

GUETO

ISSN 2319-0752

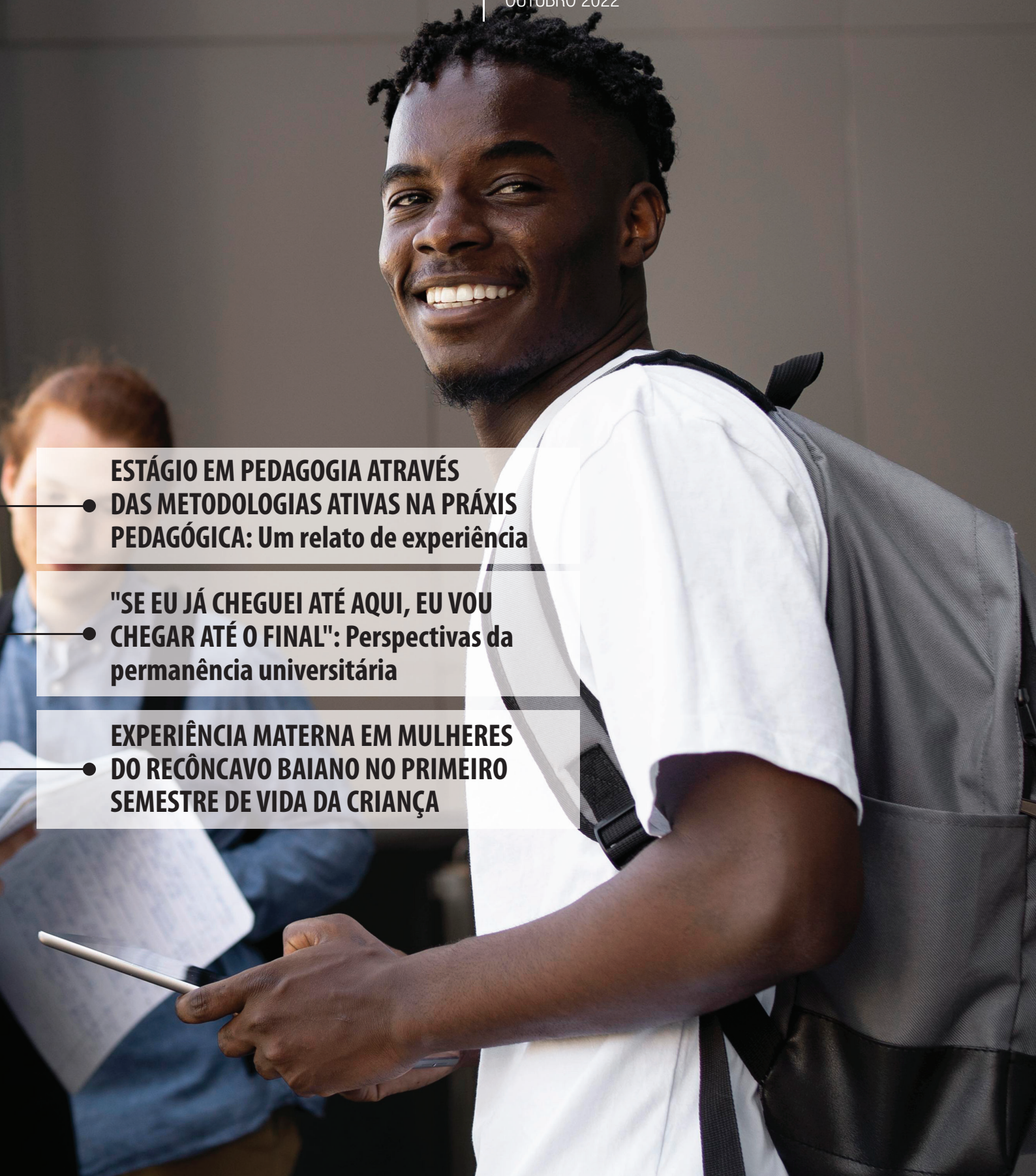
REVISTA ACADÊMICA

18ª EDIÇÃO
OUTUBRO 2022

**ESTÁGIO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS
DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁXIS
PEDAGÓGICA: Um relato de experiência**

**"SE EU JÁ CHEGUEI ATÉ AQUI, EU VOU
CHEGAR ATÉ O FINAL": Perspectivas da
permanência universitária**

**EXPERIÊNCIA MATERNA EM MULHERES
DO RECÔNCAVO BAIANO NO PRIMEIRO
SEMESTRE DE VIDA DA CRIANÇA**



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA -
CFP/UFRB

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R454r

Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III. Título.

CDD – 370

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor:a Profa. Dra. Creuza Souza Silva

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Prof. Dr. Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestor Executivo

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)
revistagueto@gmail.com

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**

Carolina Gusmão Magalhães
(CCSP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)

Diagramação e Design

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)

Foto de Capa

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)

Conselho editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. Jean Adriano Barros da Silva -
<http://lattes.cnpq.br/4808864760751921>

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares -
<http://lattes.cnpq.br/301122221613108>

Profª. Ms. Carolina Gusmão Magalhães -
<http://lattes.cnpq.br/3303183194939389>

Conselho Científico

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares -
<http://lattes.cnpq.br/301122221613108>

Profª. Dra. Iolanda Oliveira de Carvalho -
<http://lattes.cnpq.br/0936078014585307>

Profª. Dra. Susana Couto Pimentel -
<http://lattes.cnpq.br/6636602535604435>
 Emanuel Luís Roque Soares,
 Dr. (UFRB)

Profª. Dra. Sílvia Maria Leite de Almeida -
<http://lattes.cnpq.br/6986888851013379>

Prof. Dr. Fernando Reis do Espírito Santo -
<http://lattes.cnpq.br/7790891787310902>

Profª. Dra. Rita de Cassia Dias Pereira Alves -
<http://lattes.cnpq.br/0676057096135939>

Profª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins -
fmartins@ie.uminho.pt

Profª. Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins | U.
 Minho - Portugal -
<http://www.cied.uminho.pt/uploads/Monografianº29-CVresumidodaautora.pdf>

Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro -
<http://lattes.cnpq.br/8084474286732272>

Profª. Dra. Creuza Souza Silva -
<http://lattes.cnpq.br/1893752337302928>

Profª. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos -
<http://lattes.cnpq.br/6641315445392034>

Profª. Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana - U. Minho
 - Portugal -
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7826573818160666>

Profª. Ma. Carolina Gusmão Magalhães -
<http://lattes.cnpq.br/3303183194939389>

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia, Brasil

E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br | revistagueto@gmail.com

Website: <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>

Fone: + 55 75 3634-3042

Sumário

7 Artigos

7 EXPERIÊNCIA MATERNA EM MULHERES DO RECÔNCAVO BAIANO NO PRIMEIRO SEMESTRE DE VIDA DA CRIANÇA

Cristiane Alfaya

22 "SE EU JÁ CHEGUEI ATÉ AQUI, EU VOU CHEGAR ATÉ O FINAL": Perspectivas da permanência universitária

Jéssica Ferreira Lôbo

Rita de Cássia Nascimento Leite

59 A ARTE IMITA A QUÍMICA: Produção de obras artísticas utilizando pneus inservíveis como temática para ensino de Química por meio de uma abordagem ambiental

Evandro de Queiroz Barbosa e Silva

Tsylla Madowry de Souza Bouças Nascimento

Creuza Souza Silva

Gil Luciano Guedes dos Santos

91 ESTÁGIO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA: Um relato de experiência

Humberto Nascimento Dias Santos Filho

Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos

110 O PAPEL DAS INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO EM BOAS PRÁTICAS DE FABRICAÇÃO DE ALIMENTOS PARA OS EMPREENDIMENTOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Tatiana Pacheco Rodrigues

Maria da Conceição de Menezes Soglia

Tatiana Ribeiro Velloso

142 CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA NA PREVENÇÃO DO EXCESSO DE PESO EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS

Humberto Nascimento Dias Santos Filho

Igor Leon De Oliveira Sousa

Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos

Renata da Silva Souza

EXPERIÊNCIA MATERNA EM MULHERES DO RECÔNCAVO BAIANO NO PRIMEIRO SEMESTRE DE VIDA DA CRIANÇA

Cristiane Alfaya¹

Resumo: O presente estudo investigou a experiência materna durante no primeiro semestre de vida do bebê no tocante as situações de separação mãe-bebê. Participaram do estudo 20 mulheres primíparas com idade entre 18 e 38 anos, de diferentes níveis socioeconômicos de um município do recôncavo da Bahia, usuárias do sistema único de saúde. Uma entrevista semiestruturada contendo questões sobre a transição para a maternidade foi utilizada para investigar os sentimentos durante as experiências de separação mãe-bebê. As verbalizações das mães na entrevista foram examinadas através da análise de conteúdo. As mulheres apresentaram sentimentos negativos, tais como preocupação, medo, tristeza e culpa frente as situações de separação aos seis meses de vida do bebê, independentemente do motivo e do tempo da separação. Os resultados foram discutidos com base na teoria de Winnicott sobre a maternidade, considerando os conceitos de preocupação materna primária, holding, dependência absoluta e relativa. As mães do presente estudo apresentaram sentimentos característicos do estado de dependência absoluta aos seis meses de vida do bebê.

Palavras chave: Maternidade, Sentimento materno, mãe-bebê.

Abstract: The present study investigated the feelings of the mothers during the separation experiences at six months of the infant's life. 20 primipary women aged 18-38 years, from different socioeconomic levels in the city of recôncavo, Bahia, participated on the study, from public health system. A semi-structured interview containing questions about the transition to motherhood was used to investigate feelings during mother-infant separation experiences.

¹Cristiane Alfaya, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS). Docente da UFRB. Membro do Grupo de Pesquisa LABIAP/CCS/UFRB. cristianealfaya@gmail.com

The answers of the mothers in the interview were examined through content analysis. Mothers presented negative feelings such as worry, fear, sadness and guilt about separation from the baby's six months of life, regardless of the reason and time of separation. The results were discussed on Winnicott's theory about motherhood, considering the concepts of primary maternal preoccupation, holding, absolute and relative dependence. Although the infants are six months old, the mothers of the present study presented feelings characteristic of the state of absolute dependence, and a few state of relative dependence.

Keywords: Maternity, Mother-infant, Maternal feeling.

Introdução

A transição para a maternidade, principalmente quando se trata do primeiro filho, está associada a importantes mudanças físicas e psíquicas (SZEJER; STUART, 1997; MALDONADO, 2005). Essas mudanças são compreendidas como um evento normal no desenvolvimento do ciclo vital, mas são vivenciadas de diferentes formas de acordo com a história individual e familiar de cada um (EIZIRIK; BASSOLS, 2013; PRADO, 1996; CARTER; MCGOLDRICK, 1995). Neste sentido, as mudanças podem ser consideradas mais ou menos prazerosas, dependendo do contexto e da trajetória de vida de cada família (PICCININI et al. 2012; KLAUS; KENNELL; KLAUS, 2000)

Autores como Winnicott (1956/2000), Mahler (1982), Cramer e Palácio-Espasa (1993), e Stern (1997) têm sugerido que com a maternidade a mulher entra numa condição psíquica especial que a

coloca num estado de grande disponibilidade emocional para o bebê. Este estado de disponibilidade permite que a mulher se adapte às necessidades do bebê, de forma que o atenda suficientemente bem. Entre os autores mencionados, que investigaram este período, destaca-se Winnicott que propôs o conceito de *preocupação materna primária*. Este conceito é definido como um estado psicológico de sensibilidade aumentada desde a gestação em que a mulher é capaz de identificar-se com o bebê, fornecendo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento emocional. Também, indica o estado de dependência absoluta por parte do bebê e da mãe (WINNICOTT, 1963/1983).

Para Mahler (1982), desde o nascimento até o quarto ou quinto mês após o parto, na fase de simbiose normal, mãe e filho estão emocionalmente fundidos em uma matriz única e indiferenciada. Esta indiferenciação é experimentada de maneira intensa pela proximidade física, tanto pela mãe que cuida, como pelo bebê que é cuidado. Cramer e Palácio-Espasa (1993) afirmam que a chegada do bebê desperta nos pais, especialmente nas mães, a revivência de fantasias infantis. Esta revivência promove uma forma particular de funcionamento psíquico denominado *neoformação psíquica*. Com isso, os pais costumam atribuir características e significados aos comportamentos do bebê por meio da identificação projetiva.

Apoiando a idéia da existência de um estado psicológico especial no período puerperal, Stern (1997) definiu o conceito de *constelação da maternidade*, a qual se desenvolve na mulher desde a

gestação, sendo responsável em determinar as ações, sensibilidades, medos, fantasias e desejos da mulher, após o nascimento do bebê, especialmente com a chegada do primeiro filho. Com destaque para a teorização de Winnicott são revisados a seguir, algumas das suas principais idéias.

De acordo com Winnicott (1956/2000), desde a gestação até as primeiras semanas após o parto, a mulher desenvolve o que chamou de *preocupação materna primária*. Esse conceito refere-se a um estado de funcionamento psíquico especial, caracterizado por uma sensibilidade aumentada, o qual possibilita que a mulher atenda às necessidades do bebê, ao identificar-se com ele, a partir de suas próprias experiências como bebê. Este estado emocional materno vai diminuindo, pouco a pouco, à medida que o bebê vai desenvolvendo as suas potencialidades, e a mãe percebe que ele está crescendo, tornando-se cada vez mais uma pessoa e necessitando cada vez menos dela. Com isso, a díade mãe-bebê vai deixando o estado de dependência absoluta (WINNICOTT, 1963/1983), que transcorre do nascimento até, aproximadamente os cinco ou seis meses de vida do bebê, passando para o estado de dependência relativa, com a presença de uma mãe que foi suficientemente boa e tenha promovido um *holding* adequado (WINNICOTT, 1960/1983). Durante o período da dependência absoluta e fase de *holding* a mãe é capaz de segurar, manejar e apresentar a realidade para o bebê de maneira sensível e constante, o que segundo Winnicott requer empatia por parte da mãe

(WINNICOTT, 2001) Assim, a maturação do ego do bebê é facilitada e, com isso, o bebê pode sentir que existe e que pode vir a ser continuamente (WINNICOTT, 1962/1983), sendo capaz de estabelecer relações objetais (WINNICOTT, 1953/1982). É o que este autor chama de capacidade do indivíduo de *viver com*.

Winnicott entende não apenas o bebê como em estado de dependência, mas a própria mãe, já que ela se encontra identificada com o seu bebê, a fim de satisfazer suas necessidades (WINNICOTT, 1963/1983). Possivelmente, pela presença do estado de dependência e vulnerabilidade na mãe, o autor entenda que seja tão difícil e doloroso para as mães se separarem de seus bebês, podendo não acompanhar a rapidez com que os bebês precisam ficar separados delas. É a mãe devotada comum capaz de envolver-se emocionalmente com o bebê (WINNICOTT, 1966/2002).

É importante destacar que na fase de *holding*, a mulher apresenta grande disponibilidade emocional para o bebê, além da presença maciça da identificação projetiva, fundamental para o desenvolvimento do ego do bebê (WINNICOTT, 1956/2000).

De acordo com a revisão teórica apresentada, a maternidade é entendida como uma nova fase do desenvolvimento vital. Nesse sentido, o presente artigo buscou investigar os sentimentos das mães durante as experiências iniciais de separação aos seis meses de vida do bebê. A interpretação dos dados apoiou-se nas teorias psicodinâmicas da maternidade, especialmente a partir dos conceitos teóricos de

Winnicott como a preocupação materna primária, o estado de dependência absoluta, relativa e a mãe devotada comum.

Método

Participaram do estudo 20 mães de um bebê com seis meses de vida, nascido a termo e saudável. As mães, primíparas, com idade entre 18 e 38 anos, usuárias do sistema único de saúde em um município da região do recôncavo da Bahia, eram de níveis sócio-econômicos variados. A média de idade das mães era de 25 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 59% das mães tinham o ensino fundamental (completo e incompleto), 29% tinham o ensino médio (completo e incompleto), e 12% tinham o ensino superior (completo e incompleto).

As participantes fazem parte da pesquisa *“Interação mãe-bebê e desenvolvimento infantil no contexto da depressão materna: Estudo Longitudinal no primeiro ano de vida do bebê”* que acompanha o desenvolvimento dos bebês de mães com e sem depressão. Para o presente estudo foi considerado apenas uma fase da coleta de dados, quando o bebê contava com seis meses de vida, de mães sem depressão.

Todas as participantes consentiram sua participação na pesquisa através da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da secretaria

da saúde da Bahia (SESAB) sob o número de inscrição: 0080.0.053.000-07.

Para este estudo foi utilizado como instrumento a *Entrevista sobre a Experiência da Maternidade*, contendo questões semiestruturadas sobre situações de separação da díade mãe-bebê. Este instrumento foi elaborado pelo Núcleo de Infância e Família – NUDIF, integrante do Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia – GIDEP/CNPq da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instrumento não publicado.

Quando o bebê completava seis meses de vida, a mãe era contatada por intermédio de agentes de saúde, e se agendava uma visita à residência da família. A *Entrevista sobre a Experiência da Maternidade* era realizada individualmente com as mães, sendo gravada para posterior transcrição e análise dos conteúdos verbalizados.

Resultados

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) foi utilizada para analisar as respostas das mães. Com base na literatura e nas respostas das mães à *Entrevista* foi elaborada a categoria temática *sentimentos negativos*. Desta categoria foram derivadas quatro subcategorias, a saber, *preocupação, medo, tristeza e culpa*. A categoria *sentimentos negativos* surgiu a partir da questão “*Como você se sente quando fica separada do bebê?*”

Dois codificadores foram utilizados na classificação das verbalizações maternas na categoria temática e em cada subcategoria. Eventuais discordâncias eram discutidas e quando necessário, dirimidas na presença de um terceiro codificador.

A seguir, apresentam-se os depoimentos das mães que melhor descrevem a categoria.

Sentimentos negativos

Para fins de análise esta categoria foi dividida em quatro subcategorias: preocupação, medo, tristeza e culpa. As subcategorias *preocupação, medo, tristeza e culpa* foram elaboradas a partir das seguintes respostas apresentadas nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1. Sentimentos negativos de *preocupação, medo*

Preocupação	Medo
<i>“Fico preocupada sem saber se está bem cuidada.”</i>	<i>“De verdade eu sinto medo. No momento de deixar ela...”</i>
<i>“Não tenho vontade de deixar. Fico preocupada.”</i>	<i>“Eu não consigo me sentir bem. Sinto medo, não gosto de deixar ela.”</i>
<i>“Eu fico preocupada pensando se ele está chorando ou com fome.”</i>	<i>“Sinto medo de perder ela. É insuportável, eu não tiro o olho dela.”</i>
<i>“Muito preocupada, pensando se ela está bem cuidada.”</i>	<i>“Eu fico com medo e quando saio de perto.”</i>
<i>“Me sinto muito</i>	

*preocupada,
pensando se ela vai
chorar, sentir
fome...”
“Eu fiquei mais
dependente e
preocupada.”*

Como se pode ver no Quadro 1, as mães relataram sentimentos negativos de *preocupação* frente as situações de separação, verbalizando *“Fico preocupada sem saber se está bem cuidada.”* *“Não tenho vontade de deixar. Fico preocupada.”* *“Eu fico preocupada pensando se ele está chorando ou com fome.”* *“Muito preocupada, pensando se ela está bem cuidada.”* *“Me sinto muito preocupada, pensando se ela vai chorar, sentir fome...”* *“Eu fiquei mais dependente e preocupada.”*

No Quadro 1, ainda se pode ver as mães relatarem sentimentos negativos de *medo* frente as situações de separação, verbalizando *“Eu acho que eu sinto medo...”*. *“Eu não consigo me sentir bem. Sinto medo, não gosto de deixar.”* *“Sinto medo de perder ela. É insuportável, eu não tiro o olho dela.”* *“Eu fico com medo, quando saio.”*

Quadro 2. Sentimentos negativos de *tristeza, culpa*

Tristeza

“Eu acho triste pra mim e pra ela, porque ela está acostumada a ficar

Culpa

“Me sinto culpada em não poder cuidar.”
“Me sinto horrível,

só comigo.” *horrível, culpada.”*
“Muito triste. Sinto falta. Quando eu saio, ela chora muito. Quando ela me vê, fica calma.” *“Quando eu saio, volto ansiosa. Me sinto culpada”.*
“É muito triste ficar longe dela.” *“No início foi pior. Me sentia culpada em deixar.”*
“Eu já comecei a pensar na creche e vai ser muito triste.”
“É bem difícil, triste. Mas eu sabia que ele estava bem.”

Como se pode ver no Quadro 2, as mães relataram sentimentos negativos de *tristeza* frente as situações de separação, verbalizando *“Eu acho triste pra mim e pra ela, porque ela está acostumada a ficar só comigo.”* *“Muito triste. Sinto falta. Quando eu saio ela chora muito. Quando ela me vê, fica calma.”* *“É muito triste ficar longe dela.”* *“Eu já comecei a pensar na creche e vai ser muito triste.”* *“É bem difícil, triste. Mas eu sabia que ele estava bem.”*

No Quadro 2, ainda se pode ver as mães relatarem sentimentos negativos de *culpa* frente as situações de separação, verbalizando *“Me sinto culpada em não poder cuidar.”* *“Me sinto horrível, horrível, culpada.”* *“Quando eu saio, volto ansiosa. Me sinto culpada”.* *“No início foi pior. Me sentia culpada em deixar.”*

Discussão

Os resultados do presente estudo sugerem que as mães entrevistadas, aos seis meses de vida do bebê, apresentaram sentimentos negativos de preocupação, medo, tristeza e culpa frente às situações de separação independentemente do tempo e motivo da separação. Estes resultados corroboram as teorias da maternidade, as quais destacam a presença de mudanças físicas, psíquicas e sociais com a chegada do bebê na família, especialmente em se tratando do primeiro filho (SZEJER; STEWERT, 1997; MALDONADO, 2005; EIZIRIK; BASSOLS, 2013; PRADO, 1996; PICCININI et al. 2012). Este resultado também nos faz refletir sobre a perspectiva de Winnicott (1956/2000) sobre os conceitos de *preocupação materna primária*, *dependência absoluta* (WINNICOTT, 1963/1983). Neste sentido, os sentimentos negativos frente às situações de separação aos seis meses de vida do bebê poderiam ser compreendidos como esperadas ao período, indicando o desenvolvimento emocional em termos de amadurecimento das mães.

Com a maternidade, a mulher entra numa condição psíquica especial de sensibilidade e disponibilidade emocional aumentada, a qual permite que a mãe se identifique com as necessidades do bebê, fornecendo um *holding* adequado. Para isso, a mulher usa de suas próprias experiências como bebê, regredindo parcialmente, para identificar-se com ele. É a mãe devotada comum (WINNICOTT,

1966/2002), capaz de envolver-se emocionalmente e priorizar as necessidades do bebê, abrindo mão de outros interesses. Com isso, pode ser esperado que as mães de bebês com seis meses de vida ainda apresentem sentimentos de preocupação, medo, tristeza e culpa ao se afastarem fisicamente dos bebês. Aos poucos, a intensidade da necessidade de proximidade física vai diminuindo naturalmente com o desenvolvimento das capacidades físicas e psíquicas da criança.

O estado de dependência absoluta e vulnerabilidade, que ocorre até o quinto ou sexto mês de vida do bebê pode ser experimentado pela mãe, quando identificada com o bebê. A dependência absoluta tende a diminuir a partir do sexto mês de vida do bebê, com a aquisição da capacidade de a criança se autorregular, necessitando cada vez menos de regulação externa. Este fato indica o amadurecimento necessário para a díade mãe-bebê avançar para o estado de dependência relativa rumo à independência.

O processo de amadurecimento do estado de dependência absoluta para a relativa é promovido pelo ambiente suficientemente bom, através de uma mãe sensível as necessidades da criança, que se adapta as suas mudanças, acompanhando e encorajando a independência e autonomia. Assim sendo, o sentimento de preocupação, medo, tristeza e culpa, evidenciado no presente estudo, apesar de não ser de todo inesperado, considerando o período de vida dos bebês, sinaliza a necessidade de acompanhamento dos casos nos próximos meses de vida do bebê.

Os resultados do presente estudo oferecem evidências empíricas sobre os conceitos teóricos na perspectiva psicanalítica de Winnicott sobre a transição para a maternidade, desenvolvimento do bebê e indica a capacidade de dedicação e envolvimento emocional por parte das mães em relação aos filhos.

Conclusões

O presente artigo investigou a experiência emocional de separação mãe-bebê em mulheres da região do recôncavo baiano no primeiro semestre de vida do bebê. As mães apresentaram sentimentos negativos como *preocupação, medo, tristeza e culpa* ao se afastarem fisicamente do bebê nas diferentes situações de separação. Este resultado foi compreendido à luz dos conceitos teóricos de Winnicott sobre a maternidade e, contextualizado ao período do ciclo vital. Apesar de os resultados serem esperados, corroborando as teorias sobre a maternidade, a investigação realizada traz à tona a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a questão do amadurecimento do estado de dependência absoluta para a relativa, rumo à independência e autonomia. Especialmente, a experiência materna no tocante aos sentimentos negativos frente às situações de separação, como preocupação, medo, tristeza e culpa evidenciados no presente estudo. Estes resultados também nos fazem refletir a

necessidade de investigações sobre as redes sociais de apoio em famílias do recôncavo baiano com filhos pequenos.

