, pode ser considerada como aquela que, ao mesmo tempo em que é proprietária, assume os trabalhos no estabelecimento. Essa classificação é independente da área disponível para cada produtor, da renda obtida na atividade, do nível tecnológico praticado ou mesmo do destino que a produção recebe.

Entre os agricultores familiares, a pecuária de leite é uma das principais atividades desenvolvidas, estando presente em 36% dos estabelecimentos classificados como de economia familiar, além de responderem por 52% do Valor Bruto da Produção Agropecuária (VBP) total, oriundos do leite (ZOCCAL et al., 2004). As propriedades de agricultura familiar da região Sul e do Centro-Oeste são as que mais trabalham com a pecuária leiteira, estando o leite presente

em 61% dos estabelecimentos das duas regiões. Na região Sudeste, aproximadamente 44% das propriedades trabalham com leite, enquanto nas regiões Norte e Nordeste esse valor é menor, com 24% quando comparado com outras regiões brasileiras. No Estado de Mato Grosso, a principal atividade desenvolvida pela agricultura familiar ainda está ligada a pecuária, com maior destaque para a produção de leite.

Nesse contexto, objetivou-se identificar as principais características das propriedades leiteiras pertencentes à agricultura familiar localizadas no município de Jangada, cujos produtores eram associados à Cooperativa dos Agricultores do Vale do Rio Cuiabá (COOPERBURITI).

Material e Métodos

A pesquisa, integrada à ação extensionista, foi realizada junto aos pequenos produtores de leite pertencentes à agricultura familiar e associados à Cooperativa dos Agricultores do Vale do Rio Cuiabá (COOPERBURITI), localizada no município de Jangada, Mato Grosso. O município de Jangada possui 1.136 km² de território e se localiza nas coordenadas geográficas: latitude 15°14'08" Sul e longitude 56°29'21" Oeste. A sede do município fica às margens da BR – 163, a 72 km da capital Cuiabá, limitando-se ao sul com a mesma, e ao norte com o município de Rosário Oeste. O clima da região é tropical quente e subúmido, com 5 meses de seca (maio a setembro). A precipitação pluviométrica anual é de 1.750 mm, com intensidade máxima de dezembro a fevereiro, e a temperatura média é de 24°C.

A pesquisa foi constituída por duas etapas: a) a primeira, foi caracterizada pela avaliação da realidade *in locu*, por meio de visita a região da Cooperburiti, para avaliar o contexto de sua inserção, sua responsabilidade social, suas atividades e conhecer as perspectivas de cooperação com entidades promotoras da transferência de tecnologias apropriadas; b) a segunda, foi constituída pelas entrevistas formais com os produtores, a partir da aplicação de formulário semiestruturado e testado previamente.

O formulário semiestruturado foi elaborado com questões abertas e fechadas, de tal forma a permitir a identificação e tipificação das propriedades quanto às características que as potencializam para produção de leite e o grau de percepção que o produtor possui em relação ao uso do espaço geográfico que a atividade ocupa.

Os entrevistadores foram os bolsistas efetivos e voluntários, supervisionados pela equipe de professores membros da equipe do projeto. Antes da realização das entrevistas foram feitos treinamentos dos entrevistadores quanto ao comportamento, a abordagem ao produtor, a interação com o produtor, a linguagem de construção do diálogo no que se refere às questões contidas no formulário e de vestimenta.

Foram feitas 45 entrevistas, o que representa o universo dos associados à Cooperburiti. As entrevistas foram feitas de forma individualizadas, em ambiente tranquilo e sem interferências que pudessem levar o produtor a não apresentar sua resposta com fidelidade à questão em foco a ele apresentada.

Os dados coletados foram tabulados e submetidos à análise por meio da estatística descritiva.

Resultados e Discussão

O sentido da ocupação do espaço pelos produtores

O sentido de pertencimento ao espaço geográfico onde estão inseridos é predominante entre os produtores e seus familiares, entretanto sua atividade produtiva não é vista como parte integrante de um local composto por uma ecologia, uma determinada disponibilidade de recursos naturais, uma capacidade potencial de uso, que a terra precisa de cuidados e que está inserida em um contexto de mercado. Percebe-se que para os produtores, o espaço, isto é, a propriedade é tão somente o território, o local de moradia e de exploração da atividade praticada e este entendimento decorre fundamentalmente da herança cultural ou da falta de perspectivas para mudança de sua realidade. Entretanto, ao analisarmos com a devida amplitude os fatores que compõem o espaço produtivo, essa dimensão da percepção exclui o próprio produtor do cenário e as relações humanas que ele e sua família estabelecem com outros produtores da circunscrição geográfica a que estão inseridos.

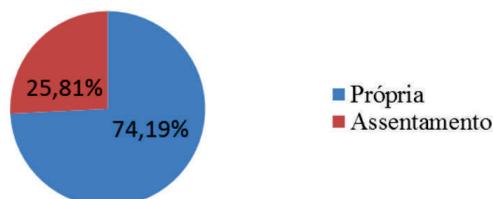
Segundo Claude Raffestin (1993) o “[...] espaço precede ao território [...]” e Visú (2014) menciona que “[...] a produção como interação homem-natureza dá sentido ao espaço e possibilita a construção do sentido social de ocupação [...]”. Por esse princípio, torna-se evidente e necessária a intervenção extensionista para inverter a lógica de pensamento e de atitudes dos produtores no que se refere à sua atividade produtiva e sua interação enquanto homem que depende de uma atividade econômica para sobreviver no espaço em que está inserido.

