

# **A Extensão que fizemos, a Extensão que faremos: um novo tempo para a Universidade Pública na sociedade brasileira**

Obra de caráter memorialista e de registro institucional das edições das Mostras de Ações de Extensão de 2016-2023

ANA LÍVIA DE SOUZA COIMBRA E  
FERNANDA CUNHA SOUSA  
(ORG.)

**VOL. 6**



Ana Livia de Souza Coimbra  
Fernanda Cunha Sousa  
(Organizadoras)

**A Extensão que fizemos, a Extensão que faremos:  
um novo tempo para Universidade Pública na sociedade  
brasileira**

Obra de caráter memorialista e de registro institucional das edições da  
Mostra de Ações de Extensão de 2016-2023

**Volume VI**  
**Mostra de Ações de Extensão - 2022**



Juiz de Fora  
2024

©Editora UFJF, 2024

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora.

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



**Reitor**

Marcus Vinicius David

**Vice-reitora**

Girlene Alves da Silva

**Pró-reitora de Extensão**

Ana Lúvia de Souza Coimbra

**Pró-reitora Adjunta de Extensão**

Fernanda Cunha Sousa

**Equipe editorial**

Ana Lúvia de Souza Coimbra

Fernanda Cunha Sousa

Aline Emy Fuguhara

Renata Miranda de Freitas Alencar

Sadalla Lopes Xavier Pifano

Samuel Fontainha do Nascimento

Thamirys Silva Magalhães Gonçalves

**Revisão**

Fernanda Cunha Sousa

Anelise de Freitas

Beatriz Jobim Péres Senra

**Projeto gráfico**

Ericsson Gabriel Reis Alves

Melissa Gilberto Marques

Paulo Henrique Costa Totti

**Diagramação**

Samuel Fontainha do Nascimento

Paulo Henrique Costa Totti

Coimbra, Ana Lúvia de Souza.

A extensão que fizemos, a extensão que faremos: um novo tempo para a universidade pública na sociedade brasileira / Ana Lúvia de Souza Coimbra, Fernanda Cunha Sousa. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2024. v. VI.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 7mb)

ISBN: 978-85-93128-89-9

Obra de caráter memorialista e de registro institucional das Mostras Científicas de 2016 a 2023.

1. Extensão Universitária - UFJF. 2. Transformação social. I. Coimbra, Ana Lúvia de Souza. II. Sousa, Fernanda Cunha. III. Título.

CDU: 378.4:371.33

DOI: 10.34019/ufjf.ebook.2021.00047

Pró-reitoria de Extensão  
Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário – São Pedro  
Juiz de Fora/MG – 36036-900  
secretaria.extensao@ufjf.br  
Telefone: (32) 2102-3971

Filiada à ABEU



## **Conselho editorial**

Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Ana Maria Stephan

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Andréia Francisco Afonso

Andreia Rezende Garcia Reis

Charlene Martins Miotti

Cláudia de Albuquerque Thomé

Danielle Guedes Andrade Ezequiel

Gislaine dos Santos

Gustavo Taboada Soldati

Jordan Henrique de Souza

Josane Gomes Weber Oliveira

José Amarante Santos Sobrinho

Katia Teonia Costa de Azevedo

Luciana Holtz

Luiz Carlos Lira

Marco Aurélio Kistemann Junior

Marconi Fonseca de Moraes

Mayra Barbosa Guedes

Neil Franco Pereira de Almeida

Neiva Ferreira Pinto

Otávio Eurico de Aquino Branco

Raquel Tognon Ribeiro

Reinaldo Duque Brasil Landulfo Teixeira

Rodrigo Christofolletti

Samuel Rodrigues Castro

Schirley Maria Policario

Silvina Liliana Carrizo

Simone Sales Marasco Franco

Tatiana Franca Rodrigues Zanirato

Tereza Pereira do Carmo

Thais Fernandes Sampaio

Willsterman Sottani Coelho

## **VI Mostra de Ações de Extensão e IV Congresso de Extensão – 2022**

### **Comissão Organizadora:**

**Pró-reitora de Extensão:** Prof<sup>a</sup>. Ana Livia de Souza Coimbra

**Pró-reitora Adjunta de Extensão:** Prof<sup>a</sup>. Fernanda Cunha Sousa

**Gerente de Ações de Extensão:** Karoline Pacheco de Melo

**Coordenação Acadêmica - Campus Governador Valadares:** Prof. Alex Sander de Moura

**Coordenação Geral do Evento:** Devani Tomaz Domingues, Eduarda Knaip da Fonseca, Magali Soares da Silva e Thamirys Silva M. Gonçalves

Dedicamos os volumes deste e-book a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação e da extensão na sociedade. Agradecemos aos incansáveis extensionistas, que dedicam seu tempo, conhecimento e paixão para levar o saber acadêmico além dos muros da UFJF, impactando vidas e comunidades inteiras.

Uma menção especial aos dedicados bolsistas e estudantes envolvidos nessas ações de extensão, cujo entusiasmo e comprometimento são a fonte de energia e sucesso por trás de cada projeto e programa. Seu desejo de aprender, crescer e contribuir para um mundo melhor é inspirador.

E, é claro, aos verdadeiros beneficiários de todo esse esforço – as pessoas cujas vidas são tocadas e transformadas pela extensão universitária. São vocês que validam a importância desse trabalho, que nos lembram diariamente que a educação tem um propósito maior: o de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e iluminada.

Que este e-book possa servir como um tributo a todos os envolvidos, um testemunho das realizações alcançadas e um incentivo para continuar trilhando o caminho da Extensão, em que a UFJF e a sociedade se transformam mutuamente. Juntos, estamos construindo pontes entre o mundo acadêmico e a sociedade para um futuro mais brilhante para todos.

Organizadoras

“A educação que não tente fazer esforço, e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista.”

**Paulo Freire** (*Extensão ou comunicação?*, 1983, p. 64)

# Sumário

## **Prefácio da VI Mostra de Ações de Extensão – 2022**

Maria Cristina Vasconcellos Furtado e Ana Livia de Souza Coimbra ..... 9

## **Apresentação**

Marcus Vinicius David e Girlene Alves da Silva ..... 11

## **Cultura**

### **Oficinas de Musicalização e Aulas de Violão: inclusão cultural na luta por reconhecimento**

Guido Del’ Duca Jordão ..... 20

## **Direitos Humanos e Justiça**

### **Encontro temático da comunidade negra de Juiz de Fora**

Willian José da Cruz, Zélia Maria da Costa Ludwig, Julvan Moreira de Oliveira, Fernanda Nascimento Thomaz e Francione Oliveira Carvalho ..... 27

## **Educação**

### **Configuração e dinâmica: a relação entre movimentos sociais e estado**

Dileno Dustan Lucas Souza, Raiza Dias Almeida e Simone da Silva Ribeiro ..... 37

### **Com as contas em dia: a educação financeira na prática**

Matheus Barros Santos, Sergio Louro Borges e John Leno Castro dos Santos ..... 50

### **Educação financeira para jovens**

Sergio Louro Borges e John Leno Castro dos Santos ..... 57

### **Empreeduca: ensino do pensamento computacional para crianças e adolescentes através da educação empreendedora**

Alexandre Vieira Pereira Pacelli, Carla Vilena Gomes Fernandes, Maria Fernanda da Silva Santos e Priscila Vanessa Zabala Capriles Goliatt ..... 65

### **O desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática nos anos iniciais durante a pandemia**

Leandra da Costa Oliveira e Reginaldo Fernando Carneiro ..... 72

### **O projeto Língua Inglesa para Idosos: seu percurso, dificuldades e soluções**

Patrícia Nora de Souza Ribeiro, Lucas Souza de Carvalho e Júlia Oliveira Vicente ..... 79

### **Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom**

Maria Bheatriz Galdino Novaes, Priscilla Damasceno Rodrigues e Suzana Lima Vargas do Prado..... 85

### **Pedagogias culturais, gêneros e sexualidades: questões para a formação docente**

Roney Polato de Castro..... 92

### **Projeto Primeira Linha: desafios do ensino de desenho em curso extensionista**

Silvia Resende Xavier, Lia Paletta Benatti e Ana Carolina de Oliveira Ribeiro..... 100

### **Empreendedorismo social como ferramenta de impacto positivo na extensão universitária**

Mariana Brandi Mendonça Pinheiro, Laura Coura Soranço, Giovanna Valadão Araújo, Gabriel Fernandes Gonçalves, Gabriela Valente Lima Kuhn, Maria Eduarda Batista Marchetti da Silva e Priscila Vanessa Zabala Capriles Goliatt..... 110

### **Turismo de base comunitária em rede no Brasil: um relato de extensão universitária em parceria**

Edilaine Albertino de Moraes, Teresa Cristina de Miranda Mendonça, Edivânia Rosa Caciano, Flávia Calazans, Anderson Simões da Costa, Jaqueline Joaquim de Souza e Alline de Souza Nunes ..... 119

## **Meio Ambiente**

### **Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana**

Gislaine dos Santos, Jordan Henrique de Souza, Barbara Carla Coelho Batista e Iara Bianca Nascimento Silva ..... 129

### **A comunidade no Laboratório Casa Sustentável: programa de sensibilização para sustentabilidade no ambiente construído**

Beatriz Yumi da Cunha, Camila Silva Domingos, Camile Eulália Soares Costa, Letícia Maria de Araújo Zambrano, Larissa Cristiane dos Santos, Miriam Carla do Nascimento Dias e Aline Calazans Marques..... 136

## Prefácio da VI Mostra de Ações de Extensão - 2022

Integrar a educação superior aos demais segmentos da sociedade; olhar para a sociedade que nos rodeia; não, melhor que isto: olhar para a sociedade da qual somos parte, e entender como o que nossas matrizes curriculares e nossas pesquisas podem contribuir para sua transformação. Este intercâmbio também, e talvez, principalmente, permite-nos ser transformados em nossas práticas pela própria sociedade.

Em 18 de março de 2020 entrou em vigor a Resolução nº 10/2020, do Conselho Superior (CONSU) da UFJF, que suspendeu as atividades acadêmicas e administrativas, em decorrência da pandemia da COVID-19. A suspensão das atividades presenciais, proposta inicialmente para 15 dias, estendeu-se por 23 meses e 18 dias!

Há de se pensar que uma atividade essencialmente presencial como a Extensão Universitária não se coaduna com o “distanciamento social”. Mas se a necessidade é a mãe da inovação... Inovamos!

A extensão da UFJF se adaptou, se adequou às normativas da Resolução nº 01/2020 do Conselho Setorial de Extensão e Cultura (CONEXC), que estabeleceu as normas para desenvolvimento de ações de extensão no contexto de suspensão das atividades presenciais e se fez estrategicamente ativa.

Assim, foram implementadas ações de extensão presenciais e semipresenciais voltadas diretamente para o enfrentamento à COVID-19, com a garantia da segurança da equipe e do processo. E a produção extensionista da UFJF se aproximou da sociedade também por novos meios: desenvolveu ações educacionais e culturais no modo remoto, promoveu a escuta e o amparo das dores e dos lutos que a pandemia nos impôs, trabalhou com gestores públicos para identificar e oferecer soluções frente aos desafios epidemiológicos inéditos, da prevenção e do tratamento dos pacientes e dos impactos sociais da doença.

Manter programas e projetos existentes e fomentar novas ações durante a suspensão das atividades presenciais na Universidade igualmente impactou de forma positiva a comunidade da UFJF, com a manutenção de bolsas, certamente imprescindíveis naquele cenário financeiro difícil para nossos estudantes e suas famílias.

Em 21 de março de 2022, o CONSU aprovou a resolução que estabeleceu o retorno pleno às atividades presenciais na Instituição e a Resolução nº 01/2021 do CONEXC estabeleceu as diretrizes para o processo de retorno gradual de atividades presenciais. Era chegada a hora de novas adaptações que permitissem à comunidade acadêmica retomar suas atividades, perpassados todos os seus membros agora por todas as vivências desse período sem precedentes para a sociedade.

Concomitantemente, a UFJF trabalhava com o processo de inserção da extensão nos currículos de graduação, com os desafios de compor ao menos 10% da carga horária de todos os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) da graduação com atividades extensionistas. Por isso, simultaneamente à *VI Mostra de Ações de Extensão*, organizou-se ainda o *IV Congresso de Extensão da UFJF*, com o tema “Curricularização da Extensão em movimento”, realizados entre os dias 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) de novembro de 2022. Palestras, mesas-redondas e oficinas foram programadas para discutir a situação na UFJF face às regulamentações federais e para conhecer também a experiência de outras instituições diante desse processo. Assim,

fomos construindo o texto que, ainda em 2022, subsidiaria a implementação da Extensão na UFJF, por meio da Resolução 75/2022, que estabelece as normas para a inserção da extensão nos currículos de graduação da UFJF.

Essa breve retomada nos ajuda a demonstrar em que circunstâncias a *VI Mostra de Ações de Extensão* e o *IV Congresso de Extensão da UFJF* ocorreram: quando as incertezas e os temores da pandemia da COVID-19 se afastavam no horizonte e o alvorecer nos propiciava novas esperanças, sustentadas, em grande medida, por dolorosa aprendizagem.

Neste volume do e-book, a Pró-reitoria de Extensão apresenta um compilado dos trabalhos premiados na modalidade de Vídeos, além dos relatos das experiências extensionistas nos *campi* de Juiz de Fora e Governador Valadares da UFJF, um registro histórico desse período tão difícil para todos nós.

Os trabalhos aqui presentes dão a dimensão representativa das ações cadastradas nesse período e são um recorte de experiências exitosas dentro de contextos adversos e desafiadores, nas áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Meio Ambiente.

Maria Cristina Vasconcellos Furtado<sup>1</sup>  
Ana Livia de Souza Coimbra<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Professora Associada do Departamento de Cirurgia da Faculdade de Medicina da UFJF. Graduada em Medicina e Mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Cirurgia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro titular do Colégio Brasileiro de Cirurgiões – TCBC. Pró-reitora Adjunta de Extensão (2021).

<sup>2</sup>Professora Titular do Departamento de Política de Ação do Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFJF. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pró-reitora de Extensão da UFJF desde abril de 2016. Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) de junho de 2018 a junho de 2019; do FORPROEX regional Sudeste de abril de 2017 a maio de 2018; do Colégio de Extensão (COEX) da Andifes de junho de 2018 a maio de 2019.

## Apresentação

A publicação deste e-book faz parte de um conjunto de ações, que visam dar visibilidade ampliada à articulação entre o conhecimento produzido na Universidade e as demandas da sociedade, demonstrando como a produção acadêmica pode ser aplicada e construída em uma relação direta com a comunidade. Os textos que compõem este compilado demonstram a excelência de nossa instituição no campo extensionista.

A extensão universitária desenvolvida na UFJF tem avançado qualitativa e quantitativamente, consolidando-se como espaço de aprendizagem reconhecido institucionalmente. Assim, supera-se a concepção assistencialista do fazer extensionista com ações, as quais têm como foco a relevância social da ação de extensão, direcionando a política extensionista a programas e projetos, que considerem o compromisso social e o papel da Universidade frente às realidades que nos cercam e das quais fazemos parte.

Mesmo em contexto tão adverso, como o que vivenciamos recentemente, seguimos buscando formas de propiciar esse diálogo transformador e participativo. Parceria importante tanto para a comunidade universitária como para os diferentes segmentos sociais, os quais fazem da Universidade um espaço vivo, crítico e participativo, necessário para a formação dos estudantes, que irão contribuir para a superação de situações sociais desiguais tão intensificadas nos últimos anos. Assim, a comunidade extensionista compartilha os saberes produzidos no ambiente acadêmico com as comunidades dos territórios onde a UFJF se insere.

É preciso considerar que a prática da extensão como um componente curricular, cumprimento da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida em um contexto ainda de dificuldades orçamentárias.

Mas, a despeito de todos os problemas, novos horizontes abrem-se como o fortalecimento das relações interinstitucionais; como a ampliação das relações com representações de diferentes setores da sociedade, em especial com aqueles que, de outro modo, seriam privados de muitos de seus direitos fundamentais.

Estamos diante de um desafio, o qual demanda um novo saber e um novo fazer acadêmico capazes de formar profissionais de diversas áreas, que terão a oportunidade, via prática extensionista, de refletir e contribuir para a melhoria das condições de vida, a garantia de direitos e a transformação social. Os trabalhos presentes demonstram que a UFJF está pronta para desenvolver, com extrema competência, seu papel neste novo tempo que se inicia para a extensão universitária no Brasil.

Marcus Vinicius David  
Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora

Girlene Alves da Silva  
Vice-reitora da Universidade Federal de Juiz de Fora

# **Oficinas de Musicalização e Aulas de Violão: inclusão cultural na luta por reconhecimento<sup>1</sup>**

Guido Del' Duca Jordão<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Em seu primeiro ciclo, o projeto foi intitulado "Oficinas de musicalização e aulas de violão no Grupo Dom".

<sup>2</sup>Mestrando em Direito e Inovação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialista em Propriedade Intelectual (Multivix). Servidor técnico-administrativo em educação da UFJF e coordenador do projeto de extensão "Oficinas de Musicalização e Aulas de Violão". E-mail: guidodelduca@gmail.com.

# **Oficinas de Musicalização e Aulas de Violão: inclusão cultural na luta por reconhecimento**

## **1 INTRODUÇÃO**

Durante o desempenho voluntário de oficinas de musicalização por parte do coordenador deste projeto entre os anos de 2015 e 2018 no Instituto Profissional Dom Oriane (IPDO) – instituição que assiste crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social moradores do bairro Dom Bosco –, foi identificado que a grande maioria dos assistidos nunca havia tido contato direto com qualquer instrumento musical ou práticas de musicalização, ou seja, muitas crianças que apresentaram aptidão para a música poderiam continuar crescendo sem nenhuma oportunidade de terem seus talentos musicais despertados.

No período em que desempenhou as atividades mencionadas acima, o coordenador deste projeto pôde conhecer melhor a comunidade do Dom Bosco e se tornar parceiro de algumas iniciativas desenvolvidas no bairro, dentre elas, o Instituto Dom, que lida com o mesmo público para o qual o coordenador ofereceu aulas e oficinas no IPDO. Então, em março de 2021, um representante do grupo solicitou ao coordenador do projeto que tal iniciativa fosse desenvolvida na instituição, uma vez que a evidente carência de iniciativas como essa, na comunidade, foi agravada pela pandemia, e os jovens e crianças encontravam-se mais desestimulados e com pouca perspectiva de uma realidade melhor.

Diante disso, após a aprovação em edital para projetos de extensão do Programa Boa Vizinhança de 2021, iniciou-se, de forma remota, o primeiro ciclo deste projeto. Apesar das dificuldades práticas da realização de tal ação à distância, estabeleceu-se um primeiro vínculo entre a equipe do projeto e os beneficiários. Tal vínculo foi fortalecido de maneira definitiva com o início das atividades presenciais, que superaram as expectativas de todos os envolvidos.

Entre as aulas de violão e oficinas de musicalização, foram feitas apresentações musicais na escola frequentada pela maioria das crianças e no Teatro Paschoal Carlos Magno, espaço cultural que não havia sido acessado por nenhum dos beneficiários antes desta iniciativa, além de uma visita técnica ao Jardim Botânico, oferecida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFJF (PROEX).

Entretanto, no início de 2023, o Instituto Dom precisou encerrar suas atividades devido a dificuldades de custeio. Diante disso, o projeto de oficinas de musicalização e aulas de violão passou a ser desenvolvido no Grupo Semente, instituição localizada ao lado do Instituto Dom e que atende cerca de 60 crianças (muitas delas frequentavam o instituto anteriormente).

## **2 JUSTIFICATIVA**

O projeto é desenvolvido a partir de uma abordagem que favorece a inclusão cultural dos beneficiários, uma vez que é proporcionado aos jovens um contato sob nova perspectiva em relação à música, com uma aproximação convergente aos seus interesses culturais: concomitantemente à apresentação de novas possibilidades rítmicas, melódicas e de estilos musicais, são contempladas as manifestações culturais

presentes no cotidiano dos beneficiários, trazendo para as oficinas o que é relevante dentro de sua realidade.

Além disso, são comprovados os benefícios da musicalização no sentido de desenvolver no ser humano a emoção e o intelecto, especialmente das crianças, com resultados expressivos em sua cognição, “promovendo e fortalecendo atitudes que geram uma efetiva maturação do adulto que venha a se tornar, gerando pessoas mais seguras e capazes de se afetarem diante das idiossincrasias da vida em sociedade” (Brito; Brito; Almeida; 2019, p. 52).

Além dos impactos diretos aos beneficiários da iniciativa, as oficinas oferecidas contribuem diretamente para a plena formação acadêmica dos licenciandos em música: os bolsistas e voluntários recebem capacitação prévia pelo coordenador do projeto e posteriormente desenvolvem as atividades, tendo seu desempenho avaliado regularmente.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música,

Através de sua dimensão ontológica, pode-se compreender a natureza da Educação Musical e seu potencial de transformar a sociedade e a cultura. Hoje, a área de Educação Musical lida com uma amplitude de temas e engloba uma multiplicidade de abordagens e de práticas que podem ser aplicadas a diversos contextos (UFJF, 2019, p. 25).

Ao mesmo tempo em que colocam em prática seus conhecimentos, os acadêmicos contribuem para suprir uma necessidade real da comunidade vizinha à universidade, incluindo indivíduos que tradicionalmente não são contemplados em processos de formação de capital cultural.

Ademais, destaca-se que, ao final do novo ciclo de aulas e oficinas, pretende-se realizar outras apresentações musicais em espaços frequentados pelos beneficiários, para fortalecimento de sua identidade e reconhecimento, e em espaços em que são tradicionalmente excluídos, garantindo sua inserção e conferindo-lhes protagonismo nesses ambientes.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo Rubem Alves,

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (Alves, 2008, p. 103).

A percepção do intelectual brasileiro a respeito da forma como se deve despertar o interesse da criança pela música vai ao encontro do que o pedagogo musical belga Edgar Willems estabeleceu em seu método de musicalização: os

princípios vitais da música estão dentro do ser humano, sendo que a audição estaria ligada à sensibilidade afetiva e à inteligência do indivíduo (Rocha, 2013).

Seu método defende a necessidade do preparo auditivo para o ensino de um instrumento musical e considera a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, fazendo uma analogia aos elementos constitutivos da música: o ritmo – físico e sensorial; a melodia – afetivo; e a harmonia – mental.

Dessa forma, o projeto é desenvolvido através de metodologia semelhante à construída por Willems em sua produção literária essencialmente pedagógica. Seu método, amplamente adotado em instituições de ensino ao redor do mundo, assegura o desenvolvimento do ouvido, do sentido rítmico e da musicalidade como um todo.

De forma concomitante e complementar, as formulações teóricas de Axel Honneth sobre a luta por reconhecimento são utilizadas como referencial para o desenvolvimento deste projeto. Valendo-se das elaborações de Hegel e Mead, Honneth (2003) considera que a formação da identidade do ser humano moderno envolve três etapas que, uma vez superadas, possibilitam alcançar a autorrealização. Essas etapas envolvem o amor<sup>1</sup>, o direito<sup>2</sup> e a estima social, que correspondem às experiências positivas da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima, respectivamente.

Acredita-se que este projeto pode contribuir para a superação das três etapas, sendo especialmente eficaz na que envolve a estima social e a autoestima. Essa etapa do processo de autorrealização se consubstancia a partir do reconhecimento social do indivíduo por suas contribuições positivas para a realização de experiências consideradas como relevantes sob olhares que compartilham valores.

Nesse sentido, contribuir para a construção da autonomia cultural dos beneficiários, a partir de um ensino emancipador e que considera o meio em que esses indivíduos se inserem, facilita a elevação de sua autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Além disso, envolver as crianças e jovens em processos e espaços dos quais são tradicionalmente excluídos, compartilhando os resultados do trabalho com a sociedade, favorece a inclusão sociocultural desse grupo e fortalece sua estima social.

## 4 OBJETIVOS

O objetivo principal do projeto é garantir a inclusão sociocultural e o fortalecimento da luta por reconhecimento para indivíduos tradicionalmente excluídos de processos de formação artística, por meio de oficinas de musicalização e aulas de violão, contribuindo diretamente, também, para a plena formação dos licenciandos em música envolvidos na proposta.

---

<sup>1</sup>Apesar de essa concepção de amor se referir mais especificamente ao amor recebido do primeiro cuidador (normalmente, a mãe), acredita-se ser possível estabelecer vínculos respeitosos de cuidado e atenção entre os facilitadores das oficinas e os beneficiários, contribuindo para a superação da primeira etapa da formação da identidade, como concebida por Honneth (2003).

<sup>2</sup>O coordenador deste projeto realiza estágio de docência na disciplina “Instituições de Direito” na Faculdade de Direito da UFJF, sob a orientação do professor Marcos Vinício Chein Feres. A disciplina adota uma metodologia inovadora, estruturada a partir de formulações teóricas que envolvem a ideia de luta por reconhecimento. Apesar de ter sido desenvolvida para o ensino jurídico, algumas das abordagens adotadas na disciplina apresentam-se como referenciais eficazes para o desenvolvimento deste projeto.

Através da persecução do objetivo geral apresentado, pretende-se atingir objetivos específicos relacionados ao estímulo da musicalidade, da percepção musical e do senso crítico dos beneficiários; ao desenvolvimento de sua coordenação motora, destreza e domínio das habilidades de tocar violão e de cantar; além de garantir seu acesso à cultura e contribuir para o protagonismo desses jovens em diferentes espaços socioculturais.

## 5 METODOLOGIA

Através da apreciação musical e dinâmicas lúdicas, é desenvolvida a percepção musical dos beneficiários e, por meio de exercícios de análise de canções, contribui-se para a construção da capacidade interpretativa e senso crítico dos assistidos. Além disso, durante as oficinas e aulas, são ensinadas técnicas para o domínio prático do violão, com apresentação de sistemas simplificados de codificação musical, contribuindo para a construção da autonomia dos jovens e crianças na aprendizagem de qualquer instrumento.

Devido à pandemia, o projeto iniciou-se de forma remota com a realização das aulas de violão por videochamada. Por seu caráter interativo e pela necessidade de realização em conjunto, optou-se por postergar o início das oficinas de musicalização para depois da imunização da população.

As atividades tiveram duração média de 1 hora e aconteceram nos turnos da manhã e da tarde, semanalmente, em sala da instituição, através de transmissão online, enquanto a população de Juiz de Fora não foi plenamente vacinada. A acessibilidade às salas virtuais foi garantida pelo Instituto Dom e os violões foram disponibilizados pelo coordenador do projeto.

Ensinar uma criança ou jovem a tocar violão já é algo desafiador quando feito presencialmente, e fazê-lo de forma remota foi mais difícil do que o esperado, pelas limitações estruturais do instituto e didáticas da própria equipe do projeto. Além dessa questão, outros fatores adversos, como a incerteza e angústia generalizada pelo contexto pandêmico, podem ter dificultado a concentração e dedicação dos beneficiários durante o desempenho remoto do projeto, que se desenvolveu a duras penas nessa fase. Ainda assim, o saldo dessa etapa foi positivo, uma vez que possibilitou um primeiro contato dos beneficiários com o violão, podendo-se identificar quais seriam os beneficiários mais interessados.

Com a imunização da população, foi possível dar início às oficinas de musicalização e ao ensino presencial do violão, o que impactou os beneficiários de forma extremamente positiva e facilitou em grande medida o trabalho da equipe do projeto, facilitando a adoção da seguinte metodologia nas aulas de violão: exercícios de digitação no braço do violão com palhetada alternada, aumentando-se o nível de complexidade conforme o progresso do aluno; ensino de *riff* de música que utiliza apenas uma corda; ensino de música que utiliza duas cordas; ensino dos primeiros acordes utilizando-se todas as cordas do violão e posterior aplicação em músicas com harmonias simples; apresentação de técnicas para transição entre acordes; ensino de ritmos a serem executados com a mão direita através de simbolização de setas para baixo e para cima, com posterior apresentação de métodos para desenvolvimento da coordenação para cantar e tocar simultaneamente.

A partir do início das oficinas de musicalização, foi implementada a seguinte adaptação do método Willems de musicalização (Rocha, 2013): realização de ditados rítmicos utilizando-se, por exemplo, de representações de figuras geométricas para simbolizar células rítmicas tocadas pelo facilitador; ditados melódicos utilizando-se, por exemplo, da representação de setas para baixo e para cima simbolizando os intervalos entre frequências tocadas sucessivamente pelo facilitador; ditados harmônicos, utilizando-se, por exemplo, de representações de semblantes alegres e tristes para simbolizar o sentimento correspondente aos acordes maiores e menores; apreciação musical guiada, com apontamento dos elementos presentes nas faixas e interpretação das letras das canções; e ensino de codificações musicais simplificadas, como tablaturas e cifras.

## **6 RESULTADOS**

Nos meses finais do primeiro ciclo do projeto, os beneficiários foram envolvidos na produção musical de uma composição do coordenador do projeto, a canção “Cura”. A princípio, foi realizada uma análise reflexiva da letra da música, que trata de autoconhecimento. Depois disso, foram feitos ensaios para a posterior inserção das vozes dos beneficiários na obra. Esse processo foi documentado através de registros visuais e consta no clipe da canção, disponível no YouTube (Del’Duca, 2022).

Ao final do primeiro ciclo, os jovens apresentaram-se em conjunto com o coordenador em evento de integração entre pais e filhos promovido pelo Instituto Dom e na Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo, frequentada pela maioria dos assistidos, como forma de conferir-lhes protagonismo e estima social, além de gerar um sentimento de identidade entre os beneficiários nos espaços em que estão inseridos.