Referências

- 1 BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 2 CARTER, B., MCGOLDRICK, M. As mudanças no ciclo de vida familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 3 CRAMER, B., PALACIO-ESPASA, F. Técnicas psicoterápicas mãe-bebê. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 4 EIZIRIK, C., BASSOLS, A. O ciclo da vida humana Porto Alegre: Artmed, 2013.
- 5 KLAUS, M., KENNEL, J., KLAUS, P. Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 6 MAHLER, M. O processo de separação-individuação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- 7 MALDONADO M. Psicologia da gravidez, parto e puerpério. Petrópolis: Vozes, 2005.
- 8 PICCINNI, C., GOMES, A., ALFAYA, C., SOUSA, D., BRUM, E., FRIZZO, G., SILVA, M., LOPES, R. Parentalidade no contexto da depressão pós-parto. In: ALVARENGA, P., PICCININI, C. (Org.). Maternidade e paternidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 83-116.
- 9 PRADO, L. Terapeutas e famílias construindo caminhos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

10 STERN, D. A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

11 SZEJER, M. STEWART, R. Nove meses na vida da mulher. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

12 WINNICOTT, D. A preocupação materna primária. In: _____. Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1956/2000. p. 300-305.

13 WINNICOTT, D. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____ O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1963/1983. p. 79-87.

14 WINNICOTT, D. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: ____ O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1960/1983. p. 38-54.

15 WINNICOTT, D. A família e o desenvolvimento do individual. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

16 WINNICOTT, D. Integração do ego no desenvolvimento infantil. In: ____ O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas; 1962/1983. p. 56-63.

17 WINNICOTT, D. Fenômenos transicionais. In: _____ O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago; 1953/1982. p. 1-25.

18 WINNICOTT, D. A mãe dedicada comum. In: ____ Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes; 1966/2002. p. 1-11.

"SE EU JÁ CHEGUEI ATÉ AQUI, EU VOU CHEGAR ATÉ O FINAL": PERSPECTIVAS DA PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Jéssica Ferreira Lôbo¹

Rita de Cássia Nascimento Leite²

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar aspectos que contribuem para a permanência de estudantes de camadas populares no *campus* de uma universidade pública federal. Para tanto, foram realizadas entrevistas com cinco discentes com a finalidade de identificar e analisar, a partir das experiências relatadas, fatores envolvidos na permanência das estudantes, estratégias utilizadas por elas para permanecer e possíveis interações entre a intenção de desistir e de continuar seus cursos. Os relatos apontaram que a intenção de desistência e permanência podem se entrelaçar, a todo momento, durante a trajetória de estudantes de camadas populares num curso universitário e que fatores institucionais, pessoais e coletivos podem ser fundamentais para a promoção da permanência.

Palavras-chave: permanência universitária; ensino superior público; políticas institucionais.

Abstract: This research aimed to investigate aspects that contribute to the permanence of low-income students on the campus of a federal public university. For that, interviews were carried out with five students in order to identify and analyze, based on the reported experiences, factors involved in the students' permanence, strategies used by them to remain and possible

¹Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: ferreirajessica09@gmail.com

²Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia, docente do curso de Psicologia ofertado pelo Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: rcnleite@ufrb.edu.br.

interactions between the intention to drop out and to continue their courses. The reports pointed out that the intention of giving up and permanence can be intertwined, at any moment, during the trajectory of students from lower classes in a university course and that institutional, personal and collective factors can be fundamental for the promotion of permanence.

Keywords: university stay; public higher education; institutional policies.

Introdução

Nos últimos 20 anos, vimos a inclusão de jovens de segmentos populares que, historicamente, tiveram poucas chances de ingressar na educação superior. Para tanto, o Estado criou e implementou políticas de reforma educacional de expansão no ensino superior com esse objetivo. Dentre elas, destacamos a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais(REUNI) em 2007 (PEREIRA; REIS, 2020), que permitiu a ampliação do número de vagas e a proposição de outros modelos de educação, e o Programa Expandir, vinculado ao REUNI, que garantiu a expansão e interiorização de *campi* de universidades federais em diversas regiões do Brasil.

A homologação da lei de cotas, a lei 12.711 (BRASIL, 2012), é outro marco importante que possibilitou a diversificação do público universitário. Pela lei, 50% das vagas ofertadas em processos seletivos de cursos de ensino superior, obrigatoriamente, devem ser destinadas a estudantes que cursaram os três anos do ensino médio em escolas da rede pública. Uma parte dessas vagas devem ser

preenchidas por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, havendo ainda vagas reservadas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência.

Quando pessoas negras, indígenas, quilombolas, rurais, periféricas, com deficiência adentraram o ensino superior, as universidades, que possuíam históricos segregacionistas, precisaram adaptar-se para receber este público que, até então, não vislumbrava o ensino superior como uma realidade possível (SOUZA; SANTOS, 2017).

O relatório de 2018 do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), produzido em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que apresenta o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação nas instituições federais de ensino superior (IFES), apontou que, nos últimos 15 anos, ainda que não seja a maior parte do público ingressante, houve um aumento significativo da inserção de pessoas autodeclaradas pretas (de 27.693 em 2003 para 143.599 em 2018) e pardas (de 132.834 em 2003 para 470.227 em 2018) e uma tendência de crescimento da participação de discentes do gênero feminino, cisgênera³ e que se inserem na faixa de renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio (de 4.143 em 2010 para 22.749 em 2018), sendo que este público é ainda mais

³"Conceito "guarda-chuva" que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando do seu nascimento" (JESUS, 2012, p. 14).

comum na região Nordeste (46,5% em 2010 para 49,4% em 2018)(FONAPRACE,2019).

Quando falamos de públicos sub-representados no ensino superior se inserindo nesse novo contexto, também falamos de outras barreiras históricas a serem superadas. Para Coulon (2008), o começo da vida universitária requer adaptação aos códigos, rotinas e linguagens acadêmicas, em que cada pessoa vivencia um período inicial de estranhamento e se afilia à instituição a partir da aproximação com seu ofício de estudante. Competências que lhe permitirão fazer parte do contexto universitário, reconhecer-se como tal e obter êxito acadêmico (MEJÍAS SANDIA, 2016).

No entanto, Mendes (2020) alerta, a partir da crítica que faz ao conceito de afiliação acadêmica proposto por Coulon, que é preciso reconhecer que diferentes classes, raças, gêneros e nações ocupando um mesmo espaço podem ser produtoras de desigualdades materiais e simbólicas, que precisam ser consideradas pela universidade de modo a planejar políticas que diminuam tais desigualdades. Assim, seria necessário compreender a afiliação a partir de aspectos históricos e sociais que envolvem a presença de estudantes de camadas sociais sub-representadas, despir-se de uma visão homogeneizante do que é ser universitário e assim reconhecer, como indicam Mancovsky e Más Rocha (2019), que as experiências estudantis remetem a pontos de partida e histórias singulares diversas por parte daqueles que começam uma trajetória universitária.

Desse modo, é preciso ponderar que, quando quem se insere advém de camadas populares, falamos de discentes que não correspondem ao ideário de pessoas de classe média alta, homem branco, cis, por volta dos 20 anos, residentes de áreas urbanas e que realizaram todo percurso escolar em instituições particulares (GANAM; PINEZI, 2021). Esse novo perfil é constituído por pessoas que vieram de ensino público e que, por uma série de aspectos sociais e estruturais, podem demandar ainda mais esforços institucionais para permanecer.

Considerando que a falta de recursos financeiros pode ser um empecilho importante para essa permanência, o Ministério da Educação, em 2010, criou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por objetivo democratizar as condições de permanência de estudantes de origem popular no ensino superior, buscando minimizar os efeitos de desigualdades sociais com vistas a reduzir taxas de evasão e contribuindo para a promoção de inclusão social (BRASIL, 2010). Entretanto, Nunes e Veloso (2016) salientam que, para além do apoio financeiro, é essencial a discussão de outros aspectos que podem ser promotores de uma convivência positiva e de adaptação entre estudantes e seus cursos de graduação no ambiente acadêmico, favorecendo assim a permanência.

A pesquisa do FONAPRACE (2019) também apontou que praticamente um terço dos estudantes ingressaram nas IFES com pensamento de abandonar o curso. Além disso, indicou que 52,8%

deles já tiveram o mesmo pensamento. Como razões para isso, apontaram as dificuldades financeiras, nível de exigência acadêmico, dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho, dificuldades do próprio campo profissional, incompatibilidade com o curso escolhido, insatisfação com a qualidade do curso, problemas familiares e assédio, *bullying*, perseguição, discriminação e preconceito.

Nesse sentido, para Reis e Tenório (2009), há uma permanência que é de ordem material, sendo caracterizada pelas condições de subsistência dos estudantes (alimentação, moradia, materiais de estudos etc.), e outra de ordem simbólica que se refere às experiências universitárias, à possibilidade de participar de atividades, à identificação com colegas, ao sentimento de pertença.

Desse modo, as mudanças nos contextos acadêmicos promovidas pelas recentes políticas no ensino superior no Brasil são fundamentais para a inserção de novos perfis de estudantes, mas a sua permanência requer políticas que se desdobrem para além dos aspectos financeiros. Escutar o que o alunado têm a dizer sobre sua experiência universitária, certamente, pode auxiliar as IFES a compreender a dinâmica da vida estudantil e os aspectos relacionados à continuidade no curso. É nesta perspectiva que a presente pesquisa teve como objetivo investigar aspectos que contribuem para a permanência de estudantes em uma universidade federal, apontando fatores que dificultam tal permanência, identificando estratégias

utilizadas pelas participantes para permanecer, bem como possíveis interações entre a intenção de desistência e de permanência.

A Pesquisa: contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em um *campus* de uma universidade federal localizada em um município do interior da Bahia. Participaram da pesquisa cinco estudantes que estavam entre o 4º e o 6º semestres dos cursos de formação em BIS⁴/Psicologia ou BIS/Nutrição, que foram entrevistadas entre abril e maio de 2022. Eram todas mulheres. Tinham entre 22 e 47 anos. Quatro autodeclaradas pretas e uma, parda. Todas ingressaram na universidade através do processo seletivo por cotas e estudaram integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Três migraram para a cidade onde está situada o *campus* da universidade para estudar; três eram mães e tinham filhos entre 05 e 26 anos. Uma recebia auxílio financeiro da universidade; uma aguardava receber; uma recebia apoio pedagógico para atividades acadêmicas; uma recebeu auxílio emergencial de apoio à inclusão digital durante o período de aulas remotas devido à pandemia da covid-19. Uma residia na casa de familiares de uma amiga; uma residia na casa de familiares; uma morava com as duas filhas; duas residiam com o marido e filhos. Uma transitava entre sua cidade de origem e a cidade do *campus*, dormindo, em algumas ocasiões, na casa de colegas. Uma tinha baixa visão.

⁴Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

Para realização da pesquisa, as entrevistadas assinaram um termo de consentimento livre explicitado e preencheram um questionário sociodemográfico por meio de uma plataforma de formulários eletrônicos. As entrevistas foram realizadas de forma remota através da plataforma *Google Meet* em função da pandemia do novocoronavírus (COVID-19). Os nomes das estudantes foram aqui substituídos por nomes fictícios como forma de preservar a identidade de cada uma e suas falas foram literalmente transcritas sem sofrer nenhuma alteração ou correção gramatical. A seguir, dispomos os resultados organizados em categorias, que foram elaboradas a partir dos elementos trazidos pelas estudantes em seus depoimentos.

O ingresso

As estudantes que nutriram, por muito tempo, o interesse de ingressar na universidade enfrentaram desafios na realização do sonho, sobretudo, Núbia (discente de Psicologia, 39 anos) e Neuza (discente de Psicologia, 47 anos) que só conseguiram ingressar depois de muitos anos após a finalização do ensino médio. Nas palavras de Neuza:

Há quase trinta anos atrás, era bem difícil, né, as coisas não eram fácil, a gente ingressar na faculdade tinha que ter condição financeira de se manter numa faculdade porque a faculdade era em Salvador, então, a gente tinha que se deslocar pra lá e aí tinha que ter dinheiro, né, condição pra poder se manter por lá.

Assim, mais do que falar de democratização do acesso, a interiorização das universidades impactou na dinâmica estrutural dos municípios e favoreceu a permanência de diversos estudantes em suas regiões de origem, sem a necessidade de se deslocar para grandes centros urbanos. Foi o que aconteceu também com Aisha (discente de Psicologia, 26 anos) que sonhava em ser estudante em uma universidade federal e priorizou a busca por universidades localizadas na Bahia, já que os custos financeiros de ingressar em universidades de outros estados seriam maiores.

Para Luana (27 anos) e Dandara (22 anos), ambas discentes de Nutrição, ingressar na universidade não estava nos planos. Luana relatou que a vontade surgiu após alguns anos da finalização do ensino médio, movida, principalmente, pelo desejo de provar para as pessoas do seu entorno que era capaz de entrar em uma universidade. Na vivência de Dandara, o que lhe provocou a vontade de ingressar em um curso universitário foi o programa Universidade para Todos.⁵

O processo de entrada na universidade foi descrito pelas estudantes como um momento marcante. Núbia relatou que a expectativa pelo primeiro dia na universidade lhe causou medo, principalmente, relacionado com o fato de ser uma estudante com mais idade que a média do seu grupo:

⁵O Programa Universidade para Todos (UPT) é parte integrante do Programa de Educação Tributária do Estado da Bahia (PET/BA) e tem como objetivo desenvolver ações que contribuam para a participação/aprovação de estudantes de escolas públicas em processos seletivos das Institutos Federais de Ensino Superior (IFES).

No dia eu nem dormi direito, né? Muito ansiosa. Fiquei com muito medo do que é que eu vou encarar, o é que eu vou viver, sabe? [...] quando eu cheguei aqui, que eu vi tanta gente nova, eu disse 'não, esse não é meu lugar'. E aí eu já fiquei pensando 'o que é que eu tô fazendo aqui com esse povo?' Tinha gente na minha sala que ainda ia fazer dezoito anos, eu tava com trinta e seis e eu pensava "esse povo tem idade de ser meus filhos, véi, oportunidade de ser meus filhos" e eu era a mais velha da sala e eu pensei a princípio: 'gente, o que é que eu tô fazendo aqui?'

Já para Neuza,a entrada na universidade foi triste e feliz ao mesmo tempo. Ela enfrentou algo semelhante à Núbia ao chegar na turma e encontrar "um monte de jovem, um monte de gente, de pessoas diferentes".Comotem baixa visão, enfrentou inseguranças frente às questões de acessibilidade no *campus*: "E aí, quando eu vi o monitor [eletrônico]lá, né, as letras eu não conseguia enxergar, pronto. Aí eu disse: "não vai dar pra mim não, pra eu saber onde é a sala, eu tenho que olhar para aquele monitor ali como é que eu vou fazer?". Neste momento, pensou em não voltar para a universidade no dia seguinte, mas ao decidir retornar, encontrou "pessoas maravilhosas que me deram o maior incentivo", no caso, colegas e servidores do *campus*.

Aishadefiniu sua entrada na universidade como "caótica", uma vez que nutria expectativas em relação à própria família que não foram alcançadas:

Por mais que eu taria realizando um sonho, eu não tive apoio das pessoas que deveriam estar me apoiando, entendeu, então foi bem complicado, fui chamada de louca, me questionaram perguntando se meu pai e minha mãe era rico. Eu achei que, tipo assim, ia ter uma mobilização da família para me ajudar a custear a minha vida aqui, e não, se não for minha mãe... Assim.. meu pai, lógico, meu pai ajuda, mas não é a mesma coisa, tipo assim, como minha mãe faz, meu pai não faz nem um terço.

Já para Dandara, um dos aspectos mais difíceis do começo do percurso universitário foi ficar distante da família:

Eu via toda semana eles em casa e depois, quando eu cheguei aqui, que eles foram embora, que eles ficaram comigo na faculdade durante a primeira aula que eu tive, e eles foram embora depois, em seguida, eu fiz assim: 'meu Deus, agora eu tô sozinha, não tenho mais mainha e painho e meu irmão'. Aí eu lembro que eu chorei, chorei, chorei, chorei naquele momento que, tipo assim, foi literalmente uma quebra de laço muito forte que eu não tava esperando.

Cervinski e Enricone (2012), encontraram resultados semelhantes em sua pesquisa e salientam que os primeiros dias nas universidades são momentos desafiadores que demandam criação de estratégias por parte de quem é estudante e da universidade para que a transição ocorra da forma mais confortável possível. Mas, ainda que o início tenha sido difícil para Dandara, tanto pela distância familiar quanto pela adaptação ao novo contexto, o sentimento de estar

alcançando horizontes nunca alcançados pela sua família, ainda perdurava. Ela contou uma situação em que esteve em Salvador quando cursava o ensino médio:

Eu parei em frente à universidade de medicina que fica lá perto do Pelourinho e eu pensava assim: 'meu Deus, será que um dia eu vou conseguir entrar na universidade? Será que eu vou conseguir passar na faculdade pública? Universidade pública?' porque condições financeiras eu não tenho pra me bancar em algo particular, e aí quando eu passei, eu fiquei 'meu Deus, eu consegui, olha onde eu estou', né, um lugar privilegiado porque, se parar bem pra observar, na minha família, poucas mulheres alcançaram isso, né?

A intensificação das políticas de acesso ao ensino superior público não só diversificou o perfil acadêmico do ingresso como também possibilitou que estudantes representassem a primeira geração da família a conseguir ingressar numa universidade (Fioreze; Stachelski e Ribeiro, 2022).

Desafios e percalços da trajetória universitária

Um acontecimento que interferiu diretamente na possibilidade de permanência de estudantes nas universidades foi a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), algo até então desconhecido e que demandou das IFES uma reestruturação dos seus meios e métodos de ensino. A interferência foi ainda maior em se

tratando de estudantes dos primeiros semestres que tinham iniciado sua vida acadêmica pouco tempo antes ou, até mesmo, algumas semanas antes do isolamento social ser decretado no Brasil, em março de 2020. Para Neuza, que tem baixa visão, o desafio foi ainda maior:

Eu tava preparada pra parte presencial, daqui a pouco, já tô na parte remota, e eu fiz, 'e agora como é que eu vou mexer em tantas... Como é que eu vou enxergar? Me conectar com computador com o celular... Gente, eu não sei mexer, além de não saber mexer, não saber lidar, ainda a visão e tudo, meu Deus, e agora o que que eu vou fazer'?

Contudo, Neuza contou com o apoio dos filhos, professores e colegas para enfrentar as barreiras existentes na modalidade remota de ensino;ela acrescentou que esse foi um momento de muito aprendizado e que colegas de turma se tornaram sua segunda família, sobretudo, diante de percalços enfrentados com a falta de materiais acessíveis que contribuíssem para o seu aprendizado enquanto pessoa com deficiência.

Para Núbia, fez toda diferença contar com o apoio e compreensão de docentes que reduziram a quantidade de textos por aula, apesar de existirem professores que não "tavam nem aí", que dificultavam ainda mais o processo de aprendizagem, uma vez que já estava sendo atravessada pela "questão de internet caindo, era questão do espaço, era questão de ar, do cansaço físico, da dor nas costas, sabe, da mente, do medo de pegar covid". Acrescentou,

Esse processo durante a pandemia foi muito, muito difícil, assim, muito difícil. Muitas vezes, durante a pandemia, eu digo "é, não vou dar conta dessa merda não. Não vou dar conta, não vou dar conta" e pra mim não foi pior porque durante todo esse tempo eu tava tendo acompanhamento do serviço de psicologia [da universidade].

Núbia tinha um *notebook*, que quebrou no período de abertura do edital para suporte financeiro que a universidade ofereceu para contribuir com a compra de aparelhos eletrônicos para acessar as aulas; ela conseguiu enviar a documentação necessária para participar do edital e foi contemplada com o auxílio, possibilitando que, com uma contribuição financeira a mais fornecida pela sua mãe, pudesse comprar outro *notebook*.

Aisha e Dandara estabeleceram um comparativo entre o modo como vivenciaram as aulas remotas e como estava sendo o retorno às atividades acadêmicas presenciais. Ambas moravam perto da universidade até o início do isolamento social quando voltaram para suas cidades de origem. Com o retorno das aulas presenciais, elas passaram a morar distante do *campus*, enfrentando o desafio de utilizar o transporte público para frequentar as aulas:

A princípio, quando eu vim pra cá, eu tinha esse conforto de morar do lado, literalmente do lado da universidade, [após o retorno presencial] me mudei[agora]pra uma casa maior, mas não ficava no mesmo bairro então, tipo assim, tá sendo extremamente complicado tanto que pra algumas pessoas, 'ah eu

queria que voltasse presencial', pra mim, eu ainda preferia tá no EAD porque essa volta pra cá, querendo ou não, tá sendo complicado, entendeu? Tipo, de ir pra faculdade, o cansaço porque, querendo ou não, bate um cansaço, eu ter que, tipo, sair duas horas antes de casa pra ir pra universidade (Aisha).

Na opinião de Aisha, quando as aulas aconteciam na modalidade remota, ela estava confortável por estar em sua casa e com as pessoas da família, e com a retomada das atividades presenciais, perdeu o que considerava ser a oportunidade de estar com a família e, ao retornar, não usufruía de condições financeiras que fossem suficientes para residir numa casa mais próxima da universidade como residia antes da pandemia. Assim como Núbia, ela considerou que o processo psicoterapêutico é o que lhe ajudou a lidar com o retorno às aulas presenciais.

Assim como Aisha, Dandara avaliou o seu percurso universitário durante a pandemia como positivo, sendo que o retorno para a universidade lhe apresentou desafios:

A minha permanência na universidade, de lá para cá, durante a pandemia foi tranquilo porque eu tava em casa [...], mas, em relação ao retorno que agora a gente tá aqui, eu achei, pensei por alguns dias que eu não poderia mais, eu teria que trancar porque meu pai ele ficou desempregado, ele é a única pessoa que sustenta a gente.

A minha intenção quando eu vim para [universidade] não era mais morar aqui onde eu tô, era ir para o centro [da cidade], e aí como é que eu vou para o centro se não tem dinheiro para pagar a

casa? Como é que eu vou para o centro se não tem dinheiro para comer?

A questão financeira é fundamental no que diz respeito à permanência de estudantes de camadas populares. Foi por meio dos auxílios financeiros oferecidos pela universidade que Dandara depositou sua esperança de continuar estudando. Núbia, ainda que recebesse o auxílio da assistência estudantil, questionou-se, diversas vezes, se fez o certo ao deixar o trabalho para ingressar na universidade; muitas vezes, sentia-se mal por não contribuir financeiramente com as despesas da casa. Para Aisha, "a faculdade, ela dá recursos pra você manter, mas são recursos que não são suficientes ou são precários ou não valem a pena...". Assim, a estudante levanta a questão de que, ainda que os recursos fornecidos por meio das bolsas sejam importantes, as condições materiais de sobrevivência durante a graduação ainda são mínimas ou incipientes.

Se por um lado, a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuem para o fortalecimento de vínculo entre estudante e universidade, há uma parcela de discentes que enfrentam barreiras na oportunidade de "viver a universidade". É o que acontece com estudantes-mães. Luana, por ter duas filhas pequenas, trabalhava para sustentá-las, e acreditava que conseguiria alcançar novos horizontes no seu percurso universitário caso não fosse ela, exclusivamente, a responsável pelo cuidado das crianças: "Filho dificulta, por exemplo, eu vi o intercâmbio agora de universidades

daqui e pra fora também, pô... eu fiquei mexida, mas não posso, nem tento”.

Já Neuza, que tem dois filhos já adultos e que a ajudaram a manusear as plataformas digitais durante as aulas remotas, destacou a falta de acessibilidade como uma barreira importante que interferiu na sua permanência e, ao retornar para o ensino presencial, notou que a universidade ainda precisava dar passos largos para que alguns desafios que ela enfrentava fossem minimizados:

Eu acho que tem muita coisa ainda para ser bem resolvida dentro da faculdade, acho que isso aos poucos, né, a gente não pode chegar e ser tudo de vez, né, inclusive, o monitor [eletrônico] tem que ser um telão porque a gente não consegue, eu mesmo não consigo ver o monitor, eu já tenho tudo já escrito porque se eu chegar lá para querer olhar o monitor eu não vou conseguir olhar, entendeu? Então tem muita coisa que precisa ainda ser desenvolvido ali dentro para que a gente possa permanecer na faculdade sem nenhum transtorno, sem nenhum constrangimento.

Entre o permanecer e a intenção de desistir

Quanto à continuidade ou não da formação universitária, Luana revelou que pensava, a todo momento em desistir, constantemente se perguntava se valia a pena os anos de dedicação, se estava aprendendo como os colegas de turma e se ia conseguir um emprego assim que concluísse o curso: "É como se fosse um esforço e

no final você não tem certeza se vai valer a pena ou não." Mesmo permanecendo, ela ainda é acompanhada pela sensação de não pertencimento:

Não vou falar assim 'ah tem sido fácil, tá sendo aquele mundo como eu imaginei, mil maravilhas, que lugar lindo, que lugar massa'... A todo momento a universidade, olhares me falam: 'Você não é daqui'. É isso que eu sinto desde o primeiro semestre: 'Você não é daqui. Você não é para estar aqui'.

Como apontam Souza e Santos (2017), a recente inserção de estudantes que advém de camadas populares, sobretudo, pessoas negras, quilombolas, indígenas e pertencentes a comunidades rurais e periféricas, não se constitui como uma tradição familiar, nem sequer como um lugar possível de se almejar, o que torna o processo de afiliação e permanência ainda mais complexo e demandante de atenção por parte da comunidade universitária.