Caracterização das propriedades

A posse da terra

Nota-se que do universo de produtores, 74,19% possuem terra própria, sendo que os 25,81% restantes são assentados (Figura 1). Isto é um fator positivo, pois torna mais fácil a tomada de decisão, permitindo a implementação de mudanças de comportamentos e atitudes, e a aplicação de novas tecnologias sem a necessidade da permissão de terceiros. Da mesma forma, os recursos disponíveis podem ser canalizados para investimentos, melhoria da atividade produtiva e conservação do espaço territorial ocupado. Por outro lado, o contingente de produtores que são assentados ainda depende de regularização da titularidade da propriedade e estão mais suscetíveis à saída da propriedade em decorrência de fatores econômicos, sociais e de propósitos com o uso do espaço. Essa situação gera dificuldades de acesso às mudanças de atitude e de permanência na atividade produtiva.

Figura 1:
Posse da terra.
Fonte: Elaboração própria.



Distância da propriedade em relação a cidade mais próxima

Com relação a localização das propriedades, 37,50% encontram-se a aproximadamente 40 quilômetros de distância da cidade mais próxima; 18,75% a 35 quilômetros; 37,50% encontram-se a cerca de 30 quilômetros e os 6,25% restantes encontram-se a, aproximadamente, 15 quilômetros (Figura 2). Embora as distâncias à cidade mais próxima não sejam altas, o acesso a elas é bastante precário, pois é feito por meio de estradas de terra, o que dificulta o acesso às propriedades e, conseqüentemente, o escoamento da produção. Essa constatação, segundo os produtores, é mais evidente no período de chuvas, pois a capacidade de tráfego se torna mais limitada. Tal fato pode gerar perdas da produção de leite, já que é um produto perecível e de fácil deterioração quando armazenado ou transportado de forma incorreta, ou transportado por longo período de tempo sem os devidos cuidados.

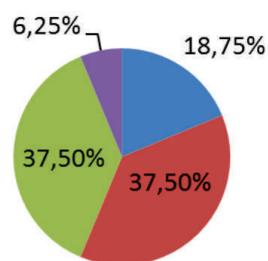


Figura 2: Distância da cidade mais próxima.
Fonte: Elaboração própria.

Meio de transporte utilizado

Menos da metade dos entrevistados (45,95%) utilizam o automóvel para locomoção. Isso denota o expressivo índice de produtores dependentes de outros meios de transporte (35,14%) para ter acesso a bens e serviços, insumos agropecuários, alimentos e regularização das demandas territoriais e produtivas no decorrer do tempo. Percebe-se também que os produtores cujas propriedades estão localizadas mais próximas das cidades fazem uso da bicicleta (16,22%) para se deslocar à cidade (Figura 3).

Independentemente do meio de transporte da zona rural para a urbana, o que sobressai é a dificuldade de transportar a família à cidade ou às atividades sociais em outras localidades e a produção para os mercados consumidores. Ademais, quando o produto final da atividade laboral não é o leite em si, mas sim os seus derivados, como o queijo e o doce de leite, o meio de escoamento da produção se torna mais inapropriado do ponto de vista de conservação e tempo ideal de transporte.

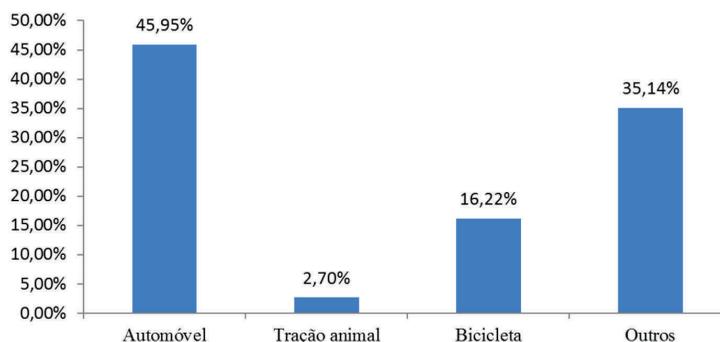
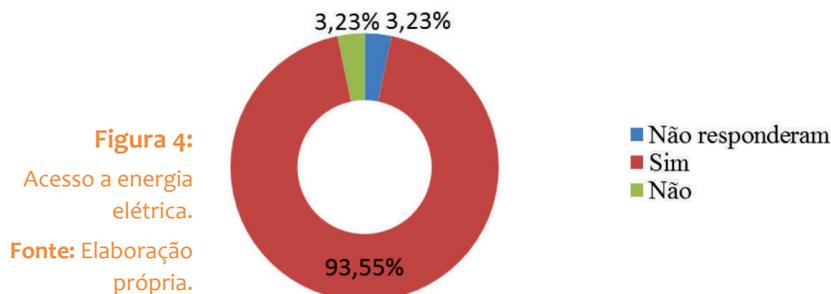


Figura 3: Meio de transporte utilizado.
Fonte: Elaboração própria.

Acesso e origem da energia elétrica

A energia elétrica é um serviço disponível em quase 94% das propriedades (Figura 4), e 93,55% desta energia chega às propriedades por meio de rede de concessionárias de energia. As outras fontes de energia, como geradores, somam somente pouco menos de 6%. Ressalta-se, conforme relato dos produtores, que suas propriedades só possuem energia graças aos projetos de governos, principalmente o federal, para disponibilizar energia elétrica aos produtores rurais.