Além disso, como forma de integrar os beneficiários em espaços em que são tradicionalmente excluídos e favorecer seus processos de auto realização e luta por reconhecimento, os jovens participaram de uma apresentação musical do coordenador no Teatro Paschoal Carlos Magno, que teve transporte gratuito oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atualmente, a metodologia descrita vem sendo empregada nas oficinas de musicalização e aulas de violão que estão sendo desenvolvidas no Grupo Semente, instituição localizada no bairro Dom Bosco e parceira desta iniciativa desde fevereiro de 2023.

Já no primeiro ciclo do projeto no Grupo Semente, o coordenador envolveu os beneficiários em duas apresentações musicais: “Melhor Juntos”, no encerramento da II Semana da Integração da Faculdade de Direito da UFJF; e “Guido Del’ Duca no Palco Central”, como parte da programação da iniciativa promovida pela Pró-reitoria de Cultura da UFJF e pelo Cine Theatro Central. Ambas as apresentações tiveram transporte fornecido pela PROEX e, na segunda, familiares dos beneficiários estavam presentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Ostra Feliz Não Faz Pérola*. São Paulo: Planeta, 2010.

BRITO, Luciana Matos Pereira; BRITO, Rogério dos Reis; ALMEIDA, Severina Alves de. NEUROPLASTICIDADE E MÚSICA: emoção estética, harmonia e cognição promovendo aprendizagem. *Facit Business And Technology Journal*, Araguaína, v. 1, n. 12, p. 51-70, nov. 2019. Disponível em: <http://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/464>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DEL' DUCA, Guido. *Cura* [CLÍPE]. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xXMjRsSlhDk>. Acesso em: 16 nov. 2023.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 291 p.

ROCHA, C.M; *Educação Método Willems*. Salvador: Instituto de Educação Musical, 2013.

UFJF. *Resolução nº 001, de 07 de maio de 2019*. Texto aprovado pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), conforme sua Resolução nº 56, de 26 de julho de 2019. Juiz de Fora: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/musicalicenciatura/wp-content/uploads/sites/574/2016/08/2019-26-07-26-de-julho-PPC-LICENCIATURA-EM-M%C3%9ASICA-aprovado-pelo-CONGRAD1.pdf> Acesso em: 14 nov. 2023.

## Encontro temático da comunidade negra de Juiz de Fora

Willian José da Cruz<sup>1</sup>

Zélia Maria da Costa Ludwig<sup>2</sup>

Julvan Moreira de Oliveira<sup>3</sup>

Fernanda Nascimento Thomaz<sup>4</sup>

Francione Oliveira Carvalho<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Coordenador do Projeto “Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora”. E-mail: willian.cruz@ufjf.br.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Física pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Física da UFJF, pesquisadora e professora do Projeto de Extensão Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora. E-mail: zamadaludwig@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação da UFJF. Vice-coordenador do Projeto de Extensão Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora. E-mail: julvan.moreira@ufjf.br.

<sup>4</sup> Pós-doutora pelo Institute of African Studies da University of Ibadan, na Nigéria. Professora do Instituto. Professora do Programa de Pós-graduação em História da UFJF. Pesquisadora e Professora do Projeto de Extensão Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora. E-mail: fefathomaz@yahoo.com.br.

<sup>5</sup> Realizou estágio de Pós-Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Pesquisador e professor do Projeto de Extensão “Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora”.

# Encontro temático da comunidade negra de Juiz de Fora

## 1 INTRODUÇÃO

O que justifica um projeto de extensão chamado *Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora*? Esta e outras questões podem ser respondidas quando destacamos alguns estudos com foco nas questões étnico-raciais, como o de Bueno e Dunning (2019), o qual afirma que a disparidade racial entre cidadãos e representantes negros e negras da América Latina é impressionante e mesmo que seja comemorada uma tal “democracia racial”, existem boas razões para sermos céticos em relação a essas narrativas, pois boa parte delas ratificam o poder minoritário branco, mascarando o racismo. Esses mesmos autores argumentam que no Brasil, por exemplo, onde a maioria da população se identifica como preta ou parda, os representantes do povo são em sua maioria brancos.

O reflexo desta representação política se espalha em diversos setores, principalmente na academia, na qual majoritariamente tem como ocupantes de cadeiras acadêmicas uma maioria de pessoas brancas e pouca representação negra, o que é visível nos principais conselhos da UFJF. Este contraste foi identificado na pesquisa que fizemos no âmbito da UFJF, a qual mostrou a sub-representação de servidores negros e negras (professores e técnicos administrativos) em 2022.

Há um sério discurso sobre o papel do negro na sociedade atual e debates sobre o apagamento da cultura, da história e das atividades desenvolvidas pelos afro-brasileiros e africanos. Este apagamento da história nos faz refletir sobre a importância da Lei nº 10639/03, na valorização da diversidade cultural, racial, social, econômica e no deslocamento do eixo do conhecimento. Outras questões podem também ser levantadas como: qual visão que se atribui aos povos africanos no que tange ao desenvolvimento do conhecimento? Geralmente, a visão que se tem dos povos africanos e em consequência dos afro-brasileiros, nos remete à escravização, traçando um ideário de um povo ignorante, com atitudes não humanas e que por conta de uma justificativa econômica e teo(ideo)lógica, foram colocados e tratados como animais. “Os africanos escravizados para o Brasil, por exemplo, eram aqueles que detinha excelentes capacidades físicas, mentais e que se encontravam na grande maioria das vezes em idade produtiva e reprodutiva”, como afirma Fonseca (2009, p. 36). Eram pessoas desenvolvidas cultural, social e tecnologicamente, no entanto, a história, do ponto de vista do dominador, nos conta que “boa parte dos intelectuais acreditava que o caminho natural da sociedade brasileira era o branqueamento, sobretudo porque se entendia, à luz do darwinismo social, que o negro e o indígena desapareceriam pelo contato com populações superiores” (Fonseca, 2009, p. 77).

A lei áurea, por exemplo, instituída pela princesa Isabel, na visão dela, precisava ser completada, pois a simples liberdade não dava condições para que os negros recém-libertos pudessem constituir uma nova realidade. A própria princesa Isabel tinha consciência de que qualquer medida em favor dos negros seria combatida pelos liberais, militares e republicanos. Ela instituiu projetos de lei com este intuito, no entanto, com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, o movimento golpista dos militares, fazendeiros liberais e republicanos barraram a abertura da

Câmara e a tramitação de projetos de lei que versavam sobre políticas sociais. A primeira medida tomada pelo governo republicano foi queimar todos os papéis, livros de matrículas e registros oficiais que estavam relacionados com a escravidão. Era por uma questão econômica com a intenção de evitar o pedido de indenização em função do tráfico e do comércio dos escravizados. Esta lei de apagamento e a destruição dos documentos foi instituída por Joaquim Nabuco e ordenada pelo ministro da Fazenda à época, Rui Barbosa. “A lei, que contou com o apoio de intelectuais liberais e de políticos republicanos, negou aos negros a possibilidade de conhecer sua história e a de seus antepassados” (Fonseca, 2009, p. 72).

Se há um apagamento da história dos povos africanos e afro-brasileiros na academia, em especial, é porque isto tem uma intenção e, em busca dessas e outras respostas, é que estamos oferecendo um caminho para modificar este pensamento. Cavalcanti (2019), discutindo sobre o Preconceito de Marca na visão de Oracy Nogueira disserta que no Brasil, o preconceito de marca elege a aparência racial (fenótipo) como critério de discriminação. A autora afirma que “inúmeras gradações classificatórias consideram não só as nuances da cor – “preto”, “mulato”, “mulato claro”, “escuro”, “pardo”, “branco” – como traços fisionômicos como nariz, lábios, cor dos olhos, tipo de cabelo” (2019, p. 2). Há uma variação entre a concepção de branco e não branco que se dá de indivíduo para indivíduo ou no seio familiar. Esta variação está presente nos mesmos grupos raciais e regionais. “Segundo Nogueira, esse preconceito insidioso discrimina através da preterição” (Nogueira *apud* Cavalcanti, 2019, p. 2). Ao concorrer em igualdade de condições, pessoas de pele escura são na maioria das vezes preteridas por pessoas mais claras. A pouca representação e a explicitação do preconceito de marca, fortalecem a necessidade deste projeto, abrindo discussões mais amplas, que vem permitindo conhecer as histórias de lutas e ações, como o “protesto negro” que marcou a literatura acadêmica sobre os movimentos sociais no Brasil, descrito no trabalho de Rios (2012).

Neste momento em que se está viabilizando a curricularização da extensão na UFJF é que temos que combater a falsa idealização da chamada “democracia racial” desenhada para satisfazer os objetivos do dominador.

Nas ciências, de uma forma geral, há este discurso de autoridade que, conforme Almeida, poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por uma questão de capacidade e mais por uma questão de autoridade. Contudo, todas essas percepções nos levam a corroborar com Almeida de que “o racismo é, no fim das contas, um sistema de racionalidade” (2019, p. 45). E complementa citando Kabengele Munanga, afirmando que o preconceito é algo que tem sua racionalidade, ou seja, não é um problema de ignorância. Com tudo isto, acreditamos, justifica a necessidade deste projeto de extensão.

## **2 COMO SÃO OS ENCONTROS TEMÁTICOS?**

O projeto de Extensão Encontro Temático da Comunidade Negra de juiz de Fora foi pensado em 2019 como um Programa de Extensão, quando fizemos o primeiro encontro de Pesquisadores Negrxs da UFJF, juntamente com a participação de Técnicos administrativos e discentes. Esta iniciativa foi organizada por cinco grupos de pesquisa da UFJF, a destacar: ‘Afrikas: História, Cultura e Pensamentos Africanos’;

'Anime: Africanidades, Imaginário e Educação'; 'Educação Matemática (atual GPEMEM – Grupo de Estudos e Pesquisa dos Experimentos Mentais na Educação Matemática)'; 'LaProMav: Núcleo de Pesquisa, Ensino e Inovação em Vidros'; e 'Mirada: Visualidades, Interculturalidade e Formação. A intenção daquele encontro era iniciar um movimento que pudesse agregar docentes, técnicos administrativos e discentes (principalmente por meio dos coletivos) em torno da discussão sobre o papel do Negro nas diversas esferas científicas e o quanto ainda teríamos que caminhar, pois em um país onde ainda impera o racismo, fica evidente a grande dificuldade que temos no tocante a representatividade e à ocupação dos espaços dos quais a população negra foi por muito tempo alijada. Neste encontro, foi convidada para proferir uma palestra sobre o tema "Os desafios e perspectivas para a população negra na atualidade", a professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Flávia Mateus Rios.

**Foto 1** - Por mais professores, estudantes e técnicos administrativos negros<sup>1</sup>



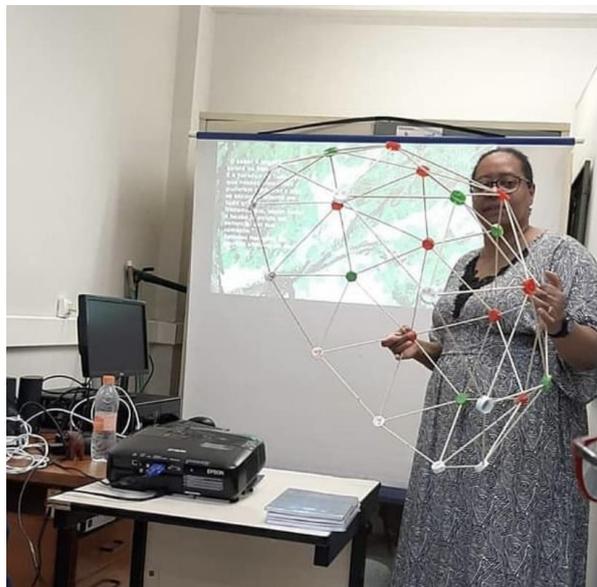
**Fonte:** equipe do projeto.

Durante esse encontro foram realizadas oficinas temáticas tratando de assuntos referentes aos projetos que trazem a ancestralidade africana para a ciência: Ciência e Ancestralidade ministrada pela professora Zélia Ludwig no Laboratório do GSCNano UFJF, mostrando que materiais de baixo custo, podem ser transformados em materiais de ensino.

---

<sup>1</sup>Idealizadores do Programa de Extensão com professora convidada, durante o 10. Encontro de Pesquisadores e estudantes Negras da UFJF. Da esquerda para a direita, professores Willian Cruz, Fernanda Thomaz, Julvan Oliveira, Flávia Rios (UFF); Francione Carvalho e Zélia Ludwig (Foto: Alice Coêlho/UFJF) – Foto de Alice Coelho – UFJF.

**Foto 2 - Uso de materiais de baixo custo**



**Fonte:** Arquivo pessoal (por Eunice Nunes)

Em 2020, o projeto foi oficializado e aprovado na PROEX – UFJF, com a intenção de promover encontros temáticos mensais sobre a Comunidade negra da Cidade de Juiz de Fora, com a intenção de debater as relações étnico-raciais, o racismo estrutural, a cultura negra e a participação do negro na sociedade científica tanto no âmbito da UFJF, quanto também em um âmbito mais geral, para além da Universidade. Neste mesmo ano, fomos acometidos pela Pandemia da COVID-19 e tivemos que adaptar nosso trabalho. Lançamos nosso blog (Fomento das questões e discussões raciais) e buscamos adaptar nosso trabalho para o formato remoto, conforme as determinações da UFJF e das autoridades sanitárias. Cabe ressaltar que no contexto da pandemia, a população negra, como apontava as autoridades comunitárias, foi a de maior vulnerabilidade e que isto é reflexo do racismo estrutural no seio da sociedade brasileira, o que dificulta o acesso a melhores condições socioeconômicas. Os Encontros foram promovidos por vídeos nas redes sociais do Projeto.

Em 2021, com a continuidade da pandemia, promovemos uma série de vídeos com os conteúdos gravados a partir dos encontros de 2020. As discussões nos vídeos trouxeram temáticas com: “A lei de Cotas”, com o diretor de Ações Afirmativas da UFJF, Julvan Moreira de Oliveira; e “Cultura negra e periférica”, mediada pelo professor da Faculdade de Educação (Faced), Francione de Oliveira Carvalho; “Um olhar decolonial para sala de aula de Matemática”, com o próprio professor Willian José da Cruz; “Desafios para a equidade racial: a fala de mulheres negras”, com a professora do Departamento de Física, Zélia Ludwig, e convidadas; e “Conversa com mulheres africanas”, com a professora do curso de História, Fernanda Thomaz. Esses vídeos estão disponíveis no nosso canal do Youtube *Encontro da Comunidade Negra - UFJF*. A intenção ao trazer esses pequenos vídeos, formando séries, é abrir oportunidades de acesso para todos conhecerem e ampliarem conhecimentos sobre temas importantes para a cultura negra.

O projeto conta com um canal no Youtube e uma conta no Instagram (@encontrostematicosufjf) que mostra o importante trabalho de divulgação científica e cultural feito pelos bolsistas do projeto: Andressa Costa Borges (2020 a 2022), Yago Bebiano Neves de Souza (2020 a 2021), Ruan Gonçalves Santiago Guerra (2022). Esse canal no Youtube é um importante espaço para debate e conversa sobre temas relacionados com esse programa de extensão.

Nesse mesmo ano, o projeto promoveu a live “Educação Popular: os 100 anos de Paulo Freire e as ações afirmativas”, com as convidadas professoras da rede pública de Minas Gerais Thay Araújo Coordenadora pedagógica do EducaAfro – MG, e Reny Aparecida Batista fundadora do Grupo de União e Consciência Negra (GruCon), integrante do Movimento Negro organizado da região do Vale do Aço (MG). Este encontro foi muito especial, pois, para além de contar com duas mulheres negras que se destacam na luta antirracista, ainda focou sobre os 100 anos de Paulo Freire em intersecção com as ações afirmativas, fortalecendo a educação de forma ampla, na busca da promoção da cidadania e do desenvolvimento da criatividade, levando a sociedade, conhecimentos e abrindo caminhos para um novo olhar social.

**Imagem 1** - Chamada para o evento



**Fonte:** equipe do projeto.

Também organizamos a III Semana de Consciência Negra em parceria com a Diretoria de Ações Afirmativas, de forma online. Em 2021, o Projeto apresentou os resultados do trabalho intitulado (Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora), no 9º CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária: redes para promover e defender os Direitos Humanos realizado pela Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Minas Gerais. Este trabalho se encontra nos anais do evento.

Em 2022, com o retorno às atividades presenciais, fomos aos poucos nos adaptando. Continuamos a divulgação das séries em vídeos, retornamos às reuniões e organizamos da IV Semana de Consciência Negra de forma presencial. O tema da IV Semana foi: “Onde estão as histórias e culturas africana e afro-brasileira nos currículos

acadêmicos? A urgência da Lei nº 10.639/03”. Com participação gratuita, o evento contou com diversas atividades desenvolvidas em vários setores da Universidade e no Campus GV. A comunidade acadêmica de forma coletiva definiu o tema e as atividades, destacando a abordagem dos conteúdos referentes à Cultura Negra nas atividades e currículos da educação básica. A intenção dessa semana foi despertar e formar futuros professores e professoras, além dos professores em atividade da Educação Básica para o enfrentamento ao racismo estrutural.

**Foto 3** - Podcast cultura emerge em espaços digitais<sup>1</sup>



**Fonte:** equipe do projeto.

Em consonância com o projeto de extensão, desenvolvemos uma pesquisa de iniciação científica na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a qual identificou a sub-representação de pessoas negras nos quadros profissionais da instituição nos dois campi. Em Juiz de Fora, 76,32% dos professores e técnico-administrativos em Educação (TAEs) são brancos e, em Governador Valadares, 66,67% dos profissionais. No campus sede, é verificada uma situação ainda mais drástica: a ausência total de trabalhadores negros em três unidades, sendo duas administrativas e uma acadêmica. Esses dados foram coletados junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe) e referem-se ao ano de 2021. Esse mesmo estudo, alimentou de dados o projeto de extensão, ao informar os resultados de um levantamento bibliográfico, no Repositório Institucional da UFJF, das temáticas pertinentes às questões étnico-raciais, com o objetivo de verificar como o conteúdo é abordado nos diversos programas de pós-graduação, os resultados encontrados reforçaram as ações e os objetivos do projeto de extensão, devido à baixa quantidade de dissertações e teses relacionadas à temática apresentada. O grupo que organiza esse projeto de extensão é o mesmo que organizou a pesquisa.

---

<sup>1</sup>(Da esq. p/ dir.) Os graduandos Eduardo e João Vitor e a mestranda Carla Baldutti com o professor Willian Cruz, um dos organizadores da IV Semana da Consciência Negra, na Facom/UFJF.

Neste mesmo ano de 2022, fomos premiados na categoria vídeo na IV Mostra de ações de Extensão e IV Congresso de Extensão da UFJF. Este vídeo foi fruto do trabalho de todos esses anos, por isto que não há de se fazer recorte, pois é uma jornada de situações que culminaram nesta vitória. E a partir de então, com vista a abrir espaços de debates públicos e buscar fortalecer práticas antirracistas e reconhecer produções relevantes nas artes, na cultura e na academia científica brasileira de autores e pesquisadores negros e negras, este projeto vem discutindo o papel do negro e o reconhecimento das práticas produzidas pelas organizações civis na região de Juiz de Fora e pela comunidade acadêmica negra no âmbito da UFJF e se estendendo para uma discussão mais geral abrangendo todo o estado brasileiro.

### 3 CONCLUSÕES

O que podemos concluir é que este projeto pioneiro vem envolvendo professores(as), técnicos(as) administrativos, alunos(as) que trabalham com a temática do negro em diversas áreas: matemática, física, educação, artes, filosofia, história. Os objetivos vêm se fortalecendo a cada ano, na concretização do diálogo com a sociedade de Juiz de Fora e região. Nas nossas expectativas futuras, precisamos construir mais relações de diálogo com estudantes da educação básica, para que entendam a importância de sua participação na sociedade, dos esclarecimentos sobre o papel que eles exercem na sua cultura local e principalmente mostrando que as portas da Universidade estão abertas para todos. Por fim, mais uma vez ressaltamos que é fundamental continuarmos debater a questão do racismo, do preconceito, da discriminação que está arraigado na nossa sociedade. Este é o objetivo do programa de extensão, que por meio desse diálogo, possamos construir práticas antirracistas.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 02/11/2019.

BUENO, N.; DUNNING T. *Race, resources, and representation: evidence from Brazilian politicians, social science research network*. 2014. Disponível em: [http://www.thaddunning.com/wp-content/uploads/2017/03/Bueno-and-Dunning\\_World-Politics\\_published-online-first.pdf](http://www.thaddunning.com/wp-content/uploads/2017/03/Bueno-and-Dunning_World-Politics_published-online-first.pdf). Acesso em: 02/11/2019.

CAVALCANTI, M.L.V.C. *Preconceito de Marca*. Oracy Nogueira e o estudo das relações raciais. Disponível em: [www.lauracavalcanti.com.br](http://www.lauracavalcanti.com.br). Acesso em: 02 nov. 2019.

FONSECA, D.J. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RIOS, F. *O protesto negro no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Lua Nova, 2012.

UFJF. *Encontros temáticos sobre a comunidade negra de Juiz de Fora e região*. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/01/29/encontros-tematicos-sobre-a-comunidade-negra-de-juiz-de-fora-e-regiao/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

UFJF. *Encontro Temático da Comunidade Negra de Juiz de Fora*. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/2020/05/14/encontro-tematico-da-comunidade-negra-de-juiz-de-fora/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

## **Configuração e dinâmica: a relação entre movimentos sociais e estado**

Dileno Dustan Lucas Souza<sup>1</sup>  
Raiza Dias Almeida<sup>2</sup>  
Simone da Silva Ribeiro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/FACED). E-mail: dilenodustand@gmail.com.

<sup>2</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: raiza.d.almeida@hotmail.com.

<sup>3</sup>Doutora em Educação. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. E-mail: simonerib@gmail.com.

# Configuração e dinâmica: a relação entre movimentos sociais e estado

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivos analisar a participação dos Movimentos Sociais Populares na implementação da Educação do Campo para as escolas da Rede Pública e nos processos subsequentes de construção da Educação do Campo. O texto compõe a relação dialética entre extensão e pesquisa que se desencadeou a partir do projeto de extensão *Documentando as práticas socioculturais na escola do campo em transformação – resgate e preservação do patrimônio imaterial no assentamento Dênis Gonçalves*. A discussão proposta contempla as análises de âmbito macro, a fim de contextualizar o objeto de extensão-pesquisa. Assim, utilizamos das formulações de Gramsci para compreender o conceito de Estado, bem como evidenciar a influência dos modos de produção capitalista na formação/constituição do histórico dos movimentos sociais populares na sua atual configuração.

## 2 CONFIGURAÇÃO E DINÂMICA: A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO

Movimentos Sociais Populares (MSP) e Educação do Campo são temas centrais deste estudo, aos quais nos detemos. A fim de retratar a importância e a necessidade da existência desses movimentos, é imprescindível entendermos o seu histórico de formação e sua constituição, pois está diretamente relacionado à discussão mais ampla da dinâmica e reorganizações do capitalismo, uma vez que, conforme será discutido, as reestruturações produtivas do capital e Estado quase sempre influenciaram o curso dos MSP. Também iremos discutir que o Estado capitalista é a favor de uma classe, a burguesa, sendo necessária a existência desses movimentos na luta pelos direitos da classe trabalhadora. Sendo assim, o caráter do Estado de cada momento histórico, a ordem econômica, as relações culturais, são elementos que explicam a origem e trajetória de luta dos movimentos sociais (Boneti, 2007).

Dessa maneira, o objetivo aqui é compreender o Estado a partir das principais formulações de Gramsci, bem como evidenciar a influência dos modos de produção capitalista na formação/constituição do histórico dos Movimentos Sociais.

Assim, compreendemos que o Estado pode ser definido como sendo o equilíbrio interno à superestrutura das funções de hegemonia<sup>1</sup> ideológica e dominação

---

<sup>1</sup>Hegemonia entendida como o conjunto das funções de domínio e direção exercidas por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia. O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica (Mochcovitch, 1988).

política, com vistas a assegurar a ascendência do grupo dirigente sobre toda a formação social. Nessa perspectiva, o Estado assegura a legitimidade para uma classe manter a hegemonia sobre outra, tendo duas funções básicas: a de dominar o grupo social oposto e a de dirigi-lo moral e intelectualmente (Gramsci, 2000).

Nessa perspectiva, o Estado existente é capitalista por razões estruturais, e não somente porque é submetido à influência direta do capital. O Estado não é um instrumento neutro que se encontra fora da economia, mas está diretamente ligado às relações de produção capitalistas, das quais é parte. Logo, o Estado é de fato concebido como o organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis para a maior expansão da classe hegemônica (Hirsch, 2010).

Para sua maior eficácia, o Estado capitalista tem necessariamente que aparecer como social, como articulador do conjunto da sociedade, logo tem que se mostrar “democrático”, no sentido de poder fazer manifestações dentro da ordem estabelecida. O Estado, longe de reduzir-se a um instrumento externo às relações sociais de produção, articula-se a essas relações em torno do objetivo de manter a ordem social, ainda que, algumas vezes, seja necessário imprimir-lhe pequenas reformas de fachada, mantendo-se, entretanto, a estrutura que sustenta as relações de classe (Nascimento, *s.d.*).

O Estado é a instância que diz representar o interesse universal, mas representa o de uma classe. Ele cumpre a universalidade reproduzindo o interesse da classe dominante e acomodando o interesse da classe dominada dentro de certos limites políticos e econômicos. Assim, o Estado tem a aparência da universalização, mas a sua realidade efetiva é particular, na medida em que garante a organização das condições gerais de um sistema social no qual e pelo qual a burguesia existe como classe dominante. O Estado é a expressão das relações sociais de produção existentes na sociedade capitalista (Montaño; Duriguetto, 2011).

Nesse sentido, no Estado capitalista existe uma contraposição de forças, por um lado, a lógica da acumulação do capital hegemônico que se interessa em qualificar mão-de-obra para o mercado e, por outro lado, as reivindicações dos trabalhadores que atuam numa perspectiva da hegemonia da classe subalterna. Assim, o Estado capitalista atua como regulador das relações sociais entre proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho. Nesse contexto, é possível compreender a importância dos MSP enquanto forças hegemônicas ao paradigma da globalização em sua matriz neoliberal, na luta por direitos (Nascimento, 2010).

No decorrer de seus estudos, Gramsci (2000) distinguiu dois conceitos de Estado, ou mais precisamente, dois momentos da articulação do campo estatal: o Estado em sentido unilateral, e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce pelo aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares. Nesse contexto, o Estado dominaria as massas, tanto pelo terror policial, pela repressão interiorizada, ou mesmo pela impostura e pelo fetiche.

Ao lado do Estado em sentido estrito, Gramsci (2000) coloca o Estado em um sentido amplo: o Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto

dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como poderá realizar sua hegemonia, mesmo que sejam necessários “equilíbrios de compromisso”, para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise. Sendo assim, o Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados. Portanto, o Estado integral pede um desenvolvimento rico, articulado, das superestruturas, que exclui a possibilidade da sua redução somente ao governo/força, mesmo sendo completado ideologicamente (Souza, 2005).

Mediante a conceituação no sentido restrito e amplo, é possível verificar que o Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução da classe subalterna, porque não se restringe ao exercício da repressão física organizada. Assim, também exerce um papel específico na organização das relações ideológicas e na produção e difusão da ideologia dominante.

As relações ideológicas são em si fundamentais na constituição da propriedade econômica, de posse e na divisão social do trabalho no próprio seio das relações de produção, uma vez que o capitalismo, na sua história, se volta sempre para as formas de investimento mais seguras e mais rentáveis. A fim de manter o sistema de exploração, o Estado cumpre funções sociais que implicam a divisão social do trabalho e a apropriação, por determinada classe social, do excedente desse trabalho produzido pela classe social que vive do trabalho.

Nesse contexto, o Estado tem a capacidade de, em sua materialidade, tenuemente renovar, disciplinar e consumir os corpos dos trabalhadores, ou seja, de introduzir na sua própria corporalidade formas aceitáveis de violência, atuando, portanto, de forma hegemônica. Vale destacar que o Estado capitalista, enquanto aparelho de hegemonia, só encontra sua unificação por meio da análise da expansão de uma classe e pela mediação de múltiplos subsistemas, tais quais: aparelho escolar (da escola a universidade); aparelho cultural (dos museus às bibliotecas); organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo; a Igreja e seus intelectuais; dentre outros (Souza, 2005).

No que se refere ao conceito formulado por Gramsci (2007) de Estado ampliado, sociedade civil mais sociedade política, cabe ressaltar que o conceito de sociedade civil é um conceito-chave para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna. A sociedade civil designaria o espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, cultura e ideologias. Essa esfera em Gramsci (2007) é composta por uma rede de organizações (Associações, Sindicatos, Partidos, Movimentos Sociais, Organizações profissionais, Atividades culturais, Meios de comunicação, Sistema Educacional, Parlamentos, Igrejas etc.). É uma das esferas sociais em que as classes se organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (Montaño; Duriguetto, 2011).

No que concerne ao conceito de sociedade política, esse corresponderia às funções de dominação ou de comando sobre as classes subordinadas. Em outras palavras, é constituída pelos aparelhos de coerção do Estado, tais como o poder judiciário, as forças policiais e militares, o sistema carcerário etc. Segundo Buci (1980),

para Gramsci, a sociedade política<sup>2</sup> reúne as atividades da superestrutura destinadas a manter pela força a ordem social e econômica estabelecida.

O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura é o núcleo do conceito de bloco histórico, que enriquece a análise concreta das sociedades capitalistas complexas. Gramsci (2007) demonstra que a tarefa de “soldar” ambas é reservada aos intelectuais. É sua a função de gerir o complexo superestrutural, de modo a dar à classe social predominante no mundo da produção homogeneidade e consciência de sua própria função, assegurando a sua hegemonia política e ideológica sobre as demais classes. Desse modo, o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura adquire conteúdo social efetivo, sendo apresentado de maneira mais concreta e não apenas teórica.