Ganam e Pinezi (2021) argumentam que, mesmo com os esforços dedicados para incluir tal heterogeneidade por meio de políticas e práticas, a universidade ainda não alcançou um status de inclusão que promova a sensação de pertencimento para estudantes das camadas populares. No que disseram as entrevistadas, foi possível notar a presença de processos ainda excludentes que lhe fizeram questionar a própria permanência no curso.

Dandara relatou ter tido intenção de trancar o curso por conta das condições financeiras enfrentadas pela família, assim como Núbia que pensou em desistir num momento de dificuldade também financeira, quando não teve dinheiro para pagar a viagem de ônibus da universidade até o bairro onde morava:

[...] quando eu cheguei em casa naquele dia, eu não queria mais voltar não, mulher, eu não queria voltar, eu não queria voltar, sabe, eu digo: 'gente, e se eu não tô conseguindo pagar o coletivo, sabe, eu vou conseguir o resto?' [...] Foi doloroso, mas naquele dia eu pensei em desistir, assim, foi um dos dias que foi mais difícil para mim, naquele dia eu pensei em desistir.

Aisha, ao mesmo tempo que disse nunca ter pensado em desistir, estava bastante preocupada com os esforços feitos por sua mãe para que ela permanecesse no curso. Ainda relatou uma situação em que, após obter notas baixas em avaliações, questionou a mãe se ela queria que desistisse do curso:

[...]porque, querendo ou não, eu sei o esforço que ela tá fazendo para me manter aqui, então seria muito injusto, tipo assim, eu tirar notas ruins ou eu passar arrastada, então eu já cheguei a perguntar para ela se ela queria que eu desistisse, entendeu, não por mim, mas por ela porque eu sei do sacrifício que ela tá tendo para me manter aqui, aí do nada... Ela criou uma expectativa em relação a isso, então aí do nada, não supro aquela expectativa que, tipo assim,

ela nunca me falou nada, mas é algo que eu tenho em mim, entendeu, é só nesse sentido assim.

Neuza pensou em trancar o curso quando ficou responsável pelos cuidados com a mãe adoentada durante a pandemia. Também pensou em desistir ao enfrentar uma situação constrangedora com uma professora durante o período de aulas remotas:

Eu falei para uma professora que eu não tava conseguindo enxergar o slide [...], eu já monitorando cá no meu computador, eu não conseguia ter uma visão legal, e aí ela falou assim para mim: 'Mas você não ouve não? Então você ouve. Só prestar atenção no que eu estou falando', quer dizer, me tirando o direito de enxergar, de ver o que eu queria ver. Ali aquilo ali, poxa... eu saí arrasada, não tive nem palavras.

Anache e Cavalcante (2018) discutem que, ainda que haja movimentos que incentivem o acesso e permanência de estudantes com deficiência, ainda há barreiras, sobretudo, no que diz respeito ao currículo, falta de recursos acessíveis e formação de profissionais que compreendam os recursos de acessibilidade como ferramentas essenciais na democratização do aprendizado de tais estudantes, para que as condições de permanência não se restrinjam aos esforços individuais e de colegas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em seu Art. 3º discute alguns conceitos que são de suma importância para a discussão sobre a situação enfrentada por Neuza. Dentre eles o de

acessibilidade, que se refere à possibilidade de autonomia na utilização de espaços, equipamentos urbanos, transporte, entre outros, com destaque para os sistemas e tecnologias, aspecto que foi negado à entrevistada no episódio de aula remota relatado. Também o conceito de barreiras atitudinais que se referem a atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades como as demais pessoas (BRASIL, 2015). Foi exatamente o que fez a professora descrita na situação narrada por Neuza: criou uma barreira atitudinal ao colocar-se indisponível para resolver o problema da estudante, quando bastava apenas aumentar o tamanho da letra nos slides, algo que não prejudicaria a turma e a sua aula, mas que teria dado à Neuza a condição que precisava para participar melhor dela.

Diante da situação ocorrida com a professora e depois de receber apoio dos colegas, Neuza buscou o colegiado para relatar o ocorrido: "Aí eu disse 'não. Agora não desisto não, agora eu vou ver, se não se encaixar nas minhas condições, eu descarto", a partir daí, a situação com a professora melhorou e serviu como incentivo para que ela passasse a buscar mais conhecimento, levantar discussões e ir em busca de mais direitos:

Quando eu vejo que não tá bom pra mim, eu comunico, converso com a coordenação, né, colocando a minha posição, 'e aí olha... É assim, assim e assim'. E aí já sei que, se não aceitar, que a

gente vai para outros meios, sabe, mas eu tô fazendo valer não só o meu direito, mas o direito de todos ali dentro.

Assim, encorajada por seus colegas, Neuza buscou a instituição, o que certamente, permitiu-lhe saber da existência das políticas de inclusão da universidade que visam assegurar condições de acessibilidade e atendimento adequado aos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas através de programas e ações de apoio acadêmico.

Ainda que a permanência seja atravessada por situações as mais adversas, as estudantes constantemente buscavam estratégias para lidar com as dificuldades existentes no percurso acadêmico. Para contribuir com os custos mensais de estudar em outra cidade e diante do desemprego do pai, Dandara encontrou nas suas habilidades, uma forma de tentar atravessar o momento difícil:

Eu sempre tento fazer alguma coisa pra vender, não é à toa que eu estou fazendo doce para vender na universidade e aí é uma forma de tentar me manter também, de tentar cobrir minhas despesas, fora os projetos que eu me envolvo pra poder também ter essa renda [...] justamente para não ficar dependendo, esperando painho me mandar cem reais pra eu pagar uma conta, pra ele mandar cinquenta reais pra eu comprar meus produtos de higiene pessoal, então não, eu sempre tô comprando as minhas próprias coisas e pagando tudo certinho para justamente não ficar nesse impasse.

Para ela, essa é uma forma de "se desvincular um pouco dessa história de ficar na asa de pai e mãe porque eu tenho que aprender o que é a realidade da vida".

Para lidar com as dificuldades de locomoção ao retornar para as aulas presenciais, Aisha buscou organizar sua grade de horários de modo que aulas remotas e presenciais ocorressem de forma alternada para que ela não precisasse ir muitas vezes na semana ao *campus*⁶.

Ainda são incipientes os estudos que mostram o impacto da pandemia nas condições de permanência de estudantes na universidade a partir do retorno das aulas na modalidade presencial. Mas é possível perceber, a partir das falas das entrevistadas, que, ao mesmo tempo, que o retorno apresentou aspectos positivos como a ruptura com o ensino exclusivamente remoto e a retomada gradativa do convívio social, tal retomada acontece com entraves, sobretudo, no aspecto financeiro e de moradia, entraves que podem fragilizar a intenção de continuidade na graduação em alguns momentos.

O que faz permanecer

Diante do cenário de desigualdade econômica existente no Brasil, o auxílio financeiro pode se constituir como um aspecto de suma importância para a permanência de estudantes de camadas

⁶No primeiro semestre em que retornou às aulas presenciais, a universidade aqui estudada ainda ofertou disciplinas em formato presencial e outras em formato remoto.

populares na universidade. Em vários momentos, as estudantes entrevistadas destacaram o fato de que receberem mensalmente alguma bolsa contribuía para a manutenção de despesas. Para Luana, se não tivesse a bolsa-permanência, ela não estaria mais na universidade:

Tem a bolsa PPQ que eu paro e falo assim: 'não. É.. Se acaso eu sair do trabalho agora, eu tenho essa bolsa, posso escolher entre uma coisa e outra, mas essa bolsa eu não posso perder'. Ela [a universidade] também me cobra, né? Preciso seguir alguns parâmetros pra poder me manter nela. Ai... mas até então, assim, o máximo é a bolsa.

Dandara também contou que, além da bolsa do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), a participação num projeto de extensão garantiu a ela uma bolsa e ambas diminuíram sua intenção de desistir diante do desemprego familiar. Sendo assim, é possível reforçar que a concessão de bolsas é um aspecto essencial na continuidade dos setores populares na universidade.

Contudo há aspectos de outras ordens que contribuiram para a permanência das estudantes entrevistadas, mesmo em meio a tantas situações que trouxeram à tona a vontade de desistir. Núbia contou que persistia no curso pela certeza na escolha que fez pela Psicologia, enquanto Luana, que só escolheu a Nutrição por acaso, acrescentou que seguia em frente porque aprendeu a gostar da área com o passar dos semestres. Neuza e Aisha queriam conhecer mais o curso que

faziam e viam a perspectiva de passar para o segundo ciclo da formação⁷ como algo que vai impulsioná-las seguir adiante.

Aisha mesmo com os desafios da trajetória universitária, por vezes, não acreditava que vivenciou tantas novidades; contou como a participação nas discussões promovidas pela universidade lhe despertou a vontade de se envolver em projetos e potencializou as percepções de si mesma:

Eu consigo ver em mim a potência e eu, eu tenho a certeza, a plena certeza de que eu só estou no lugar que eu estou hoje porque eu estudei em [universidade], né, porque fora eu não teria acesso a essas discussões, eu não veria certas coisas, eu não saberia certas coisas, sabe, eu não teria compreendido tantas coisas que eu compreendo hoje.

Neuza também viu mudanças em si mesma na forma de perceber e interpretar alguns aspectos da sociedade:

Hoje, dentro da faculdade, a gente tem uma visão mais ampla, né, a gente passa a ser, passa a desconstruir, né, e aprender outras coisas, desaprender daquilo que a sociedade nos impõe para a gente viver uma outra realidade do que realmente é, não romantizando, não colocando florzinhas, né, coraçõezinhos, mas

⁷Os cursos de psicologia e nutrição da universidade investigada são realizados em dois ciclos de formação: o primeiro, o bacharelado interdisciplinar; o segundo, o ciclo profissionalizante.

realmente a realidade daquilo ali, então acho que a faculdade hoje tá abrindo novos horizontes pra mim.

E é a partir desta abertura de horizontes e de situações vivenciadas que Neuza foi, incentivada e apoiada por colegas, realizando ações e participando de discussões que lhe possibilitaram conhecer as políticas de inclusão da universidade, o que contribuiu para uma maior sensação de pertencimento e da intenção de permanecer.

Eu consegui agora um monitor [acompanhante] para me ajudar, né, nas atividades, em relação, também, agora vai ser sinalizado, né, as escadas vão ter sinalizações... Que mais... No quadro de avisos também, né, já vai estar tudo já bem organizado pra gente [...], os professores já estão com consciência, já trazem o material já preparado para aula e essa inclusão tá sendo bem visível, não é assim o material separado, sabe, 'o dela é esse e o da turma é esse', não, já traz prontinho que é para todo mundo ficar ali satisfeito [...] aí eu tô gostando muito.

Tal aspecto se alinha com o que o estatuto da pessoa com deficiência define como comunicação, uma forma de interação que possa permitir a visualização de textos, sistemas de sinalização, comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos multimídia, linguagem oral e escrita, de modo a tornar mais acessível o consumo dos conteúdos pelas pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, p. 10). Neuza, ao citar a importância de ter um estudante apoiador a

acompanhando nas atividades, acabou por destacar a relevância dessa ação do núcleo de políticas de inclusão da universidade como uma forma de viabilizar sua permanência.

Dandara também almejava conquistar seu próprio espaço ao chegar a posições e lugares sociais não ainda não alcançados pela sua família, servindo de exemplo para ela:

[...] De qualquer forma, eu quero conquistar mesmo os meus espaços, que agora eu entendo que esses espaços também são meus, né, se você parar bem para olhar a minha família, as mulheres pretas não são graduadas, né, malmente terminaram o ensino médio, então eu tô aqui no ensino superior e isso me motiva a continuar e a incentivar os meus primos também, os meus primos mais novos para poder acessar esse local e buscar estudo, e também ter a qualidade de vida que eu pretendo ter.

Como aponta Reis (2013, p. 184), a entrada de alguém na universidade pode acabar por influenciar positivamente outras pessoas da mesma família a vislumbrarem um caminho possível para ingressarem também. Para a autora, isso causa uma sensação de existir, de se perceber como participante desta realização, de modo que não somente quem ingressa pode se transformar como também transforma a realidade social e familiar em que se insere.

Algo que contribuiu para a continuidade de Luana no curso foi provar para as pessoas do seu entorno que ela conseguiu ingressar na universidade e ir cada vez mais longe:

Eu sou ousada, talvez isso seja até o que me mova [risos]. Porque toda vez que falam assim: 'você não vai conseguir, você não é pra ter isso', eu fico com aquilo na mente e falo "mas por que não?"; eu fico me questionando, então no momento é ruim, é chato, causa uma ansiedade, uns sentimentos bem ruins, mas, no fundo, no fundo, no fundo, eu consigo enxergar aquilo como um 'não, eu vou provar pra você que eu consigo sim, posso demorar? posso... mas eu vou conseguir sim'.

Para Núbia, Dandara e Neuza, o desejo de continuar no curso foi potencializado pela participação de outras pessoas, seja a família, colegas, corpo docente e equipe de terceirizados da instituição. Neuza ensinou e aprendeu com colegas a todo momento e tal parceria contribuiu para o clima de acolhimento e cuidado na turma:

Eles estão me ensinando muito, eu acredito que eu também tô ensinando muito para eles e hoje eu vejo colegas assim sensíveis, né, tipo, eles não deixam a cadeira assim, a cadeira perdida, eles sempre tão colocando assim no cantinho, se tem algum fio do projetor assim no meio do caminho eles vão lá e tira, entendeu, estão sempre com aquele cuidadinho comigo, eu fico feliz, sabe, que eu tô vendo que tá valendo a pena tá ali dentro.

Com os servidores do *campus* não tem sido diferente:

Também tem os funcionários, né, tem as meninas da limpeza que já me orienta, um já me ajuda, eu tô vendo também que, quando tem alguma notícia pra colocar lá no mural, as letras já estão

vindo maiores, né, que já tá dando para ver, tudo isso, eu tô fazendo valer a estadia ali, não vai ser para sempre, mas eu vou deixar ali um legado de superação, de valer a pena. Vale a pena.

Núbia também expressou entusiasmo ao dizer que sua turma lhe forneceu suporte sempre que ela teve alguma dificuldade e que contou com a acolhida coletiva para seguir adiante. Também foram algumas professoras da instituição que lhe deram apoio emocional, e até mesmo financeiro, nos momentos em que continuar não lhe era mais uma opção:

A professora X falou uma frase que eu uso até hoje, ela disse: 'olha, se você está confusa não é momento de tomar decisão' e aquilo pra mim foi muito importante. Se eu não tivesse ouvido aquela frase, talvez eu tivesse desistido, e eu realmente tava confusa e no meio da minha confusão eu ia desistir, sabe? E aquela frase dela me fez permanecer e não o que elas [esta e outra professora] falaram, mas o que elas fizeram, sabe? A sensibilidade, sabe? De me perceber que eu não estava bem, de perceber que eu não estava mais sorrindo.

Dandara buscou em docentes a referência que ela precisava para compreender melhor a trajetória universitária e teve um retorno positivo sobre em quais projetos ingressar para se aprofundarem seu curso e se candidatar para bolsas. Ela, assim como Núbia, também não via a possibilidade de continuidade se não fosse o apoio familiar:

Eu nunca tive problema em querer desistir e não permanecer porque eu sempre tive pessoas que me apoiaram, né, pessoas que eu

realmente confio que são os meus pais, então, eu sempre tive ali alguém pra incentivar, pra falar "não tá bom você tá longe, mas está estudando e é isso que importa" sabe, então pra mim foi muito importante isso.

Núbia acreditava que de nada valeria ter maior suporte material se não tivesse o apoio das pessoas do seu convívio:

Para mim, o financeiro dificulta a permanência por conta de tantas questões, mas não é só o financeiro que facilita para mim, sabe, porque talvez se eu tivesse estabilidade financeira e não tivesse esse apoio não valeria de nada, entende? Então, assim, para mim, essa rede de apoio faz toda diferença de verdade.

O desejo de concluir o curso também surgiu como um aspecto central na permanência das estudantes. A expectativa de se formar, ter o diploma de ensino superior ou atuar na profissão escolhida são aspectos essenciais presentes no cotidiano de quem já enfrenta tantos obstáculos para concluir cada semestre. Dandara contou do seu carinho pelo *campus*, considerava a universidade muito boa e disse que, ainda que não conseguisse concluir os ciclos dentro do tempo esperado na divisão curricular, queria aproveitar cada etapa e vivenciaria as outras atividades que o *campus* tem para oferecer.

Concluir o curso também estava relacionado à atuação profissional e isso significava, para Dandara e Aisha, uma oportunidade de contribuir para melhores condições de vida para as suas famílias e retribuir, de alguma forma, todo o apoio que receberam

durante a estada universitária, aspecto que também favoreceu suas permanências no curso. Na fala de Dandara,

Porque tanto esforço que tiveram ainda pra me manter aqui vou retribuir de alguma forma, não sei como, mas vou retribuir de alguma forma, né, então essa motivação deles me apoiarem me faz querer continuar pra poder querer dar algo melhor, então sempre pensei nisso, vou dar algo melhor para eles, não sei quando, mas eu vou dar algo melhor pra eles.

Aisha também relatou

[...]Querer mudar a realidade da minha família, porque minha mãe não teve estudo, meu pai não teve estudo, por causa das humilhações que eu vejo eles passando, de mudar a realidade da minha família, por essa questão. Então, tipo assim, eu tenho que... por mais que esteja difícil, por mais que eu esteja surtando, que esteja complicado, eu tenho que ir porque eu tenho que melhorar.

É na universidade que muitas famílias depositam suas perspectivas de um futuro diferente das gerações anteriores, e, para isso, muitas vezes, dedicam anos de esforços financeiros e emocionais para que tais estudantes permaneçam no curso (Schuh 2017). Sobretudo, nas falas de Aisha e Dandara, recém-saídas do ensino médio e que contavam com os pais para custear a maior parte das suas despesas, ficou evidente esse lugar de conquista e de querer proporcionar um maior conforto material para a família a partir de suas atuações profissionais.

Diante do rompimento de barreiras sociais e institucionais e a partir da expectativa de produzir novas realidades a partir da formação, Neuza deixou um recado: "Se eu já cheguei até aqui, eu vou chegar até o final. Não importa o que eu tenho que enfrentar até lá, eu já cheguei no meio, pra desistir aqui, não desisto de jeito nenhum!".

Considerações finais

A pesquisa permitiu perceber que intenções de desistência e permanência podem se entrelaçar a todo momento durante a trajetória de estudantes num curso universitário. Mesmo as estudantes que disseram nunca ter pensado em interromper a formação, em algum momento, durante suas falas, descreveram situações em que desistir pareceu uma opção, o que nos permite pensar que, a intenção de permanecer foi, muitas vezes, atravessada por questões que as fizeram considerar a desistência como uma possibilidade. Desse modo, ambas, permanência/desistência, apareceram como dimensões do mesmo fenômeno: a trajetória acadêmica estudantil.

Foi possível observar que, se as bolsas-auxílios recebidas pelas entrevistadas contribuíram para a diminuição dos desafios enfrentados pela falta de recursos materiais, elas não foram o suficiente. Os incentivos para seguir moraram também na certeza da escolha do curso, no aproveitamento do que estava sendo aprendido e no anseio de devolver, para a família e a comunidade, aquilo que

aprenderam; no amparo de colegas, docentes e equipe de servidores terceirizados.

As participantes foram movidas também pela busca pelos próprios espaços, para provar para si e para outras pessoas que conseguiriam alcançar seu objetivo e pela expectativa de chegar até o final dos ciclos. Para algumas, o seguir em frente esteve diretamente alinhado com a finalização do curso e a expectativa de, a partir da formação, proporcionar melhores condições de vida para si e para a família, como retorno ao apoio emocional e financeiro proporcionado por ela durante os anos de graduação.

Permanecer não foi, pois, uma questão somente da estudante em si, foi também uma questão institucional e coletiva. Destacou-se assim a importância de ações institucionais que foram além do apoio financeiro, mas também relacionais e afetivas. Isto remete à importância da universidade se ocupar não somente com a recepção aos estudantes ingressantes durante as primeiras semanas de aula, como também com a promoção de espaços de troca deles entre si, mas também com docentes, técnicos-administrativo, trabalhadores terceirizados durante todo o percurso da estada no curso, contribuindo assim para a construção de uma permanência de qualidade, que garanta a presença de diversidade de atores com diferentes características sociais de forma a minimizar possíveis lógicas homogeneizantes de lidar com a permanência.

Vale ressaltar também que novos desafios serão encarados uma vez que é possível que os cortes orçamentários enfrentados pelas universidades públicas brasileiras nos últimos anos e, quiçá, nos que virão, impactem no repasse de auxílios financeiros para estudantes de baixa renda, o que será um aspecto que poderá ter forte influência na permanência de tais grupos e que exigirá das universidades públicas a criação de políticas de acolhimento e permanência para além das bolsas-auxílios, que já são de suma importância.

Como diz Leite (2016), um curso universitário e as marcas que ele deixa em cada estudante é muito maior do que aquilo que aparece nos currículos, nos programas e ementas das disciplinas. Para algumas pessoas, permanecer na universidade está além da transição de semestres e do conteúdo aprendido em cada um deles, é muitas vezes carregar consigo, incessantemente, a história de todos/as/es aqueles/as que não conseguiram alcançar o ensino superior, uma luta diária para ocupar um espaço onde, até pouco tempo atrás, tais presenças eram tidas como "desviantes".

O percurso ainda é longo para que discentes de camadas populares se insiram no ensino superior e nele permaneçam com qualidade e, para ajudar a viabilizar a continuidade e conclusão da sua trajetória acadêmica, é importante conhecer os aspectos e estratégias que os estudantes validam para se fazer presente na universidade.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, número especial, p. 115-125, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Ministério da Educação, Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

CERVINSKI, Luciane Fátima; ENRICONE, Jacqueline Raquel B. Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. *Perspectiva*, v. 36, n. 136, p. 101-110, dez, 2012.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. EDUFBA, 2008.

FIGLIAREZZA, Cristina; STACHELSKI, Eduarda; RIBEIRO, Silvana. "Para minha família sempre serei lembrado": reflexões sobre a realidade dos estudantes de primeira geração. *Vivências*, v.18, n. 35, p. 89-104, 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. V Pesquisa Nacional

de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018. Brasília: Andifes, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012.

LEITE, Rita de Cássia Nascimento. A formação de si (*Bildung*) do estudante universitário. 2016. 202 p. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MANCOVSKY, Viviana; MÁ S ROCHA, Stella Maris. Los inicios a la vida universitaria: unencuentro posible de intereses comunes. Em: MANCOVSKY, Viviana; MÁ S ROCHA, Stella Maris (ed.). Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios, 2019, p.11-17.

MEJÍAS SANDIA, Carlos. Formación identitaria como eje articulador de permanencia y éxito académico de estudiantes de educación superior. *Interações*, v. 17, p. 475-486, jul/set, 2016.

MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

NUNES, Roseli Souza R. VELOSO, Tereza Christina Mertens A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. *Educação e Fronteira On-Line*, v. 6, n. 16, p. 48-63, jan/abr, 2016.

REIS, Dyane Brito. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as questões de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude*. EDUFBA, 2013, p. 179-195.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. Cadernos ANPAE, v.8, 2009.

SCHUH, Malu Santarem. A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS. 2017. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, p. 121-138, 2022.

SOUZA, Greysy Kelly Araujo de Souza; SANTOS, Dyane Brito Reis. Da afiliação à permanência: o protagonismo da iniciação científica. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; VASCONCELOS, Leticia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). Observatório da Vida Estudantil: Dez anos de estudo sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. EDUFBA, 2017, p. 153-171.

A ARTE IMITA A QUÍMICA: Produção de obras artísticas utilizando pneus inservíveis como temática para ensino de Química por meio de uma abordagem ambiental

Evandro de Queiroz Barbosa e Silva⁸
Tsylla Madowry de Souza Bouças Nascimento⁹
Creuza Souza Silva¹⁰
Gil Luciano Guedes dos Santos¹¹

Resumo: Um dos maiores problemas ambientais no cenário atual são os resíduos sólidos. Esses rejeitos podem acarretar sérios contratempos ambientais, econômicos e sociais. Com o célere desenvolvimento tecnológico, o crescimento populacional e a necessidade de novas tecnologias com menor ciclo de vida do produto têm colaborado para o aumento do descarte. Dentre esses resíduos, os pneus constituem um dos maiores problemas ao meio ambiente. Além dos problemas relacionados à poluição do solo, os pneus que ficam a céu aberto servem de criadouros para vetores que transmitem doenças, entre elas a dengue. Diante deste panorama, este trabalho tem como objetivo o reaproveitamento de pneus inservíveis

⁸Licenciando em Química, Centro de Formação de Professores da UFRB.
Email: evandroq@ufrb.edu.br.

⁹Mestra em Educação Científica e Formação de Professores pela UESB. Professora Substituta do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da UFRB. Professora de Química da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Email: tsylla@ufrb.edu.br.

¹⁰Doutora em Química pela UFBA. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da UFRB. Email: creuzasilvante@ufrb.edu.br.

¹¹Doutor em Química pela UFBA. Professor Associado do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da UFRB. Email: gilluciano@ufrb.edu.br.

para a produção de obras de arte como temática para o ensino de Química, dentro de uma perspectiva ambiental. Uma proposta metodológica de natureza qualitativa e fundamentada nos Três Momentos Pedagógicos é apresentada como estratégia para a compreensão de conteúdos químicos atrelados à elaboração de obras artísticas a partir de pneus descartados, tais como esculturas, utensílios de jardinagem etc. Para a interpretação dos resultados é sugerido a teoria de Bardin, na qual são seguidas as três etapas, nomeadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, a estratégia metodológica sugerida apresenta como resultado uma proposta para destinação alternativa dos pneus inservíveis como obras de arte, minimizando os possíveis impactos químicos ambientais causados pelo seu descarte inapropriado.