Independentemente da função política de projetos, como esse de beneficiamento dos produtores com energia elétrica, a disponibilidade de energia nas propriedades trazem consigo mais condições de conforto ao produtor e suas famílias, maior possibilidade de conservação dos alimentos consumidos pelo produtor e os integrantes de seu clã e, fundamentalmente, a possibilidade de adoção de tecnologias produtivas que buscam tornar mais eficiente a sua atividade produtiva, como o uso de ordenhadeira mecânica e de tanques de expansão.



Acesso, origem e qualidade da água

Todos os produtores têm acesso à água. Dentre as principais fontes de água sobressaem os poços (43,38%), açudes e rios (15,22%), córregos (10,87%) e cisternas (6,52%). Todas essas fontes, que antes eram perenes, nos dias de hoje devem ser tratadas como exoráveis, requerendo ações de manejo de uso e de preservação, com sua adição como tecnologia produtiva aos sistemas de produção de leite.

No que se refere à qualidade da água consumida nas propriedades, 83,87% consomem água doce; 9,68% salobra; 3,23% água salgada e 3,23% não responderam (Figura 5). A boa quantidade de fontes e qualidade da água predominante nas propriedades, as coloca em situação confortável quanto ao atendimento das exigências para a produção de leite, especialmente no seu uso para o consumo, quer seja animal ou humano, e para a higiene e limpeza de instalações e equipamentos de ordenha. Todavia, essas condições privilegiadas das propriedades em análise devem ser muito cuidadosas para evitar que os produtores tornem-se inertes diante da exigência de tomadas de medidas de redução do consumo de água por litro de leite produzido, e de preservação das fontes, no que se refere a sua capacidade produtiva de água e contaminação dos lençóis com resíduos de insumos agropecuários.

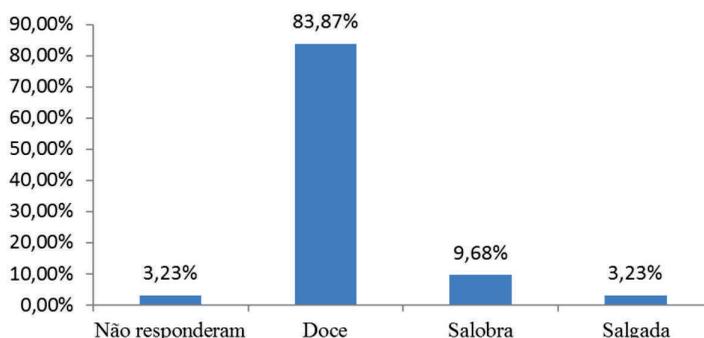


Figura 5:
Qualidade da água.
Fonte: Elaboração própria.

Fase do ciclo produtivo praticada na propriedade

Chama a atenção o contingente de produtores que desenvolvem a atividade de produção de leite, mas que não responderam qual a fase do ciclo produtivo praticada em suas propriedades (32,26%). Essa observação revela o desconhecimento dos produtores sobre a própria atividade explorada e este é um dos principais motivos pelos baixos índices produtivos observados no Brasil, onde a média de produção anual por vaca é inferior a 5 litros por dia (IBGE, 2014). Dentre as demais propriedades se tem que: 25,81% trabalham apenas com cria de animais; 6,45% com recria; 3,23% com animais em produção (Figura 6). Somadas as criações de fases individuais, 35,49% dos produtores trabalham com uma categoria de animal exclusivamente, enquanto os demais com mais de uma categoria.

Composição do rebanho predominante nas propriedades

Em relação à média do número de animais por categoria nas propriedades, observa-se que: 18,42% são reprodutores; 34,21% são fêmeas com até 3 anos; 18,41% são machos de até 3 anos; 23,68% são vacas em lactação e 5,26% são vacas falhadas (Figura 7). Ao analisar-se a composição de rebanho das propriedades, encontra-se uma situação que coloca a assertiva dos produtores buscarem compor seu rebanho de forma correta, ainda que empiricamente, com o conhecimento sobre os índices produtivos recomendados para a eficiência técnica e econômica da produção de leite. Um dos índices que se pode extrair é a relação macho:fêmea, que é maior que a recomendada (1:25). Por outro lado, a quantidade de vacas falhadas corresponde a 18% das vacas, percentual inferior ao máximo permitido (25%) para se levar o sistema de produção à viabilidade técnica.

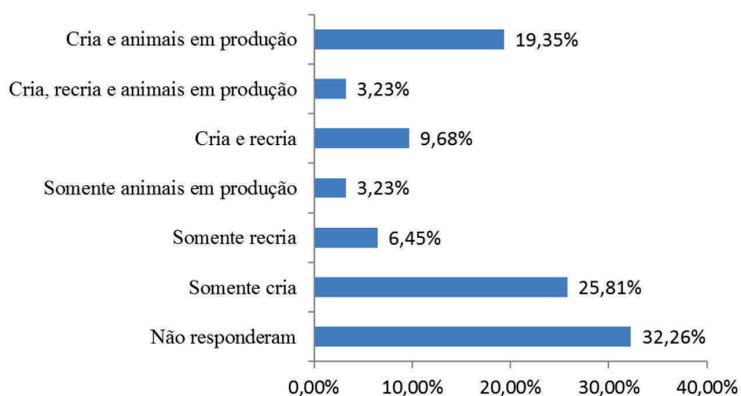


Figura 6:
Categorias de animais na propriedade.
Fonte: Elaboração própria.