Gramsci (2007) elabora sua teoria do Estado como uma unidade articulada de consenso e coerção. Nesse sentido, pensar a sociedade civil como separada da sociedade política significa desconhecer as condições reais das lutas de classe, pois implica seccionar direção e coerção, burlando, assim, os projetos hegemônicos e ocultando a luta de classes. Essa separação no campo do capitalismo é absolutamente impensável. O conceito de bloco histórico nos permite compreender a necessária articulação entre sociedade civil e sociedade política. O momento atual demonstra à sociedade que as transformações institucionais, como a crescente desconstitucionalização da vida social, são condições necessárias e suficientes para a manutenção da forma capitalista e de suas práticas (Magrone, 2006).

Dessa maneira, o Estado ampliado se forma na conjunção de uma sociedade política (Estado-coerção) e uma sociedade civil (instância de disputa da hegemonia e do consenso). Em conjunto, as duas instâncias- sociedade civil e sociedade política- formam o Estado da realidade histórico-social (Montaño; Duriguetto, 2011).

É nesse contexto de análise sob o Estado capitalista, a partir das formulações de Gramsci, que faz surgir a importância do estudo dos Movimentos Sociais, uma vez que esses objetivam a luta pelos direitos na ordem capitalista.

Para tanto, torna-se imprescindível explicitar as constantes reorganizações do capitalismo e sua influência para os Movimentos Sociais. Nesse sentido, partimos do marco da difusão e consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via<sup>3</sup> no Brasil. O neoliberalismo, segundo Ferraro (1999), é resultado de um longo período de crise do mundo capitalista e de desgaste do ideário liberal. Ele representa, por um lado, uma reação contra as novas concepções e propostas que abriram caminho para o planejamento econômico, o Keynesianismo e as políticas de bem-estar social e, por outro, a afirmação explícita de retorno às ideias e ideais que nortearam a grande expansão industrial no século XIX.

Assim, as constantes estratégias do capital se dão à medida que o Estado transforma suas instituições em espaços para ativar forças em nome de um projeto de

---

<sup>2</sup>Quando as classes subalternas, recusando o consenso sobre o qual está assentado o poder dirigente da classe fundamental, são controladas por meio da coação “legal”; ou quando nos períodos de crise orgânica, nos quais a classe dirigente perde o controle da sociedade civil, ocasiona predomínio temporário da sociedade política, com vistas a assegurar a dominação da classe fundamental.

<sup>3</sup>Projeto estratégico localizado entre a social-democracia clássica e o neoliberalismo ortodoxo. No Brasil, o projeto da Terceira Via foi adotado por importantes forças da classe burguesa na segunda metade dos anos de 1990. Para maiores informações procurar Neves (2005) e Martins (2009).

desenvolvimento da sociedade, funcionando, assim, como corretivo do próprio modelo de acumulação de capital.

Antunes (2001) contextualiza que, a partir de 1970, o capitalismo se encontrava em uma crise estrutural. Os elementos que influenciaram a crise do mundo do trabalho foram: o desmoronamento do Leste Europeu, com a propagação da equivocada tese do “fim do socialismo”, e como consequência disso os países capitalistas centrais progressivamente reduziram os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores; desmoronamento da esquerda tradicional da era stalinista; e a regressão da socialdemocracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. A crise do modelo taylorista/fordista fez com que o capital executasse um processo de reestruturação com vistas à recuperação de seu ciclo de reprodução.

O modelo de produção Toyotista foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível, a qual substituiu o modelo de produção até então vigente. As características básicas de tal modelo seriam: a produção vinculada à demanda, essa é variada e bastante heterogênea; modelo fundamentado no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; princípio *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; a busca da “qualidade total”, dentre outros (Antunes, 2001). Nesse modelo, ocorre a introdução de novas tecnologias, a produção simultânea, a exigência de qualificação e elevação técnica do trabalhador, necessidade de capital cultural e de novas competências para atendê-lo.

A partir das formulações de Gentili (1998) e, em meio ao cenário do modelo de produção Toyotista, constatamos o apoio dos organismos internacionais, especificamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e a expansão dos preceitos e princípios neoliberais, que foram intensificados pelo Consenso de Washington.

No Consenso de Washington, foi formulado um conjunto de propostas e discursos que passaram a subsidiar as decisões políticas de inúmeras administrações governamentais. Ele foi composto a partir de preceitos neoliberais, podendo ser caracterizado como um programa de ajuste e estabilização que inclui: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia e proteção de direitos autorais (Gentili, 1998). Propostas estas que, atreladas ao pensamento neoliberal, segundo os organismos internacionais, seriam eficazes para sairmos da crise econômica (inflação e dívida externa). Porém, é importante salientar que este é um projeto neoliberal veiculado a uma construção hegemônica.

Em meio a essa contextualização, Neves (2005) afirma que o neoliberalismo da Terceira Via configura tempos de uma “nova pedagogia da hegemonia”, ocasionada por um eufemismo da contradição entre capital e trabalho, uma vez que se busca uma suposta alternativa entre a social democracia clássica e o neoliberalismo ortodoxo, sendo a renovação da social democracia considerada um constructo mais palatável, mais atual e politicamente viável, tendo como horizonte histórico a humanização do capitalismo. Assim, o neoliberalismo proporcionou o surgimento de algumas tendências que culminaram na substituição do padrão produtivo taylorista/fordista pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas; e o modelo de regulação

social-democrático (Estado de bem-estar social) foi substituído pela (des) regulação neoliberal, privatizante e antissocial (Antunes, 2001).

No início dos anos de 1980, a ditadura militar já não conseguia sufocar os conflitos que decorriam (e ainda decorrem) das relações contraditórias entre capital e trabalho, no campo. Nesse contexto, tornam-se mais visíveis os Movimentos Sociais de luta pela terra (Ribeiro, 2010).

Podemos evidenciar que, do ponto de vista político, a década de 1980 proporcionou a rearticulação dos Movimentos Sociais, o que só foi possível pelo acúmulo de forças sociais. Salientamos que as análises feitas sobre os anos de 1980 geram uma polêmica. De um lado, essa é identificada como uma década perdida para o país, na medida em que nossos índices de crescimento sumiram, a produtividade agrícola e industrial entrou em aprofundamento da crise, perdemos competitividade tecnológica etc. De outro, perdemos em qualidade de vida, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, o aumento da criminalidade, da poluição e dos índices de desemprego, o retorno de doenças infecciosas tornadas endêmicas, como a tuberculose e a lepra, e o extermínio de crianças e adolescentes e os assassinatos de líderes políticos, sindicais urbanos e rurais etc.

Entretanto, focalizando-se a década dos anos de 1980 sob outro ângulo, é possível constatar que nem só de perdas ela se constituiu, pois amplos setores da sociedade, vinculados às camadas populares, começam a organizar-se, reivindicando direitos básicos e melhorias concretas para si e para gerações posteriores; o que significa a luta contra as ações oficiais e, em alguns casos, a ocupação dos espaços institucionais para construir opções políticas, democráticas, de caráter participativo. Dessa forma, após o movimento de “abertura política” nos anos de 1980, os Movimentos Sociais tomaram um caráter diferente, passando a se organizar com mais intensidade, a fim de “dar conta” dos problemas sociais herdados dos anos ditatoriais (Gonh, 1997).

No entanto, com a propagação do neoliberalismo e as constantes redefinições das estratégias do Estado, a década de 90 fez com que os Movimentos Sociais assumissem novos contornos. Assim, já o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990 refletem, de forma dramática, as perspectivas sociais a partir da ofensiva neoliberal (Ferraro, 1999).

Dessa maneira, a extensão da recessão para atingir os objetivos pretendidos pelo ajuste neoliberal no Brasil, além de inimaginável, atingiria a sociedade de modo extremamente desigual. Mais uma vez o preço a ser pago pelos trabalhadores, os de baixa renda e os agentes econômicos de menor poder de concentração de capital e menor capacidade de operação de sua própria liquidez, seria muito alto. Houve também um agravamento da já iníqua situação de alocação de recursos para as Políticas Sociais. Provocou-se uma recessão, aumentando o desemprego e piorando ainda mais a situação dos mais carentes, o que desencadeou uma elevação na demanda por benefícios e serviços sociais. Aumentou o número de pessoas e famílias em situação de pobreza, indigência e/ou miséria, sua distribuição por todas as regiões e estados do país, em áreas urbanas e rurais, o distanciamento entre os mais pobres e os mais ricos e a multiplicidade de forma que a pobreza assume no Brasil (Soares, 2001).

Vale ressaltar que o neoliberalismo não consiste exclusivamente numa reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social, mas, sobretudo, numa reação de

ordem econômica, transferindo ao mercado a realização da sociedade, justificando-se na necessidade de retornar um liberalismo radical como princípio organizador das relações sociais. O ajuste neoliberal faz parte de uma redefinição mundial do campo político-institucional e das relações sociais, para gestar outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros diferenciados daqueles que, segundo a compreensão neoliberal, entraram em crise a partir do final dos anos 1970.

Já no final dos anos de 1990, assistimos, ou melhor, sofremos as consequências do acirramento das desigualdades sociais decorrentes da implementação das políticas neoliberais. Entre essas políticas está a de manter o Estado forte perante as organizações sindicais e o controle da circulação do dinheiro, bem como, diminuir os gastos sociais, desregulamentar a economia e controlar, a todo custo, a inflação. Porém, isso não significa que os recursos públicos sejam prescindíveis para o mercado, pois estes recursos passam a ser importantes na consolidação do neoliberalismo, no processo de acumulação do capital. O fato é que, na perspectiva do mercado, a liberdade de investimentos fica ameaçada pela intervenção do Estado, bem como pelos movimentos coletivos que, do mesmo modo, prejudicam a livre concorrência e por isso devem ser eliminados.

A partir das reflexões de Hirsch (2010), temos um Estado burguês voltado para os interesses do capital, portanto, um Estado de classe. Nesse sentido, o Estado é visto como instrumento da dominação capitalista de classe, sendo um complexo de relações sociais. O Estado não é visto como simples aparelho repressivo da opressão de classe, mas é, ao mesmo tempo, concebido como instância ideológica e parte integrante de amplas relações hegemônicas, definidas pelo pensamento e pela ação dos indivíduos. Compreendemos o Estado como aparelho centralizador de forças com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa, em que assume as relações de domínio, de poder e de exploração nas/das condições capitalistas. O Estado não é a expressão de uma vontade geral, nem o mero instrumento de uma classe, mas a objetivação de uma relação estrutural e superestrutural de exploração. Para isso, esta classe forja meios de dominação e exploração da outra, a classe que vende sua força de trabalho, visando criar condições favoráveis à reprodução e expansão do capital. Assim, a história do capitalismo se confunde com a história da "reestruturação produtiva", ou seja, é a resposta, do ponto de vista do capital, às suas crises – é o processo de rearticulação da unidade do governo das massas e do governo da economia.

No decorrer dos anos de 1990, assistimos, e sofremos, a intensificação da institucionalização de parte significativa dos Movimentos Sociais no interior da burocratização do Estado, uma vez que assimila algumas demandas dos trabalhadores, a partir do reposicionamento de partidos políticos e sindicatos e, com isso, passam a não colocar a discussão estrutural do capitalismo em questão. Outro motivo para tal acontecimento pode ser justificado devido à marcante exclusão social dos Movimentos Sociais dos processos decisórios, passando a existir certa sede de participação, o que acaba atraindo algumas lideranças, que há anos estavam comprimidas, para o interior da burocracia estatal (Souza, 2005).

Dessa forma, a partir dos anos de 1990, os Movimentos Sociais assumem uma nova postura no que diz respeito a sua consolidação ideológica, passando a buscar no Estado formas de compor uma nova política social. Os Movimentos Sociais procuram intervir na sociedade partindo de outras concepções sociais, políticas e ideológicas,

considerando as questões micro, ou do cotidiano, e as relações de poder e dominação (Souza, 2005).

Destarte, numa perspectiva de Estado ampliado, Munarim (s/ano) cita Gramsci e Poulantzas para refletir que o Estado brasileiro estaria sendo permeado por interesses populares, a partir da conquista de espaços funcionais no serviço público.

Ressaltamos que não significa dizer que as questões colocadas pelo cotidiano dos homens e mulheres, como sujeitos constituintes dos movimentos sociais, não devam ser consideradas, mas que precisam estar articuladas dialeticamente a uma constante crítica no terreno macro, espaços em que se explicitam nas relações contraditórias que se estabelecem entre as classes sociais.

Isso significa dizer que as contradições presentes na determinação geral da forma do político também se expressam no interior das organizações e instituições da sociedade civil.

Assim, a partir da nova conjuntura, o Estado neoliberal tem uma tarefa educativa e disciplinadora, tendo por finalidade dar uma formação humana que adapte, de forma mais ampla, os trabalhadores e trabalhadoras às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho produtivo, objetivando manter a ordem social, ainda que, algumas vezes, seja necessário imprimir-lhe pequenas reformas de fachada, mantendo-se, entretanto, a estrutura que sustenta as relações de classe. Dessa maneira, o Estado tem um papel específico na organização das relações ideológicas e na produção e difusão da ideologia dominante. No entanto, para sua maior eficácia, tem necessariamente que aparecer como articulador do conjunto da sociedade, como resumo qualificado do todo social (Frigotto, 2010).

Em meio a esse contexto, e partindo de uma perspectiva crítica, faz-se imprescindível formular com exatidão aquilo que entendemos por Estado, sendo necessário desocultar e fazer penetrar na consciência das massas que um Estado socialista, isto é, a organização da coletividade que se segue à abolição da propriedade privada, não é uma continuação do Estado capitalista (Souza, 2005).

Nessa conformação de intensas estratégias e disseminação de princípios neoliberais, a escola mais uma vez é utilizada pelo capital a fim de promover alterações na formação humana para preparar os indivíduos às novas demandas técnicas e ético-políticas da vida em sociedade, perdendo cada vez mais a essência de sua função educativa. Nesse contexto, a escola assume a função de reproduzir e manter a lógica do capitalismo, contribuindo para a formação de intelectuais voltados para o capital. Portanto, nessa formulação, Mochcovitch (1988) não nega que a escola possa ser um aparelho ideológico contribuindo com a reprodução das desigualdades sociais.

Por outro lado, o autor também explicita a função transformadora da escola, devendo ser capaz de esclarecer e proporcionar conhecimento dos direitos e deveres de cada pessoa. Dessa forma, também pode contribuir para a elevação cultural das massas, a fim de transformar o conhecimento em armas de luta.

Nesse sentido, a classe trabalhadora e seus intelectuais iriam firmar a “hegemonia” dos trabalhadores sobre o conjunto das classes subalternas de maneira a disputar a “direção intelectual e moral” do conjunto da sociedade, visando a tomada do poder político e a alteração da situação de dominação.

Assim, vale salientar que acreditamos na função crítica da escola, a qual almejamos alcançar, e também apostamos na importante função dos Movimentos

Sociais enquanto intelectuais da classe trabalhadora para a luta, em que serão formados intelectuais que sejam capazes de compreender a realidade vivida, de maneira a pensar de forma autônoma, crítica e emancipatória.

Para tanto, na perspectiva de Gramsci (2007), devemos lutar pela escola única, a qual equilibre trabalho manual e intelectual. Assim, a escola deverá proporcionar uma educação alinhada às lutas da transformação da sociedade de maneira humanizada, de uma sociedade histórica, e de uma educação encarnada.

Na perspectiva dos grupos sociais que constituem, principalmente, a classe trabalhadora, a educação é antes de tudo, o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação do saber social, enquanto um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor apreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais (Reis, 2002).

Portanto, partilhando das formulações de Gramsci (2000), o intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe a qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção a função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. Todo grupo social cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Logo, há o intelectual da classe burguesa, que visa a manutenção da ordem capitalista vigente, e o intelectual da classe trabalhadora, que visa a luta contra a manutenção de tal ordem. Portanto, o intelectual orgânico, enquanto dirigente e organizador do movimento social, da organização, ao contrário do senso comum, trabalha pelo bom senso. Trata-se do intelectual orgânico da educação que irá produzir a disputa pela hegemonia de construção das matrizes pedagógicas para a educação de seu contexto (Nascimento, *s.d.*).

Nesse sentido, a organização dos Movimentos Sociais dá-se a partir da falta de políticas sociais, pois ao longo da história as políticas subordinam-se aos interesses econômicos e políticos da burguesia e, prioritariamente, aparecem em momentos específicos com o objetivo de silenciar os movimentos.

No que se refere à importância dos Movimentos Sociais, estes são tidos como a expressão da luta de classes, a partir das suas ações críticas e de suas reivindicações que levam ao conflito. Dessa forma, representam a necessidade de uma ação coletiva, em que está em jogo não só a subversão da ordem, mas também a disputa pela hegemonia na sociedade. Os Movimentos têm como princípio questionar o Estado, na medida em que denunciam o alinhamento das ações estatais às pressões de uma classe, a burguesia, e o esvaziamento do discurso Estatal de que este representa o interesse de toda a sociedade.

Nesse sentido, aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis. A formação de uma camada de intelectuais, que representa a união entre a teoria e a prática. Assim, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas, sendo os dirigentes e organizadores que elevam a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea (Mochcovitch, 1988).

Assim, vale ressaltar que são os Movimentos Sociais que nos ensinam as mais importantes lições de democracia, pois, sempre que se manifestam politicamente, nos levam a refletir acerca da constante necessidade de organização e luta pela democracia e emancipação humana (Souza, 2005). Nesse sentido, as conquistas desses Movimentos não somente estabilizam as fronteiras entre o mundo da vida dos povos que lutam pela reforma agrária, mas se constituem para além de movimentos reivindicatórios no interior da sociedade, denunciando os limites do Estado e seu compromisso com o capitalismo. Assim, devem ser entendidos, considerando as contradições sociais, a partir das carências e da falta de perspectivas, às quais a parcela majoritária da sociedade é submetida.

Compartilhando da formulação de Gohn (1997), os Movimentos Sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por sujeitos sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Tais Movimentos politizam suas reivindicações e criam um campo político de força social na sociedade civil. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. É imprescindível que os Movimentos sejam direcionados por uma ideologia, que corresponda às ideias e concepções na relação homem-mulher-sociedade.

É importante também a organização interna dos Movimentos Sociais, a fim de que consigam atingir os objetivos de seu grupo. Assim, os Movimentos Sociais se fazem porta-vozes das reivindicações e lutam pelos direitos historicamente negados e pelas especificidades sócio-históricas que foram impressas nas suas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão.

Os Movimentos Sociais precisam ser compreendidos como representantes históricos de seu tempo, de maneira a compreenderem a sociedade na sua totalidade contraditória. Logo, eles não podem ser vistos nem como aqueles que somente estão preocupados com reivindicações pontuais, decorrentes de melhorias imediatas, nem como aqueles que têm um caráter ideológico mais forte e que procuram, mediante suas reivindicações, uma alternativa de Estado que tenha nos trabalhadores sua preocupação fundamental, o que expressa a constante luta de classes por deter a hegemonia na sociedade.

Apesar da adesão de muitos Movimentos à fase reorganizativa, proporcionada pela captação de lideranças a burocracia estatal, é imprescindível dizer que as questões trazidas pelos Movimentos Sociais não deveriam subordinar-se às perspectivas do capital, aceitando uma mediação dessas questões do ponto de vista da relação capital e trabalho.

Assim, entendemos que os Movimentos Sociais se constituem em organizações populares, preocupadas em garantir melhores condições sociais por meio da sua organização, conscientização e permanente mobilização. Os Movimentos Sociais precisam colocar a classe burguesa e seus apoiadores como um adversário a derrotar ou como um limite a ser transposto para a construção do socialismo. Portanto, os Movimentos Sociais são, em última análise, a expressão de um conflito de classes, as contradições sociais manifestas nas respostas do Estado, o qual usa do aparato repressivo para garantir a ordem favorável aos interesses do capital, educa o movimento no sentido da sua constituição e reconhecimento como classe, fazendo com que adote uma postura crítica, coletiva, de busca da liberdade e da igualdade social.

Logo, os Movimentos Sociais são, em si mesmos, educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, mas utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores (Arroyo; Fernandes, 1999).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raiza Dias. *Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Educativas: uma análise da política de Educação do Campo em Miradouro-MG*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLASCSO, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 2).

BONETI, Lindomar Wessler. Educação e Movimentos Sociais hoje. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

FERRARO, Alceu Ranavello. *Movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória*. In: FERRARO, Alceu Ranavello; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos Sociais*. Revolução e reação. Pelotas: Educat, 1999. p. 17-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antonio. *Educação do campo*. Reflexões e perspectivas. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* (Vol. 3). *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere* (Vol. 2): Os intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HIRSH, Joachim. *Teoria materialista do Estado*. Tradução de Luciano Cavini Martorano. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

MAGRONE, Eduardo. Renovação de uma agenda esquecida. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNARIN, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *Anais do 31ª Reunião Anual da Anped*, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *MST, Estado, políticas sociais e esfera pública*. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Versos e reversos da Educação, das políticas às pedagogias alternativas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p.162-176.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, p. 97-116, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

REIS, Cleivane Peres. A Educação Popular na Zona da Mata: um estudo teórico-prático sobre o (des) conhecimento da ideologia. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, trabalho e Educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 1 ed. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2010.

ROCHA, Helianane Oliveira. *Da Educação Rural à Educação do Campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos*. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. *Organizações não governamentais: um Estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)*. 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

## **Com as contas em dia: a educação financeira na prática**

Matheus Barros Santos<sup>1</sup>

Sergio Louro Borges<sup>2</sup>

John Leno Castro dos Santos<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Bacharel em Economia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus de Governador Valadares (UFJF/GV). Membro do projeto de extensão Educação Financeira para Jovens. E-mail: barrosmatheus1@hotmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Administração/Finanças pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares. Coordenador do projeto de extensão Educação Financeira para Jovens. E-mail: sergio.borges@ufjf.br.

<sup>3</sup>Doutor em Economia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor Adjunto do Departamento de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Governador Valadares. Vice Coordenador do projeto de extensão Educação Financeira para Jovens. E-mail: john.castro@ufjf.br.

# “Com as contas em dia”: a educação financeira na prática

## 1 INTRODUÇÃO

O aumento do endividamento da população faz com que a capacidade de consumo futura seja reduzida, impactando negativamente na demanda agregada e necessidade de produção local. Com a facilitação do crédito, principalmente por meio de financiamento de bens duráveis e consignados, parte da população nacional se vê frente à possibilidade de consumo antes pouco palpável.

Apesar do aumento da satisfação e possibilidade de utilização de tal crédito para algum tipo de redução de custos e/ou realização de investimentos, o consumo desordenado tem gerado resultados alarmantes, tais como o endividamento de 75,3% das famílias do estado de São Paulo em abril de 2022 (FECOMERCIOSP, 2022).

Neste contexto, o tema Educação Financeira é relevante como política pública, sendo incluída no planejamento do governo federal por intermédio da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Sua finalidade é a promoção da educação financeira e previdenciária, o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

O Indicador de Educação Financeira – IndEF, divulgado em 2014, aponta para o desconhecimento sobre o tema por grande parte da população (Serasa Consumidor e Ibope Inteligência, 2014). Por meio da pesquisa, também se verificou o crescimento da inadimplência sem contrapartida estrutural, ou seja, sem crescimento do desemprego, apontando como possível causa do problema a deficiência na educação financeira dos brasileiros. No entanto, a necessidade de políticas públicas e ações relacionadas à educação financeira são reforçadas com a divulgação da nova pesquisa IndEF, em 2018, que apresenta alterações pouco significativas com relação aos resultados dos anos anteriores (Serasa Consumidor e Ibope Inteligência, 2018).

Extrapolando a proposta do CONEF de ampliar e intensificar o conhecimento sobre educação financeira, o presente projeto visa auxiliar a população adulta da região de Governador Valadares (MG), em especial aqueles em situação de endividamento. Para tanto, serão utilizados como métodos de intervenção palestras e treinamentos pontuais.

As palestras poderão ocorrer de maneira presencial ou remota, além de participações em eventos públicos locais voltados para o conhecimento. Em acréscimo, serão formadas turmas de acompanhamento seguindo os moldes de consultoria financeira individual. Ambas abordagens terão o intuito de formação de curto prazo; que segundo Luhrmann, Serra-Garcia e Winter (2015) são eficientes para aumentar o interesse dos envolvidos sobre temas relacionados a Finanças, capacidade analítica financeira e análise de risco.

Assim, por meio das intervenções, foi ampliado o nível de conhecimento teórico e prático dos atendidos, formando indivíduos mais conscientes e racionais com relação ao consumo, poupança e previdência. Em acréscimo, espera-se que as assessorias realizadas após os treinamentos contribuam, de maneira efetiva e

imediate, na redução do nível de endividamento possibilitando o aumento do bem-estar dos atendidos. Como resultado indireto, espera-se que estes indivíduos se tornem reprodutores dos conhecimentos sobre educação financeira em seus núcleos familiares e sociais.

No tópico a seguir, será apresentado o relato do discente bolsista do projeto que participou de todas as fases e desenvolveu, com orientação e auxílio dos docentes, as intervenções junto aos atendidos.

## **2 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

### **2.1 O projeto e a oportunidade**

Tive a oportunidade de ingressar e participar do projeto de extensão *Com as contas em dia: A educação financeira na prática*, projeto este que foi elaborado e executado pelo grupo de Educação Financeira da UFJF-GV. No ano de 2021, em meio a um cenário de pandemia e por já ter participado de um projeto correlato no ano anterior, e, conseqüentemente já ter adquirido conhecimentos teóricos sobre os conceitos principais de Educação Financeira, fui direto ao objetivo principal das minhas atividades: elaborar e ministrar Consultorias Financeiras para pessoas com dificuldades acerca de organização financeira, e em sua maioria com problema de sobreendividamento, residentes na cidade de Governador Valadares e região.

Sobre o projeto, a proposta dos nossos trabalhos foi proporcionar para a população um pouco do conhecimento que obtivemos durante a nossa graduação e, de certa forma, retribuir para a sociedade um pouco do privilégio de estudar em uma instituição pública. No caso desse projeto em específico, a ideia sempre foi pautada na falta de conhecimento financeiro por grande parte da população.

Muitas pessoas, sendo estas tanto de classes baixas quanto mais altas, não sabem administrar de forma razoável o seu dinheiro, o que em grande parte pode incorrer em vários problemas, como o endividamento excessivo e a falta de dinheiro no final do mês. Uma pessoa que ganha um salário relativamente alto também pode ter problemas financeiros gravíssimos assim como os que ganham menos, bastando que o seu consumo seja incompatível com a sua realidade financeira. Todos estão sujeitos a cair em armadilhas financeiras e é importante ressaltar que a ausência de conhecimentos em educação financeira é um dos elementos que contribuiu para a tomada de decisões inadequadas, resultando em diversos problemas na vida das pessoas (Gerardi; Goette; Meier, 2010). Nesse ponto, o projeto surge como uma forma de disseminar conhecimentos, dicas e ferramentas que possam auxiliar a população a gerenciar melhor seus ganhos, tentar diminuir despesas e até mesmo conseguir fazer com que sobre dinheiro no final do mês para ser guardado, ou até mesmo investido.

### **2.2 Objetivos do projeto**

O título do meu projeto dentro do núcleo de Educação Financeira era *Com as contas em dia: A educação financeira na prática*. Como o próprio nome diz, o objetivo principal era disseminar conhecimento prático de finanças pessoais para a população. Métodos de gerenciamento de despesas do dia a dia, planilhas e tabelas para controle de receitas e gastos mensais, dicas sobre como consumir de forma consciente,

abordagens sobre os perigos do crédito são alguns dos pontos que foram abordados nessa temática.

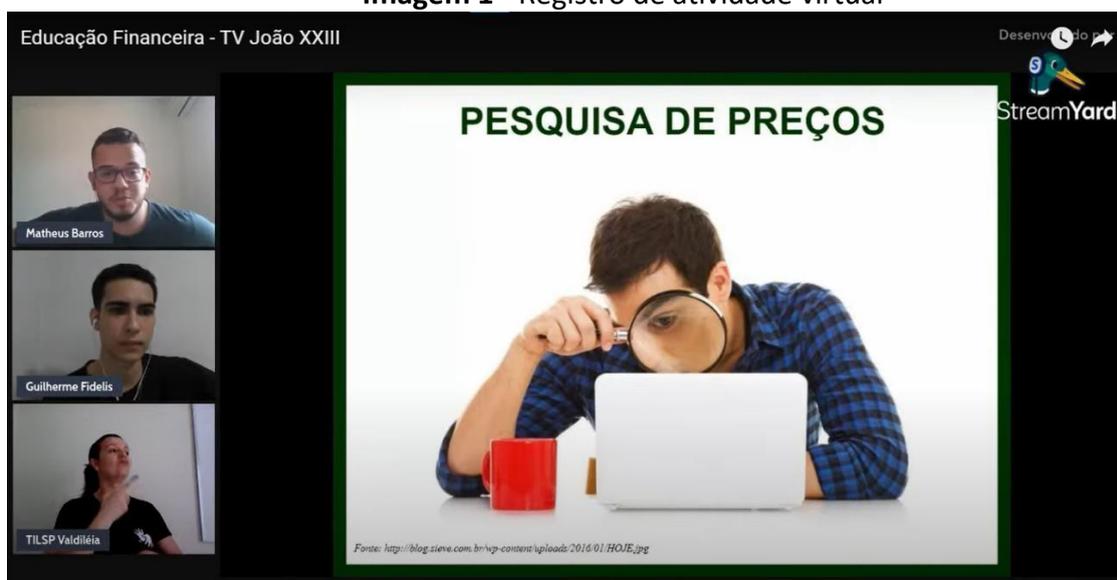
Um dos desígnios do projeto era o de elaborar e ministrar Consultorias Financeiras para pessoas em situação de endividamento. Esse foi o principal foco da minha participação durante o ano. A ideia consistia em ajudar pessoas, que foram selecionadas por meio da ordem de inscrição, a saírem dessa situação e contribuir para uma melhora da saúde financeira delas.