Palavras-chave: Pneus Inservíveis. Obras de Arte. Química Ambiental.

Abstract: One of the biggest environmental problems in the current scenario is solid waste. These tailings can cause serious environmental, economic and social disorders. With rapid technological development, population growth and the need for new technologies with a shorter product life cycle have contributed to the increase in disposal. Among these residues, tires constitute one of the biggest problems to the environment. In addition to problems related to soil pollution, tires that are left in the open serve as breeding grounds for vectors that transmit diseases, including dengue. In view of this scenario, this research aims to use unserviceable tires for the production of works of art as a theme for the teaching of Chemistry within an environmental perspective. A methodological proposal of qualitative nature and based on the Three Pedagogical Moments is presented as a strategy for understanding chemical contents linked to the elaboration of artistic works from discarded tires, such as sculptures, gardening tools, etc. For the interpretation of the results, Bardin's theory is suggested, in which the three steps are followed, namely: pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results, inference and interpretation. Thus, the methodological strategy suggested presents as a result a proposal for the alternative destination of unserviceable tires as works of art, minimizing the possible chemical environmental impacts caused by their inappropriate disposal.

Keywords: Unserviceable Tires. Works of Art. Environmental Chemistry.

Introdução

O lixo é um dos grandes problemas deste século e constitui um problema ambiental em todo o mundo. O crescimento desordenado das cidades está intimamente relacionado ao acúmulo de lixo, que agrava os danos ambientais e coloca em risco a qualidade de vida. Uma grande quantidade de resíduos é gerada todos os dias, e sua correta destinação e reaproveitamento tornaram-se grandes questões. Nesse sentido, o contexto das questões ambientais exige pesquisas relacionadas às questões dos resíduos, buscando desenvolver tecnologias e estratégias que beneficiem o meio ambiente, buscando esclarecer questões de forma holística e compreender a relação entre o homem e a natureza (RABELO et. al., 2020).

A Educação Ambiental desempenha um papel fundamental e transformador no desenvolvimento sustentável e nas questões socioambientais. É importante considerar que a Educação Ambiental abrange múltiplas áreas do conhecimento e é vista como um processo perpétuo de aprendizagem. No contexto escolar, apontamos para recomendações instrucionais que focam no desenvolvimento da consciência, competências e habilidades dos alunos envolvidos, por exemplo, na relação entre a Química e a Arte (REIGOTA, 1998). Essa relação entre a Química e a Arte precede a existência destas disciplinas, pois desde a pré-história, por exemplo, o homem já extraía e utilizava pigmentos para fazer suas pinturas rupestres.

No que diz respeito ao ensino de Química, Arrigo, Alexandre e Assai (2018) afirmaram que uma nova abordagem por meio de problemas deveria então ser usada para vincular o conhecimento de química às realidades sociais dos alunos. Essas novas abordagens têm sido sugeridas, em alternativa ao ensino de Química em um ambiente escolar tradicional, para tentar tornar o aprendizado mais eficiente. Outro ponto a ser destacado é a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Química, o que frustra os professores. Além disso, vivemos em uma sociedade que não valoriza a educação, agravante para as dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas públicas, desde a infraestrutura até a adequação das práticas pedagógicas em diferentes cenários.

Para Santana, Brandão e Silva (2018) destacaram que “as grades curriculares desses cursos ainda tendem a uma valorização exacerbada das técnicas, e acabam por reproduzir o conhecimento baseado em estereótipos criados por visões colonizadoras”.

Ainda na perspectiva do ensino de Química, pesquisas destinadas (FIGUEIRA-OLIVEIRA, RODRIGUEZ e MEIRELLES, 2012; CACHAPUZ, 2014) a compreender e propor estratégias para minimizar as adversidades, comuns no ensino dessa ciência, sugere o uso das artes como estratégia educacional. Conforme relatado por Halpine (2004), a Universidade da Califórnia, EUA, buscou suprir a escassez de profissionais nas áreas de Ciência e Tecnologia nos Estados Unidos por meio da criação de um programa chamado

START – *Teaching Science Through Art* (Ensinando Ciências Através da Arte). O programa foi incorporado ao currículo educacional do estado e, ao longo de sua aplicação, valida o maior interesse e engajamento dos alunos nas aulas de Ciências ao utilizar elementos artísticos nas aulas de Química, Física e Biologia.

Vivemos em uma sociedade que passou por grandes mudanças sociais, culturais e econômicas ao longo do século XX. Essas mudanças trouxeram comportamentos e estilos de vida que estão em desacordo com a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais (NATUME; SANT'ANNA, 2011). Alguns resíduos são atores dessa problemática ambiental de produção de lixo e, por conseguinte, devem ter uma visão de redução deles para uma minimização dos impactos ambientais. Um destes resíduos sólidos é o pneu, objeto que pode trazer impactos de ordem química e física: servir como núcleo de reprodução de insetos nocivos, como o *Aedes Aegypti*; tem um tempo de degradação bastante extenso, cerca de 600 anos: volume e quantidade grandes; além de poluir visualmente qualquer local que ele se encontre (LIMA, 2012).

Neste contexto, a temática “reaproveitamento de pneus como obra de arte” é muito ampla, podendo ser tratada de várias formas. Sendo assim, acreditamos que nas abordagens do tema supracitado, especificamente o tema “reutilização de pneus”, tem um papel poderoso para aprendizagem voltada para a interface Química/Arte, pois tem informações e conhecimentos específicos da química, que

além de problematizar, também motivam os alunos a explorarem e desenvolverem estudos sobre a origem, composição química e descarte dos pneus, estimulando amplas ideias sobre os materiais naturais e sintéticos, misturas, transformações químicas, substâncias química, dentre outros conteúdos.

De acordo com Wartha, Silva e Bejarano (2013), é importante refletir sobre o contexto da Química envolvido no diálogo com essas obras, uma vez que o material utilizado nas produções artísticas é constituído por substâncias químicas, e estas estão intimamente ligadas ao contexto das obras, da história e da poética artística. Assim, diversos métodos visam estimular a exploração para compreender o assunto e desenvolver uma compreensão do mundo para além de meros exemplos do cotidiano. Com base nesse cenário, acreditamos ser possível desenvolver uma proposta de ensino de Química orientado pela seguinte pergunta problema: “Como a transformação de pneus inservíveis em obras de arte poderá contribuir para a aprendizagem de Química por meio de uma abordagem ambiental?”.

Uma breve história dos pneus

Com a necessidade de facilitar o transporte, nossos ancestrais inventaram a roda. Para alguns, este foi o marco de desenvolvimento mais importante da história da humanidade. De acordo com a Goodyear do Brasil *apud* Lagarinhos (2011), o registro mais antigo de

uma roda de carro data de cerca de 3500 a.C. Ele apareceu em uma pintura de um homem da antiga Suméria no Oriente Médio. Essa roda tinha aproximadamente 24 cm de diâmetro e era feita de tábuas circulares, unidas por pedaços de madeira em forma de cruz (LAGARINHOS, 2011).

As rodas eram usadas pelos oleiros egípcios e gregos há cerca de 5.000 anos atrás para fazer cerâmica e, ao mesmo tempo, eram usadas em carroças, facilitando o transporte de pessoas e mercadorias. A roda de raios apareceu por volta de 2000 a.C., era simples e usada em carruagens. Os rolamentos, que auxiliam na rotação das rodas, foram desenvolvidos por volta de 100 a.C. por fabricantes de carros dinamarqueses, que colocavam rolamentos de madeira ao redor do eixo(LAGARINHOS, 2011).

Inicialmente, a borracha utilizada nada mais era do que uma resina "pegajosa", que também era usada para tecidos impermeáveis e, quando exposta a altas temperaturas, apresentava alto risco de derreter. Após muitos experimentos iniciados pelo americano Charles Goodyear, por volta de 1830, foi confirmado por engano que a borracha cozida em altas temperaturas com enxofre mantinha suas condições elásticas no frio ou no quente. O processo de vulcanização da borracha foi descoberto e anunciado apenas em 1843, o que possibilitou dar forma ao pneu, aumentar a segurança na frenagem e reduzir a vibração nos carros. Em 1845, o inglês Robert Thompson prendeu um tubo de borracha a uma roda de madeira e patenteou o

primeiro protótipo de pneu. Em 1888, foi feito o primeiro pneu de bicicleta, produzido por John BoydDunlop. Alguns anos depois, em 1895, os irmãos Michelin foram os primeiros a patentear o pneu de automóvel e a partir de então o pneu começou a ser usado em larga escala.

A primeira roda de avião foi introduzida em 1906. O negro de fumo, material derivado da combustão de indústrias petroquímicas, foi adicionado pela primeira vez à borracha em 1910 pela BF GoodrichCompany, estendendo sua vida útil. Os pneus de caminhão foram introduzidos em 1919 pela Goodyear e Dunlop, e em 1946 a Michelin introduziu o pneu radial. Em 1947, a Goodyear lançou os primeiros pneus de nylon. A Pirelli introduziu o pneu radial largo em 1974 e a tecnologia de nylon de taxa zero em 1978 (ANIP, 2022).

De acordo com Sindicato Nacional da Indústria de Pneumáticos, Câmaras de Ar e Camelback (FIESP, 2022), o início da produção de pneus no Brasil ocorreu em 1934, porém, a consolidação desse plano aconteceu em 1936, com a instalação da Companhia Brasileira de Artefatos de Borracha, mais conhecida como Pneus Brasil, no Rio de Janeiro e em seu primeiro ano produziu 29.000 pneus.

Entre 1938 e 1941, outros fabricantes globais se instalaram no Brasil e começaram a produzir pneus, elevando a produção nacional para 441.000 pneus e até o final da década de 80, o país havia produzido mais de 29 milhões de pneus.O Brasil instalou 18 fábricas

de pneus, incluindo as internacionais: Goodyear, Michelin, Bridgestone Firestone e Pirelli. Segundo dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a indústria brasileira de pneus produziu um total de 62,9 milhões de unidades em 2019 (IBGE, 2019).

Composição dos pneus

A multiplicidade de veículos existentes possibilitou a criação de uma ampla variedade de pneus. Os mais comuns e em grande quantidade são pneus para automóveis, caminhões, ônibus, veículos leves (pick-ups, vans), motocicletas e bicicletas, além dos pneus especiais para aviões, tratores agrícolas e equipamentos de construção, por exemplo. A maioria dos pneus é abastecida com ar comprimido, em uma câmara de borracha instalada em seu interior, mas nos últimos anos, o uso de pneus sem câmara aumentou, principalmente em carros, com ar comprimido diretamente no pneu. Alguns pneus feitos com borracha maciça, conhecidos como “pneus sólidos” tem seu uso restrito a alguns veículos industriais, agrícolas e militares (ANDRIETA *apud* SOUZA et. al., 2017).

Os pneus são compostos basicamente por uma mistura de borracha natural e elastômeros (polímeros com propriedades físicas semelhantes às da borracha natural), mas também conhecidos como borracha sintética, onde se adiciona negro de fumo, agregando

propriedades como durabilidade e desempenho da borracha, além de aumentar a resistência mecânica e a ação dos raios ultravioleta. Na Tabela 1 são mostrados a composição química e os materiais utilizados na fabricação dos pneus.

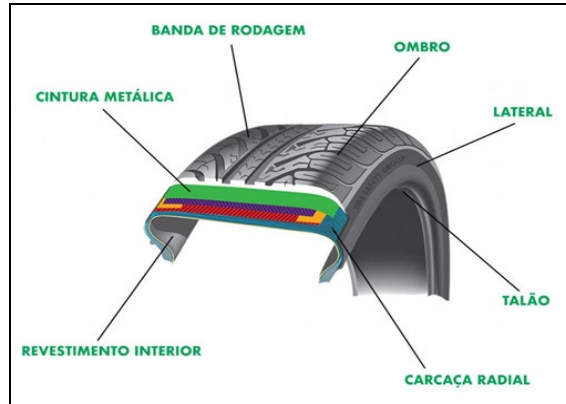
Tabela 1 - Comparação dos materiais contidos em um pneu

Material	Automóvel (%)	Caminhão (%)
Borracha/Elastômero	48	45
Negro de fumo	22	22
Aço	15	25
Tecido de nylon	5	-
Óxido de zinco	1	2
Enxofre	1	1
Aditivos	8	5

Fonte: ANDRIETTA *apud* SOUZA et. al., 2017.

Esta mistura é colocada no molde de vulcanização, sua principal função é dar a consistência da borracha, feita a uma temperatura de 120 - 160°C, adicionando enxofre, compostos de zinco que são aceleradores, além de outros compostos ativos e antioxidantes. É colocado também um fio metálico no talão, que se ajusta ao aro da roda. Nos pneus do tipo radial, uma manta de tecido de nylon reforça a carcaça e uma mistura borracha/elastômero é aplicada nas camadas superiores (Figura 1).

Figura 1 - Componentes presentes em um pneu.



Fonte: RODABRASIL, 2022.

Reaproveitamento de pneus e as questões ambientais

Um dos problemas mais evidentes do Brasil diz respeito à gestão dos resíduos sólidos urbanos, principalmente no que se refere aos impactos ambientais e à conservação dos recursos naturais. Os impactos causados ao meio ambiente pela produção descontrolada de resíduos têm levado o governo e a sociedade a promoverem estudos voltados a alternativas que visem reduzir a degradação ambiental e aumentar o bem-estar social de todos.

A civilização humana processa e utiliza materiais da natureza, mas alguns deles não são utilizados e acabam sendo descartados como lixo. Com o crescimento da indústria da reciclagem a definição de “lixo” como algo inutilizável e que não serve mais, passou a ser considerada relativa, pois o resíduo pode ser inútil em alguns casos e

ao mesmo tempo considerado aproveitável em outros devido ao seu novo uso após a reciclagem.

De acordo com Alonso (1993), o armazenamento e o tratamento dos resíduos podem ser feitos das seguintes formas: aterros (descarte do lixo doméstico no solo); reciclagem de energia (queima ou incineração de resíduos perigosos com reutilização e conversão da energia produzida); reciclagem de matéria orgânica (compostagem); reciclagem industrial (reutilização e conversão de recicláveis) e esterilização a vapor e desinfecção por micro-ondas (tratamento de resíduos patogênicos, sépticos e hospitalares). Programas educacionais ou processos industriais que visam reduzir a quantidade de resíduos produzidos também podem ser considerados abordagens terapêuticas. Alguns desses resíduos, os pneus inservíveis podem ser utilizados para a confecção de obras de arte.

O descarte inadequado de pneus inservíveis é atualmente um dos mais graves problemas ambientais e de saúde pública no meio urbano. No Brasil, acredita-se que 100 milhões de pneus velhos estão espalhados em aterros sanitários, terrenos baldios, rios e lagos e, a cada ano, dezenas de milhões de pneus novos são produzidos no país (ANIP, 2022).

Uma das soluções para pneus descartados é colocá-lo de volta na estrada, mas na forma de asfalto. Ao “asfalto borracha”, como é conhecido, é possível adicionar uma porcentagem de 14% de borracha de pneu triturada à composição do asfalto, duplicando a sua

durabilidade. Os fabricantes de asfalto borracha também prometem outros benefícios, como maior aderência e redução significativa de ruído (TRINDADE, 2018).

Além da solução citada anteriormente, a conscientização e educação ambiental também pode ser discutida tendo a reciclagem dos pneus como obras de arte ou como utensílio para uso no dia a dia, evitando seu descarte inapropriado no meio ambiente. Uma dessas sugestões foi apresentada por Zdepski, Grimm e Procopiuck (2017), na qual foi proposta a avaliação das mudanças em práticas na tomada de consciência individual associada a questões socioambientais em experiências ecossocioeconômicas em atividades de artesanato em um arranjo socioprodutivo representado por uma feira urbana curitibana. Os autores apresentam a história do Artesão 'A', oriundo de uma família de pintores, que produz esculturas a partir de pneus e que expõe e comercializa pelo *Facebook*.

Forte, Ramos e Segundo (2019) apresentaram outra proposta de reutilização de pneus de carro para a confecção de hortas artesanais na comunidade de Contão. Nesse trabalho eles avaliaram que além de diminuir os impactos causados pelos descartes desses pneus ao meio ambiente, os participantes puderam aprender técnicas agropecuárias e contribuir com a comunidade em que vivem.

Ensino de Química por meio da arte

A arte é, acima de tudo, uma forma de conhecer, vivenciar, expressar e organizar a experiência humana. Em um sentido geral e platônico, a arte é inseparável da ciência (a arte de pensar) e refere-se a um conjunto de regras que podem orientar qualquer atividade humana. Algo próximo ao termo “processo”, que é amplamente utilizado hoje. Mesmo Aristóteles, que reduziu o conceito de arte ao campo da possibilidade (do que é variável), em oposição ao campo da necessidade, no caso da ciência, ao que não contém a possibilidade de ser diferente, a arte continua sendo uma das maneiras pelas quais a verdade pode ser alcançada. Em sua compreensão, a arte é a capacidade racional voltada para o criar, para o vir a ser; produtiva e criativa” (RAMOS; BEZERRA, 2021, p. 2).

A arte, claro, faz parte da cultura humana, assim como outras formas de conhecimento (SILVEIRA; QUADROS; SILVA, 2020). Porém, para superar a visão empírica-positivista que ainda domina no pensamento científico, a arte, por meio da imaginação e da compreensão, expande um horizonte de experiência crítica, crescimento de ideias, sensibilidade e criatividade. Para Aranha e Martins (2003, p.420) "tanto o artista quanto o cientista trabalham com inteligência por inspiração", criam projetos, tomam ideias de antemão e, com suas ideias e sentimentos, perseguem seus objetivos utilizando técnicas, estilos e materiais que melhor lhes convém.

Gurgel e Pietrocola (2011), utilizando a temática “imaginação” por meio de uma abordagem epistemológica histórica, perceberam que se trata de uma obra do pensamento e que, além de buscar apreender o real, também está presente em outras partes do trabalho científico, como na extensão dos procedimentos experimentais. Assim, Ciência e Arte não são campos separados e são compatíveis com o propósito de educar uma pessoa. O objetivo principal deste trabalho foi analisar os possíveis diálogos entre Ciência e Arte no currículo escolar, especialmente com o viés de reutilização de resíduos de pneus para a produção de obras artísticas, destacando os pressupostos teóricos no campo da Química que são subjacentes à articulação entre estes, promovendo possíveis discussões e impacto nas práticas de ensino e aprendizagem dos alunos.

Estratégias para o ensino de Química

A utilização de temas no ensino de Química não é apenas uma desculpa para a apresentação de conteúdos químicos, trata-se da abordagem de dados, informações e conceitos para que se conheça a verdade e sugira formas de intervir na sociedade (MARCONDES et. al., 2007). Na abordagem temática, o problema de aprendizagem pode ser apresentado por meio de textos escritos por professores, revistas ou artigos de jornal, seja por meio de filmes ou visitas a locais, dependendo do tipo de atividade, o que auxilia e favorece a criação da

situação de aprendizagem. Na oficina temática, que também é um tipo de estratégia de ensino, as atividades podem ser baseadas em uma avaliação conectada a um tema gerador. Portanto, essas atividades apresentam situações e problemas para estimular a participação dos alunos (WARTHA, 2009).

O desenho da oficina inclui a seleção de um tema, avaliação e conceitos químicos. O tema escolhido deve considerar a possibilidade de diferentes aspectos do conhecimento químico e estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, como a arte. Portanto, essa estratégia permite à formação do conhecimento científico, uma abordagem interdisciplinar, a utilização do conhecimento da química no cotidiano do aluno e dependendo da temática, como no caso desse projeto, um debate sobre as questões ambientais. As atividades experimentais devem ser utilizadas como princípio norteador no ensino de Química, de forma que promovam a curiosidade e o interesse pela investigação, permitindo que os alunos testem e desenvolvam suas ideias (MARCONDES et. al., 2007).

Percurso Metodológico

O presente estudo tem a natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois a investigação dessa ação toma os resultados como um estudo da compreensão do grupo social, das ações das pessoas envolvidas no estudo, sem se preocupar com os números dos

resultados. No método qualitativo, o cientista visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que estuda (GUERRA, 2014).

A proposta apresentada será uma pesquisa de campo com caráter qualitativo. De acordo Ruiz (2006), na pesquisa de campo, deve-se iniciar primeiro a pesquisa bibliográfica sobre a pesquisa em questão, para depois iniciar com a coleta de dados. Como este estudo será proposto dentro do campo da pesquisa acadêmica, os dados serão coletados em espaços acadêmicos, tendo como público-alvo alunos ingressantes na graduação do curso de Licenciatura em Química.

Com base em Spink (2012), na definição do trabalho/pesquisa científica, questões éticas e morais devem ser tratadas ao mesmo tempo; no entanto, a ética em pesquisa orienta principalmente o uso do conteúdo pesquisado e a quem ela será direcionada. Este estudo recomenda a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma vez que os dados coletados serão provenientes de ações humanas, deixando claro que os dados obtidos serão utilizados para fins de pesquisa científica e que em nenhum momento estarão diretamente associados a qualquer nome dos participantes da ação.

Instrumentos para a obtenção de dados

A organização durante a elaboração de uma pesquisa é muito importante, pois organização e planejamento contribuem diretamente

para o seu sucesso. Visando atingir nosso objetivo de pesquisa, realizaremos a coleta de dados por meio de questionários semiestruturados que serão utilizados no início e após a intervenção. Portanto, o questionário deve obedecer a algumas regras básicas onde o importante é que ele tenha uma lógica interna na representação direta dos objetivos e na utilização, organização estatística e estrutura de interpretação (MANZATO; SANTOS, 2012).

Buscando maior credibilidade e rigor, além dos questionários semiestruturados, os resultados também poderão ser obtidos ao longo da intervenção, por meio dos diálogos com os participantes, da elaboração de um mapa mental, de relatórios dos experimentos, elaboração de um plano de aula com base nas competências e habilidades da BNCC, discussão de vídeos.

Análise de dados

O método de análise qualitativa que será adotado para analisar os dados da pesquisa é a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2015). A AC é entendida como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, que utilizam métodos sistemáticos e objetivos para interpretar o conteúdo das mensagens. Esta análise é utilizada para esclarecer informações sobre as condições de produção ou, talvez

aceitação, e esse raciocínio utiliza ou não indicadores quantitativos (BARDIN, 2015).

A finalidade do analista é compreender o significado da comunicação, como se fosse um receptor regular e, a partir dessa mensagem, criar um novo conceito, trazendo outro significado, que pode ser distinguido, utilizando ou ampliando a mensagem original (GODOY, 1995). Ou seja, é um processo de aprendizagem e reaprendizagem, que permite compreender os significados de um determinado tema. Bardin (2015) apontou que o planejamento da AC envolve três etapas: “pré-análise”; “exploração material”; “tratamento, previsão e interpretação de resultados”.

Oficina temática como proposta metodológica

Oficinas temáticas, segundo Marcondes et. al. (2007), são atividades que buscam, por meio do tema e da apresentação da situação-problema, expandir a perspectiva dos alunos para além do pensamento químico, para o estudo das condições sociais, políticas, econômicas e ambientais do assunto em estudo.

Marcondes (2007) apontou as principais características das oficinas temáticas: (a) utilização da vivência dos alunos e dos fatos do dia a dia para organizar o conhecimento e promover aprendizagens; (b) abordagem dos conteúdos de Química a partir de temas relevantes que permitam a contextualização dos conhecimentos; (c)

estabelecimento de ligações entre a Química e outros campos do conhecimento necessários para se lidar com o tema de estudo e; (d) participação ativa do estudante na elaboração do seu conhecimento. Assim, a escolha do tema “utilização de pneus inservíveis como obras de arte” para esta proposta está de acordo com as características apontadas pelo referido autor.

Além disso, a realização de uma oficina temática pode confirmar também a relevância do contexto da Educação Ambiental e sustentabilidade atrelada ao ensino de Química, tendo como cenário as construções artísticas por meio do reaproveitamento dos pneus inservíveis.

A oficina temática proposta neste trabalhará carga horária de 8h/aula e será dividida em quatro etapas distintas. Ao longo da intervenção abordaremos a história do pneu, sua composição química e características, construção de obras de arte a partir de pneus inservíveis, além de tratar dos aspectos ambientais provenientes do seu descarte inapropriado. Baseado nos Três Momentos Pedagógicos (TMP) sistematizado por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), detalhamos no Quadro 1 como será realizada a oficina temática e suas etapas. Vale destacar que a proposta será fundamentada na educação problematizadora e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem presente na Abordagem Temática Freireana (ATF), idealizada por Paulo Freire (1987).

Na proposta apresentada no Quadro 1, a Etapa 1 será dividida em dois momentos. No momento 1A, os alunos poderão conhecer a proposta por meio dos ministrantes e na sequência será apresentado um questionário semiestruturado para que seja realizado um diagnóstico da turma sobre os seus conhecimentos acerca da temática “pneus, sua composição e reaproveitamento como obras artísticas”. Segundo Gonçalves (2014) “a avaliação diagnóstica é uma ação importante no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino”. A partir dessa avaliação preliminar, podemos verificar em que nível os participantes estão em relação à temática e aos conteúdos que serão expostos ao longo da oficina.