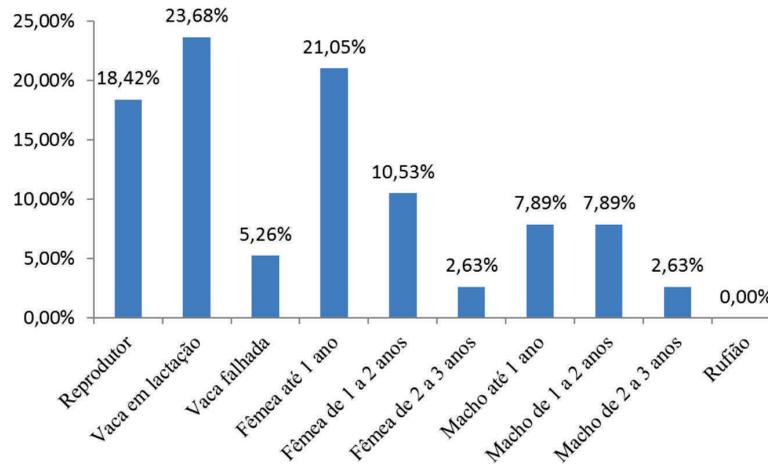


Figura 7:

Animais por categoria.

Fonte: Elaboração própria.

Composição racial do rebanho das propriedades

Outra informação que revela o desconhecimento da atividade leiteira, especialmente no que se refere à implementação de programa de melhoramento genético do rebanho, é o percentual de produtores que não souberam ou não quiseram responder o tipo de composição genética dos seus reprodutores (56,25%). Por outro lado, 15,63% dos produtores disseram que seus reprodutores não possuem padrão racial definido; 12,50% possuem animais mestiços de holandês-zebu; 9,38% com predominância de zebu e 6,25% de outras raças. Já com relação às vacas, a proporção é próxima à realidade dos reprodutores observada (Figura 8).

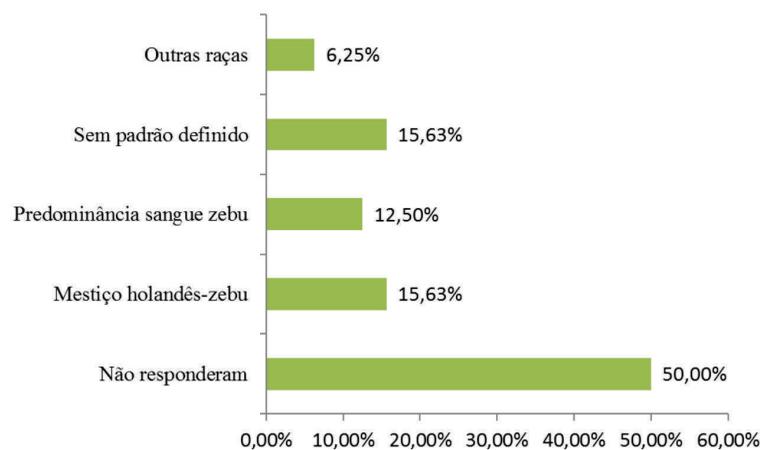


Figura 8:

Composição racial das vacas em produção de leite.

Fonte: Elaboração própria.

A composição do rebanho sem raça definida ou o emprego de animais não especializados para a produção de leite gera ineficiência do sistema de produção e constitui-se em um dos fatores de exclusão de pequenos produtores da cadeia produtiva, o que tem influenciado, marcadamente, a manifestação do êxodo rural.

Uso da terra com pastagem e reserva ambiental

Entre as propriedades, 25% destinam menos de 5 hectares (há) à pastagem; 25% de 5 a 20 há; 25% de 21 a 50 há; 12,50% acima de 50 há e os demais 12,50% não responderam (Figura 9).

Em se tratando da área destinada a reserva ambiental, observa-se que: 6,25% dos produtores destinam menos que 5 há; 31,25% de 5 a 15 há; 25% mais que 15 há; e os demais 37,50% restantes não responderam (Figura 10).

A forma de uso da terra observada, com relação à pastagem e à preservação ambiental, revelam significados divergentes: o primeiro se refere ao uso e ocupação do solo propriamente dito, com parte da área da propriedade destinada à produção de pasto para alimentar o rebanho, mas não há como identificar o grau de extensão de uso e de degradação que as pastagens se encontram; o segundo é que todos também possuem alguma área de preservação ambiental. Pode-se concluir, portanto, que os produtores, sejam por intuição ou exigência legal, tem conciliado a atividade produtiva, seja ela somente explorativa ou não, com a preservação de áreas destinadas à conservação da fauna e flora nativas.