### 2.3 Atividades Desenvolvidas

- Palestras virtuais (via Google Meet e Youtube);
- Palestra para a Escola Estadual João XXIII (também virtual);
- Consultoria Financeira para um grupo selecionado pelos integrantes do projeto (e acompanhamento individual dos participantes);
- Produção de conteúdo para as redes sociais do projeto (vídeos e postagens escritas).

Com a questão da pandemia da COVID-19, nossas atividades foram desenvolvidas de forma virtual. As palestras virtuais englobaram temas-chave relacionados à Educação Financeira, como Consumo Consciente, Controle/Planejamento Financeiro e Aposentadoria/Investimentos. A palestra para a escola também foi uma experiência muito interessante. Ali estávamos apresentando os conceitos para pessoas jovens e, a meu ver, contribuindo para despertar o interesse dessas pessoas sobre o tema e, conseqüentemente, se desenvolverem com uma mentalidade financeira mais consolidada e madura. A experiência foi muito positiva, inclusive no final com algumas interações com os alunos através de perguntas feitas pelo chat da plataforma.

**Imagem 1 - Registro de atividade virtual**



**Fonte:** equipe do projeto.

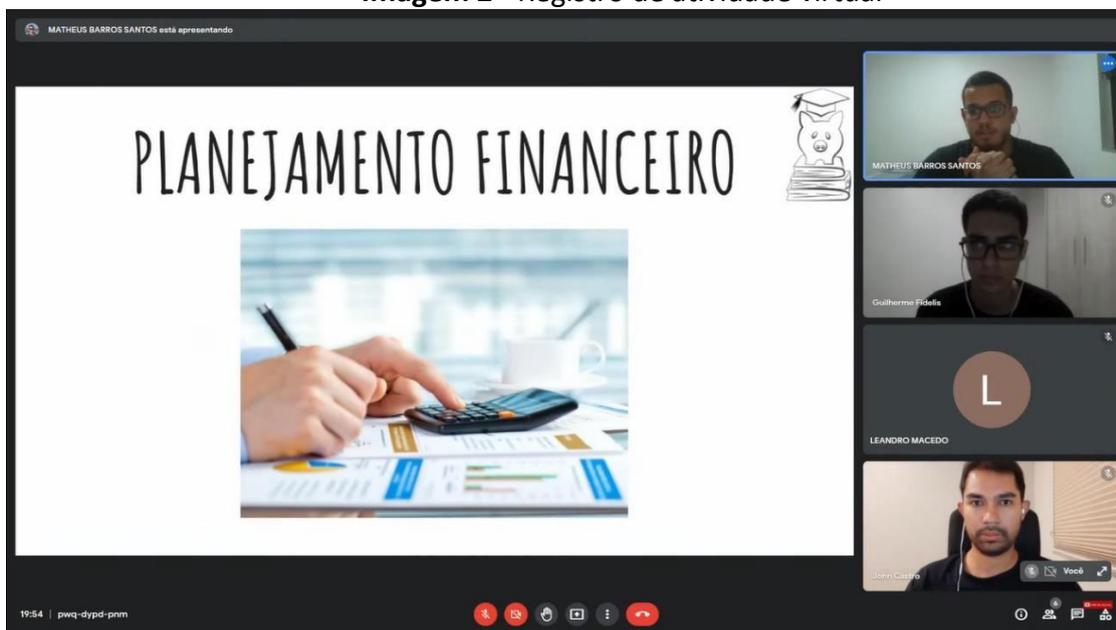
A consultoria foi o ponto principal do meu projeto. Fizemos um planejamento no qual escolhemos os temas que seriam abordados, a duração das atividades e

divulgamos amplamente a abertura das inscrições. Elaboramos um formulário de inscrição e, após uma reportagem do jornal local sobre o nosso projeto de extensão, tivemos muitos interessados. Limitamos o número de participantes para que fosse possível realizar também um acompanhamento individual com cada um, assim fazendo com que a experiência dos selecionados fosse mais personalizada, dito que muitos poderiam estar em situações financeiras distintas. Foram selecionados 10 participantes através das respostas do questionário. A consultoria teve a duração de 12 semanas, alternando entre palestras coletivas e encontros individuais. Os temas abordados foram:

- Controle Financeiro;
- Consumo Consciente;
- Planejamento Financeiro;
- Aposentadoria e Investimentos;
- Serviços Bancários.

As palestras foram ministradas via Google Meet. Nossa equipe confeccionou todo o material, desde os slides até uma planilha de Controle Financeiro, disponibilizada aos participantes; e posteriormente o material foi editado para publicação nas redes sociais do projeto. Após o encerramento, os indivíduos que compareceram às palestras receberam um certificado de participação fornecido pela UFJF, assim como os integrantes do projeto que receberam certificados de ministrante e organização da consultoria.

**Imagem 2** - Registro de atividade virtual



**Fonte:** equipe do projeto.

Além disso, participei também de palestras e debates sobre alguns livros sugeridos pelos outros bolsistas do projeto, como “Pai rico pai pobre”, “Segredos da mente Milionária” e “O homem mais rico da Babilônia” onde o foco era debater sobre os principais ensinamentos dos livros e como aplicá-los na vida cotidiana.

**Imagem 3** - Registro de atividade virtual



Fonte: equipe do projeto.

## 2.4 Aprendizagem

Posso afirmar com toda a certeza que o projeto contribuiu muito para o meu futuro profissional e acadêmico. Fomos constantemente estimulados a estudarmos sempre os assuntos, pois além da vastidão de abordagens que poderíamos trazer, percebemos que quanto mais conhecimento reuníamos, muito havia ainda a ser aprendido. Estudei sobre gerenciamento de finanças domésticas, como controlar gastos, como separar gastos e despesas, aposentadoria pública x privada, tipos de crédito, estratégias de vendas e de estímulo ao consumo, além de muitos outros tópicos indispensáveis para o tema.

Além do estudo, sinto que o projeto agregou muito na minha formação por me estimular a trabalhar em equipe, e muitas vezes ter que discutir e debater ideias com outras pessoas para que pudéssemos chegar em comum acordo do que fazer. Além disso, a experiência de ministrar palestras e também uma consultoria trouxe em mim um sentimento de responsabilidade e dever com outras pessoas. Há nisso uma necessidade constante de aprimoramento e o sentimento de ter que dar o seu melhor quando indivíduos vão lhe assistir acreditando que você possui um conhecimento sobre determinado assunto, o que me fazia continuamente buscar o máximo de conteúdo e confiança para que a experiência delas fosse sempre a melhor possível.

No começo houveram algumas dificuldades no sentido de entender profundamente o assunto Educação Financeira. Foi difícil tirar completamente o viés de investimentos da cabeça e entender que o projeto foca majoritariamente em finanças pessoais e como melhorar a saúde financeira das pessoas. Nesse caso o investimento estaria num estágio mais avançado, onde a pessoa adentrar nesse mundo só seria possível quando controlasse primeiro seus gastos e despesas. No

entanto, o projeto sempre contou com o pleno amparo dos docentes responsáveis e dos outros bolsistas e até mesmo ex-bolsistas do projeto, onde fui amplamente auxiliado e estimulado a estudar também sobre temas mais complexos e de interesse próprio (investimentos). A comunicação via Google Meet/Whatsapp/e-mail sempre foi suficiente para que não restassem dúvidas sobre qual direcionamento tomar nas atividades.

### 3 CONCLUSÃO

Por tudo isso, avalio a minha experiência no projeto como extremamente positiva. A extensão universitária é uma ótima oportunidade para os discentes desenvolverem novas habilidades e na de Educação Financeira não foi diferente. O projeto é bem gerido, organizado e com um propósito grandioso. Me desenvolvi muito como aluno e como futuro profissional durante meu tempo no projeto. A educação financeira deve ser fortemente disseminada no país. É fundamental que o dinheiro, como muitos outros bens em nossa vida, seja utilizado sempre da melhor forma possível. Muitos querem ganhá-lo, mas poucos sabem o que fazer quando o tem em mãos. Sinto que ajudamos muitas pessoas, seja através de postagens nas redes sociais, palestras ou Consultoria, a pelo menos pensarem duas vezes sobre como administrar melhor suas finanças futuramente.

### REFERÊNCIAS

FEDERAÇÃO DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO DO ESTADO DE SÃO PAULO - FECOMÉRCIO. *Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor*. Disponível em: <https://www.fecomercio.com.br/pesquisas/indice/peic>. Acesso em: 29 abr. 2022.

GERARDI, Kristopher; GOETTE, Lorenz; MEIER, Stephan. *Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data*. Federal Reserve Bank of Atlanta Working Paper, 2010. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1600905](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1600905). Acesso em: 29 abr. 2023.

LUHRMANN, Melanie; SERRA-GARCIA, Marta; WINTER, Joachim Klaus. Teaching teenagers in finance: Does it work?. *Journal of Banking and Finance*, v. 54, p. 160-174, 2015.

SERASA CONSUMIDOR; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Indicador de Educação Financeira – IndEF*, 2018. Disponível em: <http://serasaconsumidor.com.br/indef/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SERASA CONSUMIDOR; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Indicador de Educação Financeira – IndEF*, 2014. Disponível em: <http://serasaconsumidor.com.br/indef/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Educação financeira para jovens

Sergio Louro Borges<sup>1</sup>

John Leno Castro dos Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Administração/Finanças pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares (UFJF/GV). Coordenador do projeto de extensão Educação Financeira para Jovens. E-mail: sergio.borges@ufjf.br.

<sup>2</sup>Doutor em Economia pela UFV, Professor Adjunto do Departamento de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus GV. Vice-Coordenador do projeto de extensão Educação Financeira para Jovens. E-mail: john.castro@ufjf.br.

# Educação financeira para jovens

## 1 INTRODUÇÃO

A falta de educação financeira tem consequências significativas na vida dos indivíduos e na economia do país. Segundo uma pesquisa da Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) em parceria com o Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil), cerca de 48% dos brasileiros não empregam um método controle de orçamento familiar, e dos que o fazem, apenas 33% planeja as despesas do mês com antecedência (CNDL, 2020).

Esses números estão diretamente relacionados ao nível de endividamento e à instabilidade econômica enfrentada por muitas famílias. Segundo a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) em abril de 2022, 78,3% das famílias brasileiras estavam endividadas, sendo que 29% das famílias do país estavam com contas ou dívidas em atraso (Agência Brasil, 2022).

Tal cenário é particularmente preocupante entre os jovens, uma vez que a falta de preparação financeira pode comprometer a sustentabilidade de suas finanças para o resto da vida. Uma pesquisa da CNDL/SPC Brasil, ao entrevistar jovens entre 18 e 24 anos (a geração z), revelou que cerca de 47% dos jovens não realiza controle das finanças pessoais. O estudo apontou ainda que embora 65% dos entrevistados dizem contribuir financeiramente para o sustento da família, 75% não se prepara para a aposentadoria e 37% já estiveram com o nome negativado (CNDL/SPC Brasil, 2019).

Isso reforça a importância de inserir o tema de educação financeira nos currículos escolares. Tal abordagem pode ser feita de maneira aprofundada, por meio de oficinas específicas, ou de forma interdisciplinar, associadas a disciplinas como matemática, ciências, história, geografia e português, tornando-se parte do aprendizado cotidiano dos estudantes.

A educação financeira no ensino médio também prepara os jovens para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e a perceber oportunidades de empreendedorismo. Com o aumento do trabalho autônomo e o uso crescente de bancos digitais, é fundamental que os jovens saiam da escola preparados para filtrar riscos e oportunidades que se apresentam nessa fase da vida, de modo a evitar endividamento e frustrações econômicas (Dutra, 2021).

Além disso, a educação financeira contribui para a formação de consumidores conscientes e sustentáveis. Ao aprender sobre o uso responsável do dinheiro e a importância do planejamento financeiro, os estudantes são incentivados a adotar práticas de consumo mais sustentáveis e a tomar decisões financeiras que beneficiem não apenas a si mesmos, mas também a sociedade e o meio ambiente.

A intervenção junto às escolas na estruturação da consciência e planejamento financeiro é fundamental para quebrar o ciclo de endividamento, que é um problema estrutural (Serasa Consumidor e Ibope Inteligência, 2014). Pessoas estáveis financeiramente são mais propensas a aumentar seu capital, estabilizar suas despesas e, conseqüentemente, alavancar o crescimento econômico/patrimonial. Quando isso não ocorre, o país enfrenta problemas sociais e coletivos, como fechamento de empresas, demissões e contas em atraso.

Desta forma, o presente projeto visou auxiliar os jovens adultos da região de Governador Valadares (MG) na ampliação dos conhecimentos sobre educação financeira. O método de intervenção, composto por palestras e treinamentos pontuais, são respaldados por Luhrmann, Serra-Garcia e Winter (2015), que comprovaram a eficácia de programas de treinamento de curto prazo no aumento do interesse por parte dos jovens adultos sobre temas relacionados a Finanças, capacidade analítica financeira e ativos de risco.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005) conceitua a Educação Financeira como sendo o processo pelo qual os consumidores de serviços financeiros e investidores incrementam sua compreensão a respeito dos conceitos, produtos financeiros e seus respectivos riscos. Tem como ênfase o desenvolvimento das habilidades e da confiança necessárias para que os indivíduos se tornem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras. Para tanto, a OCDE utiliza como procedimentos metodológicos a elaboração de informações, instruções ou conselhos objetivos.

A Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, de caráter permanente e para todo o território nacional, foi instituída no Brasil pelo Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, tem como princípio estimular o consumo mais responsável, além de promover a conscientização dos consumidores em relação aos riscos assumidos nos processos de endividamento. O Plano Diretor da ENEF ressalta que a educação financeira é uma ferramenta essencial para o devido planejamento e gerência da vida financeira dos cidadãos, principalmente com o desenvolvimento do sistema financeiro e bancário (CONEF, 2011). Dessa forma, a ENEF pretende reforçar a estabilidade e a confiança no Sistema Financeiro Nacional.

O objetivo do Estado com a implementação da ENEF é o de desenvolver competências e habilidades do cidadão por meio dos conhecimentos de finanças, para que estes possam aperfeiçoar a compreensão sobre os aspectos do mundo financeiro, da conjuntura econômica e dos aspectos sociais. Acredita-se que esse conhecimento é essencial para que a população possa gerir recursos pessoais de forma mais equilibrada e consciente, promovendo uma estrutura financeira agregada mais equilibrada.

A ampliação de competências não busca apenas difundir informações, mas também orientar os cidadãos para tomadas de decisões responsáveis, haja vista que o desenvolvimento econômico depende das decisões individuais.

Como proposto por Amartya Sen (2010), prêmio Nobel de Economia em 1998, o desenvolvimento não corresponde apenas à melhoria de indicadores socioeconômicos, como elevação da renda per capita e eliminação da pobreza absoluta, mas à ampliação das liberdades reais dos indivíduos. Tal requisito considera além das necessidades vitais, a liberdade proporcionada pela capacidade de ler, escrever, fazer cálculos, ter envolvimento político e apresentar ideias.

Neste contexto, pesquisas ressaltam que além da relevância da capacidade de leitura e habilidade de realizar cálculos, a literacia financeira tem relacionamento com o nível de renda (Cameron *et al.*, 2014) e nível de materialismo imposto pela sociedade na qual o indivíduo se insere (Arofah; Purwaningsih; Indriayu, 2018). Em acréscimo,

Lusardi, Mitchell e Curto (2010) e Lewis *et al.* (2008) obtêm resultados que indicam a influência positiva das decisões familiares com relação ao consumo, aplicações financeiras e em programas de aposentadoria sobre o nível conhecimento, por parte dos jovens adultos, sobre taxas de juros, inflação e diversificação de riscos.

### **3 BENEFICIÁRIOS E METODOLOGIA**

No ano de 2019, a cidade de Governador Valadares, situada no estado de Minas Gerais, apresentou um total de 103 escolas públicas, responsáveis pelo ensino regular básico. Para o ensino médio, o total de escolas públicas em atividade era de 46, sendo formadas por 9 particulares, 36 estaduais e uma federal (INEPDATA, 2019).

Para atender a ênfase deste projeto, a população considerada limita-se aos alunos matriculados no ensino médio, sendo apurado segundo dados do Censo Escolar de 2018, um total de 11.094 alunos matriculados na rede de ensino estadual, federal e privada. Considerando somente as escolas públicas, a quantidade de alunos matriculados é de 9.343 (84,2% do total) na rede Estadual e 263 (2,4% do total) na rede Federal (INEPDATA, 2019).

Com o intuito de atender os objetivos propostos, o projeto foi executado em três fases. Na primeira, os discentes graduandos – bolsistas e voluntários – (discentes) receberam treinamento sobre os temas: educação financeira, meios de pagamento, inovações no setor financeiro e análise de investimentos. Os professores orientadores foram alocados segundo áreas temáticas, tendo a função de apresentar conceitos e aplicações, além de suscitar o debate entre as equipes.

Na segunda, foram realizados seminários internos sobre: a utilização de recursos audiovisuais, noções de didática, retórica, além de temas referentes às finanças comportamentais. Em seguida, os discentes foram divididos em três grupos de acordo com as linhas temáticas do projeto, de modo que cada grupo contou com, ao menos, um discente. Após essa divisão, as equipes foram orientadas na confecção de apostilas didáticas, apresentações e material de divulgação. Ao final dessa fase, os orientadores do projeto formaram uma banca examinadora que avaliou o conteúdo das apresentações e da apostila, apresentando aos bolsistas sugestões para melhorias. Na terceira fase, os discentes envolvidos no projeto apresentaram palestras virtuais para alunos de escolas públicas de ensino médio e em eventos voltados para este público, tais como feiras de extensão e mostras de profissões. As interações com cada escola ocorreram em encontros únicos, no qual puderam ser proferidas palestras presenciais, virtuais, atividades dinâmicas e debates sobre o tema, atendendo às necessidades detectadas previamente.

O engajamento e a aprendizagem continuada foram realizados por meio de redes sociais, a princípio Instagram, por meio da publicação de conteúdos relacionados a situações cotidianas nas quais o tema educação financeira possa ser inserido.

### **4 DESAFIOS, SOLUÇÕES E RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES**

#### **4.1 Desafios**

Devido ao cenário pandêmico iniciado no ano de 2020, as intervenções e relacionamentos habituais foram reduzidos, sendo possíveis apenas quando realizados

de maneira remota. Neste novo cenário, surgiram algumas dificuldades das quais se destacam: i) Escolas em adequação; ii) Professores parceiros sobrecarregados; iii) Dificuldades por parte dos alunos do ensino médio.

#### 4.1.1 Escolas em adequação

Devido à necessidade de distanciamento e as medidas de biossegurança adotadas com objetivo de reduzir a velocidade de transmissão e os impactos causados pela Pandemia da COVID-19, as escolas tiveram a necessidade de se orientar e implantar novas metodologias de ensino e atendimento aos discentes.

Neste contexto, devido às grandes mudanças e necessidades de adequação, as escolas do município de Governador Valadares-MG reduziram consideravelmente suas atividades extracurriculares, tais como ciclo de palestras, feiras de ciências e feiras de profissões; reduzindo assim os momentos que sempre foram fundamentais para a realização de nossas intervenções junto ao público alvo, sejam por meio palestras, sejam por meio de cursos de curta duração.

#### 4.1.2 Professores parceiros sobrecarregados

Outra dificuldade encontrada durante o desenvolvimento do projeto foi a sobrecarga de trabalho e o esgotamento físico e mental dos professores das escolas municipais, que sempre apoiaram e estimularam as parcerias.

Pelo motivo destacado no tópico anterior, os professores centraram suas forças na aprendizagem de novas formas de ensino, fato que reduziu o tempo disponível para atendimento a demandas por parte do nosso projeto de extensão, assim como outras atividades.

#### 4.1.3 Dificuldades por parte dos alunos de ensino médio.

A terceira parte envolvida no ensino que teve grande necessidade de adequação é a composta pelos discentes matriculados nestas escolas. Isto pois, dadas as alterações necessárias ao ensino remoto, foram necessárias adaptações com relação à disciplina de estudos, autodidata, utilização de tecnologia de maneira intensiva, etc. Alterações estas que desestimularam suas participações em eventos extras oferecidos pelas instituições, quando ocorreriam.

## 4.2 Alternativas encontradas

Dadas as três principais dificuldades listadas anteriormente, o projeto *Educação Financeira para Jovens* buscou alternativas para que fossem atingidos seus objetivos com maior eficiência possível. Para tanto, o primeiro passo foi entender as necessidades, limitações e interesses do público-alvo, que agora estava mais conectado virtualmente, mas dificilmente alcançável por meio das instituições de ensino médio.

Após, enfatizou-se os métodos de intervenção que poderiam surtir maiores efeitos, alcançando o público de maneira ampla e gerando engajamento. Para tanto, foram testados novos formatos de publicações, com maior frequência e que buscassem conteúdo mais interativo.

Outra alternativa implementada com sucesso foi a realização de palestras online, que foram realizadas para públicos de instituições específicas ou abertas com temas variados. Devido à elevada concorrência com outras iniciativas e a grande oferta de eventos ao vivo (lives), implementou-se adicionalmente a estratégia de utilização de cortes dos eventos, facilitando assim o entendimento sobre tópicos específicos e reduzindo o tempo de duração dos vídeos.

Com o início do retorno presencial, voltaram também a serem desenvolvidas atividades presenciais voltadas para o público jovem adulto – respeitando todos os protocolos de biossegurança da UFJF –, atividades que resultaram em elevada participação do público e engajamento nas redes sociais após tais eventos.

### **4.3 Resultados**

As estratégias adotadas para minimizar os problemas causados pela Pandemia da COVID-19 trouxeram êxito para as atividades desenvolvidas, sejam as realizadas de maneira remota, sejam as presenciais com o regresso gradual.

Como resultado, ao longo de um ano, foram elaboradas mais de 100 postagens por meio do Instagram e Facebook, que fizeram com que o número de seguidores aumentasse quase 100%. Resultado aproximado pode ser visto no canal do Youtube, meio pelo qual foram transmitidas e disponibilizadas as gravações das palestras, os cortes e postagens em formato de vídeos.

Em acréscimo, a equipe participou de entrevistas institucionais e de emissoras de TV locais; matérias sobre temas específicos relacionados à Educação Financeira; além da participação em Mostras e Congressos Acadêmicos e de Extensão.

Por fim, com o regresso presencial, foram realizadas três palestras em eventos, dos quais pode-se citar: Projeto Aprendendo a Caminhar da Instituição GEAHM, VI Semana da Economia da UFJF-GV, Mostra de Profissões do Colégio Ibituruna.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao longo da execução do projeto de extensão *Educação Financeira para Jovens*, os desafios da pandemia surgiram, fazendo com que novas práticas e métodos de atuações fossem testados.

Como resultado, a ampliação do escopo e as redes sociais possibilitaram a solução para o alcance além do regional e do limitado presencial. Por meio do Instagram, Facebook e Youtube, o projeto conseguiu atingir o público, mesmo fora dos momentos das intervenções (presenciais ou por meio de lives).

No pós-pandemia, as redes sociais se aliaram às palestras presenciais, favorecendo na ampliação do conhecimento, engajamento e no contato com o público alvo, como proposto pelo projeto.

## **REFERÊNCIAS**

AGÊNCIA BRASIL. *Endividamento atinge 78,3% das famílias brasileiras, diz CNC*. abr. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

AROFAH, Anastasia A.; PURWANINGSIH, Yunastiti; INDRIAYU, Mintasih. Financial Literacy, Materialism and Financial Behavior. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, v. 5, n. 4, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm). Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. *Educação financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor* / Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) – Brasília: CONEF, 2013.

CAMERON, Michael; CALDERWOOD, Richard; COX, Ashleigh; LIM, Steven; YAMAOKA, Michio. Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. *International Review of Economics Education*, v. 16, Parte A, p. 12-21, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES LOJISTAS - CNDL. *48% dos brasileiros não controlam o próprio orçamento, revela pesquisa CNDL/SPC Brasil*. jan. 2020. Disponível em: <https://www.cndl.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES LOJISTAS - CNDL; SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO - SPC BRASIL. *Geração Z: Gestão Das Finanças Pessoais*. mai. 2019. Disponível em: <https://www.cndl.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA – CONEF. *Estratégia Nacional de Educação Financeira*. Plano Diretor. 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/docs/PlanoDiretorENEF.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2015.

DUTRA, Ítalo Henrique. A influência dos bancos digitais nos níveis de poupança. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 06, v. 17, n. 06, p. 33-55, jun. 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/niveis-de-poupanca>. Acesso em: 14 jun. 2023.

INEPDATA. *Informações estatísticas educacionais produzidas pelo Inep*. Disponível em: Disponível em <http://portal.inep.gov.br/inepdata>. Acesso em: 13 nov. 2019.

LUHRMANN, Melanie; SERRA-GARCIA, Marta; WINTER, Joachim Klaus. Teaching teenagers in finance: Does it work? *Journal of Banking and Finance*, v. 54, p. 160-174, 2015.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia S.; CURTO, Vilsa. Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, v. 44, n. 2, p. 358-380, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness*. Recommendation of The Council, jul., 2005.

SERASA CONSUMIDOR; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Indicador de Educação Financeira – IndEF*, 2018. Disponível em: <http://serasaconsumidor.com.br/indef/>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SERASA CONSUMIDOR; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Indicador de Educação Financeira – IndEF*, 2014. Disponível em: <http://serasaconsumidor.com.br/indef/>. Acesso em: 13 abr. 2015.

## **Empreeduca: ensino do pensamento computacional para crianças e adolescentes através da educação empreendedora<sup>1</sup>**

Alexandre Vieira Pereira Pacelli<sup>2</sup>

Carla Vilena Gomes Fernandes<sup>3</sup>

Maria Fernanda da Silva Santos<sup>4</sup>

Priscila Vanessa Zabala Capriles Goliatt<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Este trabalho é parte do projeto de extensão Educação Empreendedora para Crianças e Jovens (Empreeduca), inserido na área temática de Educação. Este trabalho apresenta um resumo de todas as ações sociais desempenhadas no projeto desde a sua fundação em 2018.

<sup>2</sup> Estudante de Ciência da Computação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Voluntário no projeto de extensão Empreeduca. E-mail: alexandremav@hotmail.com.

<sup>3</sup> Estudante de Enfermagem na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Participante do Empreeduca, desde 2022, membro da Amparo Empresa Júnior de Enfermagem. E-mail: carlavilena27@gmail.com.

<sup>4</sup> Estudante de Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Participante do Empreeduca. E-mail: mariafernandaes.santos@gmail.com.

<sup>5</sup> Doutora em Modelagem Computacional pelo Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC). Professora adjunta do Departamento de Ciência da Computação, professora permanente do Programa de Pós-graduação em Modelagem Computacional. Coordenadora do Empreeduca desde 2018, atuando como mentora e conselheira em Inovação e Empreendedorismo Social. E-mail: capriles@ice.ufjf.br.

# ***Empreduca: ensino do pensamento computacional para crianças e adolescentes através da educação empreendedora***

## **1 INTRODUÇÃO**

O Pensamento Computacional está relacionado com a habilidade do ser humano em resolver problemas e desafios de forma rápida e eficiente. A solução a ser aplicada pode ou não envolver tecnologias informatizadas, mas o fundamento é explorar de forma criativa, crítica, interdisciplinar e estratégica o problema até que a solução encontrada seja simples, factível e replicável. O Pensamento Computacional é basicamente dividido em quatro etapas principais:

(i) decomposição: refere-se à capacidade de decompor um problema grande em pequenas partes menos complexas facilitando a compreensão do todo e encontro de possíveis resoluções;

(ii) abstração: refere-se à capacidade de identificar o que é mais relevante em uma dada situação ou problema, ou seja, separar os detalhes e encontrar o cerne da questão a ponto de ser possível replicar a solução encontrada para diferentes problemas que compartilhem este mesmo núcleo central.

(iii) identificação de padrões: assim como na computação, podemos abstrair que o pensamento computacional também funciona por padrões, desta forma, é importante visualizar processos e ações que sejam comuns entre o problema em questão e outros problemas cujas soluções já foram encontradas de forma a tentar replicar ou adaptar uma solução de forma mais ágil.

(iv) pensamento algorítmico: um algoritmo nada mais é do que uma sequência de passos que devem ser seguidos para solucionar um problema, desta forma, ele está mais relacionado ao uso da lógica e da racionalidade a partir de uma sistematização de processos do que necessariamente pelo uso de computadores e outras tecnologias. O objetivo desta última etapa é identificar e criar regras e procedimentos que sejam replicáveis e executáveis, por qualquer um que os conheça, para a resolução dos problemas complexos originalmente identificados.

E como o pensamento computacional se relaciona com a Educação Empreendedora? Se no pensamento computacional, nós identificamos um problema, dividimos ele em partes menores, identificamos padrões e usamos regras lógicas e replicáveis para solucionar esse problema, na Educação Empreendedora observamos estratégia similar – identificamos um problema de contexto social, abstraímos os detalhes e focamos na raiz do problema, entendemos o que gera o problema e criamos uma estratégia de ação simplificada e com regras mensuráveis e replicáveis para demais situações similares em outras comunidades.