Quadro 1 – Etapas de desenvolvimento da oficina temática.

Etapas	Atividade	Descrição
01	A) Orientações sobre como a oficina temática irá ocorrer na turma	Explicar como será desenvolvida, a finalidade da oficina e aplicação do questionário semiestruturado para uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios destes alunos.
	B) Introdução ao histórico dos pneus e suas características	Introdução falando sobre a origem dos pneus, sua importância econômica e seus diversos tipos. Questionar sobre o destino dos pneus inservíveis e quais as soluções que podem ser tomadas para seu reaproveitamento. Um vídeo sobre a origem e produção dos pneus será exibido e um mapa mental será elaborado pelos participantes.
02	Problematização	Falar sobre a importância da sustentabilidade e a consequência da escala de alta produtividade agrícola e o impacto que esses pneus causam ao meio ambiente, iniciando assim uma discussão sobre o descarte desses resíduos no solo e o prejuízo que causa a proliferação de insetos e a estética do local. Além disso, será solicitado aos participantes que eles emitam sugestões de reutilização para os pneus inservíveis.
03	Do It Yourself (Faça Você Mesmo)	Realizar a oficina temática para a construção de esculturas com pneus inservíveis, que seriam descartados no solo, nas ruas ou em lixões.
04	Aplicabilidade e Questões que surgirão durante a problematização	Aplicar o segundo questionário para obtenção dos dados para comparação com os dados iniciais e verificar se a estratégia adotada constitui uma forma mais eficiente para a aprendizagem dos conteúdos de Química por meio de uma temática contextualizada utilizando o experimento para agregar valor aos pneus. Além disso, discutir as questões ambientais e artísticas envolvidas no descarte desses produtos.

Fonte: Próprios autores

No momento 1B, iremos apresentar a história dos pneus, características e composição, desde a antiguidade até os dias atuais, mostrando as novas tecnologias envolvidas no contexto. Com isso, será possível discutir sobre o destino que os pneus inservíveis deveriam ter, uma vez que seu descarte no meio ambiente pode trazer inúmeros problemas, inclusive relacionados à saúde como a proliferação de insetos como o *Aedes aegypti*. Neste momento também será exibido um vídeo sobre a origem e produção de pneus e, no final, será elaborado um mapa conceitual pelos participantes. Carabetta Júnior (2013, p.441) afirmou que “a utilização dos mapas constituiu um recurso metodológico relevante por se alinhar a uma formação teórica adequada às necessárias intervenções na realidade estudada e por facilitar a apropriação de conceitos científicos pelos alunos”. Assim, ao final desta primeira etapa, esperamos que os participantes conheçam a origem e a produção de pneus, bem como o conhecimento da sua composição, principais constituintes e, desta forma, pensar nos possíveis problemas que teriam com o descarte inapropriado destes produtos.

Na Etapa 2, aprofundaremos a problematização da temática abordada. A intenção é iniciar uma discussão sobre o descarte dos pneus inservíveis a partir da perspectiva levantada na etapa anterior. Após esse debate inicial mediado pelo ministrante da oficina, os participantes irão apresentar possíveis sugestões para a reutilização

dos pneus, expressando suas ideias em desenhos elaborados em um cartaz para futura apresentação. Collins et. al. (2018) acreditam que:

A reutilização de pneus demonstrou ser uma prática que atende aos critérios da sustentabilidade, visam ações pedagógicas referentes à educação ambiental, evidencia aspectos importantes quanto às questões ambientais, pois propiciam visibilidade das ações tomadas, portanto é exequível e viável (p. 1).

Assim, como indicado por Collins et. al. (2019), espera-se que os aspectos ambientais sejam apresentados nas ideias apontadas pelos participantes, em especial, as decisões mostradas para a resolução dos problemas causados pelo descarte dos pneus inservíveis.

A Etapa3 será destinada ao momento“Do It Yourself”¹² da oficina, isto é, o momento prático de reutilização dos pneus inservíveis como obras de arte. É importante que o ministrante relembre, a princípio, dos problemas que envolvem o descarte dos pneus, para que na sequência, mostre algumas esculturas e outros objetos feitos com pneus. Algumas destas possíveis obras podem ser visualizadas na Figura 2:

¹²“Do It Yourself” é uma expressão utilizada que significa “Faça você mesmo” e que representa o momento da oficina em que os próprios participantes irão produzir obras de arte a partir de pneus inservíveis.

Figura 2—Obras artísticas feitas com pneus inservíveis.



Fonte: Próprios autores

Antes de os alunos iniciarem as atividades, o ministrante explicará como cortar, manipular e pintar os pneus, a fim de facilitar o manuseio do material. Para o desenvolvimento da atividade, o ministrante deverá formar grupos de 3 a 4 participantes. Em seguida, serão distribuídos pneus inservíveis para as equipes. Com a supervisão do ministrante, os participantes irão manipular os pneus e criar objetos de arte espontaneamente. Em cada um desses momentos, o ministrante deverá questionar aos participantes a composição e partes dos pneus, sua história, descarte, poluição causada ao meio ambiente, problemas relacionados a proliferação de insetos etc, a fim de proporcionar um

momento não apenas lúdico e criativo, mas também informativo sobre os pneus.

De acordo com Silva, Silva e Silva (2020), as oficinas temáticas podem promover diálogos sobre a viabilidade de diversificar a mediação didática do professor na sala de aula e como potencialidade de dialogar na criação de propostas experimentais contextualizadas para a Educação Química.

Ao final da atividade, as obras criadas serão expostas e iniciará um momento na qual a comunidade escolar deverá apreciar e indagar aos participantes sobre os objetivos elaborados, sua finalidade e funcionalidade. Em contrapartida, os participantes irão explicar aos espectadores o significado das obras e as questões relacionadas à química, ao ambiente e à saúde humana envolvidas no contexto de cada uma das peças. Com isso, deverão ser realizados momentos na qual será promovido uma aprendizagem significativa, mesclando os conhecimentos da Química em conjunto com a discussão dos problemas ambientais causados pelo descarte inapropriado de pneus e a transformação desses rejeitos em obras de arte.

Por fim, na Etapa 4, os participantes irão responder um questionário para que seja realizado um diagnóstico final da aprendizagem de química, de artes e sobre artes. E para encerrar a oficina temática, o ministrante solicitará à turma que expressem suas observações de forma sintetizada do que foi realizado e das questões que foram abordadas como forma de avaliação, indicando os pontos

positivos e negativos do evento. Além disso, é interessante que os participantes também façam uma autoavaliação e apontem os seus principais limites para a compreensão e desenvolvimento durante a oficina.

Considerações Finais

Neste trabalho, relatamos a proposta de uma oficina temática “reaproveitamento de pneus como obras de arte” e procuramos indicar os possíveis caminhos para o seu desenvolvimento e contribuição na aprendizagem de Química por meio das artes, atrelado às questões ambientais. Nessa proposta metodológica, a aprendizagem dos conteúdos científicos pelos estudantes pode ocorrer por meio da descoberta da química no seu cotidiano e da atividade experimental proposta. A oficina temática permitirá a participação ativa dos estudantes em todas as intervenções realizadas, promovendo a elaboração de hipóteses, observação dos resultados, emissão de respostas, argumentar com os pares e melhor compreenderem os conhecimentos científicos. Esperamos que os resultados previstos possam assegurar que o ensino de Química é favorecido pela utilização da temática supracitada e da proposição metodológica apresentada, que representa uma alternativa ao ensino tradicional.

Referências

ALONSO, L. R. Coleta, tratamento e disposição final: problemas e perspectivas. In: SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental, Resíduos Sólidos e Meio Ambiente. São Paulo: Pini, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. 3ª ed., São Paulo: Editora Moderna, 2003, 439. p.

ARRIGO, Viviane; ALEXANDRE, Mara Cristina Lalli; ASSAI, Natany Dayani de Souza. O ensino de química e a educação ambiental: uma proposta para trabalhar conteúdos de pilhas e baterias. Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 5, p. 306-325, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA DE PNEUMÁTICOS (ANIP), Disponível em: <<https://www.anip.org.br/historia-e-fabricacao>>. Acesso em 23 set. 2022.

BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2015. 288. p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora, 1994, 49. p.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. Arte e ciência no ensino das ciências. Interacções, v. 10, n. 31, 2014.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 37, p. 441-447, 2013.

COLLINS, Naum Pestana et al. REUTILIZAÇÃO DE PNEUS INSERVÍVEIS: UMA PROPOSTA ECOLÓGICA. Revista Multidisciplinar PeyKëyo Científico, v. 4, n. 2, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 288. p.

FIGUEIRA-OLIVEIRA, Denise; RODRIGUEZ, Lucia de La Rocque; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Ciência e arte: um “entrelugar” no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 17, 2012.

FORTES, Alessandra de Campos; RAMOS, Mateus Costa; SEGUNDO, Rodrigo Ramos. Reutilização de pneus de carro para confecção de hortas artesanais na comunidade do contão. Fórum de Integração Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica do IFRR, 1208, v. 6, n. 1, 2019.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Fátima et al. A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. Problemáticas da Educação Física I, p. 89-95, 2014.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de Pesquisa Qualitativa. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. 52. p.

GURGEL, Ivã; PIETROCOLA, Maurício. Uma discussão epistemológica sobre a imaginação científica: a construção do conhecimento através da visão de Albert Einstein. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 33 (1), 1602, 2011.

HALPINE, Susana Maria. Introducing molecular visualization to primary schools in California: The STArt! teaching science through art program. *Journal of Chemical Education*, v. 81, n. 10, p. 1431, 2004.

HISTÓRIA DOS PNEUS. Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. 2022. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/sinpec/sobre-o-sinpec/historia-do-pneu/>, Acesso em: 29 de setembro de 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 03 de agosto de 2022.

LAGARINHOS, Carlos Alberto Ferreira. Reciclagem de pneus: análise do impacto da legislação ambiental através da logística reversa. Tese (Doutorado em Engenharia) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 293. 2011.

LIMA, Cyntia Costa de et. al. Gestão de resíduos plásticos na cidade de Manaus à luz da política nacional de resíduos sólidos: Uma contribuição à implantação de logística reversa. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, p. 201. 2012.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Departamento de Ciência de Computação e Estatística - IBILCE–UNESP, v. 17, 2012.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições metodologias para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. *Revista em Extensão*, v. 7, n. 1, 2008.

NATUME, Rosane Yoshida; SANT'ANNA, Fernando Soares Pinto. Resíduos eletroeletrônicos: um desafio para o desenvolvimento

sustentável e a nova lei da política nacional de resíduos sólidos. In: 3rd International Workshop on Advances in Cleaner Production. São Paulo. 2011.

QUAIS SÃO OS COMPONENTES DO PNEU? RODABRASIL, 2022. Disponível em: <<https://www.rodabrasil.com.br/componentes-pneu/>>. Acesso em 23 de nov. de 2022.

RABELO, João Paulo Moraes et al. Reflexões sobre a importância dos trabalhos de campo para os estudos em Ciências Ambientais. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p.1-15, 2020.

RAMOS, Emily Cristina Silva Sousa; BEZERRA, Cícero Wellington Brito. A arte no ensino da Química: uma linguagem que transforma. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 10, n. 13, pág. e330101320942-e330101320942, 2021.

REIGOTA, Marcos et. al. Desafios à educação ambiental escolar. Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências. São Paulo: SMA, p. 43-50, 1998.

SANTANA, Carolina Queiroz; BRANDÃO, Luís Felipe Silva da Paixão; SILVA, Creuza Souza. Raça e Ciências: Reflexões sobre a formação de professores de Química. Revista Acadêmica Gueto, v. 5, n. 13, p.28-39, 2018.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas. 6ª ed. 2006. 184. p.

SILVA, Railane dos Santos; SILVA, Mara A. Alves da; SILVA, José Gilberto da. Os limites e potencialidades de uma oficina temática como estratégia para o ensino de química. Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, v. 1, n. 2, p. 207-230, 2020.

SILVEIRA, Rafael Branco da; QUADROS, Imara Pizzato; SILVA, Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da. Itinerários poéticos: o

deslocamento pela cidade como propulsor de experiências estéticas no ensino de arte. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e554974343-e554974343, 2020.

SOUZA, Luciana Alves de Souza et. al. A Destinação de pneus inservíveis numa transportadora da região norte do estado do Tocantins. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 1, 2017.

SPINK, Peter Kevin. Ética na pesquisa científica. *GV-Executivo*, v. 11, n. 1, p. 38-41, 2012.

WARTHA, Edson José. Instrumentos para o Ensino de Química I. São Cristóvão: Editora CESAD, 2009. 57. p.

TRINDADE, Brenda Ustra. Avaliação do gerenciamento dos pneus inservíveis no Município de São Gabriel (RS). Trabalho de conclusão de Curso (Curso Engenharia Florestal) - Universidade Federal do Pampa. Campus São Gabriel, São Gabriel, p. 60. 2018.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

ZDEPSKI, Fabiola Beveranço; GRIMM, Isabel Jurema; PROCOPIUCK, Mário. Teoria da Atividade para compreender como o artesanato de referência cultural pode ter fortalecida a criatividade em arranjos de Ecosocioeconomia. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 2017, Natal. Anais. Natal: ANPPAS, 2017.

ESTÁGIO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Humberto Nascimento Dias Santos Filho¹³
Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos¹⁴

Resumo: O presente trabalho é um relato da observação e tirocínio docente realizado para a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, Estágio dois, do curso de Pedagogia EAD da Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Foi realizado na escola Vila Alecrim, no bairro de Jaguaribe em Salvador – BA, no final do primeiro semestre do ano de 2022, visando a evidenciar o olhar atento à prática do papel do professor como mediador e impulsionador das crianças em práticas de contação de histórias, leitura e escrita de forma lúdica nas atividades cotidianas, com propostas motivadoras e incentivadoras. Como base e principal referencial foram consideradas as “metodologias ativas”, bem como a ressignificação dessas histórias como proposta de esplanecer o aprendizado significativo dos discentes, tornando-os agentes e protagonistas da sua transformação e desenvolvimento enquanto sujeitos sociais.

Palavras-chave: Educação, Metodologias Ativas e Pedagogia Epistemológica.

¹³Licenciatura Plena em Educação Física pela UFBA, Pós-Graduação Lato Sensu em Fisiologia do Exercício pela UVA-RJ, Psicomotricidade pelo Instituto ATENA-SC e em Educação Física Escolar pela Faculdade Unyleya-DF, Coordenador Técnico Esporte/Lazer da APABB-BA, Professor titular de Educação Física da Escola Pingo de Gente e Professor Tutor do CEAD da Universidade Católica do Salvador. E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

¹⁴Bacharela em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Pessoas pela Uninter, Professora de cursos técnicos para as áreas de Administração, Matemática e Gestão de pessoas e Ouvidora da Universidade Católica do Salvador. E-mail: daniellebla@yahoo.com.br

Abstract: The present work is a report of the observation and teaching practice carried out for the subject Compulsory Curricular Internship, Internship Two, of the Distance Education Pedagogy course of the Catholic University of Salvador - UCSAL. It was carried out in the school Vila Alecrim, in the district of Jaguaribe in Salvador - BA, at the end of the first semester of the year 2022, aiming to evidence the attentive look to the practice of the teacher's role as a mediator and motivator of children in storytelling practices, reading and writing in a playful way in daily activities, with motivating and encouraging proposals. The "active methodologies" were considered as the basis and main reference, as well as the re-signification of these stories as a proposal to enhance the students' meaningful learning, making them agents and protagonists of their transformation and development as social subjects.

Keywords: Education, Active Methodologies and Epistemological Pedagogy.

Introdução

A Constituição de 1988 estabeleceu como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. A partir de então, a Educação Infantil deixou de ser encarada como caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

O presente trabalho é um relato da observação e tirocínio docente realizado para a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório dois, do curso de Pedagogia EAD da Universidade Católica do

Salvador - UCSal, realizado na escola Vila Alecrim, que está localizado na rua da Fauna, n.23, Jaguaribe, Salvador - BA.

Vale ressaltar que o olhar atento à práxis pedagógica do professor como mediador e agente impulsionador das mais variadas observações e vivências das crianças em práticas tais como a contação de histórias, leitura e escrita de forma lúdica nas atividades cotidianas, com propostas motivadoras e incentivadoras, serão perseguidas como base do desenvolvimento das “metodologias ativas”, conforme proposto por Ferreiro (1993, p. 39):

“[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na Pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (apud KAERCHER, 2015, p. 102).”

Brandão (2010, p.24) ressalta a importância de alfabetização e letramento andarem concomitantemente na Educação Infantil,

“Não se trata, portanto, de defender o letramento na creche (com crianças até três anos) e a alfabetização na pré-escola (só a partir dos quatro anos). Da forma como estamos entendendo a alfabetização (ou seja,

algo distinto da aprendizagem de um código), defendemos que desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, inserindo-as em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente (apud KAERCHER, 2015, p. 102).”

Dessa forma, a proposta para construção deste relatório seguirá com crianças do grupo quatro, em escola onde foi realizada a visita de observação, seguido do tirocínio docente com a proposta lúdica de atividades. Dentre elas, contação de histórias, utilização de músicas, objetos e o alfabeto, seguindo a proposta das diretrizes curriculares nacionais para educação Infantil, que indica a necessidade de entendermos a alfabetização e o letramento como processos que, se bem trabalhados, de maneira conjunta, contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados socialmente, que estarão participando ativamente da vida em sociedade, construindo e ressignificando, sejam os conteúdos, sejam as novas demandas e necessidades que indubitavelmente serão colocadas como desafios hodiernos.

Ambiente de estágio e estrutura da escola

Ao entrar na escola Vila Alecrim pode-se perceber que a estrutura física em cada área é muito específica e que todos os

detalhessão preparados para o acolhimento das crianças e das famílias, sendo necessárias algumas adaptações no ambiente, que possibilitaram, de forma segura, o espaço apropriado para o desenvolvimento infantil, ao qual a escola se propõe, atendimento da educação infantil de dois a cinco anos.

Na portaria, dois profissionais sempre atentos à movimentação das crianças, desde a descida do carro até o ingresso na escola, as instalações e o acesso ao espaço escolar, muito bem projetados e organizados em busca da facilitação do acesso. A coordenadora, presente desde o primeiro momento do funcionamento escolar, participando ativamente, acolhedora, gentil, atenta às demandas e anseios apresentados, a equipe de trabalho alinhada e equipada para servir as crianças com capricho, carinho, o afeto tão claro e descrito nos pilares do plano político pedagógico da escola.

Declarar ser sócio interacionista e na prática diária aplicar evoluindo e incluindo o brincar, o afeto, a natureza e a alimentação saudável torna a escola um sonho real para a educação infantil, tendo como base o desenvolvimento de metodologias ativas e o real pressuposto do aprendizado significativo aos seus discentes.

Fomos recebidos pela coordenadora, que nos apresentou os pilares de desenvolvimento e o plano político pedagógico da escola, informou os horários das aulas, apresentou a equipe funcional, o organograma e o fluxograma da instituição, os turnos de aula, com as turmas dos turnos matutino, vespertino e integral. Informou que as

aulas com os professores especialistas são distribuídas durante a semana, sendo ofertadas aulas de permacultura, musicalização, teatro, arte, capoeira e inglês.

O projeto político pedagógico (PPP) da Escola Vila Alecrim tem como finalidade orientar a equipe de profissionais, bem como explicitar para as famílias e comunidade escolar as perspectivas e propostas pedagógicas que caracterizam o fazer cotidiano da escola.

O PPP inicia com a apresentação de toda a equipe que compõe o quadro funcional, faz uma breve trajetória do início da escola, com a junção de sonhos e projetos “onde crianças pudessem se expressar na sua pluralidade, serem acolhidas e respeitadas nas suas individualidades, executadas de forma atenta e sensível em relação aos seus interesses, questionamentos, necessidades, desejos e emoções”. A equipe da Vila Alecrim desempenha um trabalho baseado em respeito, afeto, empatia, responsabilidade, cooperação, sustentabilidade, conhecimento e ludicidade, refletindo, assim, os valores da escola em todas as suas práticas pedagógicas diárias.

A sala de aula

Na sala de aula do grupo quatro, especificamente, onde propusemos a realização do estágio e tirocínio docente, a estrutura da sala de aula é próxima ao pátio de atividades e brincadeiras, o que possibilita às crianças se movimentarem na área externa. Pode-se

observar que a autonomia é um ponto chave da metodologia da escola. Após o momento do lanche, uma criança se dirigia sozinha e autônoma, com aproximadamente dois anos, porém sendo observada pela sua respectiva professora, se dirigindo às pias posicionadas nesse pátio externo, a fim de lavar o rostinho, no pátio, do lado oposto ao da sua sala. As janelas não têm tela nem portãozinho, como observado no grupo um. Os objetos que são utilizados nas aulas estão disponíveis na bancada, disponíveis a todo tempo, mesmo que conduzidos à utilização em momentos específicos pela professora, gerando, assim, mais uma vez a ideia de liberdade, possibilidade e autocontrole da turma. Nas atividades de pintura, são ofertadas hidrocor, lápis de cor, tintas, pincéis e esponjas, bem como diversos tipos de papéis. Nas prateleiras, encontram-se vários jogos e objetos para atividade em sala. Nas paredes, são encontradas imagens de atividades feitas pelas crianças e um calendário.

Os padrões de Infraestrutura para o Espaço Físico Destinado à Educação Infantil definido pelo MEC visam à construção de um espaço promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos”.

Atividades desenvolvidas

O estágio de observação foi realizado no final do primeiro semestre de 2022 e tinha por objetivo visualizar e aprender sobre o funcionamento da escola, além da observação da prática da professora referência.

Como relatado, após a apresentação da escola pela coordenadora, que informou os pilares do PPP da escola, equipe funcional, horários de aula, os turnos de aula com turmas dos turnos matutino, vespertino e integral, também informou que as aulas com especialistas são distribuídas durante a semana, sendo ofertadas aulas de permacultura, musicalização, teatro, arte, inglês. Em seguida, fomos efetivamente para a sala de aula.

Professora “S” procedeu o acolhimento das crianças às atividades com cuidado, atenção, ludicidade e muito afeto. A turma é composta por dez alunos, embora somente tenham comparecido sete alunos no dia da observação. A cada criança que chegava, a professora fazia o acolhimento com muita afeição, atenta a cada detalhe, desde um ponto vermelho na testa até, de forma muito sutil, verificar a temperatura da criança, que corria para seu colo para dar um abraço. Após o acolhimento, iniciou as atividades, liberando lápis e papel para as crianças desenharem.

Em seguida, conduziu para a rodinha, que fez as crianças recordarem o ano, mês e o dia. Perguntou sobre o período em que nos encontrávamos, aludindo ao período junino, com quadrilha,

bandeirolas, sanfonas, música e comidas típicas. Passando, então, à continuação de uma atividade iniciada na semana anterior, com a preparação do papel para construção de uma sanfona. No dia da aula observada, as crianças passaram a trabalhar com dobraduras, criando um desafio de vai e vem para a construção do objeto. Em seguida, após todos terminarem a atividade, a professora passou para o momento de construção das bandeirolas para decoração da sala, sendo disponibilizados papéis coloridos no formato de bandeirolas para as crianças desenharem e, posteriormente, assinarem seu nome. Pode-se ressaltar a felicidade da professora ao observar a evolução na atividade de uma criança, que antes não sabia escrever seu nome e agora, sozinho, fez cada letrinha de seu nome na bandeirola.

Após essa atividade, as crianças foram ensaiar para a festinha junina, uma linda coreografia sendo trabalhada e acompanhada por todos. Seguindo para o lanche com frutas, ovo cozido e suco, tudo pautado na alimentação natural, e depois para o parque, para o momento mais esperado pelas crianças, o brincar livremente, seja nos equipamentos, no gramado ou ainda na caixa de areia ou campo de futebol que a escola dispõe.

No primeiro dia, o planejamento da turma tinha duas aulas com especialistas, a aula de arte e, posteriormente, a aula de música. A aula de arte foi com a professora “S”, que trouxe uma proposta junina com a pintura de bandeirolas. Já no segundo dia, as crianças tiveram aula com professora de inglês muito atenciosa com as crianças,

conversava em inglês com eles, cantando músicas juninas em inglês encenava com muita ludicidade para a turma de forma divertida e atraente.

As interações lúdicas propostas, seja pela professora referência, seja pelos professores especialistas, proporcionaram às crianças praticar a divisão e compartilhamento dos objetos apresentados com ludicidade, afetividade e encantamento, podendo, assim, desenvolver os conteúdos de forma lúdica e com referências bastante significativas de oportunidades, experiências e novos aprendizados.

O tirocínio docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) definem dois eixos estruturantes dessa etapa da educação básica, as interações e as brincadeiras. Esses eixos são experiências que possibilitam às crianças construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e relações com seus pares, com os adultos e com os ambientes que as cercam, que propiciam aprendizagens, desenvolvimento e socialização para elas.

Considerando os eixos estruturantes citados acima, interações e brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser

assegurados para que as crianças aprendam, a saber: Conviver; Brincar; Participar, Explorar, Expressar; e Conhecer-se. A partir desses direitos, a BNCC estabelece cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No dia quatorze de junho, terça-feira, a chegada à escola ocorreu seguindo diretamente para o pátio, onde as crianças do turno integral estavam brincando livremente com bola, no parque, caçando insetos com monitores brincantes espalhados, acompanhando e incentivando as atividades. Por volta de quarenta minutos depois deste acolhimento brincante, a professora referência “S” começou a reunir a turma para iniciar as atividades. Após o acolhimento, a professora convidou a todos para a rodinha e informou que as atividades seriam iniciadas naquele dia de forma diferenciada, convidando-nos a nos sentarmos na rodinha junto com a turma. A proposta de nossa atividade era a contação de histórias com o campo de experiência proposto na BNCC (EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03) com criação, controle e adequação de movimentos, gestos, olhares e mímicas na escuta, conto e reconto de história, de forma articulada, persuadindo a turma na construção de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme proposto na BNCC (BNCC, p.09).