A propriedade é o espaço onde os produtores estabelecem a sua relação homem-natureza e dela obtém seu sustento, além de estabelecer suas relações sociais e conferir sentido à sua própria existência. Assim, percebe-se que as propriedades analisadas possuem os fatores de produção em determinado grau de (des)uso, como posse da terra, acesso aos centros consumidores dos potenciais produtos gerados por sua atividade, energia elétrica, disponibilidade de água de boa qualidade, animais em condições de produção e área de terra disponível para pastagem. Segundo Klauck (2009), essas condições, aliadas a disponibilidade de recursos por meio de políticas públicas de crédito subsidiados para que os produtores possam ter acesso a recursos de investimento em seus sistemas produtivos, são preponderantes para a continuidade da atividade de produção de leite. Em um entendimento mais amplo, a essas condições, deve-se acrescentar a intervenção extensionista, por meio da capacitação técnica dos produtores, manutenção da assistência técnica, estabelecimento de atividades de valorização do produtor e seus familiares e de inversão do sentido de pertencimento para o entendimento de que ele, o produtor, é um elemento do todo do espaço ocupado em uma determinada região, sob pena de serem eliminados pelas forças externas de competição (SOUZA e WAQUIL, 2008).

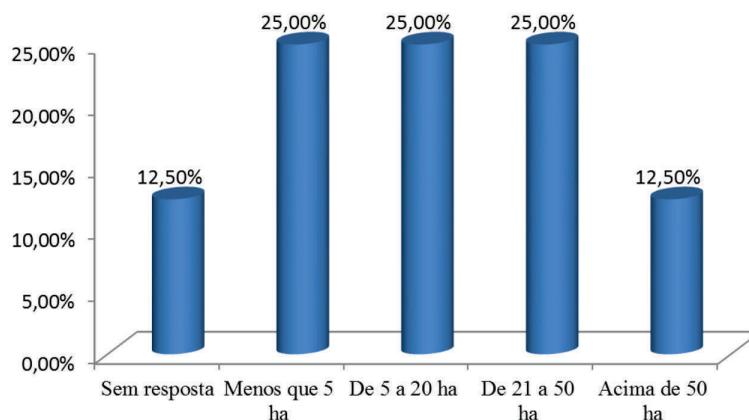


Figura 9:
Área destinada à pastagem.
Fonte: Elaboração própria.

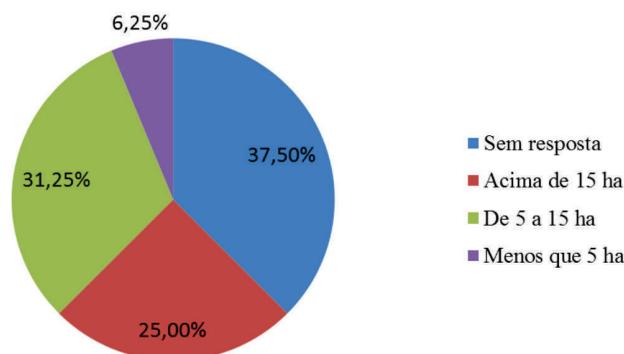


Figura 10:
Área de reserva florestal.
Fonte: Elaboração própria.

Para além das condições mínimas de produção, outro aspecto importante que se observa no contexto das propriedades analisadas é a atitude cooperativista dos pequenos produtores. Segundo Souza e Waquil (2008), o sistema cooperativo desfruta de uma série de características, que são intrínsecas a essa forma de organização, e que se bem exploradas, são potenciais fontes de competitividade para essas organizações e seus associados. São características que dizem respeito a aspectos sociais, econômicos e culturais próprios às cooperativas. As cooperativas são empresas privadas, mas são compostas e dirigidas por uma associação de usuários que se reúnem em igualdade de direitos. Elas têm por objetivo a melhoria da qualidade de vida do associado. No meio rural, isso implica no aumento da renda de seus cooperados, por meio da valorização da produção coletiva, muitas vezes avançando para industrialização de seus produtos ou para o mercado externo, e ainda reduzindo custos de produção, gerando, dessa forma, economias de escala.

Percebe-se, portanto, que as propriedades em tela estão inseridas em um cenário com diversos fatores de facilitação da exploração adequada da atividade leiteira. Por outro lado, essas facilidades, nos dias de hoje, são compreendidas pelos produtores como dificuldades limitantes ao desenvolvimento do seu meio de geração de economia ativa e entendida de forma dissociada da tomada de atitude, como princípio intrínseco de cada indivíduo para forjar o coletivo, tendo como consequência a formação de um arranjo produtivo local capaz de gerar renda, emprego, permanência no campo e desenvolvimento local. Conforme o entendimento dos produtores, para haver mudança da realidade observada, é necessário à intervenção externa. Este posicionamento torna os produtores sujeitos oculto da atividade produtiva e delega às forças externas, quase que exclusivamente, a responsabilidade para tornar a produção de leite uma atividade econômica viável, capaz de gerar proventos e desenvolvimento.

Certamente, as forças externas não devem ser excluídas da atividade produtiva, posto que são fundamentais para o processo de qualificação dos produtores, por meio de aquisição e aplicação de novas tecnologias, e estimulando os diferentes tipos de produtores a interagirem como sujeitos ativos da economia local. Entretanto, é o produtor que deve ter a decisão e a atitude da ação de produção de leite, inserida no contexto do espaço onde possui a propriedade, sendo a ação extensionista ou de assistência técnica somente um elemento auxiliar de propulsão dessa inversão de posição e atitude.

Considerações finais

No contexto analisado, denota-se que as propriedades possuem características que as colocam em condições de desenvolver a atividade produtiva de leite. Entretanto, faz-se necessária a disponibilização de meios de aquisição de conhecimentos pelos produtores, de acompanhamento da atividade produtiva praticada, de destinação de seus produtos, de construção do sentido de pertencimento amplo ao espaço onde as propriedades se localizam e de valorização dos produtores e de sua família.