Desta forma, o projeto de extensão *Educação Empreendedora para Crianças e Jovens (Empreduca)* nasceu com o propósito de levar a Educação Empreendedora, com base nos fundamentos do Pensamento Computacional, para crianças, jovens e professores de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora, a fim de capacitar as comunidades e os futuros profissionais na solução de problemas sociais importantes de forma simples, ágil e eficiente.

O Brasil está entre as cinco economias que mais se inclinam ao empreendedorismo global, refletindo um anseio significativo da população por iniciativas empresariais. No entanto, essa aspiração contrasta com a realidade, já que a maioria das empresas do país não conseguem sobreviver além dos 10 anos, conforme evidenciado por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De modo a reverter esse quadro de curta existência de muitas empresas, a Educação Empreendedora surge como um fator importante na construção de uma base sólida para a formação de uma nova geração de profissionais e líderes de negócios. Jovens que irão aprender não somente conhecimentos técnicos, mas também irão adquirir uma mentalidade resiliente, criativa e adaptável. Sendo assim, a Educação Empreendedora é um processo educacional que tem o intuito de estimular competências e habilidades essenciais para a formação de jovens capazes de enfrentar desafios complexos e contribuir de maneira significativa para suas comunidades.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Diante desse contexto, o projeto de extensão *Empreeduca*, desempenha um papel crucial na formação não apenas de profissionais capacitados tecnicamente, mas também de cidadãos críticos e conscientes. A Educação Empreendedora, ao ser incorporada à filosofia de ensino, proporciona uma abordagem prática para que os alunos desenvolvam competências como pensamento crítico, trabalho em equipe, solução de problemas e criatividade. Essas habilidades não só os preparam para o mercado de trabalho, mas são habilidades cruciais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, o projeto *Empreeduca* nasceu em 2018 da percepção de que a educação empreendedora é uma ferramenta poderosa para capacitar os jovens a enfrentar os desafios da vida e do mercado de trabalho, trazendo diferença para a comunidade. O projeto tem o objetivo de levar a Educação Empreendedora aos alunos de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora usando metodologia ativa baseada em *business design*, proporcionando o desenvolvimento de *soft skills*, e também, fornecendo conhecimento de ferramentas de gestão a partir de metodologias ativas de aprendizado. Dentro do Pensamento Computacional, estimula-se a solução de problemas reais, sem o uso de recursos muito complexos, que podem ser adaptados a diferentes realidades e comunidades usando os princípios básico da metodologia STEAM (do inglês *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*) com a integração de conhecimentos de Ciências, Tecnologias, Engenharias, Arte e Matemática, aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *Problem Based Learning*), aprendizagem por projetos e times, sala de aula invertida, educação híbrida e gamificação.

O contato com a área do empreendedorismo, sobretudo, na infância/adolescência é de suma importância, pois justamente nesse período que o cérebro apresenta uma flexibilidade maior ao aprendizado, podendo ser explorada a capacitação em diversas áreas e habilidades. Desta forma, a aplicação do empreendedorismo nesta fase contribui para além da criatividade, mas também a formação da consciência coletiva e social, pois os estimulam a aplicar empatia, solidariedade e compreensão das conjunturas sociais ampliando a visão dos jovens a procurarem formas de solucionar esses empecilhos. Assim, o contato com a área

empreendedora impacta nos indivíduos de forma a desenvolver resiliência, espírito de liderança, proatividade e comprometimento gerando consequências positivas que permeiam durante as mudanças de fase da vida.

Adicionalmente, o *Empreeduca* tem buscado trabalhar com os seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU): 4 (educação de qualidade), 8 (Emprego digno e crescimento econômico) e 10 (Redução das desigualdades). Logo, o *Empreeduca* se materializa nas escolas por meio de uma abordagem prática e inovadora. Inicialmente, os alunos são estimulados a identificar demandas em suas comunidades, alimentando assim a base para o desenvolvimento de projetos empreendedores. As fases do curso abrangem desde a concepção da ideia até a sua execução prática, garantindo uma compreensão completa do processo empreendedor. Para auxiliar os alunos, a presença de tutores, mentores, aulas semanais, gamificação e o uso das mais diversas ferramentas manuais e informatizadas, facilitam a adaptação do projeto às dinâmicas escolares, promovendo o engajamento dos alunos e Pensamento Computacional.

Portanto, a Educação Empreendedora emerge como um pilar crucial para preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida. E, nesse contexto, o projeto *Empreeduca*, desde 2018, se destaca como uma iniciativa importante para o município. Pois é capaz de adotar abordagens inovadoras e práticas, não só formando jovens empreendedores, mas também forjando agentes de mudança. Desta forma, ao longo dos semestres, é possível capacitar os alunos com habilidades fundamentais, desde a identificação de demandas locais até a execução dos seus projetos, moldando esses jovens para serem protagonistas de suas jornadas e serem capazes de contribuir futuramente para um maior desenvolvimento econômico e social.

### **3 HISTÓRICO DO PROJETO**

O projeto *Empreeduca* teve suas bases idealizadas em 2018 durante o projeto de extensão da UFJF, o “Ciência que Fazemos”, no qual a professora coordenadora Priscila Capriles visitava escolas públicas do município introduzindo aos alunos os conceitos de educação empreendedora e empreendedorismo social. Em 2019, o projeto foi então incorporado ao conjunto de ações do projeto de extensão denominado *Time Enactus da UFJF*, voltado para o Empreendedorismo Social em Juiz de Fora. Até julho de 2022 o *Empreeduca* impactou diversos estudantes da UFJF que compuseram as equipes de mentoria que atuaram diretamente com as crianças e adolescentes participantes do projeto.

Desde a sua criação, o *Empreeduca* vem atuando em diferentes escolas do município alinhado com diversas parcerias com o propósito de efetivar os projetos propostos pelos alunos do curso e que visam atender as conjunturas presentes no corpo social, a fim de impactar de maneira positiva e ativa a sociedade. As instituições de ensino que executaram nesses anos o projeto *Empreeduca* são sobretudo escolas municipais, mas também privadas justamente para potencializar a visão desses alunos e conectá-los a sua comunidade por meio de uma rede de conhecimento sobre o setor empreendedor e a oportunidade de prática.

E mesmo diante dos empecilhos decorrentes da crise sanitária da COVID-19 que se difundiu no mundo, sobretudo, nos anos de 2020 e 2021, o *Empreeduca* ainda

assim atuou inovando diante das adversidades para a sua expansão de atuação em mais escolas. Um exemplo claro foi a participação da Escola Municipal João Guimarães Rosa em que o projeto atuou de forma remota nos meses de Abril a Julho de 2021 e houve a conclusão do curso por 80% dos alunos inscritos mesmo diante da crise sanitária que assolava o país e interferia diretamente no âmbito educacional estritamente no formato remoto.

Em seguida, outras instituições como a escola Municipal Vereador Marcos Freezs, Escola Municipal Rocha Pombo, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, e o projeto social “Praça CEU”, que participaram também no ano de 2021, conseguiram concluir com uma média geral acima de 60% dos inscritos. Além destas, também tivemos a participação da instituição de ensino privada, a Escola Integra, que em 2021 surgiu como parceira para estimular o crescimento do *Empreeduca* e nos anos 2022 e 2023 fez parte como escola integrante, sendo possível realizar diversas ações sociais na prática.

Cada um dos projetos realizados ao longo dos anos impacta positivamente a comunidade, ademais apresenta suas especificidades que necessitavam de parcerias de acordo com sua proposta, devido a isso o projeto de extensão abrange uma diversidade muito grande de contato com os mais diversos ramos sociais e segmentos públicos e privados. Como exemplo de projetos propostos pelos alunos do curso *Empreeduca*, no primeiro semestre do ano de 2023, foram desenvolvidos pelos alunos sete projetos, onde três foram da Escola Integra e quatro da Escola Municipal Tancredo Neves.

Um desses projetos tinha como objetivo a limpeza das ruas e reeducação ambiental da comunidade, através de lixeiras recicláveis feitas pelos próprios alunos somado a divulgação de porta em porta com folder explicando sobre o processo da coleta seletiva. Também com foco no impacto ambiental, um dos projetos focou na construção de composteiras domiciliares para estimular as famílias no melhor descarte de produtos recicláveis e orgânicos. Outro grupo projetou seu trabalho baseado em disponibilizar energia solar para cidadãos onde o acesso é instável, o produto criado foi um gerador de energia, feito principalmente para trabalhadores da zona rural que precisam de energia no seu dia a dia.

#### **4 MÉTODO DE ENSINO**

Como mencionado anteriormente, o método de aprendizado do *Empreeduca* baseia-se no processo de Pensamento Computacional e técnicas de *Business Design*, mas como falar de educação empreendedora nesses moldes para crianças e jovens? Durante os dois primeiros anos do projeto, fomos analisando as formas de linguagem e interesses de cada faixa etária, de forma a construir um formulário de análise de perfil que é aplicado no início de cada nova turma, de forma a construir a persona da turma. Conhecida a persona, o material sobre por adaptações pontuais de proposta de exemplos de vídeos, livros e jogos de forma a conquistar o interesse dos alunos.

Em 2021, iniciamos a construção dos personagens super-empreendedores que ao longo do curso passam pela jornada do herói, no qual precisam conquistar conhecimentos da educação empreendedora para vencer um desafio. Inicialmente, os personagens foram idealizados como super-heróis no estilo “comics” e migrou para personagens mais parecidos com o mundo do “mangá” no qual atualmente nossos

estudantes mais se identificam. Os personagens, um menino e uma menina, vão subindo de grau de evolução de seus poderes empreendedores a cada desafio conquistado por semana.

Além dos super-empreendedores, o *Empreeduca* faz uso de gamificações para fixação de conteúdos e de mapas mentais (canvas) para a fixação rápida de conteúdo e elaboração de uma solução para o problema elencado. Para cada aula da trilha empreendedora que inicia com processo de ideação, empatia, persona, proposta de valor, entre outros, até terminar em planejamento financeiro, modelo de negócios e a construção de um produto mínimo viável, temos um material específico, elaborado para que os alunos semanalmente evoluam na proposta escolhida.

A pandemia da COVID-19, foi um dos grandes impulsionadores para a construção de nosso método atual. A necessidade de adaptar nosso material baseado em mapas mentais para ferramentas informatizadas, de uso colaborativo, com produções visuais, jogos online e estímulo a aulas participativas, o que também auxiliou os alunos no desenvolvimento do pensamento eloquente, expansão de vocabulário e melhoria da oratória.

Outro processo de grande enriquecimento para o projeto e para os discentes da UFJF foi a adaptação de nosso conteúdo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto contou com a participação de alunos com diferentes níveis de TEA e, a cada caso, uma análise individual com as famílias e os professores de apoio destes estudantes foi realizada de forma a adaptar nosso material didático para que todos pudessem participar e aprender sobre a Educação Empreendedora. Tem sido bastante enriquecedor para nós, monitores e professores, podermos ter feedbacks sobre como o *Empreeduca* tem auxiliado não somente no aprendizado mas na formação do pensamento crítico e tomada de decisões independentes destes alunos

Com a demanda crescente por mais escolas e alunos participarem do curso, notou-se a necessidade de capacitar os professores das escolas parceiras, permitindo e aumentar o impacto positivo gerado pelo projeto *Empreeduca*. A partir do segundo semestre de 2021, as escolas que tinham interesse em participar do projeto *Empreeduca*, deveriam indicar um professor para acompanhar as aulas, aprender sobre o nosso método de ensino de Educação Empreendedora, ministrar aulas junto com os monitores do projeto, auxiliar nas dúvidas e engajamento dos alunos e manter o compromisso de aplicar esses conhecimentos em demais turmas e escolas que lecionasse.

A partir de 2024, a proposta do projeto *Empreeduca* é ter turmas específicas de formação de professores em Educação Empreendedora e acompanhá-los na aplicação do nosso método de ensino em escolas públicas e privadas que estejam lecionando em Juiz de Fora.

## 5 CONCLUSÕES

O projeto *Empreeduca* busca disponibilizar a educação empreendedora para crianças e jovens, através das estratégias do Pensamento Computacional e do *Business Design*, com o objetivo de auxiliar na formação do pensamento crítico dos futuros tomadores de decisão, impactando positivamente o mundo. Além disso, a formação de professores embaixadores em educação empreendedora é importante para a disseminação desse conhecimento para demais escolas públicas e particulares que não

oferecerem esse conteúdo e não aplicam pedagogias ágeis em seu processo de aprendizagem.

O método de ensino construído pelo *Empreeduca* além de motivar o pensamento crítico, promove o engajamento dos alunos e o trabalho colaborativo. Adicionalmente, os materiais de apoio das aulas são baseadas em ferramentas que são aplicadas em empresas inovadoras, devidamente adaptadas para a faixa etária dos alunos, porém já familiarizando-os de forma lúdica e simplificada com o que é esperado pelo mercado de trabalho.

Por último, a construção dos personagens dos super-empreendedores trouxe aos alunos do *Empreeduca* um sentimento de pertencimento e de adesão ao processo de evolução a ser conquistado a cada semana. Esta estratégia de “*storytelling*” baseada na jornada do herói foi uma ferramenta importante para diminuir a evasão dos alunos ao curso e motivar o aprendizado teórico e prático a cada semana.

## REFERÊNCIAS

BULGACOV, Yára Lúcia M. *et al.* Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão?. *Revista de Administração Pública* [online], v. 45, n. 3, p. 695-720, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000300007>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GOLIATT, Priscila Vanessa Zabala Capriles *et al.* Ensino de uma educação empreendedora em escolas públicas na cidade de Juiz De Fora/MG. *In: I Latin American Congress of Education*, Curitiba, p. 1-14, 2021.

LOPES, Rose Mary Almeida. *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

SANTOS, C. A. Desafios da educação Empreendedora: Revisitando Schumpeter. *In: Santos, C. A. (Org.). Pequenos Negócios. Desafios e Perspectivas*. Encadeamento Produtivo. Brasília: Sebrae, v. 4, p. 29-42, 2014.

SEBRAE. *Por dentro do pensamento computacional: o que é essa competência e por que ela é importante para a educação do século XXI*. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/por-dentro-pensamento-computacional>. Acesso em: 19 nov. 2023.

## **O desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática nos anos iniciais durante a pandemia**

Leandra da Costa Oliveira<sup>1</sup>

Reginaldo Fernando Carneiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista do projeto de extensão “Oficina de Alfabetização”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Manera Magalhães da UFJF. Ex-bolsista do projeto de extensão, foco deste trabalho, O desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenado pelo Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro. E-mail: leandraoliveira50@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutor em Educação e licenciado em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: reginaldo.carneiro@ufjf.br.

# O desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática nos anos iniciais durante a pandemia

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática nos primeiros anos de escolarização tem sido abordado em muitas pesquisas da área de Educação Matemática. Da mesma forma que os grupos de estudos como possibilidade para o desenvolvimento profissional docente.

Essa proposta de pesquisa surgiu a partir dos resultados de um estudo financiado pela Fapemig que teve como objetivo compreender as práticas docentes de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de aprender e de ensinar ciências e matemática. Neste estudo, denominamos de pesquisa e formação *junto* com o professor, pois não fizemos pesquisa sobre o professor, mas juntamente com ele, pois compreendemos que ele precisa ser protagonista de sua formação e que também produz conhecimentos em sua escola e em sua sala de aula. Além disso, buscamos não colocar hierarquias, ou seja, todos puderam propor discussões, reflexões, temáticas, oficinas, atividades etc.

Inicialmente, o intuito era desenvolver este estudo em uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, MG, de maneira presencial e com encontros quinzenais com licenciandos, pós-graduandos, professores da Educação Básica da escola atendida e de outras que tivessem interesse, além de pesquisadores. Contudo, devido à pandemia provocada pela COVID-19 que fez com que tivéssemos que nos manter isolados socialmente e, portanto, com que as escolas fossem fechadas, tivemos que alterar a metodologia e os objetivos.

Assim, a partir das discussões realizadas, surgiu o questionamento: como a participação em um grupo de estudos, do qual fazem parte estudantes da licenciatura e da Pós-Graduação, professores dos anos iniciais e pesquisadores, pode possibilitar o desenvolvimento profissional em um contexto pandêmico?

Nesse sentido, tivemos como foco o desenvolvimento profissional entendido como um *continuum* e como objetivo compreender como o grupo de estudos podem revelar o desenvolvimento profissional docente em um contexto pandêmico.

Compreendemos o desenvolvimento profissional docente na perspectiva de Mizukami *et al.* (2003) e García (1992) que consideram como sendo um continuum em que se inicia ainda durante a vida escolar e deve continuar por toda a carreira do professor.

Nesse continuum, o processo de aprendizagem da docência é complexo e permeado por diferentes aspectos afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho etc. Além disso, de acordo com Mizukami *et al.* (2003, p. 16), há a necessidade de “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”.

A partir do exposto, apresentaremos a seguir algumas das ações que foram realizadas nesse projeto de extensão no ano de 2021 e 2022.

## **2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO GRUPO DE ESTUDOS DURANTE A PANDEMIA**

Durante o ano de 2021 e 2022, o grupo se reuniu via Google Meet quinzenalmente e participaram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, estudantes de Mestrado e Doutorado, licenciandas em Pedagogia e o pesquisador, além da bolsista, primeira autora deste texto.

Nos primeiros encontros, as integrantes do grupo se apresentaram, falando sobre seu local de trabalho, as experiências e a relação pessoal com a matemática. O grupo apresentou relatos que mostraram, em geral, uma boa relação com a matemática nos primeiros anos de escolarização que foi se complicando com o passar do tempo, enquanto outras relataram uma boa relação com a matemática em geral. Alguns participantes expuseram que o interesse em participar dos encontros surgiu da vontade de melhorar sua prática de ensino da matemática.

As participantes compartilharam, ainda, suas histórias de como e quando se tornaram professoras e algumas destacaram que já se viam como docentes desde cedo com experiências de dar catequese ou aulas particulares, enquanto outras acabaram se identificando com a pedagogia, posteriormente, ou até mesmo durante o curso, com experiências de estágio. As professoras comentaram sobre medos e inseguranças da atividade docente, em relação aos alunos e ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

A dinâmica dos primeiros encontros possibilitou que as participantes se conhecessem e pudessem ficar mais à vontade para falar e colocar sua opinião sobre os assuntos discutidos.

Além disso, verificar como era a relação das participantes com a matemática e como se tornaram professoras foi importante, porque permitiu perceber se elas possuíam alguma marca negativa dessa vivência com a disciplina em sua trajetória escolar e que pode fazer com angústias e medos influenciem suas práticas pedagógicas. Essas experiências, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009), podem impactar suas identidades e seu modelo de aula de matemática podendo levá-las a reproduzir práticas engessadas.

Nos encontros seguintes, as professoras compartilharam suas experiências de docência durante a pandemia, relatando desafios ligados às aulas remotas e as dificuldades dos alunos ao acesso à tecnologia, o sentimento de solidão durante os encontros síncronos pela falta de participação dos alunos, dificuldades de manter o foco contínuo dos discentes e de trabalhar com o concreto no ensino da matemática. Também compartilharam benefícios como a descoberta e uso de novos recursos tecnológicos. As docentes destacaram a importância da família no processo formativo dos alunos, já que ela foi responsável por mediar e auxiliar na execução das tarefas solicitadas pelas professoras.

Além disso, compartilharam também diversas as práticas que adotaram durante a pandemia, entre elas: slides com jogos, atividades com ábaco e material dourado disponíveis online, exploração de formas geométricas dos objetos na casa dos próprios alunos. Examinar números no calendário, com desafios, uso do calendário mágico, atividades de encontre o intruso, quadrado mágico, bandeja de areia, blocos lógicos, jogo de boliche.

Também discutimos sobre a volta às aulas presenciais, momento que estava sendo vivenciado pelas professoras em suas redes de ensino. Um dos pontos trazidos foi a questão dos prejuízos da aprendizagem da Educação Infantil ao Ensino Superior. Foi comentado que muitos alunos estavam conectados participando das aulas, mas na verdade não estavam aprendendo e, por isso, o trabalho de retorno ao presencial se tornava ainda mais difícil, além de todo cuidado que deveria ser tomado em relação às normas de biossegurança.

Nesse sentido, relataram a necessidade de retomar conceitos e conteúdos que, teoricamente, haviam sido aprendidos no contexto online. Refletiu-se sobre as experiências de escolas públicas e particulares e percebemos a diferença entre essas duas realidades. Outro ponto importante foi o desgaste dos professores devido ao aumento da carga de trabalho e do novo modelo que precisou ser adotado. Terminamos debatendo sobre como seria desafiador alcançar os níveis de aprendizagem a cada etapa novamente.

O compartilhamento dessas angústias e dificuldades foi fundamental para que as professoras se sentissem ouvidas e soubessem que o grupo era um espaço em que podiam falar sobre suas experiências nesse momento tão difícil de pandemia e perceberem que não estavam sozinhas, mas que outras participantes vivenciavam situações semelhantes.

Elas trouxeram aspectos que evidenciaram a sobrecarga de trabalho, a falta de contato com os alunos devido a problemas com a internet e diversas tentativas de conseguir chegar até eles, tornando o processo de ensino e aprendizagem da matemática ainda mais difícil durante o ensino remoto.

Em 2022, as participantes puderam discutir e escolher os temas que gostariam de estudar e foram sugeridos temáticas relacionadas aos números e operações, aos materiais manipuláveis, à álgebra, às grandezas e medidas e às histórias infantis com matemática. Além disso, uma aluna da Pedagogia ficou de apresentar sua experiência em projetos educacionais no Amazonas.

Em um desses encontros, tivemos a participação de uma aluna da Pedagogia que apresentou projetos realizados no estado do Amazonas. O projeto intitulava-se Selva Amazônica – Uma experiência com literatura infantil e foi realizado juntamente com a Universidade do estado do Amazonas (UEA). O objetivo era investigar como estava a aprendizagem das crianças das escolas e que passaram a fazer atividades que auxiliassem na aprendizagem. O projeto foi realizado por meio de contação de histórias de diferentes formas: painéis, teatros, tecnologia etc. Dentre as atividades foram trabalhados conceitos matemáticos, a imaginação, a criatividade, além da linguagem escrita, oral e corporal.

Em outro encontro, o tema discutido foi números e o uso da literatura. Uma estudante de doutorado discutiu sobre esse tema e trouxe problematizações e várias formas de abordar o assunto em sala de aula com as crianças de forma lúdica. Mesmo online, foram realizados jogos, leitura de histórias e encerrou dando mais ideias de como trabalhar.

Em outro encontro, as discussões foram sobre as histórias infantis para ensinar matemática e problematizou-se sobre as possibilidades e os limites desse trabalho. Refletiu-se também sobre a elaboração de histórias infantis por professores e nos aspectos que precisam pensar como o enredo, a linguagem, o ano escolar, o conteúdo matemático, o título e as ilustrações.

A possibilidade de escolher o que seria abordado nos encontros permitiu que as participantes se sentissem parte de um grupo em que têm voz e também trouxe a perspectiva que temos de formação continuada em que o professor tem que ser o protagonista de seu desenvolvimento profissional e deve haver uma troca de saberes, como ressalta Nacarato (2017).

Além disso, os encontros promoveram discussões e problematizações de conceitos e conteúdos matemáticos que elas teriam que trabalhar com seus estudantes e a troca de experiências entre as participantes permitiu que elas comentassem sobre práticas que foram utilizadas durante a pandemia e que deram certo.

### **3 PARTICIPAÇÃO COMO BOLSISTA E FUTURA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS**

Sou Leandra, formanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora neste ano de 2023. Ao chegar no terceiro período da graduação, me inscrevi na seleção de uma bolsa que envolvia um tema que me desafiava e outro que sempre foi minha paixão, desde que entrei no Magistério.

O primeiro diz respeito à própria Matemática em si, na qual nunca fui tão encantada, contudo sempre tive que me esforçar para aprender. O segundo, a alfabetização que se relaciona ao trabalho nos anos iniciais, que é minha área de escolha atual, em 2023, no projeto no qual participo e minha realização principal enquanto professora. Apesar de pensar que não conseguiria, fui aprovada na seleção e me tornei bolsista de extensão do projeto do professor, segundo autor deste texto.

As atividades como bolsista consistiam em participar dos encontros quinzenais e remotos com a presença de professores doutores, doutorandos, mestres e graduandos, o que possibilitava uma troca muito profícua no interior do grupo.

Estive bolsista de julho de 2021 a agosto de 2022, período de um ano e um mês, que tanto me formaram enquanto docente, mas também no trabalho enquanto bolsista e estudante universitária.

Dentro do tempo da graduação, deparei-me com diversas disciplinas obrigatórias, eletivas e opcionais, que fazem parte do nosso currículo. Também pude cruzar com projetos, bolsas, eventos que foram me (trans)formando em uma profissional. A partir disso, tenho plena certeza de que, logo no início do curso, no 3º período, entrar em um projeto que trazia tantos debates e, principalmente, práticas que agregaram a minha formação foi, de fato, extremamente relevante. Ouso dizer que este momento se apresentou mais significativo que muitas das disciplinas obrigatórias pelas quais passei e que não moveram quase nada ou nada em mim.

As discussões realizadas ao longo das semanas uniam de forma maestral a teoria a prática, que é uma dualidade tão criticada no senso comum de não acontecer efetivamente. Os relatos das professoras da rede municipal eram os mais formativos, pois, a partir deles ressignificamos e entendemos aquilo que recebemos como teoria, podendo materializá-la nessas ações.

Indubitavelmente, um aspecto que se tornou paradoxal foi estarmos em meio à pandemia da COVID-19, que foi um grande desafio para todos em diversos âmbitos sociais, alguns mais atingidos e outros menos.

O contexto da pandemia foi novo para todos, as vivências realizadas no ensino remoto emergencial, os docentes tendo de se adaptar a uma realidade virtual que, para muitos, não era comum em suas salas de aula, uma organização dos alunos em “bolhas” que tanto impactaram a socialização de nossas crianças, mas também o estado emocional de tantos professores que se descobriram adoecidos nesse período. Quantas novidades, tanto positiva quanto negativamente.

Era baseado nessa realidade que nossas conversas aconteciam, abrindo a possibilidade não apenas aos pesquisadores e professores, mas também aos estudantes, para que pudessem compartilhar o que estavam experienciando nos estágios e com as crianças com que conviviam. Levando em conta tal perspectiva, o processo se apresentava como realmente formativo, visto que a troca acontecia e todos podiam contribuir.

Outro atributo a ser dado a essa vivência enquanto bolsista era o modo como os temas relacionados a conteúdos próprios da Matemática eram trabalhados de forma lúdica, dinâmica e variada, sempre contendo uma motivação prática no início ou no final, conseqüentemente, levando a uma maior participação e envolvimento dos integrantes do grupo. Dentro desses assuntos tivemos: álgebra, operações, grandezas e medidas, histórias envolvendo a Matemática, entre outros.

Uma das atividades mais marcantes que realizamos foi a Caixa matemática problematizadora, apresentada pelas três professoras participantes do grupo. O recurso consistia em se trabalhar com as crianças, ludicamente, com as grandezas, visto que trazia dentro dela balança, copo medidor, fita métrica etc., apresentando como funcionavam esses objetos e o que mediam. Esse é apenas um exemplo simples das trocas riquíssimas que tínhamos e há algo comum que aprendemos que precisa ser destacado em todas as outras vivências: é necessário sempre partir do concreto com a criança, para que ela alcance o abstrato no momento certo.

Dessa forma, após todo esse tempo juntos, criamos uma relação dialógica no que se refere ao envolvimento e debates no projeto de extensão supracitado, notando que as conclusões a que chegamos, só se tornaram possíveis graças ao compartilhamento de diversas perspectivas, que foram problematizadoras e permitiram refletir sobre nossas práticas e aprendizados e, conseqüentemente, melhorá-los.

Assim sendo, participar do projeto de extensão foi essencial em minha construção como docente, propiciando adentrar em temas e debates que, muitas vezes, não temos a oportunidade de encontrar dentro das disciplinas por conta do pouco tempo a cada semestre. Assim, vejo como extremamente relevante a participação dos graduandos em bolsas e projetos, para que se desenvolvam profissionalmente mesmo antes de se formarem.

## **4 CONCLUSÕES**

Tivemos como objetivo, nesta pesquisa, compreender como o grupo de estudos pode revelar o desenvolvimento profissional docente no período de pandemia da COVID-19.

Os encontros do grupo permitiram que as participantes conversassem sobre suas experiências em relação à matemática enquanto estudantes apresentando uma boa relação com essa disciplina. Também fez com que fosse um espaço para trocarem

ideias e compartilhem angústias, desafios e aprendizagens durante o período de ensino remoto. Além disso, possibilitou que refletissem e problematizassem sobre diversos conceitos e conteúdos matemáticos que foram escolhidos pelas próprias professoras.

Dessa forma, consideramos que os encontros promoveram um espaço possível para a formação docente de professores em meio a pandemia da COVID-19. A participação de estudantes de Pedagogia, de mestrado e doutorado, professoras dos anos iniciais e da Educação Infantil e pesquisadores fez com que essa troca de experiências fosse enriquecida pela diversidade de vivências, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento profissional docente.

Além disso, vivências, aprendizagens, desafios e angústias durante a pandemia permitiram que os participantes percebessem que não estavam sozinhos e que os colegas também estavam passando por situações semelhantes. Também que puderam contar com o grupo como um suporte em um momento tão difícil e que se sentiam muito sozinhas, por vezes, com dificuldades de entrar em contato com os alunos que não tinham acesso à internet.

## REFERÊNCIAS

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NACARATO, Adair Mendes. Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina matemática: uma construção narrativa. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul. v. 10, n. 24, p. 768-779, 2017.