Conforme preestabelecido na BNCC, o desenvolvimento de

competências, em cada fase da educação básica, indicará as decisões pedagógicas que a escola e seu corpo pedagógico tomarão para o crescimento espiralado e ascendente para que assegurem as aprendizagens essenciais e potenciais de seu alunado.

"Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC." (BNCC, p.13)

Ao pensar na atividade para a turma do grupo quatro, observamos o desenvolvimento, habilidades e interesse de outras crianças referência de quatro anos, observando previamente, como hipótese inicial, que nesta fase a criança está descobrindo que juntando-se letrinhas forma-se uma palavra.

A contação de história e reconto também estão muito presentes nessa fase, como a utilização de brinquedos para interação e criação das histórias. Resolvemos, então, levar essa experiência de observação

prévia de outras crianças de quatro anos como hipótese para sala de aula, juntando música, que, por sinal, passamos a conhecer através desse contato prévio com a faixa etária. O alfabeto de madeira e uma caixa surpresa com vários objetos que possibilitassem a contação de história seriam os instrumentos iniciais do desenvolvimento das atividades.

Na hora da atividade, o vídeo com a música não baixou, pois o sinal da internet era ruim na área da sala do grupo quatro, então, com os “dedoches”, iniciamos a atividade da contação de história, ressaltando que neste momento o perfil improvisatório fez toda a diferença para o sucesso e apreensão das crianças na atividade.

Separamos as letras do alfabeto A, O, G, P, R, T e fomos apresentando aleatoriamente para a turma e perguntando se eles conheciam aquelas letras. Todos gritavam o nome das letras, de forma muito empolgada. Após a apresentação, juntamos e escrevemos intencionalmente o primeiro nome: PATO. Com o dedoches apresentamos o animal e lançamos o primeiro desafio, em que perguntamos se eles sabiam que nome tinha aquele animal. Todos olharam e gritaram PATO. Então, tiramos a letra P, que foi trocada pela letra G e novamente foi feita a mesma pergunta, utilizando um brinquedo de gato. Eles novamente gritaram: é um GATO. Perguntamos para eles como poderia um pato se transformar em um gato? Eles deram muita risada e ficaram brincando com a troca das letras. Então tiramos a letra G, colocando a letra R em seu lugar e,

com o dedochê de um ratinho, perguntamos que palavra havia sido formada. Eles gritaram novamente RATO. Perguntamos, novamente, como poderia o Gato se transformar em um Rato. Eles ficaram brincando com a troca das letrinhas. Em seguida, conseguimos baixar a música no celular e colocamos para as crianças.

Troca a Letra - Bento e Tótó
Existia na fazenda
Um Pato com a letra: P
O fazendeiro errou seu nome
E escreveu Pato com: G

Existia na fazenda
Um pato com a letra: P
O fazendeiro errou seu nome
E escreveu pato com: G

Pato com G? Tá errado fazendeiro!

O pato virou um gato
O pato virou um gato
O pato virou um gato
O pato virou um gato
Existia na fazenda
Um gato com a letra: G
O fazendeiro errou seu nome
E pôs um R em vez de G

Existia na fazenda
Um gato com a letra: G
O fazendeiro errou seu nome
E pôs um R em vez de G

R em vez de G? Tá errado, fazendeiro!

O gato virou um rato
O gato virou um rato
O gato virou um rato
O gato virou um rato

Existia na fazenda
Um rato que foi lá roer
O fazendeiro errou seu nome
E escreveu Rato com: P

Existia na fazenda
Um rato que foi lá roer
O fazendeiro errou seu nome
E escreveu Rato com: P

Rato com P? Errou de novo, fazendeiro!

O rato virou um pato
O rato virou um pato
O rato virou um pato
O rato virou um pato

O pato virou um gato
O gato virou um rato
O rato virou um pato
O pato virou um gato.

Em seguida, apresentamos para a turma uma caixa dourada com um laço bem grande e o dedochê do Rato. Apresentamos o ratinho, informando seu nome: Ratatouille. Alguns perguntaram se seria o Ratatouille do filme. Dissemos que era uma homenagem a ele,

e que este era um ratinho muito esperto, que gostava muito de viajar, e que, em suas viagens, ele guardou muitas recordações e fomos abrindo a caixa, retirando o primeiro objeto da caixa surpresa, e continuamos a contação de história. O primeiro objeto a ser retirado foi o chapéu do Super Mário Bros. Contamos que o Ratatouille, em uma de suas viagens, conheceu o Mário, e que eles ficaram muito amigos, e passamos a caixa para a criança ao lado que pegou outro objeto e foram, com o nosso auxílio, acrescentando a história do ratinho viajante.

Após a caixa rodar por todos, chegou novamente para nós que ao tentar finalizar a contação de história, todos gritaram, mais uma vez. Depois da segunda rodada, eles pediram para explorar a caixa surpresa e cada criança pegou um objeto e ficaram brincando interagindo e recriando a história e a proposta de atividade desenvolvida.

Nesse momento, cabe salientar que, de forma bastante profícua, pode-se observar o desenvolvimento claro do estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, em que o retorno ao conhecimento já apreendido e garantido, poderá possibilitar novos saltos em busca de novos conceitos e possibilidades que até aquele momento eram vistas como inacessíveis e ainda desenvolver a aprendizagem significativa em grupo em que esses conhecimentos são sociabilizados e podem potencializar o aprendizado mútuo e coletivo, através das

metodologias ativas, colocando essas crianças no lugar de protagonistas do aprendizado e geradores de novas perspectivas.

Considerações finais

Para Vygotsky, à medida que nos relacionamos com o ambiente, nós o modificamos e ele nos modifica de volta, essa relação não é passível de muita generalização; um ponto importante na teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, o que chamamos de experiência pessoalmente significativa.

Pode-se perceber a importância do estágio curricular obrigatório na educação infantil, pois as diversas experiências propostas através das metodologias ativas puderam modificar as relações de aprendizado seja para as crianças, seja para quem estava envolvido no processo de ensino aprendizagem, de forma a sairmos das atividades, impactados com tudo que vimos, aprendemos e pudemos vivenciar.

Vale ressaltar que fica evidenciada a necessidade de maiores aprofundamentos e estudos com base nestes e em diversos outros referenciais. Para uma proposta de ampliação da propiciação do “faz de conta,” as crianças revelam e reelaboram situações vividas no seu dia a dia.

O estímulo emancipatório, através de atividades lúdicas, de brincadeiras, de recreações e da objetivação da figura do protagonismo social, bem como da resolução dos conflitos que possam acontecer nessas relações, seja por parte do professor ou da família, é essencial para formação destes indivíduos. O brincar é sinônimo de aprendizagem e essas oportunidades farão toda a diferença no desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças, fazendo o “sensível e o inteligível” serem acionados, em prol do mais amplo desenvolvimento das inteligências múltiplas citadas e referenciadas por Gardner, desde a fase infantil e por toda a vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20. Acesso: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso dia 27/05/22 às 14:15 h

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 8. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso dia 27/05/22 às 14:17 h

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso dia 26/05/22 às 14:00

Bento e Tótó. Troca a Letra. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/bento-e-toto/troca-a-letra/>. Acesso em 14 jun. 2022

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia da educação. São Paulo – SP: Ed. Cortez, 2ª Edição, 1994.

KAERCHER, G. E. P. da S.; FLORES, M. L. R. (org.); ALBUQUERQUE, S. S. (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015. 322 p. Modo de acesso:<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959> - Acesso dia 27/05/22 às 13:40 h.

Bento e Tótó. Troca a Letra. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/bento-e-toto/troca-a-letra/>. Acesso em 14 jun. 2022

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. Vygotsky – Uma Síntese. São Paulo – SP, Ed. Loyola, 5ª Edição, 2006.

O PAPEL DAS INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO EM BOAS PRÁTICAS DE FABRICAÇÃO DE ALIMENTOS PARA OS EMPREENDEMENTOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Tatiana Pacheco Rodrigues¹
Maria da Conceição de Menezes Soglia²
Tatiana Ribeiro Velloso³

Resumo: Os Empreendimentos da Economia Solidária (EES) que atuam na área de produção de alimentos tem um importante papel na geração de trabalho e renda de muitos brasileiros e brasileiras. Para manter a existência destes empreendimentos é necessário atender a legislação sanitária, cujo objetivo é garantir a saúde do consumidor. Existem muitos desafios para o cumprimento da legislação, pois muito do que é exigido é intangível para os grupos produtivos da Economia Solidária. Desta forma, a implantação de políticas públicas de fortalecimento para estes tipos de empreendimentos solidários inclui a implantação de legislação específica e a garantia de formação na área de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos (BPF). Neste sentido, as Incubadoras Universitárias podem atuar para fomentar a elaboração dessas políticas públicas e diretamente na formação em BPF para os grupos de trabalhadores.

Palavras-chave: Economia Solidária. Saúde do consumidor. BPF.

¹Professora Associada CCAAB/UFRB, Doutora, INCUBA/UFRB/UNITRABALHO, e-mail tatiana_pacheco@ufrb.edu.br.

²Professora Associada CCAAB/UFRB, Doutora, INCUBA/UFRB/UNITRABALHO, e-mail mcsoglia@ufrb.edu.br.

³Professora Associada CETENS/UFRB, Doutora e Pró-reitora de Extensão da UFRB, INCUBA/UFRB/UNITRABALHO, e-mail tatiana@ufrb.edu.br.

Abstract: The Solidarity Economy Enterprises that work in the area of food production play an important role in generating work and income for many Brazilians. In order to maintain the existence of these enterprises, it is necessary to comply with the sanitary legislation, whose objective is to guarantee the health of the consumer. There are many challenges for complying with the legislation, as much of what is required is intangible for the productive groups of the Solidarity Economy. In this way, the implementation of public policies to strengthen these types of joint ventures includes the implementation of specific legislation and the guarantee of training in the area of Good Food Manufacturing Practices (GMP). In this sense, university incubators can act to encourage the elaboration of these public policies and directly in the training in GMP for groups of workers.

Keywords: Solidarity Economy. Consumer health. Good Food Manufacturing Practices.

INTRODUÇÃO

A economia solidária é um modo de organização que privilegia o trabalho coletivo na produção, no consumo, na comercialização e nas finanças, com princípios fundados na autogestão, na cooperação e na democracia, que se expressam em milhares de organizações sob a forma de associações, cooperativas, grupos não formalizados, empresas recuperadas, redes de intercooperação, uniões e centrais nacionais (BRASIL, 2008).

Segundo a SENAES (2009), empreendimentos econômicos solidários são organizações coletivas, suprafamiliares, simples ou complexas, permanentes, formalizadas ou não, organizadas sob a forma de autogestão que realizam atividades comuns. Organizações

criadas como resposta da classe trabalhadora em relação às transformações do mundo do trabalho.

Para a viabilização dos empreendimentos econômicos solidários há necessidade de múltiplos fatores. São fundamentais os fatores internos, como o grau de solidarismo e a capacidade de gestão do negócio, como também são fundamentais os fatores externos, como articulações entre empreendimentos, centros de tecnologia, assessoria e qualificação profissional, articulação com mercados e principalmente contar com políticas públicas de fortalecimento (MAGALHÃES, 2000).

Nos meios acadêmicos, emergiram propostas de apoio, assessoria e acompanhamento aos empreendimentos, como a rede de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares - ITCPs e as Incubadoras da Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – UNITRABALHO (VELLOSO et al., 2020).

As Incubadoras Universitárias de Empreendimentos Solidários vieram preencher uma lacuna vital no processo de formação de cooperativas e grupos de produção associada. São Instituições originadas dentro das Universidades com objetivo de prestar assessoria contínua aos empreendimentos solidários, ajudando-os a organizarem atividades produtivas ou de prestação de serviços, a empregar técnicas de gestão, legalizarem seus empreendimentos, bem como buscarem mercados e financiamentos (FAGALI; OLIVEIRA, 2014).

Dessarte, no que se refere aos empreendimentos de economia solidária que atuam na produção de alimentos perante o cumprimento da legislação sanitária, além dos aspectos técnicos que envolvem a assessoria e qualificação profissional, para evitar as chamadas Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA) e perda de mercado, é necessário o fortalecimento em diversas áreas - econômica, social, política, ambiental e cultural, tanto para a articulação dentro e quanto fora dos empreendimentos. Neste sentido, as Incubadoras Universitárias podem contribuir com a qualificação profissional, na troca de saberes com a comunidade e para a implantação de políticas públicas que garantam a existência dos empreendimentos.

Desta forma, o objetivo deste artigo é destacar a importância da participação das Incubadoras Universitárias na capacitação dos EES em legislação sanitária e em Boas Práticas de Fabricação de Alimentos, contribuindo com a geração de trabalho e renda.

Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA) e as Boas Práticas de Fabricação (BPF)

É importante destacar que das temáticas necessárias para a estruturação de empreendimentos econômicos solidários na área de manipulação de alimentos, as Boas Práticas de Fabricação (BPF) estão entre as mais importantes. Isso porque a maioria dos surtos de doenças transmitidas por alimentos (DTA) se desenvolve por falhas no

processo produtivo, tais como manipulação inadequada, má utilização da temperatura de preparo e conservação dos alimentos, contaminação cruzada, higiene pessoal deficiente, limpeza inadequada dos equipamentos e utensílios, ausência de infraestrutura e de equipamentos adequados e contato de manipuladores infectados com o alimento pronto para consumo (SESC, 2003).

As Boas Práticas de Fabricação são procedimentos que devem ser adotados nos serviços de alimentação a fim de garantir a qualidade higiênico-sanitária e a conformidade dos alimentos com a legislação sanitária (BRASIL, 2004). O objetivo das Boas Práticas de Fabricação é evitar a ocorrência de doenças provocadas pelo consumo de alimentos contaminados, seja de origem biológica, física ou química. Doenças transmitidas por alimentos são aquelas atribuídas à ingestão de alimentos ou água contaminados por bactérias, vírus, parasitas, toxinas, príons, agrotóxicos, produtos químicos e metais pesados (BRASIL, 2005). Além da questão de saúde pública, é necessário considerar que há perdas econômicas devido à deterioração de alimentos e afastamento da clientela.

No Brasil entre os anos de 2012 e 2021 foram registrados 6.347 surtos de DTA, com 104.839 pessoas doentes e 89 óbitos. Os surtos foram causados por bactérias, vírus, parasitas e produtos químicos. Dentre os alimentos envolvidos, os alimentos mistos estão entre os que causaram a maior parte dos surtos. Dos agentes conhecidos, 29,6% dos casos foram provocados pela bactéria

Escherichia coli. Os locais de maior ocorrência foram as residências, ficando em segundo lugar os restaurantes e padarias. (BRASIL, 2022).

Considerando que muitos empreendimentos solidários fabricam alimentos e bebidas de forma artesanal nas residências de seus trabalhadores e em outros espaços coletivos de produção, é necessário fomentar a capacitação em Boas Práticas de Fabricação de Alimentos para que estes possam se manter em funcionamento e garantir o trabalho e renda dos grupos de economia solidária.

Legislação Sanitária e formação em Boas Práticas de Fabricação

No Brasil, as Boas Práticas de Fabricação (BPF) tornaram-se obrigatórias para a produção industrial de alimentos em 1997, quando foram publicadas as portarias 326/97, do Ministério da Saúde (MS), e 368/97, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b). Além destas portarias, o Ministério da Saúde instituiu as Resoluções-RDC nº 275/2002 e 216/2004 que dispõem, respectivamente, sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e o Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação (BRASIL, 2002; 2004). Além disso, há legislação do MAPA e do MS, referentes aos

procedimentos de construção dos estabelecimentos, tratamento de efluentes, comercialização, etc.

Embora o Brasil seja um dos maiores produtores de alimento do mundo, parcela significativa da população não tem acesso aos alimentos básicos necessários para a vida cotidiana. Situações de insegurança alimentar e nutricional podem ser detectadas a partir de diferentes tipos de problemas, tais como fome, obesidade, doenças associadas à má alimentação, o consumo de alimentos de qualidade duvidosa ou prejudicial à saúde, estrutura de produção de alimentos predatória em relação ao ambiente natural ou às relações econômicas e sociais, e ainda alimentos e bens essenciais com preços abusivos e a imposição de padrões alimentares que não respeitam a diversidade cultural (CONSEA, 2004).

Segundo as proposições do antigo CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2010), é importante considerar que as Políticas Públicas existem para promover, prover e garantir os direitos humanos. Entre esses direitos está a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) voltada ao Direito Humano à Alimentação Adequada - DHAA.

O Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) é o sistema público criado pela Lei nº 11.346/2006 (BRASIL, 2006) para articular e gerir as políticas públicas de SAN. A exemplo de outros sistemas públicos, o SISAN deverá ser capaz de articular e promover

as relações gerenciais entre todos os entes federados, sendo que todos devem ter como meta comum a realização plena do DHAA.

Entretanto, uma questão importante merece relevo: apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, no que se refere à melhoria da renda das famílias e dos indicadores nutricionais, o fato é que muitas pessoas que têm o seu DHAA violado não têm conseguido acessar as políticas públicas das quais são titulares de direitos. Este era um dos pontos mais debatidos pelo CONSEA Nacional.

Em 2019 o CONSEA deixou de constar na estrutura da Presidência da República e na lista de órgãos integrantes do SISAN (BRASIL, 2019a), o que aumentou a insegurança alimentar no Brasil e viola o Direito Humano à Alimentação Adequada de milhões de brasileiros e brasileiras, isto foi mais um retrocesso no que se refere à políticas públicas de combate à fome.

Para a superação deste problema entende-se que as políticas públicas devam ser periodicamente avaliadas e realinhadas, para que seus objetivos sejam realmente alcançados e os seus titulares de direitos possam efetivamente ter acesso a estas. No caso da temática de Boas Práticas de Fabricação no contexto da incubação de empreendimentos econômicos solidários, o desafio está no desenvolvimento de ações de caráter interdisciplinar no ambiente acadêmico de assessoria e de acompanhamento, bem como de considerar o saber apropriado e vivenciado pelos trabalhadores como referencial de construção, como também de articular esse conjunto de saberes e de práticas com as

políticas territoriais que possibilitem o processo de estruturação de empreendimentos na área de processamento e de manipulação de alimentos (RODRIGUES et al., 2011).

A legislação sanitária foi desenvolvida considerando a necessidade de constante aperfeiçoamento das ações de controle sanitário na área de alimentos visando à proteção à saúde da população; considerando a necessidade de harmonização da ação de inspeção sanitária em serviços de alimentação; considerando a necessidade de elaboração de requisitos higiênico-sanitários gerais para serviços de alimentação (BRASIL, 2002; 2004).

No contexto dos empreendimentos econômicos solidários as políticas públicas não podem deixar de considerar o apoio do qual as organizações necessitam para o melhor atendimento e aplicação da legislação, além de apoio para aquisição de infraestrutura e equipamentos para que tal legislação seja cumprida.

Um exemplo de legislação que contribuiu para proximidade dos empreendimentos solidários no atendimento à legislação sanitária, foi a criação do Sistema Único de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA), regulamentado pelo Decreto nº 5.741 de 30 de março de 2006, que é um sistema unificado e coordenado pela União, com participação dos municípios, estados, através de adesão. De acordo com este sistema, produtos inspecionados por qualquer instância, podem ser comercializados em todo o território nacional (BRASIL, 2021).

Esse sistema de inspeção sanitária permite a legalização e implementação de novas agroindústrias, o que facilita a comercialização dos produtos industrializados localmente no mercado formal em todo o território brasileiro. Esse instrumento legal acabou com algumas restrições existentes para o trânsito de produtos alimentícios. Antes, só tinham livre trânsito no território nacional os produtos sujeitos à inspeção federal. Com esta lei transitam, nacionalmente, tanto os produtos com inspeção estadual como os que têm, apenas, inspeção municipal (BRASIL, 2021).

O Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA), é formado por 04 sub-sistemas de inspeção e fiscalização:

- Sistema Brasileiro de Inspeção de Produtos de Origem Animal – SISBI-POA.
- Sistema Brasileiro de Inspeção de Produtos de Origem Vegetal – SISBI-POV.
- Sistema Brasileiro de Inspeção de Insumos Agrícolas.
- Sistema Brasileiro de Inspeção de Insumos Pecuário (*ibid*)

O SISBI (Sistema Brasileiro de Inspeção) prevê equivalência entre órgãos de inspeção municipal, estadual e federal dos produtos de origem animal, produtos de origem vegetal e insumos. Esta equivalência em todo o Brasil possibilita a ampliação do comércio de alimentos nas diversas escalas de produção, mas preservando a inocuidade dos produtos e a saúde pública.

A integração ao SISBI por parte dos estados e municípios é voluntária e concedida mediante a comprovação de equivalência de estrutura, legislação e equipe. Os estados e municípios que optarem pela não adesão permanecem regidos pela Lei 7889/89. A adesão ao Sistema Brasileiro de Inspeção acontece em cadeia, ou seja, é necessário que o Estado esteja integrado para que depois os municípios solicitem o reconhecimento de equivalência. No entanto, com a anuência do Estado, em caráter excepcional e transitório, o MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento) poderá supervisionar diretamente os serviços de inspeção dos municípios enquanto o estado estiver em processo de adesão ao SISBI (SGUARIZI, 2008).

Os requisitos e demais procedimentos necessários para a adesão ao SISBI já foram definidos pelo MAPA. Também foram instituídos gestores estaduais para atuarem como técnicos de referência junto às Superintendências Federais de Agricultura (SFA), responsáveis pela divulgação e orientação aos serviços de inspeção interessados na adesão ao sistema (BRASIL, 2020a).

Apesar da aparente facilidade para os empreendimentos de economia solidária aderirem a este Sistema, os requisitos necessários para atender a legislação sanitária em algumas situações é quase impossível de serem cumpridos, pois praticamente somente as grandes indústrias conseguem atendê-los, devido aos investimentos em estrutura e pessoal. Isto dificulta a produção e principalmente a

inserção dos pequenos produtores, de agricultores familiares e grupos de economia solidária no mercado formal para comercialização de seus produtos.

Mesmo com o SISBI facilitando a comercialização, os empreendimentos esbarram nas dificuldades em atender por completo as normas federais para poderem diversificar a comercialização de sua produção. Ao mesmo tempo, do outro lado está o consumidor que tem que ser protegido de possíveis perigos relacionados ao consumo de alimentos contaminados.

Uma oportunidade para os empreendimentos de economia solidária que processam produtos de origem animal se enquadrarem à legislação sanitária foi a implementação da Instrução Normativa nº16 de 23 de junho 2015, que possibilita que estabelecimentos de pequeno porte, isto é, com plantas de processamento menores do que 250 m² possam requerer registro com uma menor quantidade de exigências (BRASIL, 2015). Dentre os princípios que norteiam a legislação, está a simplificação do processo de registro dos estabelecimentos, a razoabilidade das exigências, a disponibilidade do serviço público para orientações e políticas públicas para capacitação de profissionais para garantir a segurança sanitária dos produtos.

Na atualização do RIISPOA – Regulamento de Inspeção Industrial e Sanitária de Produtos de Origem Animal, os estabelecimentos de pequeno porte receberam a atenção que não existia anteriormente no que tange aos procedimentos específicos para

sua inspeção (BRASIL, 2020b). Da mesma maneira como a regulamentação do Selo Arte, tornou possível a comercialização de produtos artesanais em todo território nacional (BRASIL, 2019b).

Muitos EES processam produtos artesanais e este tipo de legislação seria mais uma maneira de facilitar a aproximação com o mercado formal. Mesmo assim, para implantação e funcionamento das agroindústrias, há necessidade de um mínimo de orientação e instrumentalização para evitar que os estabelecimentos funcionem abaixo das expectativas da legislação e coloquem sua existência e a vida de consumidores em risco. A legislação brasileira conta com todo um arcabouço para proteção da saúde do consumidor, desde a Constituição até o código penal.

A Constituição brasileira indica os direitos à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Também compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] previdência social, proteção e defesa da saúde (BRASIL, 2012).

Segundo o código de defesa do consumidor é direito básico do consumidor,

a proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos; os produtos e serviços colocados no mercado de consumo não acarretarão riscos à saúde ou segurança dos consumidores; a oferta e apresentação de produtos ou serviços devem assegurar [...], prazos de validade e origem, entre outros dados, bem como sobre os riscos que apresentam à saúde e segurança dos consumidores; além de serem considerados impróprios ao uso e consumo: os produtos deteriorados, alterados, adulterados, avariados, falsificados, corrompidos, fraudados, nocivos à vida ou à saúde, perigosos ou, ainda, aqueles em desacordo com as normas regulamentares de fabricação, distribuição ou apresentação. De acordo com o este a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios fiscalizarão e controlarão a produção, industrialização, distribuição, a publicidade de produtos e serviços e o mercado de consumo, no interesse da preservação da vida, da saúde, da segurança, da informação e do bem-estar do consumidor, baixando as normas que se fizerem necessárias (BRASIL, 1990).