Nessa perspectiva, pode-se projetar um cenário de atividade econômica efetiva, a partir da inversão da condição de sujeitos oculto e passivo para ativo e com atitude de produtores.

Referências

- ALVES, E.; GOMES, A. P. Medidas de eficiência na produção de leite. **Revista Brasileira de Economia**, v.52, n.1, p.145-167. 1998.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE**. Base de dados do censo pecuário. Disponível em: <<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/br/13/feira-leite.html>>. Acesso em 08 abr. 2014.
- GOMES, A. P. **Impactos das transformações da produção de leite no número de produtores e requerimentos de mão-de-obra e capital**. Viçosa, MG: UFV, 1999. 161p. Tese (Doutorado em Economia Rural) – Universidade Federal de Viçosa, 1999.
- KLAUCK, J. B. Bovinocultura leiteira no desenvolvimento sustentável. p.1-16, 2009. Disponível em: <http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Seleccionados-II-Simposio/Economia_Local_y_Desarrollo_Sustentable/BLnoDS.pdf>. Acesso em 07 abr. 2014.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993. 269p.
- SOUZA, P. S.; WAQUIL, P. D. A viabilidade da agricultura familiar produtora de leite: o caso do sistema Coorlac (RS). In: XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e sociologia Rural. 2008. Rio Branco. **Anais...** Rio Branco: Sober, 2008, 475p.
- SOUZA, R. S. Sistemas de produção de leite: um estudo de caso sobre estrutura, tecnologia, resultados e fatores de diferenciação. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v.35, n.3, p.83-101.1997.
- VISÚ, G. C. Cadeia produtiva leiteira como agente de dinamização do desenvolvimento territorial: o caso da terceira feira do leite de Iguatemi (MS). Disponível em <<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/br/13/feira-leite.html>>. Acesso em 08 abr. 2014.
- ZOCCAL, R. ; SOUZA, A. D. ; GOMES, A. T. . Produção de leite na agricultura familiar. In: MARTINS, C.E.; CÓSER, A.C.; SOUZA, A.D.; FRANCO, P.R.V.; MAGALHÃES, F.A.R.; LEMOS, A.M.; BERNARDO, W.F.. (Org.). **Tecnologias alternativas para a produção do leite e derivados em bases sustentáveis**. 1 ed. Juiz de Fora, MG: Embrapa Gado de Leite, 2004, v. 1, p. 19-34.

Notas

- [1] Projeto desenvolvido com o apoio logístico da Universidade Federal de Mato Grosso e em parceria com a Cooperativa dos Agricultores do Vale do Rio Cuiabá (COOPERBURITI).



UM A CADA SEIS' UN A CADA SEIS

Nathalia Teixeira Hatano RESUMO

Discente; Universidade Federal do Tocantins; Quadra 105 norte, alameda das mangueiras, QI 1, lote 29, CEP 77001-050, Palmas – TO; (63)8111-1515; nathalia2107@gmail.com.

Letícia Tomaz Oliveira

Discente; Universidade Federal do Tocantins; Quadra 406 norte, alameda 10, HM 2, lote 1, apto 303, torre 1, CEP 77006-492, Palmas – TO; (63)8138-9838; leticiatomaz_@hotmail.com.

Saullo José Silva Rolindo

Discente; Universidade Federal do Tocantins; Quadra 504 sul, alameda 3, lote 43, apto 3, Palmas – TO; (63)9261-4732; sa.jose@hotmail.com.

Flávio Dias Silva

Especialista em Psiquiatria e Medicina de Família e Comunidade; Docente; Universidade Federal do Tocantins; Quadra 204 sul, alameda 1, lote 25, Palmas – TO; (63) 8104-1716; flaviodias@uft.edu.br.

O Acidente Vascular Cerebral (AVC) é a primeira causa de morte hoje no Brasil e a segunda causa de morte no mundo, responsável por, em média, 6 milhões de mortes a cada ano no planeta. Para o controle dessa enfermidade é necessário que a população saiba os fatores de risco da mesma, procurando minimizá-los, com a prática cotidiana de exercícios físicos, dieta balanceada, abolição do hábito de fumar e controle da pressão arterial. Além da prevenção primária, é fundamental que o paciente tenha noções de como reconhecer os sinais de alerta da manifestação da doença, para procurar o serviço de urgência em AVC de maneira precoce e contribuir para um melhor prognóstico. Com o intuito de estender o aprendizado obtido na universidade e contribuir com a sociedade, através da integração ensino-pesquisa-extensão, essa ação buscou levar à população de Palmas, ao longo do mês do Dia Mundial do AVC (29 de Outubro de 2013), a experiência e conhecimento adquiridos durante toda formação acadêmica a cerca da importância de medidas preventivas do Acidente Vascular Cerebral.

Palavras-chave: AVC, Prevenção Primária, Fatores de risco, Promoção em Saúde

RESUMEN

El Accidente Cerebro Vascular (ACV) es la causa principal de muerte hoy en Brasil y la segunda causa de muerte en el mundo, lo que representa cerca de 6 millones de muertes cada año en el planeta. Para controlar esta enfermedad es

necesario que la gente sepa los factores de riesgo de la misma, tratando de minimizarlas, con ejercicio físico diario, una dieta equilibrada, la eliminación del hábito de fumar y controlar la presión arterial. Además de la prevención primaria, es esencial que el paciente tenga nociones de cómo reconocer las señales de alerta del brote de la enfermedad, por lo que puede buscar el servicio de emergencia en el accidente cerebrovascular de manera temprana y contribuir a un mejor pronóstico. Con el fin de ampliar los conocimientos adquiridos en la universidad y contribuir con la sociedad, a través de la integración entre la enseñanza, la investigación y la extensión, esta acción, que ocurrió durante todo el mes del Día Mundial del Ictus (29 de octubre), tuvo por objeto guiar la comunidad de Palmas acerca de la importancia de las medidas de prevención de los accidentes cerebrovasculares.