NACARATO, Adair Mendes.; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos Anos Iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## O projeto Língua Inglesa para Idosos: seu percurso, dificuldades e soluções

Patrícia Nora de Souza Ribeiro<sup>1</sup>

Lucas Souza de Carvalho<sup>2</sup>

Júlia Oliveira Vicente<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena o projeto Língua Inglesa para Idosos. Atua nos seguintes temas de pesquisa: hipermídia, aquisição lexical em língua estrangeira, ambientes imersivos, (Multi)letramentos digitais. E-mail: patricia.souza@ufjf.br.

<sup>2</sup>Graduando em Letras–Licenciatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atuou como bolsista do projeto Língua Inglesa para Idosos, de junho de 2021 a agosto de 2022. E-mail: lucassouza.carvalho@estudante.ufjf.br.

<sup>3</sup>Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Licencianda em Inglês na mesma instituição. Participou como bolsista do projeto PIBID e do projeto de extensão Língua Inglesa para Idosos, no período de setembro de 2022 a julho de 2023. E-mail: 18027082781@estudante.ufjf.br.

# O projeto Língua Inglesa para Idosos: seu percurso, dificuldades e soluções

## 1 INTRODUÇÃO

Com o crescente aumento da população idosa no Brasil e em todo o mundo (Laranja, 2004; Lobato, 2004; Pizzolatto, 1995), impulsionado pelo desenvolvimento social, avanços na medicina, diminuição da taxa de fecundidade, dentre outros fatores, a Terceira Idade deixou de interessar apenas as áreas da Geriatria e Gerontologia e começou a ocupar lugar de destaque em áreas interdisciplinares. A partir da década de 90, surgiram pesquisas em diversas áreas do conhecimento, como Psicologia, Educação e Sociologia, focando especialmente no processo de aprendizagem de línguas de idosos (Pizzolatto, 1995; Silva, 2004; Martins, 2017; Tavares e Menezes, 2020). Esses estudos investigaram o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por indivíduos da terceira idade, demonstrando que os idosos são capazes de aprender uma segunda língua e a importância deste aprendizado para eles. Mais detalhadamente, destacam-se os impactos social e afetivo deste aprendizado e a necessidade de mais pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas para essa faixa etária.

Assim, pensando no aluno idoso, as instituições de ensino, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a formação docente precisam se organizar para oferecer um atendimento satisfatório a esse público crescente, buscando o envolvimento em atividades que lhe deem prazer e lhe permitam mostrar que a capacidade de um indivíduo para o aprendizado não está condicionada à idade cronológica, mas sim ao desejo de se atualizar e se identificar com o outro. A busca por conhecimento, pela aprendizagem de um novo idioma, muitas vezes adiada, ao longo dos anos, por fatores sociais, culturais, profissionais e econômicos, é uma das formas de realizar esse desejo de complementação, de identificação com o estrangeiro, e com todo o universo de significações que possa deste contexto advir.

Especificamente em relação ao ensino de língua inglesa, objeto do presente relato, pesquisas apontam o crescente interesse da população idosa nos cursos de inglês como língua estrangeira com objetivos específicos, motivados pela reinclusão social (Faria, 2007; Garcia, 2017). Nesse contexto, destaca-se o projeto *Língua Inglesa para Idosos* coordenado pela professora Patrícia Nora de Souza Ribeiro, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Faculdade de Letras da UFJF, que se insere no Programa “Polo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão sobre o Processo de Envelhecimento”. O programa é uma iniciativa da antiga Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e da Faculdade de Serviço Social da UFJF, que conta com o suporte de sua equipe e dos seus apoiadores no que concerne às pesquisas referentes ao idoso no âmbito social, psicológico e biológico, e aos avanços da gerontologia.

Dada a demanda e a relevância de trabalhos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para idosos, este trabalho relata uma experiência com o objetivo de apontar caminhos significativos, em particular, para o ensino e a aprendizagem do inglês para idosos, uma parcela vulnerável da população que lida com a solidão gerada por fatores relacionados à idade. Para tal, buscou-se descrever e

analisar os desafios enfrentados e as adaptações necessárias ao projeto para que o ensino do inglês contribuísse para a interação social, reduzindo o isolamento e promovendo o aprendizado e o bem-estar emocional dos idosos.

## **2 O PROJETO *LÍNGUA INGLESA PARA IDOSOS***

O projeto *Língua inglesa para idosos* objetiva, ao oferecer ao público idoso um curso de inglês com duração de dois anos em nível básico, um envelhecimento produtivo e sadio, desconstruindo estereótipos que ligam esse período da vida à improdutividade e à incapacidade, e valorizando tanto o seu potencial quanto as suas contribuições para a comunidade. Além de promover ações de inclusão social e oportunidades educacionais, tendo em vista o aumento notável da expectativa de vida dos brasileiros, explicitado na introdução.

O Projeto vem suprir a lacuna que existe, no município de Juiz de Fora e região, em relação a cursos gratuitos de idiomas especificamente direcionados a essa clientela, que quer participar na escolha dos conteúdos a serem abordados, nas sugestões de atividades dotadas de significado, de acordo com suas expectativas e necessidades, no gerenciamento de seu próprio aproveitamento e que imprime uma feição particular a essa prática pedagógica.

As aulas do Projeto *Língua Inglesa para Idosos*, em parceria com o Programa Polo interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre o Processo de Envelhecimento, excluindo-se o período pandêmico, são ofertadas na modalidade presencial nas salas da Casa Helenira Rezende (Helenira Preta), sede do “Polo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão sobre o processo de envelhecimento” da UFJF. Elas acontecem duas vezes por semana, em um total de 4 horas/aula semanais e não preveem avaliações formais. No entanto, os alunos são acompanhados sistematicamente na aquisição das competências linguísticas e orientados individualmente, se necessário.

O Projeto oferece, em particular, ao bolsista, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante seu curso na UFJF, atuando como mediador(a) no processo de ensino-aprendizagem, sob a orientação do coordenador do projeto. Além disso, essa experiência extensionista, aproveitada como Estágio obrigatório para aqueles que buscam a licenciatura, fornece a oportunidade de o bolsista aprimorar sua formação para a prática docente. Além de o bolsista aprofundar e consolidar o conhecimento da língua que está estudando e lecionando, a participação no projeto também incrementa a preparação para a carreira de docente do bolsista que optar pela Licenciatura, pois oferece ocasião para aplicar os conteúdos, metodologias e estratégias que aprendem ao longo de seu curso não só na ministração de aulas, mas também na elaboração e adequação de materiais próprios para o ensino do inglês para os idosos, contemplando as necessidades e interesses diferenciados desta clientela.

## **3 DESAFIOS**

Dentre os desafios no ensino e aprendizagem, destaca-se, inicialmente, a carência de materiais instrucionais direcionados ao idoso. Embora existam abundantes recursos voltados para jovens e adultos, há uma lacuna significativa quando se trata de

materiais específicos para a terceira idade. Muitos dos materiais de ensino do inglês trazem realidades muito diferentes daquelas vivências pelos idosos e são, portanto, pouco motivantes, bem como trazem letras muito pequenas que dificultam a leitura e, conseqüentemente, o aprendizado. Logo, foi necessário o desenvolvimento de materiais adaptados e que atendessem aos interesses desse público específico.

Outro desafio enfrentado no ensino dos idosos foi a resistência à mudança e a novas abordagens de ensino e métodos pedagógicos, uma vez que muitos dos idosos preferem métodos mais tradicionais de ensino e aprendizagem, como aqueles focados em gramática e tradução. Destaca-se também a dinâmica de interação entre os idosos e o bolsista/ professor do Curso de letras, pertencente a uma geração mais nova, que gerou em alguns momentos barreiras geracionais na comunicação e na compreensão de determinados conceitos.

#### **4 SOLUÇÕES**

Embora a busca por materiais de ensino específicos para idosos seja desafiadora, a exploração de diversas fontes e redes de apoio pode ser uma estratégia eficaz para superar as dificuldades. Essa exploração busca não apenas preencher a lacuna existente, mas também garantir que o processo de ensino seja efetivo e adaptado às demandas específicas dos idosos. É imprescindível considerar a relevância do conteúdo e ajustá-lo de acordo com as necessidades e interesses dessa faixa etária. Além disso, as interações entre os bolsistas dos diversos projetos do Polo de Envelhecimento e a orientação do coordenador desempenharam um papel fundamental na elaboração dos materiais de ensino para o projeto. A interação entre o bolsista e os alunos, apesar das barreiras geracionais, oportunizaram o compartilhamento de suas experiências, fornecendo insights valiosos ao professor sobre as preferências e necessidades dos idosos que foram implementadas nos materiais e na abordagem de ensino. Buscou-se superar as barreiras geracionais por meio de uma abordagem pedagógica sensível, que valorizou as experiências dos idosos e estimulou a aprendizagem colaborativa.

No que se refere à metodologia de ensino, visando atender adequadamente às necessidades, interesses e expectativas da população-alvo, não contemplados nos cursos tradicionais de língua inglesa, adotou-se a abordagem de ensino LInFE, línguas com fins específicos (Ramos, 2004; 2017) para o ensino do inglês. Buscou-se, assim, focar nos interesses específicos, reconhecendo as necessidades individuais dos idosos que foram levantadas informalmente logo na primeira semana de aula pelo bolsista/ professor. Elas refletem o desejo dos idosos em aprender o inglês para viajarem, para se comunicarem com familiares que vivem em outros países ou simplesmente pelo interesse em aprender um novo idioma. Decidiu-se, portanto, desenvolver a comunicação básica em inglês fornecendo amplo conhecimento cultural sobre os países falantes da língua estrangeira estudada e autonomia aos estudantes para viagens e seus mais variados interesses. Os materiais adotados e conteúdos pré selecionados foram adaptados com a ajuda do coordenador para contemplar tais interesses.

Ainda sobre os materiais de ensino, notou-se que aqueles mais "práticos" ou focados em aspectos gramaticais ou ao estudo do vocabulário eram recebidos de maneira mais positiva. Esses materiais provocaram maior participação e interação no

grupo. Isso pode ser interpretado como um reflexo do interesse dos alunos por métodos de ensino mais tradicionais. Os alunos demonstraram também grande interesse em aprender o inglês por meio de áudios para aprenderem ou aprimorarem a pronúncia, o que pode ser resultado do interesse em viagens ou em se comunicarem com familiares que falam inglês ou vivem em países estrangeiros.

Nas aulas, incentivou-se também o aprendizado em grupo, promovendo interações sociais e estimulando a conversação entre os participantes. Destaca-se que nessas interações o ritmo de aprendizado de cada idoso foi respeitado pois alguns levavam mais tempo para absorver novos conceitos que outros. Portanto, foi crucial demonstrar flexibilidade e paciência, a fim de evitar que eles se sentissem desamparados ou desconfortáveis. Além disso, alguns idosos apresentaram dificuldades em manter a motivação para aprender. Nesse contexto, foi crucial valorizar os avanços dos alunos e incentivar a socialização por meio de discussões sobre o cotidiano deles, abordando suas experiências de vida e estabelecendo, assim, um ambiente de aprendizado positivo.

Considerando a sociedade pós-moderna e tecnológica em que vivem os idosos que a cada dia agrega novas formas de letramento e de socialização da informação, buscou-se criar também grupos no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para os alunos interagirem com o bolsista e com os colegas bem como para a distribuição de atividades e informações para os alunos. Tal aplicativo foi adotado a partir da pandemia, único recurso disponível aos idosos para interação.

Os recursos de slides e Datashow também foram aliados fundamentais nas aulas, pois facilitaram a apresentação de conteúdo de forma mais visual. Eles proporcionaram uma plataforma dinâmica para a exibição de informações, gráficos, imagens e textos, que enriqueceram a aprendizagem. Além disso, essas ferramentas visuais tornaram as letras, ou seja, o texto escrito, mais acessível para leitura e compreensível para os alunos. A combinação de slides e Datashow permitiu ao bolsista, assim, criar apresentações interativas e envolventes, favorecendo uma comunicação eficaz e tornando mais significativo o aprendizado.

## **5 CONCLUSÕES**

Tudo o que foi exposto, traz-nos a certeza da relevância do projeto *Língua inglesa para idosos* na vida dos alunos do Polo de Envelhecimento. E é essa certeza que nos motivou a relatar a experiência acumulada ao longo dos anos com o projeto, apontando as dificuldades e as soluções de natureza didático-pedagógica adotadas.

Considera-se que os idosos possuem ricas experiências e conhecimentos que podem ser compartilhados com as gerações mais jovens, no caso os bolsistas, e sua participação ativa na comunidade contribui para uma sociedade mais inclusiva e intergeracional. Dessa forma, eles se envolvem em um processo de aprendizado significativo e gratificante que enriquece suas vidas e as conecta a outras culturas e comunidades.

Ao posicionar o idoso no centro dos interesses do projeto, proporciona-se o incentivo e o encorajamento ao idoso, e ao bolsista o conhecimento das necessidades específicas desta faixa etária, o que transforma o ensino de línguas em uma experiência positiva, enriquecedora e desafiadora. O presente Projeto promove, assim,

uma ação transformadora junto à sociedade e integra os esforços da UFJF no cumprimento de seu papel extensionista.

## REFERÊNCIAS

FARIA, Fernanda Sevarolli Creston; MONTEIRO, Sandra Helena Correia. Desafios na terceira idade: o ensino de língua inglesa sob novas perspectivas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.

GARCIA, Vítor Romário Monticelli Garcia. *Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 234-256, 2017.

LARANJA, Anselmo Laghi. Estatuto do idoso: ampliação e alargamento dos direitos humanos na sociedade brasileira. In: LEMOS, Maria Teresa Toríbio B.; ZABAGLIA, Rosângela Alcântara (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, p. 35-50, 2004.

LOBATO, Alzira Tereza Garcia. *Considerações sobre o trabalho do serviço social com idosos*. In: LEMOS, Maria Teresa Toríbio B.; ZABAGLIA, Rosângela Alcântara (Org.). *A arte de envelhecer: saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso*. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, p. 11-20, 2004.

MARTINS, Sabrina de Cássia. Relato de uma experiência de ensino de língua italiana para a terceira idade: desconstruindo concepções e arquitetando uma nova visão de mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 56, p. 117-137, jan./abr. 2017.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gênero, IFA e design de cursos: relato de uma experiência. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP impresso), v. 33, p. 787-810, 2017.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos. *The Specialist*, São Paulo - SP, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

SILVA, Gleice Branco. *O papel desempenhado pela contingência no ensino de língua estrangeira na terceira idade*. 2004. 229 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira (Orgs.). *Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem*. Uberlândia: EDUFU, 2020.

## Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom

Maria Bheatriz Galdino Novaes<sup>1</sup>

Priscilla Damasceno Rodrigues<sup>2</sup>

Suzana Lima Vargas do Prado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Uniamérica Descomplica. Participou como bolsista no Projeto de Extensão. E-mail: mariabheatrizgaldino@gmail.com.

<sup>2</sup>Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Metropolitana de Franca (FAMEF). Participou como bolsista no Projeto de Extensão. E-mail: priscilladrod Rodrigues@gmail.com.

<sup>3</sup>Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: suzana\_lima@uol.com.br.

# Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se configura como um relato das experiências desenvolvidas pela equipe do projeto de extensão *Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom*, inserido no Programa Boa Vizinhança – Juiz de Fora. As ações foram realizadas na sede da ONG Instituto Dom, localizada no bairro Dom Bosco, situado no entorno da Universidade Federal de Juiz de Fora. As oficinas aconteciam, no ano de 2022, duas vezes por semana para 40 crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 aos 14 anos, oriundos de famílias de baixa renda, cadastradas no programa Auxílio Brasil, matriculados na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (bairro São Pedro) e na Escola Estadual Fernando Lobo (bairro São Mateus).

Com base na observação das rotinas das crianças e adolescentes, no entendimento a respeito do que liam, quando e onde, quais eram os seus interesses e como aconteciam os intercâmbios, as equipes do Instituto Dom e do projeto de extensão concluíram que o acervo de obras literárias da instituição precisava ser reavaliado e ampliado e que poderíamos produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático destinado ao letramento literário. Para concretizar essa mudança, montamos uma sala de leitura, arrecadamos obras literárias e apresentamos uma proposta de trabalho guiada pelos seguintes objetivos: (i) promover o contato constante com diferentes gêneros literários; (ii) oportunizar a participação ativa das crianças e adolescentes em rodas de conversa para questionarem o que lêem, expressarem suas dúvidas, descobertas e opiniões, oralmente e por escrito; (iii) estimular o desenvolvimento das estratégias de leitura, de modo a ampliar a participação social, influenciar no bem estar e conduzir a auto-realização.

A proposta didática foi ancorada na concepção de linguagem como forma de interação e articulou as várias áreas do conhecimento, pois consideramos que a linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo pessoal e social de cada ser humano e, por isso, os processos educativos precisam considerá-la na formação de crianças e adolescentes para que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o.

Quanto às competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, as ações desenvolvidas se coadunam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e exploram um acervo de obras efetivamente abertas e polissêmicas, capazes de provocar os leitores de diferentes maneiras, visando a promoção da leitura, fruição e produção de textos literários representativos da diversidade cultural e linguística.

Para a realização do projeto contamos com a atuação qualificada de bolsistas-mediadoras de leitura, compreendendo-as como sujeitos participantes do processo educativo. No dizer de Bajour (2012), o mediador de leitura é um escutador, aquele que oportuniza o diálogo com os outros, para que possam concordar ou discordar, se entusiasmar ou entristecer. É no jogo de vozes que construímos a empatia e a rede de saberes em torno das obras literárias.

## **2 AÇÕES DESTINADAS À FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO INSTITUTO DOM**

O currículo literário das oficinas foi construído progressivamente, levando em consideração os interesses das crianças e adolescentes e, ainda, a orientação da coordenadora do projeto, especialmente para a devida implementação do aporte teórico. Nessa perspectiva, vale salientar que a leitura compartilhada perpassou grande parte das atividades desenvolvidas nos encontros, por acreditarmos que “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (Colomer, 2021, p. 106).

Tendo em vista os desafios para conquistar o interesse dos participantes, de forma particular em um ambiente que contempla diferentes faixas etárias, tornou-se necessário apostar na bibliodiversidade, ou seja, na diversificação de: obras clássicas e contemporâneas; gêneros; ilustradores; escritores; editoras; projeto gráfico; culturas; entre outras. Nessa mesma linha, houve a necessidade de dinamizar as atividades, operando diferentes modos de leitura e de registro pós leitura, o que se constituiu como um importante ponto a nível educativo, visto que foi possível ampliar as possibilidades de aprendizado no que diz respeito ao letramento literário.

Diante disso, podemos afirmar que a convivência com as crianças e adolescentes foi essencial para a construção de oficinas significativas e para a compreensão de que a educação acontece na relação com o outro, podendo apresentar uma certa imprevisibilidade que, inclusive, tem potencial para enriquecer o processo educativo. Sendo assim, a proposta didática foi desenvolvida a partir de quatro modalidades organizativas do trabalho pedagógico: (i) sequência didática; (ii) projeto; (iii) atividades de sistematização; (iv) atividades permanentes, as quais serão apresentadas a seguir a partir de uma amostragem.

### **2.1 Sequência didática para estudo comparativo de versões clássicas e modernas**

De acordo com Lerner (2006) as sequências didáticas estão direcionadas para se ler com a turma diferentes exemplares de um mesmo gênero, visando tanto o confronto de suas diferentes interpretações, como a leitura pessoal que permite a cada leitor interagir livremente com o texto. A sequência didática “Chapeuzinho Vermelho: versões clássicas e modernas” visava a observação dos elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens e a construção do discurso direto e indireto.

O repertório escolhido para a sequência didática foi constituído por duas versões clássicas – Charles Perrault e Irmãos Grimm; os livros “Uma chapeuzinho vermelho” – Marjolaine Leray; “Chapeuzinho Vermelho” – Bethan Woollvin; e “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” – Lynn Roberts. Com relação à organização das atividades, destacamos a leitura em voz alta pelas bolsistas-mediadoras; a leitura colaborativa, imitando as vozes das personagens; a comparação de duas versões clássicas do conto; e a análise dos textos verbal e visual de livros ilustrados.

Ao término das atividades, a turma concluiu que as versões clássicas de Perrault e Grimm mantiveram algumas personagens ou fatos do enredo, mas modificaram outras partes como desfecho. Já os recontos traziam histórias

completamente diferentes, o que trouxe grande surpresa para todos. Após a discussão coletiva, surgiram questionamentos interessantes: E se a gente inventar um final ao contrário? Será mesmo que a mais fraca sempre tem um final trágico? E se a gente pudesse mudar qual é o lado fraco ou forte da história, como nos sentimos sobre essas questões? Concluímos que os contos clássicos ainda mobilizam bastante as crianças e os adolescentes, mesmo com tantas outras ofertas de narrativas nas telas.

A proposta didática foi marcante já que o grupo trouxe suas emoções, construiu respostas para seus próprios questionamentos, utilizando a sua maior defesa: a imaginação. Isso porque “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.” (Vigotski, 2018, p. 24). Portanto, oferecer repertório literário é oferecer base para a imaginação, uma vez que através dos livros acessamos mundos até então desconhecidos. Vimos que há significados mais profundos nos contos narrados para a infância do que na verdade a vida adulta ensina.

## **2.2 Projeto didático para estudo de obras literárias**

O projeto didático foi um trabalho articulado em que as crianças e os adolescentes usaram de forma interativa as quatro atividades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever. Em um dos projetos desenvolvidos, escolhemos somente as obras de Otávio Júnior: “O garoto da camisa vermelha”, “Da minha janela”, “Morro dos Ventos”, “O livreiro do alemão” e “De passinho em passinho”. O interesse pela vida e obra do autor nos permitiu identificar interseções entre os fatos narrados por ele e algumas vivências de moradores do bairro Dom Bosco. As obras foram exploradas a partir de diferentes procedimentos de leitura: leitura em voz alta feita pela mediadora; leitura programada do texto dividido em trechos, lidos um a um; e leitura autônoma realizada pela criança ou adolescente. Como forma de registro escrito, criamos o “Diário de Leitura”, por meio do qual a turma relatou suas impressões sobre o conjunto das obras e escreveu recados para o autor.

Um fato interessante, que vale ser mencionado, se refere à iniciativa de uma das crianças em entrar em contato com Otávio Júnior através das mídias sociais, após conversamos sobre a possibilidade de convidá-lo para uma videochamada. Ficamos felizes com a iniciativa e com o acolhimento do autor, que pediu apenas três minutinhos para falar conosco. Todos ficaram eufóricos durante a videochamada, foi um momento de grande alegria. Eles explicaram de onde eram, convidaram-no para realizar uma visita, relataram que conheceram seus livros e festejaram.

De modo geral, o projeto apresentou a possibilidade de aprofundarmos o conhecimento acerca das obras e da vida de um escritor contemporâneo, que se dedica a escrever histórias repletas de realidade. Isso propiciou às crianças e aos adolescentes a “fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos prévios sobre o mundo e as leituras feitas anteriormente.” (Souza, 2019, p. 16). Ao término, percebemos que o trabalho pedagógico pode ser potencializado se o mediador o fizer junto com a turma, num processo permanente de aprender e ensinar, coletivamente.

## **2.3 Atividades de sistematização para o desenvolvimento de estratégias de leitura**

As atividades de sistematização de conhecimentos foram elaboradas visando o desenvolvimento de estratégias de leitura para que as crianças e os adolescentes aprendessem que a interação com o texto é regulada pela intenção do leitor, assim como por um conjunto de estratégias ativadas durante a leitura, por exemplo, antecipar sentidos, selecionar informações, elaborar inferências e controlar a compreensão.

Propusemos a leitura de fábulas de Esopo, Monteiro Lobato e da tradição indiana visando a tomada de consciência acerca do processo da leitura. As fábulas foram lidas em voz alta pelas bolsistas-mediadoras que fizeram questionamentos a respeito da capa, quarta-capa, ilustrações e título. A turma foi solicitada a ativar os conhecimentos prévios, mencionar outras fábulas e recontar algumas conhecidas. Os títulos foram registrados em cartaz, assim como algumas características do gênero. A turma foi questionada a respeito da relação entre o título e os eventos narrados, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas e construindo novas proposições a partir das informações dadas no texto.

A título de exemplo, importante destacar o movimento realizado pelas crianças e pelos adolescentes após a leitura do livro “Elefantes nunca esquecem”, de Anushka Ravishankar, que diz respeito à formação de uma roda de conversa acerca da temática principal da obra: a aceitação, ou seja, ao aproximarem-se da figura do protagonista, que se sentia rejeitado, sentiram-se encorajados a falarem de suas próprias experiências. Assim, mais uma vez, afirmamos a potencialidade das obras que permitem extrapolações e associações entre o narrado e o vivido.

## **2.4 Atividades permanentes: ouvindo e se encantando com histórias**

As atividades semanais regulares permitiram maior familiaridade com os gêneros literários e o exercício de maneiras de ler, ouvir, escrever e falar a respeito daquilo que foi lido e vivido com os outros: (i) roda de leitura de lendas e contos da tradição popular com o objetivo de apreciar textos literários que fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando a diversidade cultural brasileira; (ii) escuta de histórias em áudio para identificar a voz do narrador, ouvir os diálogos e os efeitos sonoros, mas sem o apoio da escrita e das ilustrações; (iii) dramatização de narrativas a partir de mímicas; (iv) brincadeiras com o ritmo e as rimas de textos poéticos; (v) escrita do dicionário do afeto para registro de angústias, esperanças, alegrias e emoções em geral; (vi) mural de apreciações literárias para registro de comentários e indicações de leitura.

É possível afirmar que as atividades permanentes apresentaram grande contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos, dando a eles maior segurança para agirem com protagonismo. Para melhor ilustrar, vale apresentar um pequeno relato de um dos encontros desenvolvidos no projeto de extensão, no qual havíamos planejado desenvolver uma escrita autobiográfica com a turma, entretanto tivemos que reorganizar a rota, acolhendo as boas surpresas que nos esperavam. Ao expor alguns livros, as crianças se depararam com um que ainda não havia sido apresentado a elas, diante disso um dos meninos se prontificou a lê-lo.

A realização da leitura por uma criança às outras se constituiu como uma experiência muito rica, através da qual pudemos perceber a internalização de estratégias leitoras que costumávamos adotar ao ler para elas. O modo de segurar o livro, o movimento de ler uma página e mostrar a ilustração nela presente, o destaque para o título da obra e para os nomes do autor e ilustrador são alguns exemplos. Além disso, ao longo da leitura, o menino evidenciou características das ilustrações, despertando a atenção dos colegas para observá-las. Com o término, todos aplaudiram e, dessa forma, outra criança se sentiu encorajada a ler para a turma. Foi gratificante observar a dedicação de ambos ao adotarem a postura de mediadores literários e, assim, vislumbrar evoluções em seus comportamentos leitores.

### **3 CONCLUSÕES**

Ao decorrer das atividades do projeto de extensão “Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom”, tivemos a oportunidade de propiciar e vivenciar diferentes experiências em prol do letramento literário. Procuramos desenvolver ações que dialogassem com os interesses dos participantes, mas sem deixar de considerar as habilidades de leitura e escrita previstas para as diferentes faixas etárias trabalhadas. Assim, foi possível despertar a atenção das crianças e dos adolescentes para os livros de maneira mais dinâmica.

Concluímos que as oficinas de leitura literária e produção de textos permitiram a construção de saberes em torno de variados gêneros textuais e a leitura de 40 obras de qualidade literária por todas as crianças atendidas pelo projeto de extensão. As atividades propostas garantiram que a leitura compartilhada fosse a base da formação de leitores, oportunizando o aprendizado de estratégias de leitura e o desenvolvimento de comportamentos escritores. Tudo isso permitiu que os leitores construíssem um pensamento crítico frente às intenções das obras e às extrapolações que as permeiam.

A presença da comunidade acadêmica em variados espaços é de grande valia, visto que torna possível a integração entre teoria e prática, contribuindo socialmente. A título de exemplo, ressaltamos o Projeto de Extensão que aqui fazemos referência *Oficinas de leitura literária e produção de textos no Instituto Dom*, que proporcionou aos participantes o contato com obras de qualidade. Especialmente, se levamos em consideração o fato de que essa proximidade com a literatura ainda não é forte culturalmente nos lares brasileiros.

### **REFERÊNCIAS**

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. 1 ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, R. J. *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. 1 ed. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

# **Pedagogias culturais, gêneros e sexualidades: questões para a formação docente**

Roney Polato de Castro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. E-mail: roneypolato@gmail.com.

# Pedagogias culturais, gêneros e sexualidades: questões para a formação docente

## 1 SITUANDO A PROPOSIÇÃO DO PROJETO

O contemporâneo nos traz a possibilidade de expandir sentidos acerca do que se considera como 'educação' e como 'educativo'. Aquém ou além das instituições e rituais tradicionalmente percebidos como propriamente 'educativos', como a família, a escola e os ritos religiosos, por exemplo, multiplicam-se produções da cultura que atuam diretamente na constituição de modos de existência, ensinando-nos formas de sentir, de desejar, de pensar e de agir. Destacam-se entre essas produções os artefatos audiovisuais, em especial aqueles que circulam via Internet. As imagens e o audiovisual, por meio dos vídeos, dos *memes*, dos *reels*, das *selfs*, se fazem cada vez mais presentes e circulam com maior velocidade, graças à popularização de tecnologias de informação e comunicação e aparelhos, como os *smartphones*. Essa presença marcante nos convida a um olhar atento sobre como tais artefatos instituem modos de nos relacionarmos com o mundo, de nos entendermos enquanto sujeitos sociais e de participarmos dos debates sobre inúmeras questões da vida pública (Ferrari, Magalhães e Castro, 2023).