O código penal prevê penas que vão de três meses a 12 anos de prisão, de acordo com a gravidade, para quem ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem. Causar epidemia, mediante a propagação de germes patogênicos, dá pena de reclusão, de 10 (dez) a

15 (quinze) anos e se do fato resultar morte, a pena é aplicada em dobro. Corromper, adulterar, falsificar ou alterar substância ou produto alimentício destinado a consumo, tornando-o nocivo à saúde ou lhe reduzindo o valor nutritivo a pena de reclusão é de quatro a oito anos, e multa (BRASIL, 1940).

Há uma infinidade de leis que protegem o consumidor final de alimentos, o que provoca a intervenção, nem sempre muito amigável do Ministério Público em alguns municípios. Esta situação cria muitos impasses e acaba fazendo com que os produtores continuem no caminho da informalidade.

Em muitas situações os alimentos produzidos de forma clandestina ou informal, principalmente os de origem animal, como carne, leite e seus derivados, são apreendidos e destruídos, desperdiçando muitos nutrientes. Em muitos casos, estes alimentos foram produzidos de forma inadequada, podendo estar contaminados por microrganismos patogênicos e desta forma, não poderiam ser consumidos sem causar dano provável.

Desta forma, é necessário que estes alimentos estejam em condições de consumo desde sua fonte, perpassando pelo processo de produção, armazenamento, distribuição e comercialização. Assim, as autoridades em conjunto com os produtores e sociedade civil, deveriam encontrar soluções que atendessem de forma igualitária a todos: produtores, legislação e consumidor final. A formação em Boas Práticas de Fabricação de Alimentos para os grupos de Economia

Solidária, fomentada por políticas públicas, seria uma forma para contribuir com a garantia da qualidade dos produtos elaborados por estes trabalhadores.

Um exemplo de formação em BPF é o PAS – Programa do Alimento Seguro, que reúne parceiros como SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR e o SEBRAE e instituições governamentais como o MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento), ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde e a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Este programa orienta os empresários e capacita as empresas do setor da indústria, do campo, do comércio, do transporte e da distribuição a produzir, preparar e distribuir, com segurança, alimentos que primam pela qualidade (SEBRAE, 2021).

Observa-se que dentro deste programa não estão incluídos os empreendimentos solidários. Desta forma, verifica-se a necessidade de implantação de programas e políticas públicas que atendam a uma parcela considerável da população, pois 70% dos produtos da agricultura brasileira são produzidos pela agricultura familiar. Um programa semelhante a este na forma de política pública atenderia ao quesito de formação em Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e diminuiria a vulnerabilidade destes grupos.

As Universidades poderiam desenvolver atividades de capacitação junto aos empreendimentos solidários, na forma de programas e projetos, os quais teriam maior capilaridade e

continuidade se existissem políticas públicas que garantissem uma atuação direta e não esporádica, conforme a disponibilidade de editais, que podem ocorrer ou não devido à falta de financiamento.

Dentre as temáticas a serem desenvolvidas na formação em BPF estão: contaminantes de alimentos; higiene dos manipuladores; cuidados com a água de abastecimento; higiene dos alimentos; cozimento, reaquecimento e conservação; higiene ambiental, dos utensílios e de equipamentos; controle integrado de pragas, entre outros.

Empreendimentos Econômicos solidários (EES) na área de produção de alimentos e a atuação das Incubadoras Universitárias

O Sistema de Informação em Economia Solidária – SIES foi uma iniciativa pioneira desenvolvida pela SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária do MTE – Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, para a identificação e a caracterização dos empreendimentos econômicos solidários (EES) no Brasil.

Desde 2004 em levantamentos para caracterizar os empreendimentos constatou-se um total de 33.518 empreendimentos econômicos solidários mapeados, nos quais as principais motivações de constituição dos empreendimentos foram: alternativa ao desemprego (46%), complemento de renda (44%), melhores ganhos com ação

associativa (36%), possibilidade de gestão coletiva (27%) e condição para acesso a crédito (25%) (SENAES, 2009; 2013).

Dentre as atividades desenvolvidas por estes empreendimentos econômicos solidários destacam-se a obtenção de alimentos por agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, desenvolvidas por 17,2% de todos os empreendimentos mapeados; enquanto na indústria de transformação de alimentos (mel, farinhas, bolos, doces, etc) tem-se 8,0% e no comércio de alimentos 3,5% (SENAES, 2013). Percebe-se, então, a importância das atividades na área de manipulação dos alimentos para a existência de empreendimentos solidários.

Portanto, há necessidade do fortalecimento destes empreendimentos, pois estes são uma alternativa econômica a grupos mais vulneráveis socialmente. A incubação dos empreendimentos econômicos solidários seria uma maneira para fomentar o desenvolvimento destes empreendimentos.

O processo de incubação é considerado inovador como projeto de geração de trabalho e renda, buscando construir um modelo de desenvolvimento de inserção social e econômica, combatendo a exclusão social, integrando a universidade como um dos sujeitos que pode contribuir e ter contribuição no sentido de promover a extensão universitária integrada com o ensino e a pesquisa, com o envolvimento direto de docentes e de discentes de graduação e de pós-graduação (VELLOSO et al,2009).

Segundo CULTI (2007) “o envolvimento das universidades tem sido importante no apoio às iniciativas da economia solidária em vista da sua capacidade de pesquisa, extensão e transferência de tecnologia, portanto, na elaboração teórica e realização de atividades práticas executadas por meio das ações desenvolvidas nas Incubadoras Universitárias com envolvimento de professores, pesquisadores, técnicos e acadêmicos. As Incubadoras atendem às demandas tanto dos trabalhadores diretamente bem como as dos poderes públicos que procuram parcerias para apoiar a formação de empreendimentos econômicos solidários”.

Neste sentido, observa-se a necessidade de formação para os grupos de ES na área de alimentação em viabilidade econômica, gestão, Boas Práticas de Fabricação de Alimentos e noções de legislação sanitária, entre outras. As Universidades tem importante papel neste processo, mas para terem uma atuação mais extensa, os grupos de economia solidária deveriam ter acesso à políticas públicas que garantissem a permanência destas ações. No entanto, a História recente do Brasil demonstra o quão frágil está o fomento à Economia Solidária.

Em 1997 foi criado o PRONINC - Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares, tendo como signatários a Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), o Banco do Brasil, a FBB (Fundação Banco do Brasil) e o COEP (Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida). A partir de 2003, a Finep e a Fundação

Banco do Brasil, em parceria com a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), do Ministério do Trabalho e Emprego, decidiram financiar novas Incubadoras de Cooperativas e dar apoio à manutenção das incubadoras em operação (FINEP, 2022). O PRONINC tem por finalidade o fortalecimento dos processos de incubação de empreendimentos econômicos solidários e busca atingir os seguintes objetivos:

I - geração de trabalho e renda, a partir da organização do trabalho, com foco na autogestão e dentro dos princípios de autonomia dos empreendimentos econômicos solidários;

II - construção de referencial conceitual e metodológico acerca de processos de incubação e de acompanhamento de empreendimentos econômicos solidários pós-incubação;

III - articulação e integração de políticas públicas e outras iniciativas para a promoção do desenvolvimento local e regional;

IV - desenvolvimento de novas metodologias de incubação de empreendimentos econômicos solidários articuladas a processos de desenvolvimento local ou territorial;

V - formação de discentes universitários em economia solidária; e

VI - criação de disciplinas, cursos, estágios e outras ações, para a disseminação da economia solidária nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2010).

A força da identidade das incubadoras sempre foi a extensão. No entanto, paulatinamente, o Proninc foi expandindo sua identidade, e a tecnologia, a inovação e a pesquisa tornaram as incubadoras experiências práticas da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Após uma longa parceria da Senaes com a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), o Proninc foi implementado, a partir de 2013, em parceria com o então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), no âmbito das ações voltadas às tecnologias sociais, e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para muitos, a parceria representou uma nova conquista, com o reconhecimento das experiências de incubação por um órgão do sistema de ciência e tecnologia brasileiro responsável pelo fomento à pesquisa (SCHIOCHET, 2018).

O Proninc foi exitoso nessa parceria, e a institucionalidade das incubadoras como projetos de pesquisa facilitou muito a execução dos recursos pelas equipes responsáveis. Em 2016, o programa já contava com mais de uma centena de iniciativas de incubação nas instituições de ensino superior em todas as regiões do país. Essa ampliação contou, a partir de 2009, com o apoio do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (Proext/MEC), que criou uma linha temática específica para a economia solidária (ibid).

Conforme o decreto 10.087 de 05 de novembro de 2019, o comitê gestor do Proninc encontra-se desativado. Essa situação se complexifica, uma vez que, devido às mudanças políticas recentes

ocorridas no país, o Proninc também corre risco de interrupção (ADDOR et al., 2018; BRASIL, 2019c).

Os dados de avaliação do Proninc entre os anos de 2014 e 2016 estimava que o trabalho de 64 incubadoras alcançou 776 empreendimentos e cerca de 22 mil trabalhadores, ainda que 72% delas tenham reconhecido alguma demanda de incubação não atendida por falta de recurso ou equipe, indicando que mais investimento nessas atividades permitiria chegar a impactos ainda maiores (ibid).

Contudo, este processo foi estancado desde a crise política que se abateu no país a partir de 2016 e se aprofundou com a eleição do novo governo em 2018. A nova agenda governamental enfraqueceu profundamente o campo da economia solidária, com a extinção da Senaes e dos editais públicos de apoio e fomento às atividades nesta área, fragilizando também as próprias universidades com os cortes radicais no seu orçamento e a consequente diminuição muito acentuada na capacidade de fomento à pesquisa e à extensão (FRANÇA FILHO et al., 2021).

Ressalte-se que ainda não há políticas públicas permanentes e consolidadas para a economia solidária, e sim alguns programas e ações pulverizados na estrutura de Estado. A Senaes fez uma tentativa de institucionalização do Proninc quando solicitou ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão sua inclusão formal no Plano Plurianual do governo federal (PPA 2008-2011) – o verdadeiro orçamento da União –, proposta rejeitada, mas que aceitou a inserção

de uma Ação em outro Programa da Senaes denominado de “Economia Solidária em Desenvolvimento”, o que trouxe um orçamento para o Proninc (COSTA, 2018).

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) do MEC, teve o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuíssem para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrangeu a extensão universitária com ênfase na inclusão social. O último Edital financiado por este programa foi realizado em 2016 (BRASIL, 2018). Demonstra-se desta forma, mais uma perda para o fomento de programas e projetos os quais as universidades poderiam atuar em conjunto com a comunidade.

Os programas e projetos que poderiam ser desenvolvidos de forma integradora nas universidades são de fundamental importância para fomentar a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, pois os conhecimentos adquiridos durante a execução dos programas e projetos seriam convertidos em capacidade de atuação na comunidade, incluindo a conexão entre o saber acadêmico e o saber popular; do mesmo modo que as demandas observadas durante as atividades serviriam de subsídios para futuros projetos de pesquisa, assim como os dados obtidos e as ações realizadas durante o acompanhamento à comunidade poderiam ser sistematizados e apresentados pelos discentes sob forma de trabalhos científicos nos ambientes acadêmicos e territoriais.

A atividade principal de uma Incubadora de Empreendimentos Solidários é apoiar a criação de empreendimentos econômicos solidários (EES) em comunidades de baixa renda, por meio de um processo de incubação, executado por universitários extensionistas, com a finalidade precípua de gerar trabalho e renda. Além disso, as atividades da Incubadora incluem também a formação de trabalhadores, estudantes, profissionais e professores para a organização autogestionária, o desenvolvimento temático de pesquisas na universidade e para a mobilização e a participação nos fóruns e eventos brasileiros e internacionais de economia solidária. Nesse contexto, os discentes também tem uma grande participação junto com os incubados e acabam se desenvolvendo nesse processo, ao realizar oficinas, trocar ideias e experiências, gerar debates e eventos acerca do tema, além de organizar os resultados obtidos (MURAD; BREU, 2016; COSTA, 2018).

A extensão universitária compreendida como ação transformadora e espaço de formação, e especialmente sua curricularização (Resolução CES/CNE 007/2018 do MEC), são fundamentais para a formação e acompanhamento destes grupos produtivos da economia solidária em diversas áreas, mas sem viabilidade financeira, os processos de formação junto aos grupos se tornam descontínuos e inviáveis. Algo que prejudica a sustentabilidade dos empreendimentos perante o mercado formal. Um marco legal visando a manutenção dos programas e projetos

elaborados pelas Universidades, assim como outros programas governamentais, políticas públicas para a extensão universitária, no que se refere ao apoio aos empreendimentos solidários contribuiriam para geração de trabalho e renda para muitos brasileiros e brasileiras.

Considerações Finais

A experiência no desenvolvimento de ações na área de Boas Práticas de Fabricação é importante para consolidação dos empreendimentos solidários na área de manipulação de alimentos, mas também para discutir as especificidades de intervenções a partir do contexto das políticas públicas da Economia Solidária de forma articulada às políticas territoriais. Percebe-se que há necessidade de implantação de políticas públicas de fortalecimento de empreendimentos solidários, principalmente para ações estruturantes de adequação de marco legal e de metodologias baseadas nas trocas de saberes e de experiências, pois nem todos os empreendimentos solidários e/ou comunidades têm acesso a projetos e programas, sejam via Universidades, Instituições de Fomento ou do próprio Governo, como ponto de partida para construção de ações estruturantes na área de geração de trabalho e renda e com isto ampliando as possibilidades de melhoria de vida da população.

Referências

ADDOR, F.; OLIVEIRA, T.; MAIA, L.; SOUZA, I.; PERISSÉ, C.; PEREZ, R. As Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária na atualidade. In: ADDOR, F.; LARICCHIA, C. (Orgs.) Incubadoras tecnológicas de economia solidária: concepção, metodologia e avaliação - Volume I. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018. v. 1. p. 25-53.

BRASIL. Código Penal. Decreto-lei n.º2.848, de 7 de dezembro de 1940.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Código de Defesa do Consumidor. Presidência da República. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Brasília – DF, 1990.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Portaria nº 368 de 04/09/97. Aprova o regulamento técnico sobre as condições higiênico-sanitárias e de Boas Práticas de Elaboração para estabelecimentos elaboradores/ industrializadores de alimentos. Brasília – DF, 1997a.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Instrução Normativa nº 16 de 23/06/2015. Estabelecer, em todo o território nacional, as normas específicas de inspeção e a fiscalização sanitária de produtos de origem animal, referente às agroindústrias de pequeno porte. Brasília – DF, 2015.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Instrução Normativa nº 67 de 10/12/2019. Estabelecer os requisitos para que os Estados e o Distrito Federal realizem a concessão do Selo Arte, aos produtos alimentícios de origem animal produzidos de forma artesanal. Brasília-DF, 2019b.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Instrução Normativa nº 17 DE 06/03/2020. Estabelece os Procedimentos para reconhecimento da equivalência e adesão ao Sistema Brasileiro de Inspeção de Produtos de Origem Animal (SISBI-POA), do Sistema Unificado de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA). Brasília-DF, 2020a. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-17-de-6-de-marco-de-2020-247281167>. Acesso em: 05 de fev. de 2021.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Decreto 10.468 de 18/08/2020. Regulamento de Inspeção Industrial e Sanitária de Produtos de Origem Animal. Brasília – DF, 2020b.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento. Secretaria Nacional de Defesa Agropecuária. Sistema Único de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA). 2021. Disponível em <http://https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/suasa/suasa>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

_____. Ministério da Educação. ProExt - Editais. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&ativo=488&Itemid=30891. Acesso em: 21 de jul. de 2022.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei

nº1013.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

_____. Ministério da Saúde. Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Portaria nº 326, de 30/07/97. Aprova o Regulamento Técnico sobre Condições Higiênico-Sanitárias e de Boas Práticas de Fabricação para Estabelecimentos. Brasília – DF, 1997b.

_____. Ministério da Saúde. Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. RDC nº 275, de 21/10/2002. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Brasília – DF, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Anvisa – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. RDC nº 216, de 15/09/04. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília – DF, 2004.

_____. Ministério da Saúde. SVS - Secretaria de Vigilância em Saúde. Surto de Doenças Transmitidas por Alimentos no Brasil. Informe 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dtha/arquivos/apresentacao-surtos-dtha-2022.pdf/view>. Acesso em: 21jul. de 2022.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Economia Solidária. O que é economia solidária? Brasília, 28 março 2008. Disponível em: http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_oque.asp Acesso em: 28 de mar. de 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com

vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília – DF, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.357, de 17 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares - PRONINC, e dá outras providências. Brasília – DF, 2010.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019. Brasília – DF, 2019a.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 10.087, de 5 de novembro de 2019. Brasília – DF, 2019c.

CONSEA. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional. Textos de Referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, 2004. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/publiucacoes-arquivos/principios-e-diretrizes-de-uma-politica-de-san>. Acesso em: 24 de maio de 2011.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil - Indicadores e Monitoramento: da Constituição aos dias atuais. 2010. Disponível em www4.planalto.gov.br/consea. Acesso em: 21 de maio de 2011.

CULTI, M. N. Economia solidária: incubadoras universitárias e processo educativo. Proposta, v. 31, n. 111, p. 16-22, 2007.

COSTA, R.P. Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. In: ADDOR, F.; LARICCHIA, C. (Orgs.) Incubadoras tecnológicas de economia solidária: Concepção, metodologia e avaliação - Volume I. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018. v. 1. p. 151-165.

FAGALI, E.Q.; OLIVEIRA, M.M.V. Os desafios da aprendizagem em projetos sociais: reflexões sobre Incubadoras Universitárias de Empreendimentos Solidários com enfoque multidisciplinar. *Construção Psicopedagógica*, v. 22, n. 23, p. 34-50, 2014.

FINEP. Financiadora de Estudos e Projetos. PRONINC. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/apoio-e-financiamento-externa/historico-de-programa/proninc>. Acesso em: 10 ago. de 2022.

FRANÇA-FILHO, G.C.; REIS, T.A.; CASTRO, I.R. Inovações e desafios na trajetória da incubação em economia solidária e a experiência dos Centros Públicos de Ecosol da Bahia. *Revista Ciência & Tecnologia Social*, v. 4, n. 1, p. 89-111, 2021.

MAGALHÃES, R. S. A nova economia do desenvolvimento local. In: II Conferência Da Work And Labour Network, Rio de Janeiro, 2000. Anais... II Conferência da Work And Labour Network. Rio de Janeiro: 2000. s.p.

MURAD, E. P.; ABREU, J.C.A. Incubadoras universitárias de economia solidária: metodologias em perspectiva. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, v. 9, n. 3, p. 108-130, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n3p108>. Acesso em: 21 de jul. de 2022.

RODRIGUES, T. P. VELLOSO, T. R. COSTA, A. E. D. V. Boas práticas para empreendimentos solidários: a experiência de construção de referenciais no Território do Recôncavo da Bahia. In: Anais... XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador – BA: UFBA, 2011.

SCHIOCHET, W. Prefácio. In: ADDOR, F.; LARICCHIA, C. (Orgs.) *Incubadoras tecnológicas de economia solidária: concepção, metodologia e avaliação - Volume I*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018. v. 1. p. 07-09.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. PROGRAMA ALIMENTO SEGURO– PAS. Disponível em <http://www.sebrae-sc.com.br/leis/default.asp?vcdtexto=447&%5E%5E>. Acesso em: 03 de fev. de 2021.

SENAES. Secretaria Nacional de Economia Solidária. Sistema de Informação em Economia Solidária. Brasília: SENAES/MTE, 2009. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/sistema-nacional-de-informacoes-em-economia-solidaria/>. Acesso em: 10 de ago. de 2009.

SENAES. Secretaria Nacional de Economia Solidária. Sistema Nacional de Informações de Economia Solidária – SIES – disponibiliza nova base de dados. SENAES Acontece (Boletim Informativo) - Edição Especial, p. 1-6, 2013. Disponível em https://base.socioeco.org/docs/acontece_senaes_2013_-_n34_ed_especial.pdf. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

SESC - Serviço Social do Comércio. Banco de Alimentos e Colheita Urbana: Manipulador de Alimentos I - Perigos, DTA, Higiene Ambiental e de Utensílios. Rio de Janeiro: SESC/ DN, 2003. 25 pág. (Mesa Brasil SESC - Segurança Alimentar e Nutricional). Programa Alimentos Seguros. Convênio CNC/CNI/SENAI/ANVISA/SESI/SEBRAE. Disponível em www.sesc.com.br. Acesso em: 11 de nov. de 2009.

SGUARIZI; G. SISBI/POA. Sistema prevê equivalência entre órgãos de inspeção municipal, estadual e federal. Revista do CRMV-PR, nº 27, 2008. Disponível em [http://www.crmvpr.org.br/uploads/revista_arquivo/Revista_CRMV\(27\).pdf](http://www.crmvpr.org.br/uploads/revista_arquivo/Revista_CRMV(27).pdf). Acesso em: 18 de set. de 2012.

VELLOSO, T. R. et al. Programa de Desenvolvimento Territorial Solidário – PRODETES: estruturação e fortalecimento de

empreendimentos da economia solidária do Recôncavo da Bahia. Brasília: Edital PROEXT/MEC, 2009.

VELLOSO, T.R., PEREIRA, L.; NAGAO D.F. Trajetória e experiências das incubadoras tecnológicas das cooperativas populares (ITCPs) e empreendimentos solidários no contexto brasileiro. In Álvarez, J.F.; Marcuello, C. (Dirs.) Experiencias Emergentes de la Economía Social. OIBESCOOP, 2020. p. 128-155.

CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA NA PREVENÇÃO DO EXCESSO DE PESO EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS

Humberto Nascimento Dias Santos Filho¹⁵

Igor Leon De Oliveira Sousa¹⁶

Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos¹⁷

Renata da Silva Souza¹⁸

Resumo: O sedentarismo tem sido citado como um dos principais impulsionadores de problemas epidemiológicos de saúde para a sociedade contemporânea. Estímulos advindos de tecnologias têm impulsionado a população a adotar rotinas cada vez mais sedentárias, voltadas para um mundo virtual, de forma que o movimento corporal se torna cada vez mais raro, ratificado pela necessidade do afastamento impostopela pandemia do COVID-19. Este trabalho visa a evidenciar as principais contribuições do estímulo à movimentação corporal através da prática da capoeira, como ferramenta na prevenção do excesso de peso em adultos de ambos os gêneros na cidade de Salvador. Sabe-se que a obesidade é um problema mundial, resultando em diversas pessoascom comorbidades que podem levá-las a óbito em um curto período de tempo. A obesidade na infância e adolescência tende a continuar na fase adulta, se não for convenientemente controlada, levando ao aumento da morbimortalidade e diminuição da expectativa de vida. A prática da capoeira vem como uma ferramenta no controle da dislipidemia em todos os seus praticantes, e como toda e

¹⁵ Pós-Graduação Lato Sensu em Fisiologia do Exercício pela UVA-RJ, Psicomotricidade pelo Instituto ATENA-SC e em Educação Física Escolar pela Faculdade Unyleya-DFe Professor Tutor do CEAD da Universidade Católica do Salvador. E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

¹⁶Bacharel em Educação física pelo Centro Universitário UNIRB-Ba em 2019, Especialista em treinamento de alta intensidade. E-mail:igorleon.sousa@gmail.com

¹⁷Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Pessoas pela Uninter, Ouvidora da Universidade Católica do Salvador. E-mail daniellebla@yahoo.com.br

¹⁸Bacharela em Nutrição pela FIB-Ba. E-mail:renatanutri.souza@gmail.com

qualquer inquietação, deve ser pesquisada e comprovada. A presente pesquisa teve um total de 34 indivíduos, sendo eles 16 do gênero masculino e 18 do gênero feminino. Utilizando entrevistas não estruturadas e equipamentos para obtenção de dados, os resultados da pesquisa foram positivos, a melhoria no quadro dos indivíduos da pesquisa é evidente e a confirmação sobre a inquietação inicial ficou clara, a capoeira é uma grande ferramenta no controle da obesidade em adultos de ambos os gêneros.

Palavras-chave: Capoeira, Obesidade, Atividade Física.

Abstract: Sedentarism has been cited as one of the main drivers of epidemiological health problems for contemporary society. Stimuli provided by technology have led the population to adopt increasingly sedentary routines, geared toward a virtual world, so that physical movement becomes increasingly rare, ratified by the need to stay away imposed by the COVID-19 pandemic. This paper aims to highlight the main contributions of stimulating physical movement through the practice of capoeira, as a tool to prevent overweight among adults of both genders in the city of Salvador. Obesity is known to be a worldwide problem, resulting in a number of people with comorbidities that may lead to their death in a short period of time. Obesity in childhood and adolescence tends to continue into adulthood if not properly controlled, leading to increased morbidity and mortality, and decreased life expectancy. The practice of capoeira comes as a tool for controlling dyslipidemia in all its practitioners, and like any and every concern, it must be researched and proven. The present research had a total of 34 individuals, 16 male and 18 female. Using unstructured interviews and equipment to obtain data, the results of the research were positive. The improvement in the condition of the individuals in the study is evident, and confirmation of the initial concern was clear; capoeira is a great tool for controlling obesity in adults of both genders.

Keywords: Capoeira, Obesity, Physical Activity.

Introdução

O sedentarismo é citado como um dos principais impulsionadores de problemas epidemiológicos de saúde para a sociedade contemporânea.

Estímulos dos mais diversos meios de tecnologias e mídias têm impulsionado a população a adotar rotinas e posturas cada vez mais sedentárias, voltadas para um mundo virtual, de forma que o movimento corporal se torna cada vez mais raro, remoto, ratificado pela necessidade do afastamento social e do confinamento impostos pela instalação mundial da pandemia do COVID-19.