Palabras-clave: Accidente Cerebrovascular, Prevención Primaria, Factores de riesgo, Promoción de la Salud.

Introdução

O Acidente Vascular Cerebral (AVC) está entre as doenças mais letais do mundo. Só no Brasil, as vítimas fatais por AVC chegam a totalizar quase 100 mil pessoas, tendo passado de 84.713, em 2000, para 99.726, em 2010. Atualmente, a doença configura-se como a primeira causa de mortes, registradas no Brasil, na faixa etária acima dos 40 anos. A Organização Mundial de AVC estima que 1 em cada 6 pessoas terá a enfermidade ao longo da vida.

Para a redução da taxa de mortalidade é fundamental que a população recorra aos serviços de saúde. Mas, também é necessário que as pessoas se empenhem em adotar hábitos de vida mais saudáveis. A atividade física, sob supervisão adequada, é benéfica para a saúde em geral e retarda o aparecimento de doenças cerebrovasculares, como o AVC.

Apesar de ocupar o primeiro lugar no ranking geral de óbitos, a taxa de mortalidade por AVC na faixa etária que considera esses óbitos como mais evitáveis – isto é, até os 70 anos de idade – reduziu 32,6% entre os anos de 2000 e 2010. Nesta faixa, a relação de 27,3 mortes para cada 100 mil habitantes reduziu para 18,4 mortes para cada 100 mil habitantes, o que representa uma diminuição média anual de 3,2%. Em 2010, foram registrados 33.369 óbitos de pessoas com até 70 anos, por AVC.

Em 2011, foram realizadas 179.185 internações por AVC (isquêmico e hemorrágico), que custaram R\$ 197,9 milhões aos cofres públicos. Para ampliar a assistência às vítimas de Acidente Vascular Cerebral, o Ministério da Saúde investirá R\$ 437 milhões no SUS até 2014. Deste total, R\$ 370 milhões vão financiar leitos hospitalares. Os outros R\$ 96 milhões serão investidos na incorporação e oferta do medicamento trombolítico alteplase.

Referencial teórico

Popularmente conhecido como derrame, o AVC (Acidente Vascular Cerebral) atinge 16 milhões de pessoas no mundo a cada ano. Destes, seis milhões morrem – ou seja, 38%. Os sintomas mais comuns do Acidente Vascular Cerebral são a perda de força muscular de um lado do corpo, fala enrolada, desvio da boca para um lado do rosto, sensação de formigamento no braço, dores de cabeça súbita ou intensa, tontura, náusea e vômito.

Em casos de identificação desses sinais, o Ministério da Saúde recomenda a chamada urgente do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), pelo número 192. O atendimento rápido pode minimizar o risco de morte e/ou sequelas.

A doença ocorre devido à alteração na circulação cerebral. No AVC isquêmico há a obstrução de um vaso sanguíneo cerebral, levando à diminuição da circulação em determinada região do cérebro. No hemorrágico, acontece a ruptura de um vaso sanguíneo, com sangramento dentro do cérebro. Os principais fatores de risco são a hipertensão, o diabetes, o colesterol elevado e o tabagismo.

A assistência preconizada pelo ministério prevê o uso do medicamento alteplase somente em casos de AVC isquêmico. Aplicado até quatro horas e meia depois dos primeiros sintomas, o medicamento diminui em 30% o risco de sequelas do AVC. Isso significa a recuperação do quadro neurológico de mais pacientes comparando-se com aqueles que não recebem o tratamento com alteplase, além de reduzir em 18% a mortalidade.

Atualmente, há mais de 200 hospitais com condições de realizar atendimentos a pacientes com AVC. As instituições são habilitadas como centros ou unidades que tratam vítimas da doença. Além disso, esses locais podem usar o medicamento alteplase para o tratamento às vítimas de AVC isquêmico.

Objetivos

O Projeto de Extensão Universitária «Um em Cada Seis» visa fazer um trabalho de conscientização sobre o Acidente Vascular Cerebral (AVC) nos principais pontos de movimentação da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins, tendo em vista que a maioria da população desconhece os sintomas dessa doença. O trabalho também tem por objetivo propor medidas que ajudariam na prevenção primária e secundária, no reconhecimento e nas medidas tomadas mediante à emergência do AVC. O objetivo final seria de diminuir a incidência dessa enfermidade na comunidade assistida, e melhorar o prognóstico dos acometidos.

Metodologia e avaliação

No mês de Agosto de 2013, ao longo de 2 semanas, foi realizada a divulgação da ação de extensão pelos membros da comissão organizadora. No mês de Setembro, ocorreu o treinamento dos acadêmicos pelo professor Orientador, a fim de tutorear, abordar e orientar a população sobre a doença estudada.