Considerando esse cenário foi elaborado o projeto de extensão *Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais: contribuições para a educação e a formação docente*. Ele foi construído a partir de nossa inserção nos debates educacionais contemporâneos, articulado às nossas ações de ensino e de pesquisa, tendo em vista a ampliação das compreensões sobre o que se entende por educação e o olhar específico para a produtividade dos estudos de gênero e sexualidade atrelados ao campo educacional. Nosso pressuposto inicial foi o fato de que tal cenário não se limita ao fenômeno educativo escolar, mas nos conduz a problematizar processos educativos que extrapolam os espaços institucionais, mas que também afetam as escolas, as crianças e jovens e as(os) docentes. Tais processos veiculam, de forma explícita ou dissimulada, pedagogias de gêneros e sexualidades, ensinam modos de viver feminilidades, masculinidades e sexualidades. Assim, tomamos as pedagogias dos artefatos culturais e das mídias como constituidoras de sujeitos, adotando um sentido de educação mais abrangente, em diálogo com o que temos exercitado ao longo dos últimos doze anos no interior do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

## 2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O projeto toma como foco a formação docente, sob viés dos estudos pós estruturalistas e foucaultianos, como experiência de problematização de si e do mundo (Castro, 2014), com vistas a forjar subjetividades menos assujeitadas e mais sensíveis ao encontro com as diferenças e com os direitos humanos. Esse entendimento de formação é atravessado pela constatação de que os processos de (des)subjetivação contemporâneos estão relacionados, de muitos modos, aos artefatos da cultura, os quais nos possibilitam o confronto com o que viemos nos tornando e com as

potencialidades das transformações de si para inventar outras realidades e outras escolas.

Os sentidos de formação que orientam o projeto partem de alguns conceitos foucaultianos interligados. A problematização, que diz respeito ao exercício de nos colocarmos em estado de atenção sobre nós mesmos(as), sem nos distanciarmos do mundo e dos outros; uma prática que nos conduz a dar 'um passo atrás' em relação ao que nos tornamos e tornar isso algo a ser pensado, com vistas à transformação de si e do mundo. Algo que se aproxima da perspectiva foucaultiana do cuidado de si: inquietar-se consigo mesmo para estabelecer consigo e com o mundo uma relação ética de transformação. Um segundo conceito é o de experiência, que diz da possibilidade de nos enquadrarmos ou não nas formas históricas e sociais de sujeitos, tem a ver com o modo como nós afetamos e somos constituídos(as) por discursos e práticas sociais de poder, com vistas a nos tornar o que somos e a modificarmos o que somos (Foucault, 2006; Castro, 2014).

Desse modo, os processos de formação colocados em funcionamento a partir do curso podem ser pensados como experiências de problematização de si e das relações com o mundo. E isso pode se dar com diferentes disparadores – incluindo-se aí as afetações pelas mídias e artefatos culturais. Esses processos não estão dados de antemão, mas são forjados a partir de propostas que conduzem a colocar 'sob suspeita' saberes e valores, tomando filmes, séries, vídeos, memes, imagens, posts de redes sociais, clipes musicais, entre outros, como artefatos que promovem o preenchimento do vazio entre o sujeito e o artefato, preenchimento esse que dá com os signos da cultura. A partir deles vamos 'construindo lentes' para ver o mundo de outros modos. Com cenas de filmes e séries, cenas de novela, propagandas e outros artefatos, buscamos inquietar as(os) profissionais a olhar de outros modos e a sensibilizar seus sentidos para como discursos e práticas sociais de gênero e sexualidade atravessam nossas vidas, tanto pessoal, como social e profissional. A aposta é na possibilidade de ver e imaginar tanto aquilo que se vive, estando em contato com o vivido de outros modos, a partir de outras sensibilidades, quanto imaginar outras realidades, outros mundos, nos quais o vivido pode ser transformado.

Se entendermos que os artefatos culturais fazem parte de nossas vidas, que invadem nossos cotidianos e instauram relações nas quais os sujeitos aprendem a ser quem são, há potencialidades neles também para pensar as relações que se dão no espaço escolar e, portanto, para pensar a atuação docente na Educação Básica. As pedagogias dos artefatos culturais chegam à escola com crianças e jovens, invadem, deslocam sentidos de conteúdos, movimentam saberes nas salas de aula e, portanto, podem se tornar objeto de problematização nas suas distintas formas de constituição de sujeitos a partir de processos educativos.

Considerando nossa inserção no campo da educação a partir da problematização dos processos educativos e formativos para as relações de gênero e sexualidades, é relevante demarcar que nossa filiação teórico-metodológica, que embasa as discussões dos cursos de extensão e demais ações em processos formativos, são as perspectivas construcionistas, que visam desnaturalizar quaisquer experiências, representações e identidades no que concerne a essas relações, nas suas múltiplas possibilidades anunciadas na cultura e na sociedade. Desse modo, voltamos para os artefatos que acionam pedagogias de gênero e sexualidade, no intuito de problematizar os processos educativos e formativos que se dão com e a partir deles.

Com isso, não nos afastamos da educação escolar, mas buscamos outros caminhos para pensar as implicações da escola na construção de sujeitos.

O projeto de extensão acionou o conceito de pedagogias culturais, tributário do campo de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, para discutir a cultura como uma arena de negociações e confrontos de práticas de significação, no qual grupos culturais lutam para fazer frente à imposição de significados que sustentam hierarquias e desigualdades (Camozzato, Carvalho e Andrade, 2016; Andrade, Costa 2015; 2017). Pensando que tais práticas são discursivamente instituídas e instituidoras dos diversos aspectos da vida social contemporânea, é que voltamos nossa atenção para os artefatos culturais como ‘artefatos produtivos’, ou seja, programas de TV, imagens, livros, músicas, filmes, *games*, peças publicitárias entre outros participam da invenção de sentidos que circulam e operam nas arenas culturais, educando sujeitos. (Costa, Silveira e Sommer, 2003).

A centralidade no conceito de pedagogias culturais implica filiar-nos, portanto, a determinadas noções de cultura, tomando-a como campo contestado e conflituoso de práticas de significação, no qual grupos subordinados lutam para fazer frente à imposição de significados que sustentam hierarquias e desigualdades. Além disso, tomar essa noção como arena em que os significados se estabelecem, são fixados e podem, assim, ser negociados e confrontados, faz premente nos voltarmos aos artefatos culturais como ‘artefatos produtivos’, ou seja, programas de TV, imagens, livros, músicas, filmes, *games*, peças publicitárias entre outros participam da invenção de sentidos que circulam e operam nas arenas culturais (Costa, Silveira e Sommer, 2003).

Paula Andrade e Marisa Costa (2015; 2017) apontam a ligação do conceito de pedagogias culturais com a ampliação das noções de ‘lugares de aprendizagem’, disseminando a ideia de que “processos educativos extrapolam amplamente o âmbito escolar” (2017, p. 3), ou seja, haveria um ‘imperativo pedagógico contemporâneo’ que aponta para relações de ensino e de aprendizagem “em diferentes nichos sociais regulados pela cultura” (2017, p. 5).

Esse, portanto, tem sido um conceito-chave para articular os Estudos Culturais ao campo da Educação, utilizado para abordar uma multiplicidade de processos educativos, para além daqueles alocados em instituições historicamente vinculadas a ações de educação, como a escola, a família e a igreja, por exemplo. Assim, relações de ensino e de aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida cotidiana, de modo a expandir, multiplicar e matizar os entendimentos sobre pedagogia (Andrade e Costa, 2015).

Diante das inúmeras e complexas pedagogias das mídias e artefatos culturais, nosso interesse se volta especificamente para os modos como esses processos educativos constituem experiências de gêneros e sexualidades, entendidas como construções discursivas socioculturais e históricas. Como aponta Guacira Louro (2008), a construção dos gêneros e das sexualidades acontecem ao longo de toda a vida, continuamente, através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendida na contemporaneidade, de modo explícito ou dissimulado, por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. “As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais.” (Louro, 2008, p. 18).

### 3 O PROJETO E SEU FUNCIONAMENTO

Tendo explicitado as bases teóricas que orientaram a formulação e desenvolvimento do projeto, apresentamos o seu objetivo geral: promover a formação de profissionais da Educação Básica (profissionais da educação pública em atuação no município de Juiz de Fora e região, incluindo docentes da Educação Básica, de todos os níveis e modalidades, coordenadoras pedagógicas, supervisoras educacionais, gestoras(es) de escolas, profissionais ligadas(os) às Secretarias Municipais de Educação e Superintendência Estadual de Ensino) por meio de encontros formativos *online*, articulando as práticas pedagógicas escolares com as relações culturais de ensino e aprendizagem do tempo presente. Foram realizadas duas turmas do curso, conforme proposto pelo projeto, uma durante o segundo semestre de 2021 e outra durante o primeiro semestre de 2022.

Os encontros *online* foram realizados utilizando-se a plataforma *Google Meet*, sempre às quartas-feiras, das 19 às 21:30 horas. A carga horária total de cada turma foi de 80 horas. Além da carga horária semanal presencial *online*, buscamos constituir uma carga complementar para que as(os) profissionais participantes do curso pudessem ter contato e interagir com as indicações de mídias e artefatos culturais apresentadas durante os encontros. No cenário contemporâneo que se nos apresenta, no qual as tecnologias comunicacionais e os artefatos culturais estão cada vez mais presentes, inclusive nas salas de aula, consideramos importante que as(os) participantes do curso pudessem construir uma cultura de maior proximidade e de maior problematização das relações com tais instâncias, o que justifica a carga horária não-presencial.

Os encontros semanais acionaram conceitos e temas que envolvem os estudos das relações de gênero e sexualidades e suas interfaces com processos educativos, articulando as trajetórias históricas dos estudos e pesquisas com a sua utilização analítica: discussão sobre conceitos fundamentais para pensar as pedagogias culturais (cultura, discurso, linguagem, poder, currículo, pedagogia), para pensar as relações de gênero (masculinidades, feminilidades, transgeneridades, cisgeneridades, machismo, cultura do estupro, violências de gênero, desigualdades, relações com os movimentos feministas, etc.), para pensar as sexualidades (perspectivas foucaultianas das sexualidades, heteronormatividade, identidades e experiências sexuais, cultura e ativismo LGBTQIA+, violências contra a população LGBTQIA+, etc.), além de temas correlatos de importância social, como as violências sexuais e abusos contra crianças e jovens, as religiosidades cristãs e os modos como vêm afetando as experiências de gêneros e sexualidades no contemporâneo, as potencialidades do conceito de interseccionalidade para os estudos de gênero e raça, as experiências e abordagens escolares com as relações de gênero e sexualidades, entre outros.

Nesse processo, os artefatos culturais funcionaram como significativos dispositivos utilizados para promover aprendizados que dizem respeito a formação dos sujeitos e das suas respectivas identidades de gênero e sexualidade, expondo o modo como esses dispositivos operam em plataformas e lugares sociais, produzindo aprendizados que não são necessariamente ensinados nas escolas de forma explícita, mas que constantemente atravessam as salas de aulas. Ao trazer para as(os) profissionais exemplos de filmes, séries, músicas, propagandas, etc., apontando para

seus aspectos pedagógicos, visamos mostrar como esses mecanismos influenciam e condicionam os sujeitos a experimentarem suas subjetividades de forma que se encaixem e reproduzam as normas estabelecidas, sendo condicionados a expressarem seu gênero e sua sexualidade de um jeito que seja socialmente aceito. Sob esse viés, as(os) profissionais adquiriram, assim, condições para refletir e problematizar esses processos culturais e suas consequências para a educação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REALIZAÇÃO DO PROJETO**

Tendo realizado os encontros concernentes às duas turmas, destacamos algumas considerações gerais. A primeira delas, foi a constatação, observada já nos primeiros encontros, de que o acesso das(os) profissionais às mídias e artefatos culturais é precário. Mais ainda em relação às mídias e aos artefatos culturais que crianças e jovens curtem, acompanham e/ou consultam, dificultando, desse modo, as análises sobre as experiências das(os) estudantes com esses artefatos. Assim, buscamos, ao longo de cada encontro, enfatizar e estimular o acesso das(os) participantes, tanto apresentando artefatos durante os encontros, como indicando àqueles que poderiam ser assistidos posteriormente.

Essa situação foi desafiadora, pois buscávamos discutir as possibilidades de conhecer os artefatos mais acessados pelas(os) estudantes a fim de que fosse possível lançar mão deles para promover práticas pedagógicas nas escolas envolvendo discussões de gênero e sexualidade. Destacamos também que havia grande insegurança das professoras participantes na realização de atividades planejadas – primeiro, em função do contexto do ensino remoto emergencial no ano de 2021, que trouxe inúmeros desafios; segundo, pelo contexto político de perseguição e desencorajamento desse tipo de abordagem nas escolas; terceiro, devido às inseguranças ligadas à formação inicial considerada ‘precária’ pelas(os) participantes em relação aos temas apresentados, considerando ainda as suas convicções morais e religiosas e as dificuldades na relação com famílias desinformadas e contrárias a essa abordagem.

A segunda consideração geral é em relação ao tempo para dedicação ao curso. As(Os) profissionais da Educação Básica têm uma intensa carga horária de trabalho nas escolas e, considerando o fato de as turmas serem majoritariamente compostas por mulheres, muitas delas mães, há ainda a sobrecarga com atividades domésticas relativas à vida familiar. Esse também foi o desafio para acessar materiais escritos (artigos) e para assistir aos artefatos culturais indicados nos encontros. A esse desafio associa-se outro: apesar de termos como pré-requisito para inscrição no curso o pleno acesso a equipamentos apropriados e condições de conexão à Internet com qualidade para participar dos encontros presenciais do projeto e para ter acesso aos materiais de estudo e artefatos indicados, isso nem sempre ocorreu. Muitas das participantes acessavam o curso por meio de *smartphones*, o que limitou as possibilidades de acesso e participação.

Como terceira consideração geral, retomamos o caráter eminentemente participativo da metodologia proposta para o projeto, uma metodologia narrativa problematizadora, que convidava as(os) participantes a expressarem suas ideias acerca das pedagogias de gênero e sexualidade dos artefatos culturais em análise, colocando seus saberes e experiências sob suspeita. Assim, muitos foram as narrativas de

situações pessoais, familiares e profissionais, que suscitaram a utilização dos conceitos elencados no curso para análises mais qualificadas das situações apresentadas, fazendo funcionar tais conceitos como ferramentas de problematização das realidades vividas. Nesse sentido, as(os) participantes avaliaram o projeto de forma muito positiva, destacando suas contribuições tanto para problematizações pessoais, quanto para pensar as pedagogias escolares.

Por fim, considerando o papel da universidade pública, ao tomar como centralidade questões que envolvem as relações de gênero e sexualidades, nosso foco recaí sobre análises de cunho sociocultural, histórica e política do mundo em que vivemos, contribuindo para ampliar o debate e, conseqüentemente, potencializar a inclusão de grupos sociais historicamente subalternizados. Assim, consideramos gênero e sexualidade tanto como organizadores sociais que atravessam a criação e funcionamento das políticas e práticas governamentais e institucionais, quanto elementos constituidores das subjetividades e das relações sociais de poder cotidianas, lugares em que podem se expressar preconceitos, exclusões e violências.

Buscamos com o projeto articular o conhecimento científico advindo das ações de ensino e de pesquisa, considerando o GESED, a Faculdade de Educação e o Programa de Pósgraduação em Educação como *loci* premente da formação para a atuação nas instituições educacionais, com as necessidades educativas e formativas da comunidade, tendo em vista possíveis contribuições para a transformação de suas realidades sociais. Para isso, consideramos que foi fundamental o compartilhamento de saberes e experiências de forma não unilateral, ou seja, apenas da universidade para o público do projeto, mas considerar que os conhecimentos prévios dizem de processos formativos socioculturais que podem modificar as ações da universidade, a fim de que os incorporem em nossas perspectivas de atuação. Assim, houve um fluxo multidirecional de aprendizados a partir de nossa interação com a comunidade externa à UFJF.

As potencialidades dos artefatos culturais para a formação docente são inúmeras, considerando como podem nos afetar e contribuir para a transformação de subjetividades, tornando-as mais sensíveis ao mundo. A partir deles, os processos de formação podem investir na problematização do vivido e das verdades estabelecidas que forjam profissionais da educação enquadradas(os) em atuações pedagógicas rígidas, unilaterais, que impõem barreiras aos fluxos, às conexões e aos hibridismos entre as culturas escolares e as culturas das(os) estudantes.

Torna-se relevante, portanto, operar com a produtividade do conceito de pedagogias culturais, em suas vertentes pós-estruturalista e foucaultiana, para investigar e problematizar discursos e práticas socioculturais de gênero e sexualidade, como circulam e são produzidas com os artefatos culturais e suas pedagogias, e como se relacionam com os conhecimentos que circulam na sociedade e os signos que compõem a cultura. Assim, a escolha por trabalhar com mídias e artefatos culturais na formação docente demonstra nosso compromisso em levar as discussões de gênero e sexualidade para os espaços escolares, a partir da contextualização do trabalho pedagógico com as experiências de estudantes e docentes que carregam consigo subjetividades forjadas na relação com os esses elementos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula D.; COSTA, Marisa V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

ANDRADE, Paula D.; COSTA, Marisa V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. Apresentação. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (Orgs.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016. p. 09-15.

CASTRO, Roney Polato de. *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia*. 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

FERRARI, Anderson; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; CASTRO, Roney Polato de. Pedagogias de gêneros e sexualidades em mídias e artefatos culturais: um campo produtivo de estudos e pesquisas no contemporâneo. In: (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: memórias, lutas e insurgências nas educações*. Campina Grande: Realize editora, 2023. p. 107-125. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/e-book-viii-seminario-corpo-genero-esexualidade->. Acesso em: 13 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos volume V: Ética, Sexualidade, Política*. 2 ed. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

## Projeto Primeira Linha: desafios do ensino de desenho em curso extensionista

Silvia Resende Xavier<sup>1</sup>

Lia Paletta Benatti<sup>2</sup>

Ana Carolina de Oliveira Ribeiro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Mestra em Design e Ecologias Urbanas pela Parsons The New School for Design (PARSONS). Professora Assistente no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Responsável pelas disciplinas de Expressão Gráfica no curso de Design da UFJF e coordenadora do projeto de extensão Primeira Linha. E-mail: [silvia.xavier@ufjf.br](mailto:silvia.xavier@ufjf.br).

<sup>2</sup>Doutora em Design pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora Adjunta do Instituto de Artes e Design da UFJF e atual coordenadora do Bacharelado em Design. Responsável pelas disciplinas de Desenho Técnico e subcoordenadora do projeto de extensão Primeira Linha. E-mail: [lia.paletta@ufjf.br](mailto:lia.paletta@ufjf.br).

<sup>3</sup>Graduanda no curso de Bacharelado em Design na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista do projeto Primeira Linha entre 2022 e 2023. E-mail: [anacarolina.ribeiro@estudante.ufjf.br](mailto:anacarolina.ribeiro@estudante.ufjf.br).

# Projeto Primeira Linha: desafios do ensino de desenho em curso extensionista

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto *Primeira Linha* tem como objetivo oferecer treinamento em desenho instrumental, visando capacitar indivíduos para a realização de desenho manual rápido. O desenho é uma forma de linguagem visual, sendo uma ferramenta importante para a elaboração, o registro e a comunicação de ideias. A capacitação em desenho propicia que estudantes e profissionais de diversas áreas desenvolvam habilidades para expressão visual, possibilitando avanços no meio acadêmico e profissional.

A representação visual é uma atividade crucial em diversas áreas profissionais, especialmente para aquelas relacionadas à indústria criativa, possibilitando o registro e a comunicação de elementos diversos. Para o designer, a comunicação efetiva de novas ideias é uma capacidade central da atividade profissional e, no contexto de um projeto de design, a comunicação de ideias acontece principalmente por meio visual (Hoftijzer *et al.*, 2018).

Pei *et al.* (2011) chamam de “representações visuais” o conjunto de recursos utilizados para comunicar os atributos de uma ideia ou uma proposta de produto, podendo ser feitas através de mídias bi e tridimensionais, em meios físicos e virtuais. Os autores afirmam que as representações visuais dão origem ao registro e à comunicação do desenvolvimento do projeto desde as fases iniciais de criação até as etapas de definição e detalhamento, tanto para uso da equipe quanto para apresentações externas (Pei *et al.*, 2011). Dentre as representações visuais está uma representação bidimensional bastante comum para a representação de produtos, construções, espaços e outros elementos: o desenho manual rápido, também chamado de sketch.

O sketch é, portanto, um recurso crucial da atividade do projeto, servindo diferentes propósitos como o registro do raciocínio do indivíduo, a comunicação de ideias, o estímulo da criatividade e a documentação de desenvolvimento. Além disso, a utilização de desenho durante um projeto pode determinar o sucesso de seu desenvolvimento. Schütze *et al.* (2003) demonstraram que um projeto desenvolvido sem utilização de desenhos foi menos bem-sucedido do que um projeto desenvolvido com a utilização deste recurso de representação.

Dada a relevância do desenho manual rápido no desenvolvimento de projetos, esta capacidade de representação é uma parte importante da formação em design e em áreas afins, como a arquitetura. Neste contexto, Bajzek (2019, p.13) define este tipo de desenho como “um conjunto de habilidades específicas que auxiliam na construção de cenas, sejam elas imaginárias, representações gráficas de um projeto ou mesmo o resultado da observação do ‘real’”. Assim, cursos de graduação em design e arquitetura normalmente têm disciplinas que visam o ensino de conceitos e técnicas de sketch. As disciplinas relacionadas ao desenho manual rápido ofertadas no Instituto de Artes e Design, por exemplo, apresentam conteúdo relacionado à qualidade do traçado à mão livre, ao entendimento da representação do espaço em perspectiva

com pontos de fuga e da prática de desenho estruturado de sólidos básicos representados a partir de diferentes pontos de vista.

No entanto, mesmo com esta formação na graduação, as habilidades de desenho podem ficar subdesenvolvidas ou obsoletas, principalmente se o indivíduo não tiver um bom entendimento dos princípios básicos ou se não praticar com frequência. Bajzek (2019, p.13) afirma que já ouviu estudantes ou profissionais de áreas criativas mencionarem que “não conseguem desenvolver melhor o seu trabalho por ‘esbarrarem na perspectiva’ (...) ou dizerem que não conseguem ‘colocar as ideias no papel’”.

Além disso, outras áreas profissionais que trabalham com projetos e experimentos também costumam utilizar visualizações, mesmo sem terem disciplinas focadas para o desenvolvimento desta capacidade. Diversos autores (Schütze *et al.*, 2003; Pei *et al.*, 2011; Yang e Cham, 2007) tratam da utilização de sketches no contexto de projetos de engenharia, já Ainsworth *et al.* (2011) tratam da importância do uso de desenhos para o ensino de ciências naturais e os autores Jee *et al.* (2014) publicaram sobre o uso de sketches em áreas relacionadas às geociências.

Neste contexto, está inserido o projeto de extensão *Primeira Linha*, que propõe a oferta de treinamento em desenho ao público externo interessado. Esta proposta é motivada pelo entendimento da importância da representação visual em diversas áreas profissionais e da contribuição que o curso de Bacharelado em Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pode propiciar neste campo. Este projeto envolve docentes e discentes do Bacharelado em Design da UFJF na oferta de um curso prático de desenho manual rápido (sketch), de maneira remota e gratuita, com o propósito de ensinar conceitos e técnicas deste tipo de desenho, visando, assim, elevar a capacidade de ideação e representação visual deste público. A participação neste curso pode beneficiar indivíduos em seu aprendizado ou prática profissional e possibilitar o amplo acesso a um conhecimento e treinamento que, de outra maneira, pode ser inacessível a alguns grupos por restrições geográficas ou financeiras.

## 2 DESENVOLVIMENTO

O curso *Primeira Linha*, sendo gratuito e aberto à participação de público amplo, possibilita o compartilhamento de experiência e conhecimento acumulados de docentes e discentes do Bacharelado em Design da UFJF com o público externo e propõe o rompimento de barreiras relacionadas à formação e à condição econômica dos indivíduos. Uma destas barreiras está relacionada à percepção que as pessoas têm de sua própria capacidade de desenhar. Edwards (1989) afirma que é comum que jovens e adultos tenham resistência a expressar visualmente suas ideias por acreditarem que não sabem desenhar, consideram que fazem representações erradas ou infantis. No entanto, como afirma Edwards (1989), o desenho é uma habilidade de coordenação entre visão e movimento que pode ser ensinada e que pode ser aprendida por qualquer indivíduo com capacidades visuais e motoras básicas.

Outra barreira está relacionada ao acesso a cursos de desenho que, por vezes, são serviços pagos e que podem estar fora do alcance para uma parcela da população. Esta restrição de acesso afeta, em especial, indivíduos de baixa renda que precisam desenvolver habilidades de desenho para sua formação ou prática profissional. Em

reportagem publicada em meio eletrônico, Iory (2017) menciona, por exemplo, a dificuldade que a população de baixa renda pode ter para ingressar em cursos superiores que exigem prova de habilidades específicas em desenho. Como o processo seletivo para aprovação é disputado, um curso preparatório é quase uma “exigência” e, normalmente, é pouco acessível a esta parcela da população. Neste contexto, o curso *Primeira Linha* propicia acesso amplo ao conhecimento de conceitos e à prática de desenho manual rápido, possibilitando que indivíduos de diferentes grupos sociais tenham oportunidade de desenvolver habilidades de desenho, contribuindo para sua formação ou prática profissional.

O projeto *Primeira Linha* é realizado desde 2021 e já aconteceram duas edições do curso para o público externo. Sendo um projeto pioneiro, surgiram diversos desafios que precisaram ser trabalhados pela equipe, como a dinâmica para ensino de desenho em formato remoto, o formato dos materiais didáticos para comunicação com o público em geral e as atribuições dos discentes do Bacharelado em Design na oferta do curso ao público externo. Após a realização dos cursos, a equipe se empenhou em analisar os resultados obtidos e refletir sobre as possibilidades de melhoria, gerando aprimoramento para futuras ofertas. Resultados destas análises e reflexões são apresentados a seguir.

## 2.1 Perfil dos cursistas

O treinamento em desenho instrumental ofertado no âmbito do projeto *Primeira Linha* é aberto ao público em geral, sendo definida uma restrição de idade em função do amadurecimento esperado das capacidades motoras finas e da necessidade de conhecimento básico de geometria e noções de visualização espacial. Assim, é definida a participação de pessoas maiores de 15 anos. De maneira ampla, o foco do curso é alcançar pessoas que tenham interesse em desenho manual rápido (sketch) e que tenham vontade de aprender ou aprimorar a sua capacidade de representação. Neste contexto, ao planejar o projeto, foram considerados alguns grupos em potencial:

- Jovens no ensino médio que se interessam por áreas profissionais relacionadas a desenho (design, arquitetura, cinema, artes ou engenharia, por exemplo) e que querem ter uma introdução a conceitos e técnicas de sketch;
- Jovens no ensino médio ou em cursos de pré-vestibular que precisam se preparar para provas de habilidades específicas de desenho;
- Jovens ou adultos em cursos técnicos ou profissionalizantes que trabalham com a elaboração e a interpretação de desenhos e que querem aprimorar suas habilidades de visualização e representação espacial;
- Graduandos ou profissionais de áreas relacionadas à indústria criativa que já tiveram disciplinas de desenho mas querem rever conceitos ou retomar a prática de representação manual;
- Graduandos ou profissionais de áreas diversas que têm a necessidade de se expressar visualmente e querem desenvolver suas habilidades de representação para complementar sua formação ou prática profissional.

O curso é ofertado de maneira remota, possibilitando, inclusive, a participação de indivíduos de diversas regiões do Brasil. Depois da realização de duas edições do curso *Primeira Linha*, observamos um significativo crescimento na demanda e foi possível indicar o perfil dos beneficiários que participaram.

Na primeira edição, realizada entre 2021 e 2022, o curso teve um total de 208 pessoas matriculadas, sendo 131 pessoas do sexo feminino, 76 do sexo masculino e 1 pessoa que se declarou como não binária. O estado com maior participação foi Minas Gerais, com 168 matriculados, sendo 114 da cidade de Juiz de Fora. Em seguida, tivemos uma maior participação de pessoas do estado de São Paulo (11 matriculados) e do estado do Rio de Janeiro (10 matriculados). Outros estados com participantes foram: Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Distrito Federal. A Tabela 1 agrupa os dados de ocupação dos cursistas participantes desta edição.

**Tabela 1** – Atuação de pessoas matriculadas no curso *Primeira Linha* realizado entre 2021 e 2022

Estudantes do ensino superior	49,5%	Design e áreas afins	26,9%
		Áreas diversas	22,6%
Atuação profissional	29,7%	Design e áreas afins	4,7%
		Áreas diversas	25,0%
Estudantes secundaristas	20,8%	Ensino médio	18,9%
		Ensino fundamental	1,9%
<b>Total de Matrículas</b>			<b>208 cursistas</b>

Fonte: as autoras (2022).

O curso ofertado na segunda edição do projeto, entre 2022 e 2023, teve um total de 575 matriculados. Os dados para detalhar o perfil completo dos participantes ainda não foram processados, mas apuramos as informações gerais sobre a situação de ocupação dos cursistas, mostradas na Tabela 2.

**Tabela 2** – Atuação de pessoas matriculadas no curso *Primeira Linha* realizado entre 2022 e 2023

Estudantes do ensino superior	52,5%
Atuação profissional	33,9%
Estudantes secundaristas	13,6%
<b>Total de Matrículas</b>	<b>575 cursistas</b>

Fonte: as autoras (2023).