O presente trabalho tem o objetivo de demonstrar uma visão abrangente e global sobre a importância da prática esportiva da capoeira no cotidiano das pessoas e comprovar a eficiência da capoeira no combate ao excesso de peso entre adultos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil.

Ao longo dos últimos 30 anos, a obesidade se tornou uma pandemia global e um dos principais contribuintes para o aumento nos índices de morte por doenças não transmissíveis (DCNT) (CONCEIÇÃO DE MARIA; YAEGASHI, 2016).

Antes de aprofundar um pouco mais sobre o tema, faz-se necessário apresentar parte da história dessa arte que há séculos contribui para o desenvolvimento de milhões de pessoas em nosso país. A Capoeira é uma arte legitimamente brasileira, nascida dentro das senzalas na era colonial.

Como modalidade desportiva e institucionalizada em 1972 pelo Conselho Nacional de Desportos, ela mesma deverá ter um enfoque especial para competição, estabelecendo-se treinamentos físicos, técnicos e táticos (CAMPOS, 2001).

Capoeira é um jogo de movimentação contínua, de velocidade, sem rigidez de movimentos. É um método de ginástica genuinamente brasileiro, bem ajustado aos alunos, por ser oriundo de uma manifestação popular, rica em movimentos, e música com substrato cultural e bastante difundida na sociedade (CAMPOS, 2009).

A capoeira é uma manifestação cultural presente em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas capoeira angola e capoeira regional (CULTURA, 2014).

A necessidade de liberdade do negro escravo fez surgir a capoeira como única arma de defesa contra a opressão do homem branco.

A luta de libertação que ajudou o negro a se livrar de cordas e correntes também o transformou em um marginal diante da sociedade da época, logo, a capoeira foi tida como marginalizada e incluída no Código Penal, o qual a classificava como vadiagem, com pena prevista de prisão (CAMPOS, 2009).

Nascido em 23 de novembro de 1900, Manoel dos Reis Machado, mais conhecido na capoeira como Mestre Bimba, foi o criador da luta regional baiana, hoje denominada Capoeira Regional com um papel fundamental no processo de evolução da capoeira (CAMPOS, 2009).

Foi através do Mestre Bimba que a capoeira entrou em universidades trazendo o lado educador que a capoeira

tinha a oferecer, ainda na década de 30, o Mestre Bimba apresentou a capoeira para o então Presidente da época Getúlio Vargas, que reconheceu a capoeira como um esporte legitimamente brasileiro”(CAMPOS, 2009).

Em 2014, a Roda de Capoeira também foi contemplada com o título de Patrimônio imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)(CULTURA, 2014).

Hoje a capoeira é a maior ferramenta de expansão da língua portuguesa, todas as suas músicas, golpes, aulas, são ministradas em português. Em 2008, obteve o registro como “Patrimônio Cultural do Brasil”: O Ofício dos Mestres de Capoeira, inscrito no Livro de Registro dos Saberes e a Roda de Capoeira, inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão(CULTURA, 2014).

A capoeira é um dos esportes que resgata crianças em situações de risco nas ruas, além de ser um esporte que trabalha com diversas valências motoras, dentre elas lateralidade, força, agilidade, resistência, flexibilidade, equilíbrio, orientação de espaço e tempo entre outras, além de auxiliar na prevenção da saúde de forma geral (CAMPOS, 2009).

Partindo do que tem sido observado e analisado no passado e nos dias atuais sobre a importância das práticas esportivas, e levando

em consideração o que todos podem ver diariamente sobre o excesso de peso e obesidade em todas as faixas etária, a presente pesquisa reúne vários exemplos coletados no intuito de responder ao problema da pesquisa, que consiste em verificar se a capoeira é realmente eficaz na prevenção do excesso de peso em adultos.

Metodologia

O presente trabalho é de cunho qualitativo, descritivo e exploratório. A prática da capoeira foi a única variável presente neste trabalho. As fontes de pesquisas foram primárias utilizando como instrumentos: uma fita semirrígida para aferir a altura e uma balança digital para aferir o peso corporal. Foi utilizado a fórmula de IMC (índice de massa corporal), $\text{peso} \times \text{altura}^2$, para verificação de dados do público-alvo. Os cálculos do IMC e das suas médias, idade e a porcentagem foram feitos através do Microsoft Excel 2013.

Este estudo teve uma amostra de 34 pessoas, sendo 16 do gênero masculino, com uma média de idade de 26 anos, e 18 do gênero feminino, com uma idade média de 27 anos. A primeira coleta de dados foi realizada no dia 28 de março de 2022 e a segunda coleta de dados foi realizada no dia 06 de julho de 2022, tendo um intervalo de aproximadamente três meses. As duas coletas de dados foram realizadas antes da aula de capoeira.

O público avaliado pratica capoeira há pouco mais de um ano, com uma frequência de 3 a 4 dias na semana durante a manhã, a

partir das 11h. As aulas têm, em média, 1 hora e 30 minutos de duração e são realizadas em uma associação de pais, amigos de pessoas com deficiência dos funcionários do Banco do Brasil e da comunidade (APABB), no bairro dos Barris, em Salvador, Bahia, sendo pessoas adultas com DI (Deficiência Intelectual – CID 10 - F71) ou sem deficiência.

Discussões

Obesidade na fase adulta

De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), a obesidade pode ser conceituada como o acúmulo anormal ou excessivo de gordura no organismo que pode levar a um comprometimento da saúde (BARBIERI; MELLO, 2012).

A obesidade na fase adulta é considerada um problema mundial crescente de saúde pública, atingindo adultos de diversas idades, sexo e etnias no mundo no século XXI. Ela afeta os adultos desencadeando diversas patologias crônicas graves à saúde, patologias essas como: diabetes mellitus do tipo II, hipertensão, dislipidemia, AVC, osteoartrose, diversas formas de câncer, desvios na coluna vertebral, lesões articulares, problemas cardíacos, problemas respiratórios, redução da autoestima, entre outras patologias.

A obesidade é um grave problema de saúde pública na sociedade atual. Inúmeras são as pesquisas científicas direcionadas ao estudo das causas do desenvolvimento da obesidade. Em contrapartida, a prevalência de obesidade vem aumentando exponencialmente, atingindo pessoas de todas as faixas etárias (BARBIERI; MELLO, 2012).

Diversas causas levarão adultos ao estado de sobrepeso ou até mesmo à obesidade em graus I, II e inclusive ao grau III. Dentre muitos fatores, a má qualidade na alimentação, podendo levá-los ao excesso de peso e obesidade.

Mudanças na alimentação, com maior consumo de alimentos tipo fast-foods, inclusive por crianças, contribuem cada vez mais para o surgimento precoce de problemas relacionados ao sobrepeso e aos distúrbios metabólicos (MAIA; MARTINS; ROCHA, 2010).

Um dos maiores responsáveis pela ingestão de excesso de açúcar, o refrigerante, é considerado um dos piores alimentos do mundo, e faz parte da dieta da maioria das pessoas no Brasil e no mundo.

A maior participação de alimentos industrializados na dieta familiar brasileira, ricos em açúcares e gorduras – em detrimento dos alimentos básicos, fontes de carboidratos complexos e fibras alimentares - é traço marcante da evolução do padrão alimentar nas últimas décadas (MARKOWICZ, 2009).

Outros fatores que colaboram para o desenvolvimento da obesidade neste século são a tecnologia e o sedentarismo. Hoje, com o crescimento voraz da tecnologia, muitas pessoas optam por ficar em seus computadores, tablet, celular, vídeo game e outros meios de tecnologia. Sem contar com o sedentarismo em que muitas pessoas se encontram nos dias atuais, muitos que trabalham em frente ao computador durante boa parte do dia chegam a suas casas exaustos e ainda precisam cuidar das suas famílias.

Segundo a Associação Brasileira para Estudo da Obesidade, um dos fatores que ocasionam a obesidade são os ambientes modernos com tantas tecnologias e principalmente a falta de atividade física (ASSIS; IESP, 2017).

A obesidade é considerada um grave problema de saúde pública mundial, a qual afeta 641 milhões de adultos ou 13% da população mundial adulta e pode chegar até 20% em 2025, se o ritmo atual da epidemia continuar (DI CESARE et al., 2016).

A relação entre a capoeira e a obesidade

A capoeira vem para ajudar no combate ao excesso de peso em crianças, adolescentes, adultos e até mesmo idosos, suas atividades são amplas podendo contribuir no combate aos diversos problemas associados ao excesso de peso e obesidade.

Tanto o exercício de força quanto o aeróbio promovem benefícios substanciais à saúde e ao condicionamento físico, incluindo a maioria dos fatores de risco da obesidade. A atividade física pode intervir para reverter a crescente prevalência da obesidade, contribuindo por meio de mudanças fisiológicas agudas e crônicas(JUNIOR, 2013).

Os diversos exercícios realizados durante a prática da capoeira contemplam todas as partes do corpo humano, exercícios esses, por apresentarem alta intensidade, permite que seus praticantes tenham uma queima calórica significativa durante e até mesmo após a prática, tendo em vista que essa gama de atividades intensas faça com que os seus praticantes entrem no chamado efeito EPOC(Excesso de consumo de oxigênio pós-treino).

No que diz respeito ao efeito agudo, está bem estabelecido que após o término do exercício, o consumo de O₂ não retorna aos valores de repouso imediatamente. Essa demanda energética durante o período de recuperação após o exercício é conhecida como consumo excessivo de oxigênio após o exercício, ou ainda, *excess postexercise oxygen consumption* – EPOC(FOUREAUX; PINTO; DÂMASO, 2006).

Nesse processo, é possível observar, ainda, que são praticados e desenvolvidos os cânticos e as palmas, ao contrário de outras lutas, nas quais o lutador está o tempo todo com o semblante sério e fechado com intuito de alcançar maior concentração e até mesmo intimidar seu oponente.

Em conjunto, o exercício físico e as dietas hipocalóricas promovem a diminuição da gordura corporal, o aumento da massa magra e a atenuação das comorbidades geradas pelo excesso de gordura, compondo o tratamento clínico da obesidade(FONSECA-JUNIOR et al., 2013).

É um esporte altamente completo, que traz para todos os seus praticantes a melhoria de diversas valências físicas como: força, agilidade, destreza, flexibilidade, resistência, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial, coordenação motora, ritmo, entre outros, sendo grandes instrumentos de socialização, saúde e uma grande arma no combate ao excesso de peso em adultos.

Resultados

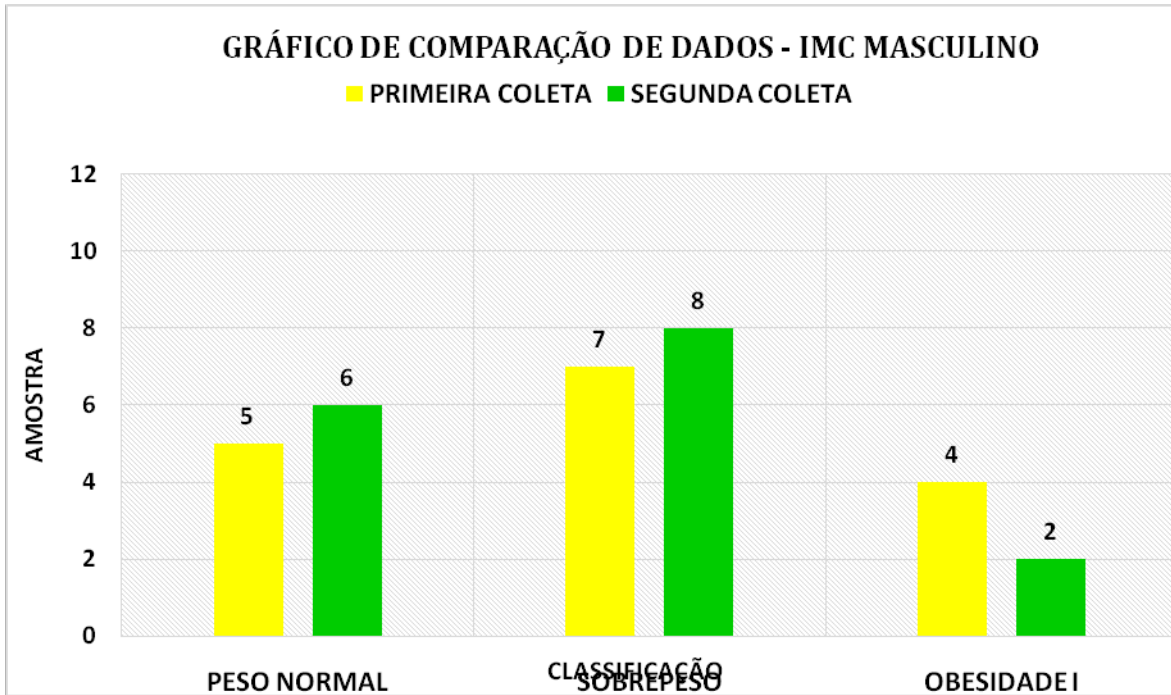
Coleta de dados e resultados - masculino

O gráfico abaixo mostra os dados da primeira coleta realizada no dia 28 de março de 2022, tendo um total de 16 pessoas do sexo masculino, com uma média de 26 anos. Os dados mostram que 5 indivíduos, o equivalente a 31% da amostra total, estavam dentro do

seu peso normal, tendo uma média de IMC de 23,0, enquanto 7 indivíduos, o equivalente a 44% da amostra total, estavam em um estado de sobrepeso tendo uma média de IMC de 27,5. Por fim, tivemos 4 indivíduos, o equivalente a 25% da amostra total, que estavam em um estado de obesidade grau I, tendo uma média de IMC de 31,7.

O gráfico também traz os dados da segunda coleta realizada no dia 06 de julho de 2022. Os dados mostram uma melhoria significativa no IMC de cada grupo apresentado no gráfico anterior. Na segunda coleta, 6 indivíduos, o equivalente a 38% da amostra total, estavam dentro do seu peso normal passando para uma média de IMC de 22,8. O número de pessoas em estado de sobrepeso teve um aumento para 8 indivíduos, o equivalente a 50% da amostra total, que passaram a ter uma média de IMC de 27,1. Por fim tivemos 2 indivíduos, o equivalente a 12% da amostra total, que passaram a ter uma média de IMC de 31,1.

Gráfico 1 - IMC masculino



Em comparação realizada entre as duas coletas, constatou-se que na primeira coleta de dados, podemos observar que a amostra continha 5 indivíduos em estado de peso normal na primeira coleta, passando para 6 indivíduos, na segunda; no estado de sobrepeso, havia 7 indivíduos na ocasião da primeira coleta, passando, na segunda, para 8 indivíduos, o que significa um aumento positivo, pois 2 indivíduos saíram do quadro de obesidade I para sobrepeso; e também tivemos 1 pessoa que saiu do quadro de sobrepeso na primeira coleta para peso normal na segunda; e no quadro de obesidade I, 4 pessoas se encaixavam nesse grupo na primeira coleta

de dados, passando a ter apenas 2 pessoas no quadro de obesidade I na data da segunda coleta.

Esses dados reafirmam o que os autores apresentam sobre a prática de atividades físicas relacionada ao controle da obesidade. Os principais benefícios da atividade física no controle da obesidade são queima de calorias e a perda do excesso de peso, promovendo melhor qualidade de vida na infância, adolescência, vida adulta e na idade acima de 60 anos (ASSIS; IESP, 2017).

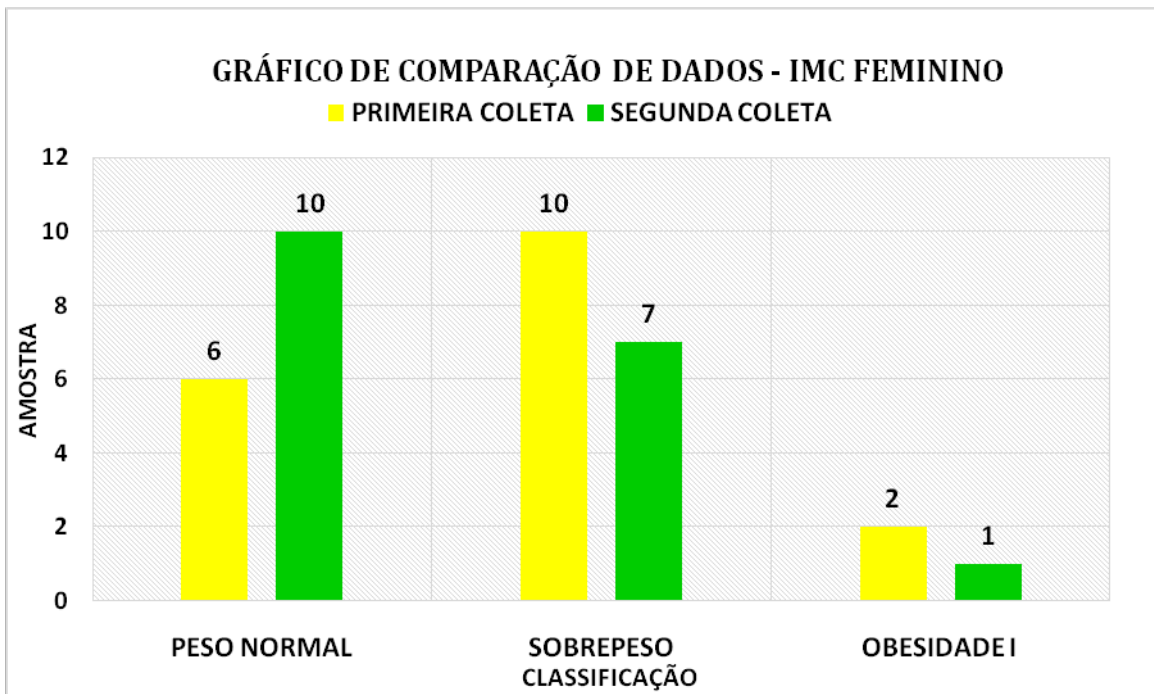
Coleta de dados e resultados - feminino

O gráfico abaixo mostra os dados da primeira coleta realizada no dia 28 de março de 2022, tendo um total de 18 pessoas do sexo feminino com uma média de 27 anos. Os dados mostram que 6 indivíduos, o equivalente a 33% da amostra total, estavam dentro do seu peso normal, tendo uma média de IMC de 23,7. Enquanto 10 indivíduos, o equivalente a 56% da amostra total, estavam em um estado de sobrepeso, tendo uma média de IMC de 27,7 e por fim tivemos 2 indivíduos, o equivalente a 11% da amostra total, que estavam em um estado de obesidade grau I, tendo uma média de IMC de 33,0.

O gráfico também mostra os dados da segunda coleta realizada no dia 06 de julho de 2022. Os dados mostram uma melhoria significativa no IMC de cada grupo apresentado no gráfico anterior, assim como a coleta realizada no gênero masculino,

contendo agora 10 indivíduos, o equivalente a 55% da amostra total, que estavam dentro do seu peso normal, passando agora para uma média de IMC de 23,9. O número de pessoas em estado de sobrepeso teve uma diminuição em relação à primeira coleta para 7 indivíduos, o equivalente a 39% da amostra total, e passaram para uma média de IMC de 28,5. Por fim, tivemos 1 indivíduo, o equivalente a 6% da amostra total, passando para uma média de IMC de 30,9.

Gráfico 2 - IMC feminino



Essas melhorias detectadas na segunda coleta também são perceptíveis para o gênero feminino em relação à primeira coleta de dados. A amostra anterior indicava 6 indivíduos em estado de peso normal, passando para 10 indivíduos na segunda coleta. No estado de sobrepeso, a primeira coleta mostra um número de 10 indivíduos, passando então para 7 indivíduos. No estado de obesidade I, a primeira coleta mostra 2 indivíduos, passando então para 1 indivíduo.

O exercício físico atua favoravelmente nesse processo, pois diminui o peso corporal e contribui para o controle dos fatores de risco cardiometabólicos associados às comorbidades, como gordura abdominal, perfil lipídico, glicemia de jejum, pressão arterial e síndrome metabólica, melhora a qualidade de vida e a capacidade funcional de obesos (ZANIBONI et al., 2018).

Analisando as coletas de dados e fazendo a reflexão sobre as afirmações dos autores, constata-se que a prática de atividades físicas, neste caso a capoeira, proporciona resultados significativos no que diz respeito à contribuição da capoeira na prevenção do excesso de peso em adultos de ambos os gêneros.

Diante disso, o exercício físico é um componente primordial na prevenção e no tratamento da obesidade, pois promove modificações na composição corporal, que gera, dessa maneira,

benefícios nas atividades de vida diária e sobretudo proporciona bem-estar físico, psíquico e cognitivo (CHODZKO-ZAJKO et al., 2009).

Considerações finais

O presente trabalho teve o objetivo de pesquisar as contribuições da capoeira na prevenção do excesso de peso em adultos. As inquietações iniciais citadas na introdução foram esclarecidas com a leitura dos artigos referenciados e confirmadas através da coleta e análise de dados, ratificando-se a conexão entre os escritos citados e a presente pesquisa. Desse modo, constatou-se que a prática da capoeira como forma de prevenção ao excesso de peso e a resolução a respeito da inquietação inicial demonstrou-se evidente durante o processo de construção da pesquisa, através dos resultados positivos diante do seu propósito inicial.

A coleta de dados serviu para mensurar o IMC de cada indivíduo e foi de suma importância para demonstrar o estado em que cada um se encontrava inicialmente. A pesquisa também conseguiu demonstrar a importância da prática esportiva na vida dos adultos. Portanto, os resultados, demonstrados em gráficos e analisados, comprovaram a eficiência da capoeira no combate ao excesso de peso na fase adulta.

Por fim, o aprendizado adquirido durante a construção da pesquisa representa um ganho aos estudos na área, acreditando-se que ainda há espaço

para outros estudos relacionados ao tema da capoeira e seus impactos positivos na prevenção a doenças e na manutenção da saúde, tanto no que se refere a pessoas de diferentes idades e gêneros, quanto em relação às contribuições da capoeira em relação a questões culturais, sociais, psicológicas, entre outras.

Vale ressaltar que fica evidenciada a necessidade de maiores aprofundamentos e estudos com base nestes e em diversos outros referenciais para uma proposta de ampliação da propiciação de movimentação corporal através da prática da capoeira, seja na infância, adolescência ou vida adulta. Diante disto, reforça-se as vantagens da proposta, a qual serviria como base para a ampliação do repertório motor, da condição de autonomia, para pessoas com deficiência, uma ampliação ou nova oportunidade para todos os envolvidos na pesquisa, em que sentir, perceber, analisar e decidir farão parte das relações pessoais e sociais para toda a vida, a partir desta oportunização.

Referências

ASSIS, F. DE; IESP, S. Benefícios Da Atividade Física No Controle Da Obesidade Infantil. *Revista Campo do Saber*, v. 3, p. 201–218, 2017.

BARBIERI, A. F.; MELLO, R. A. As Causas Da Obesidade: Uma Análise Sob a Perspectiva Materialista Histórica. *CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, v. 10, n. 1, p. 133–153, 2012.

CAMPOS, H. J. B. C. DE. *Capoeira na escola*. Salvador: EDUFBA, 2001.

CAMPOS, H. Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba. Salvador: [s.n.]. v. XXXIII, 2009.

CHODZKO-ZAJKO, W. J. et al. Exercise and physical activity for older adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v. 41, n. 7, p. 1510–1530, 2009.

CONCEIÇÃO DE MARIA, C.; YAEGASHI, S. F. R. Os traços de personalidade associados no desenvolvimento da obesidade. *Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e emagrecimento.*, v. 10, n. 43, p. 74–92, 2016.

CULTURA, M. DA. BRIEFING - Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira. [s.l: s.n.]. v. 55, 2014.

DI CESARE, M. et al. Trends in adult body-mass index in 200 countries from 1975 to 2014: A pooled analysis of 1698 population-based measurement studies with 19.2 million participants. *The Lancet*, v. 387, n. 10026, p. 1377–1396, 2016.

FONSECA-JUNIOR, S. J. et al. Exercício Físico E Obesidade Mórbida: Uma Revisão Sistemática. *ABCD Arq Bras Cir Dig Artigo de Revisão*, v. 26, n. 1, p. 67–73, 2013.

FOUREAUX, G.; PINTO, K. M. D. C.; DÂMASO, A. efeito do consumo excessivo de oxigênio após exercício e da taxa metabólica de repouso no gasto energético. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 12, n. 6, p. 393–398, 2006.

JUNIOR, P. B. C. Efeito dos exercícios de alta intensidade aeróbios e anaeróbios na oxidação de gordura corporal: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, v. 2, p. 246–254, 2013.

MAIA, R.; MARTINS, M.; ROCHA, C. Efeito da prática de capoeira sobre os parâmetros cardiovasculares. *Revista Brasileira de*

Cardiologia, v. 23, n. 1, p. 68–73, 2010.

MARKOWICZ, D. H. Fidedignidade de rótulos de alimentos comercializados no município de São Paulo , SP. Reliability of food labels from products marketed in the city of São Paulo , Southeastern Brazil. Rev Saúde Pública, v. 43, n. 3, p. 499–505, 2009.

REIS, C. P. Obesidade e atividade física. Revista Digital. Bueno Aires, n. 130, p. 5, 2009.

ZANIBONI, G. R. et al. Treinamento físico aquático melhora capacidade funcional e aptidão física em mulheres com obesidade graus II e III. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2018.