Para a realização da ação, a comissão organizadora foi dividida em 2 grupos de 4 acadêmicos-tutores que foram para a um “shopping” da cidade de Palmas (Capim Dourado Shopping) ao longo do mês de Outubro para informar e orientar, com ajuda de panfletos, cartazes e “flyers” (figura1), sobre as medidas preventivas, fatores de risco e promoção em saúde relacionados ao AVC.



Figura 1: Flyer informativo produzido pela comissão organizadora entregue à população no dia da realização do projeto “Um em cada seis”.

No dia Mundial do AVC (Dia 29 de Outubro), as ações foram ainda mais intensas. Foi feita a aferição da pressão arterial e medição da circunferência abdominal, distribuição de informativos e tutoria por parte dos acadêmicos. A comissão organizadora contou ainda, nesse dia, com a ajuda de um especialista no assunto, para sanar as dúvidas dos acadêmicos-tutores que estavam realizando a ação de extensão universitária.

Resultados e discussão

Parte do público no local da ação mostrou-se receosa em aproximar-se do stand onde o projeto estava se desenvolvendo. Tal fato deveu-se, em parte, à característica do público circulante no local (estabelecimento comercial). Todavia, percebeu-se que tal receio, na maioria das vezes, era decorrente da falta de costume da população de Palmas com ações universitárias desse gênero. Contudo, notando isso, passamos a abordar aqueles que circulavam no local. Dessa forma, o restante dos transeuntes entendeu a natureza da atividade proposta e demonstrou interesse pela mesma e também se mostraram agradecidos pela iniciativa.

Por meio da ação, foi possível confirmar que boa parcela da população não sabe identificar e/ou reconhecer os fatores de risco e o significado da doença que é hoje a maior causa de óbito no Brasil. Além do que, a maioria dos abordados não realizava aferição da pressão arterial rotineiramente e tampouco já tinham investigado a existência de hipertensão. Cabe à comunidade acadêmica, juntamente com os serviços de atenção básica em saúde, continuar promovendo campanhas de conscientização com maior assiduidade a respeito de tal enfermidade, usando sempre de uma linguagem acessível ao público-alvo.

Referências

AcidenteVascularCerebral. Últimos Artigos. Disponível em: <<http://www.acidentevascularcerebral.com/>>. Acesso em: 05 de Abril de 2014;

Caplanm LR. **Intracerebral hemorrhage**. Lancenet 1992; 339:656;

Cecil medicine, 23rd edition, 2008, by Saunders;

Hospital Santa Mônica. **AVC:** Governo Alerta para principal causa de morte. Disponível em: <<http://www.hsmonica.com.br/portal/indexnuche.php?ir=noticia&idNoticia=376>>. Acesso em: 28 de Março de 2014;

Kistler, JP. **Cerebral embolism.** ComprTher 1996; 22:515;

Roach, GW, Kanchuger, M, Mangano, CM, et al, for the Multicenter Study of Perioperative Ischemia Research and Education Foundation Investigators. **Adverse cerebral outcomes after coronary bypass surgery.** N Engl J Med 1996; 335:1857.

Revista de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso

Normas para Submissão de Artigos

Os artigos deverão ser encaminhados para o endereço: codex@ufmt.br a partir da abertura do Edital.

Público

Comunidade acadêmica da Universidade Federal do Mato Grosso e demais Instituições de Ensino Superior.

Objetivos

Divulgação da produção oriunda das ações de extensão desenvolvidas pelas Universidades Públicas, por meio de uma rede ampla e diversificada de atores e instituições sociais. Publicar análises e reflexões referentes às ações de extensão efetivamente realizadas e contribuir para reforçar a tríade indispensável no processo de formação: ensino-pesquisa-extensão.

Normas para Publicação

- Os textos deverão ser redigidos em português e o resumo em português e espanhol e devem seguir as normas da ABNT, conter título e resumo, área temática, título da ação de extensão; Autor, titulação, email e instituição;
- Cada artigo deverá ter, no máximo, 12 (quinze) páginas, incluindo referências bibliográficas, ilustrações, gráficos, mapas e tabelas.
- Os textos deverão ser digitados utilizando-se do Microsoft Word versão 6.0 ou maior; Fonte: Times New Roman, espaçamento 1,5 (um e meio), tamanho 12; Configurações das margens em 2,5 cm para a direita, esquerda, inferior e superior em papel A4;
- Resumo do trabalho, em português e em espanhol de no máximo 300 (trezentas) palavras; Até cinco palavras-chave na língua do artigo português e em espanhol.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados com revisão gramatical, nos diferentes níveis: ortográfico, morfológico, sintático e de estilo, no que se refere à qualidade: concisão, precisão e clareza.
- As ilustrações - mapas, tabelas, gráficos e fotografias - (digitalizados com 300 DPI) deverão ser enviados já inclusos no corpo do texto e também em arquivos separados em anexos (extensão TIFF).

Normas para avaliação de artigos

- Os trabalhos encaminhados serão avaliados pelo Conselho Editorial e pelos consultores ad hoc, que poderão sugerir modificações.
- Caberá ao Conselho Editorial a seleção e, caso seja necessário, o encaminhamento de artigos para apreciação da Consultoria Científica ad hoc, composta por profissionais com experiência em Extensão Universitária e especialistas nas áreas temáticas trabalhadas.
- No processo de seleção, além dos critérios gerais para a publicação, serão observados: prioridade do tema, consistência científica, originalidade e atualidade de informação.