## 2.2 Dinâmica de oferta do curso e materiais didáticos

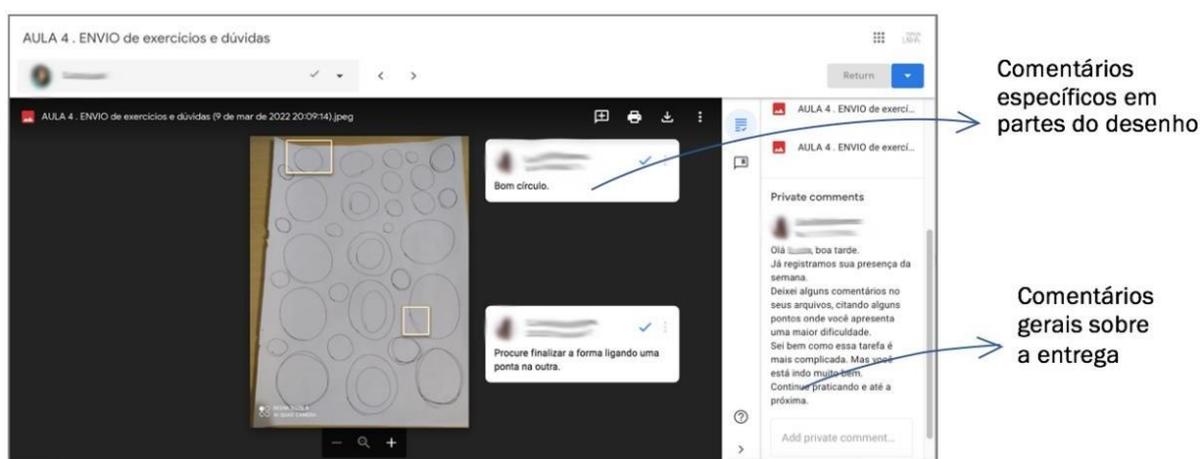
Durante a pandemia, houve a necessidade de adaptar as disciplinas práticas de desenho, como Expressão Gráfica I e II, que são parte da grade curricular do Bacharelado em Design, gerando materiais como apostilas e vídeos. A elaboração destes materiais para ensino remoto ampliou a possibilidade de reprodução e alcance das aulas de desenho, tornando viável a ideia de oferecer um curso de sketch para um público mais amplo.

Um dos desafios do projeto *Primeira Linha* foi adequar os materiais e a dinâmica de ensino para que os cursistas tivessem o melhor apoio possível no desenvolvimento dos desenhos e pudessem entender a teoria e prática desta atividade. De maneira geral, as estratégias e definições adotadas para funcionamento do curso *Primeira Linha* foram “o uso de plataformas dinâmicas e interativas como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); a apresentação de conteúdo em diferentes mídias, como textos, imagens e vídeos; o contato direto e constante entre alunos e monitores” (Santos *et al.*, 2022, p. 4).

Tratando especificamente do material didático, a maneira encontrada para apresentar os conteúdos foi utilizar uma combinação de materiais e mídias: a) apostilas curtas, bem ilustradas e escritas com linguagem cotidiana; b) vídeos que exploram a teoria e a prática de desenho; c) exercícios e solução de problemas comuns para a realização de sketches. Tais materiais foram elaborados a partir de livros e publicações e utilizaram ilustrações de autores e da equipe do projeto.

Em relação à dinâmica de realização do curso e a interação com os cursistas, destacamos o uso da plataforma Google Sala de Aula (GSA), ferramenta gratuita que oferece uma interface de fácil manipulação pelas equipes de estudantes/monitores, que faziam a disponibilização dos materiais, recebimento dos exercícios e contato para feedback aos cursistas. Cada monitor era responsável por um grupo de cursistas e fornecia comentários em relação às atividades, no intuito de os ajudar a melhorar os desenhos. As correções eram feitas na própria plataforma, que oferecia uma ferramenta para destacar uma parte específica do desenho (Imagem 1).

**Imagem 1** – Interface de comentários e devolução dos exercícios do Google sala de aula



Fonte: Santos *et al.* (2022, p. 9).

Além de servir como um componente prático do curso, os exercícios também foram utilizados como instrumento para aferir a frequência dos participantes, que foi contabilizada por meio do número de atividades entregues. Ao final do curso, se houvesse um envio de ao menos 75% dos exercícios, o participante estava apto a receber o certificado.

Considerando a forma de apresentação do conteúdo e de contato para resolução de dúvidas e correção de exercícios, nota-se que o ensino remoto propicia

menos interação entre os alunos e o professor ou monitor, o que pode ser um fator de dificuldade para o desenvolvimento de quem está aprendendo. A Tabela 3 apresenta, de maneira sucinta, a forma como alguns aspectos do ensino de desenho são tratados no formato presencial e no formato remoto assíncrono, evidenciando as mudanças feitas e os recursos utilizados para viabilizar a oferta do curso *Primeira Linha*.

**Tabela 3** – Diferenças entre o formato remoto e presencial para ensino de sketch

	Ensino presencial	Ensino remoto assíncrono
<b>Material</b>	Slides, vídeos e textos são opcionais, servem como material de apoio às apresentações expositivas.	Apostilas ou slides de conteúdo, vídeos, imagens e texto explicativos compõem o material de ensino.
<b>Explicação do conteúdo</b>	Apresentação expositiva, às vezes com materiais de apoio (slides, vídeos e textos).	Apresentação em forma de texto, imagens e vídeos.
<b>Dúvidas</b>	Respondidas com conversa em sala, durante a aula, com apresentação de material complementar, se necessário.	Respondidas de maneira assíncrona, por meio de comentários escritos, que podem ser complementados por imagens ou vídeos.
<b>Exercícios</b>	Enunciado exposto durante a aula. Exercícios realizados em sala, com interação dinâmica entre alunos e professor.	Enunciados apresentados por escrito. Exercícios realizados no local de estudo do aluno e enviados ao professor na plataforma virtual.
<b>Revisão de exercícios</b>	Professor acompanha a realização dos exercícios em sala, auxiliando e aconselhando durante a execução.	Revisão feita depois que os desenhos foram finalizados e enviados, com comentários registrados na plataforma virtual.

Fonte: as autoras (2022).

### 3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao analisar os dados sobre a participação do público externo, foi identificado que o principal público alvo esperado inicialmente, de secundaristas que tivessem interesse em realizar curso técnico ou superior em Design ou áreas afins, estava presente, mas não foi maioria. A maior parte dos cursistas foram estudantes do ensino superior, de áreas relacionadas ao Design ou áreas diversas. Este também era um público-alvo esperado e a variedade de áreas de atuação evidencia a utilidade do desenho em diversos contextos, corroborando o argumento apresentado no planejamento do projeto.

Uma observação importante em relação à participação do público externo diz respeito à evasão. Depois de finalizada a primeira oferta do curso *Primeira Linha*, foi possível notar uma discrepância entre o número de matrículas e de pessoas que receberam o certificado. Dentre os 208 participantes matriculados, apenas 48 concluíram o mínimo das entregas. A partir de um formulário de pesquisa de satisfação, disponibilizado ao final do curso, foi possível coletar dados quantitativos e qualitativos em relação às impressões dos participantes.

De acordo com as respostas registradas neste formulário, o número de desistências se deve a questões pessoais dos cursistas, como falta de tempo e ocorrência de problemas pessoais. Em geral, esta é uma situação esperada: o tempo de duração do curso (3 meses), o formato remoto e a oferta gratuita, são fatores que, ao mesmo tempo que propiciam uma maior abrangência, podem contribuir para que os participantes se sintam menos vinculados e mais livres para abandonar o curso. Não

houve nenhum registro de desistência por dificuldades com a plataforma ou com os materiais de aula.

Neste sentido, também foi possível observar que a dinâmica de ensino e o material didático foram adequados à realização do curso. Ao analisar o retorno dos cursistas é notório que os comentários positivos foram majoritários (Tabela 4), demonstrando a eficácia metodológica do curso em promover o aprendizado de sketch em formato remoto.

**Tabela 4 – Síntese de comentários sobre o curso Primeira Linha**

<b>Relato 1</b> Estudante secundarista: Ensino Médio	“Não consigo apontar nada a melhorar. Materiais de ótima qualidade, tantos os vídeos como os textos, e ainda os exercícios propostos que também fizeram a diferença no aperfeiçoamento das técnicas passadas”.
<b>Relato 2</b> Estudante secundarista: Ensino Médio	“Não tinha nenhuma noção de como fazer sólidos ou algo do tipo, o curso me ajudou a abrir os olhos. Como pretendo fazer faculdade de Design, o curso foi uma boa introdução para o futuro”.
<b>Relato 3</b> Estudante do ensino superior: Design e áreas afins	“Eu gostaria muito de elogiar a iniciativa do curso. É sempre bom aprender as coisas com acompanhamento de profissionais e orientação. Quando comecei a desenhar, não tive essa oportunidade, o que gera muita confusão no estudo. Acredito que esse curso será muito inspirador para quem deseja iniciar no desenho. Gostei muito do fato de colocarem referências bibliográficas para que possamos estudar através de livros [...]”
<b>Relato 4</b> Estudante do ensino superior: Áreas diversas	“Gostaria, primeiramente, de agradecer pela oportunidade, desenhar sempre foi uma paixão pra mim e nunca havia tido uma chance como essa de poder fazer desenhos utilizando técnicas de construção, muito obrigado pela iniciativa. Em segundo lugar, gostaria de deixar meu <i>feedback</i> quanto aos monitores que foram ótimos, sempre solícitos e atenciosos nas correções [...]”
<b>Relato 5</b> Estudante do ensino superior: Áreas diversas	“Aprendi muito com o curso a parte teórica sempre achei muito interessante ampliou minha visão e leitura das mensagens que os desenhos transmitem. Não tinha nenhuma noção das técnicas de desenhos hoje já consigo olhar para um desenho e identificar como foi elaborado [...]”
<b>Relato 6</b> Atuação profissional: Design e áreas afins	“Eu não tive o ensino do <i>sketching</i> na minha graduação, apenas o ensino de que ‘basta o designer saber representar a ideia’, seja ela por desenho livre, experimentação 2D/3D ou modelagem digital, o que considero uma falha. Um bom desenho sempre foi e sempre será a melhor maneira de tirar uma ideia da cabeça e o <i>sketch</i> traz isso de forma fluida e rápida. O curso me ajudou a suprir uma demanda que estava represada há muito tempo para melhorar o meu processo de criação, além de ter ajudado em demasia para a melhoria dos meus <i>renderings</i> manuais. De resto, é uma questão de prática, sempre! Parabéns e obrigado!”

**Fonte:** Duarte *et al.* (2022, p. 8).

Com relação à satisfação, todos os participantes que responderam ao formulário afirmaram estar “satisfeito(a)” ou “muito satisfeito(a)”. Ademais, foi questionado se o curso correspondeu à expectativa e, novamente, 86,3% dos participantes expressaram apreço ao afirmar que tiveram as expectativas totalmente correspondidas. Considerando os retornos que foram obtidos, tanto por meio do formulário de conclusão quanto por meio de comentários na plataforma, a abordagem para ensino remoto de sketch foi validada, tendo recebido avaliações positivas e elogios. Assim, consideramos que o curso *Primeira Linha* adaptou de maneira notável

materiais para que uma atividade prática, como o desenho, fosse apresentada aos cursistas de forma clara, objetiva e interessante. Um ponto de melhoria identificado foi a qualidade dos vídeos, que estão sendo regravados em colaboração com o curso de Bacharelado de Cinema e Audiovisual da UFJF, e serão incorporados ao material didático na próxima edição do curso *Primeira Linha* no ano de 2024.

## 4 CONCLUSÕES

O projeto de extensão que oferece o curso *Primeira Linha* tem sido uma oportunidade de aproximar os estudantes do Bacharelado em Design da comunidade. Neste projeto recebem treinamento que versa sobre o contato e a comunicação com o público externo, além da prática docente, uma vez que atuam como monitores no contato direto com os cursistas. Esta atividade tem sido um diferencial tanto em termos de desenvolvimento de projetos de Design inerentes ao curso, quanto ao desenvolvimento da capacidade de representação visual, de crítica e o trabalho em equipe.

Ao público externo, o *Primeira Linha* tem apresentado um trabalho pioneiro de oferta de ensino remoto e gratuito trazendo o acesso ao desenho manual rápido. O retorno positivo nas pesquisas de satisfação dos cursistas faz com o curso esteja já em sua 3ª edição, se tornando reconhecido na área.

## REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Shaaron; PRAIN, Vaughan; TYTLER, Russell. Drawing to Learn in Science. *Science*, v. 333, n. 6046, p. 1096-1097, ago. 2011.

BAJZEK, Eduardo. *Técnicas de ilustração à mão livre: Do ambiente construído à paisagem urbana*. Osasco: Gustavo Gili, 2019.

DUARTE, Maria Luisa; RIBEIRO, Ana Carolina de O.; SIXEL, Andréia M.; XAVIER, Silvia R.; BENATTI, Lia P. O desenho como instrumento de trabalho: avaliação de perfil de participantes em curso de sketch. In: *Anais Graphica 2022: XIV International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design*. Seropédica (RJ) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

EDWARDS, Betty. *Drawing on the right side of the brain: A Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence*. New York: J.P. Tarcher, 1989.

HOFTIJZER, Jan; SYPESTEYN, Mark; NIJHUIS, Jort; REUVER, Rik De. A typology of design sketches, defined by communication factors: The case study of the thule yepp nexxt child bike seat. In: *Proceedings of the 20th International Conference on Engineering and Product Design Education, E and PDE 2018*. London, United Kingdom, 2018.

IORY, Nicolas. *Vai tentar arquitetura? Veja dicas para ir bem na prova de habilidade específica*. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-08-16/prova-de-arquitetura-vestibular.html>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JEE, Benjamin D., GENTNER, Dedre, UTTAL, David H., SAGEMAN, Bradley B., FORBUS, Keneth D., MANDUCA, Cathryn A., ORMAND, Carol J., SHIPLEY, Thomas F., TIKOFF, Basil. Drawing on Experience: How Domain Knowledge Is Reflected in Sketches of Scientific Structures and Processes. *Research in Science Education*, n. 44, p. 859–883, 2014.

PEI, Eujin; CAMPBELL, Ian; EVANS, Mark. A Taxonomic Classification of Visual Design Representations Used by Industrial Designers and Engineering Designers. *The Design Journal*, v. 14, n. 1, p. 64-91, 2011.

SANTOS, Esther A. R.; ALVARENGA, Marcelo C. H.; COLODETI, Thales C. L.; XAVIER, Silvia R.; BENATTI, Lia P. Desenvolvimento de material didático para o ensino do desenho em formato remoto: estratégias e desafios. In: *Anais Graphica 2022: XIV International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design*. Seropédica (RJ) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

SCHÜTZE, Martina; SACHSE, Pierre; RÖMER, Anne. Support value of sketching in the design process. *Research in Engineering Design*, n. 14, p. 89–97, 2003.

YANG, Maria; CHAM, Jorge. An analysis of sketching skill and its role in early stage engineering design. *Journal of Mechanical Design*, n. 129, p. 476-482, 2007.

## **Empreendedorismo social como ferramenta de impacto positivo na extensão universitária<sup>1</sup>**

Mariana Brandi Mendonça Pinheiro<sup>2</sup>

Laura Coura Soranço<sup>3</sup>

Giovanna Valadão Araújo<sup>4</sup>

Gabriel Fernandes Gonçalves<sup>5</sup>

Gabriela Valente Lima Kuhn<sup>6</sup>

Maria Eduarda Batista Marchetti da Silva<sup>7</sup>

Priscila Vanessa Zabala Capriles Goliatt<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Este trabalho é parte do projeto de extensão Time Enactus UFJF, inserido na área de educação. Este texto apresenta um resumo de todas as ações sociais desempenhadas no projeto desde a sua fundação em 2018.

<sup>2</sup> Bacharel em Ciências Biológicas e licencianda do mesmo curso pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Participante do Time Enactus UFJF desde 2021 e é bolsista do projeto “Jardim Sensorial” da UFJF. E-mail: mariana.brandi@icb.ufjf.br.

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Engenharia Civil da UFJF. Participou do Time Enactus UFJF de 2021 a 2023. E-mail: laura.soranco@estudante.ufjf.br.

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Nutrição da UFJF. Participou do Time Enactus UFJF de 2020 a 2022. É bolsista do projeto de extensão “Nutrição no Envelhecer” e atua também no “Nutrição do Adulto e do Idoso”. E-mail: giovanna.valadao@estudante.ufjf.br.

<sup>5</sup> Graduando de Medicina da UFJF. Participou do Time Enactus UFJF de 2018 a 2020. E-mail: gabriel.fernandes@estudante.ufjf.br.

<sup>6</sup> Graduanda de Direito da UFJF. Participou do Time Enactus UFJF de 2021 a 2023. Atualmente, é intercambista pelo Piigrad na Faculdade de Direito da Universidade do Porto, em Portugal. E-mail: gabi.kuhn@estudante.ufjf.br.

<sup>7</sup> Graduanda do curso de Enfermagem da UFJF. Participante do Time Enactus UFJF desde 2022. É monitora de “Anatomia Aplicada à Enfermagem” e “Anatomia Aplicada à Educação Física”. E-mail: eduarda.mariamarchetti@estudante.ufjf.br.

<sup>8</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ciência da Computação da UFJF. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Modelagem Computacional. Coordenadora do Time Enactus UFJF desde 2018. E-mail: capriles@ice.ufjf.br.

# Empreendedorismo social como ferramenta de impacto positivo na extensão universitária

## 1 INTRODUÇÃO

O empreendedor social é o indivíduo que foca no coletivo e não no individual, sendo um agente transformador da sociedade. É uma pessoa com postura visionária e inovadora que busca idealizar e desenvolver mecanismos para a promoção do bem estar social e a exclusão de pessoas das condições de risco social em que se encontram.

Essencialmente, os empreendedores sociais buscam atuar a partir de instituições que podem ser organizações não governamentais (ONGs) ou empresas com retorno financeiro mas que têm como foco principal o impacto social. Sua atuação tem se mostrado cada vez mais forte no Brasil, diante de tantas problemáticas sociais oriundas de séculos de discriminação, perda de direitos e poucas oportunidades para determinados grupos sociais. Um exemplo disso é o Índice de Gini, que mede a concentração de rendimentos, que ficou em 0,5 (quanto mais perto de um, pior a distribuição) em 2020 no Brasil, evidenciando ainda mais a necessidade de atuação de instituições do terceiro setor junto aos órgãos públicos.

A Enactus é uma rede mundial de estudantes presente em 37 países e em 120 universidades pelo Brasil, destinada a transformar o mundo através do empreendedorismo social. Por definição, o nome "Enactus" é derivado de três palavras do inglês: "*entrepreneurial*" (empreendedor – promover inovação nos negócios), "*action*" (ação – a experiência do impacto social estimula empreendimentos sociais) e "*us*" (nós – líderes estudantes, acadêmicos e de negócios empenhados em criar, juntos, um mundo melhor). Juntas, essas três palavras fundamentam o princípio de ação empreendedora.

O foco do projeto de extensão *Time Enactus UFJF* é atuar no empoderamento social de indivíduos e comunidades em situação de vulnerabilidade, de forma a encontrarem de forma criativa, meios de autossustentabilidade financeira e mudança de postura visando tomadas de decisão inovadoras para a solução de problemas coletivos. Nesse sentido, o Time promove atividades de fomento à cultura empreendedora por meio de orientação, capacitação e apoio a novas ideias e iniciativas, com objetivo de causar maior impacto social. Desta forma, é desempenhado um papel primordial na cidade de Juiz de Fora, com mais de 500 pessoas impactadas até o momento, num município em que 29,9% de pessoas vivem com até meio salário mínimo, segundo censo do IBGE de 2021.

Pela consistência de trabalho apresentada desde outubro de 2018, data da fundação do time, o *Time Enactus UFJF* se mostra também para os participantes (voluntários e bolsistas) como uma excelente oportunidade de vivenciar e desenvolver com intensidade os valores que guiam a atuação acadêmica e profissional: senso de propósito, inconformismo, responsabilidade socioambiental, comprometimento, trabalho em equipe, proatividade e foco na comunidade; valores estes essenciais para a dinâmica atual do mercado de trabalho e do convívio em sociedade. Além disso, o projeto permite que os acadêmicos retornem para a sociedade todo o apoio recebido

de um ensino público gratuito e de qualidade, através das ações em prol de um país mais justo, igualitário e inclusivo.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Criação e desenvolvimento do projeto

O *Time Enactus UFJF* foi criado em outubro de 2018, com o objetivo de utilizar habilidades e ferramentas de empreendedorismo para gerar impacto social em comunidades em condição de vulnerabilidade socioeconômica na cidade de Juiz de Fora. Inicialmente, o Time era composto por 15 membros de 8 diferentes cursos de graduação e 1 professora orientadora, o que garantiu a pluralidade de ideias e pensamentos, característica que se mantém até hoje viva nos membros participantes do Time. No momento da criação do Time da UFJF, a Rede Enactus já estava presente em 37 países e em mais de 140 universidades pelo Brasil.

Uma das principais motivações da equipe era poder usar os recursos de formação dos excelentes alunos provenientes de uma instituição tão renomada quanto a UFJF para gerar impacto em larga escala no município. Os principais desafios iniciais foram estruturar a forma organizacional do Time, as estratégias de ação, definir os focos, selecionar as primeiras comunidades para atuação e gerar engajamento nos membros, visto que estavam iniciando uma equipe de empreendedorismo social que poderia trabalhar com todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU).

Dito isso, surgiu o primeiro projeto, que recebeu o nome de projeto *Feirinha*. O objetivo era promover capacitações técnicas e de *soft skills* para microempreendedores locais do bairro Eldorado e organizar mensalmente um evento sociocultural (chamado de *Feirinha*), com o intuito de aumentar a renda desses moradores através da venda de seus produtos artesanais e também permitir a confraternização das pessoas do bairro e de toda a cidade. O projeto *Feirinha* foi apresentado para toda a rede Enactus Brasil durante o ENEB 2019 (Evento Nacional da “Enactus Brasil”), e com isto, o *Time Enactus UFJF* foi eleito o 3º melhor time recém-criado do Brasil por uma banca de jurados composta por empreendedores nacionais.

Após o sucesso do projeto *Feirinha*, o Time se voltou para a criação de outros projetos que atuassem em outros setores da sociedade, como o *Cadivó*, que atuava levando melhorias em uma instituição de longa permanência de idosos, e o *ImigraSomos*, que atuava ajudando imigrantes e refugiados a se estabelecerem na cidade de Juiz de Fora. Com os projetos recém criados e a divisão dos membros por funções, novos desafios foram surgindo, como garantir uma cultura forte e gerar um senso de pertencimento em todos os participantes. Além disso, um desafio constante durante as primeiras gestões foi garantir a continuidade e sustentabilidade dos projetos, seja nos âmbitos econômico, social ou ambiental.

Por último, foi incorporado ao “Time Enactus” da UFJF em 2019 o projeto *Empreeduca*. O projeto teve seu cerne construído durante o projeto de extensão da UFJF, o “Ciência que Fazemos”, em que a professora coordenadora Priscila Capriles visitava escolas públicas de Juiz de Fora trabalhando com os alunos os conceitos de educação empreendedora. O projeto foi então adaptado para atuar junto ao “Time Enactus da UFJF” com um cronograma de ação semestral estimulando os alunos das

escolas do município a criarem projetos de solução para problemas socioambientais que estava presente no cotidiano deles.

## 2.2 A chegada da pandemia

O início do ano de 2020 foi marcado pela pandemia e isolamento social, de modo que o “Time Enactus” trouxe consigo uma série de desafios que reverberaram em toda cadeia organizacional, como a mudança na estratégia da realização de reuniões, dinâmicas e, principalmente, nas ações dos projetos. Isso porque as restrições de distanciamento social limitaram toda a interação presencial, tanto entre os membros do Time, quanto com a comunidade.

Vale ressaltar que a maioria dos projetos, os quais lidavam com públicos diferenciados – microempreendedores, idosos, imigrantes e estudantes de escola pública – necessitavam desse contato físico para que a comunidade fosse ativa e para o impacto ser gerado. Apesar de árduo, esse processo fez com que o inconformismo e a vontade de transformar realidades fossem colocados à frente de toda dificuldade. Adaptação, criatividade e resiliência tornaram-se palavras-chave nesse contexto desafiador, exigindo uma reavaliação constante das estratégias para superar essas barreiras impostas pela pandemia e continuar promovendo o impacto positivo nas comunidades mais vulneráveis.

Com todas as modificações estruturadas, a utilização de plataformas online, como Google Meet, Youtube e WhatsApp, permitiram que o contato e os encontros entre projetistas e a comunidade acontecessem da melhor maneira possível. E conseqüentemente, os objetivos dos projetos também foram reformulados e adaptados para a nova realidade. Teleconferências e materiais online foram elaborados diariamente pela equipe, a fim de atender todas as necessidades, dores e demandas de cada público-alvo.

O “Feirinha”, por exemplo, que era um projeto que dependia exclusivamente da realização das feiras, mudou seu escopo e tornou-se uma ação de capacitação para microempreendedores, com temas de marketing, finanças, vendas, gestão de pessoas, entre outros. Nesse sentido, indivíduos com referência em cada área eram convidados para dar as aulas, tanto pelo Meet, quanto no Youtube. Como tratava-se de um público de jovens e adultos, que possuíam facilidade e acesso à internet, essa mudança contribuiu positivamente para os feirantes a adotarem estratégias de vendas que não tinham sido vistas ainda. No entanto, eles ainda precisavam das feiras para gerar renda. Desta forma, soluções de vendas online foram avaliadas e estruturadas permitindo que as vendas fossem continuadas mesmo no cenário de afastamento social.

Com relação ao *Empreeduca*, que já adotava um modelo híbrido para a realização das aulas, não sofreu tantos desafios quanto os outros projetos, mas as ações de realocação dos participantes, criação da equipe e construção dos materiais e atividades inteiramente online pelos projetistas, foram redobradas. Inicialmente, como tratavam-se exclusivamente de escolas públicas, a questão do acesso à computadores, celulares e/ou internet tornou-se a maior dificuldade para que a adesão e o impacto fossem completos. Para manter o atendimento ao grande número de estudantes, criou-se uma sala de aula virtual, sendo possível congrega alunos de diferentes

regiões de Juiz de Fora, permitindo aos alunos compartilhar “dores” e “realidades” vividas no município.

Por sua vez, o *Cadivó*, que possuía como público um grupo de risco para a COVID-19, uma vez que era realizado dentro da Instituição de Longa Permanência (ILPI) com idosos, apesar de ter sido adaptado para o modelo online com capacitações voltadas para artesanato, enfrentou muitos desafios para que esses encontros acontecessem. Em parceria com o curso de Psicologia da UFJF, foi possível viabilizar aos idosos apoio psicossocial para auxiliar nas dificuldades e conflitos emocionais gerados pelo distanciamento do contato com suas famílias.

Já o *ImigraSomos* desenvolveu atividades para inserção de uma família de venezuelanos na área comercial de Juiz de Fora, com o estabelecimento de um negócio familiar com a venda de arepas. Foi através da implementação desse modelo inicial que o projeto passou por uma troca de escopo durante esse período ao ser detectada a atuação em uma necessidade ainda não tão central para a comunidade. O projeto passou, então, a realizar um mapeamento municipal de iniciativas e serviços prestados à população migrante, compreendendo o cenário para construção do novo formato.

Neste momento, foi construído também um novo projeto. Visto as necessidades da comunidade de Juiz de Fora e o interesse do time em abordar um projeto com maior foco na sustentabilidade ambiental, o projeto “Cidades Inteligentes” foi criado em 2021. Inicialmente com foco na comunidade do Dom Bosco e com atuação majoritariamente remota, desenvolveu-se uma trilha de conhecimento sobre sustentabilidade ambiental, a qual posteriormente seria adaptada e replicada em novas comunidades.

Em suma, observou-se que esse distanciamento acabou levando a uma perda da qualidade final dos resultados gerados naquele período, principalmente associados a descontinuidade de algumas ações, a falta de maturidade dos novos integrantes do projeto para conseguir pivotar as ações para o modo online e a insistência pela continuidade de alguns projetos que não apresentavam modelos de negócios sustentáveis.

No entanto, esse cenário proporcionou a possibilidade de reestruturar toda a gestão interna do Time. De uma maneira geral, houve notório desenvolvimento da parte administrativa, com a criação de documentos como: termo de compromisso dos membros, termo de desligamento, termo de BAB (*Business Advisory Board*) e termo de uso de imagem da comunidade. Além disso, houve revisão do Estatuto e do Regimento Interno do Time, os quais foram adaptados à nova realidade.

Outro ponto importante foi o avanço no contato com a própria Universidade, através do reconhecimento oficial do *Time Enactus UFJF* pelo CRITT (Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia UFJF), o qual resultou na assinatura de um “Memorando de Entendimento” entre a UFJF e a Rede Enactus Brasil, e também pelo fato de o Time ter se tornado um Projeto de Extensão.

Com relação a parte de parcerias, ocorreu uma maior formalização oriunda da assinatura de contratos/acordos com instituições como o Moinho, Vivart, Instituto Albert Sabin, ABAN e Curumim São Pedro. Estes documentos, apesar de ainda não resultarem em benefícios financeiros para o Time, reforçaram a marca do *Time Enactus UFJF* perante os alunos da própria Universidade e perante o ecossistema de empreendedorismo social de Juiz de Fora. Cabe ressaltar aqui também a criação de

uma apresentação institucional mais clara e objetiva, a qual permite não somente apresentar detalhadamente os projetos para eventuais parceiros, como também mostrar o trabalho que foi desenvolvido para outros alunos da própria UFJF.

### 2.3 Volta ao presencial e reconhecimentos

Pelas adversidades extremamente desafiadoras que o período pandêmico nos trouxe, a volta ao presencial significou para os membros do *Time Enactus UFJF* não apenas a possibilidade de ir e vir, mas a esperança de um impacto ainda mais significativo na vida das nossas comunidades. Como supracitado, a estrutura organizacional encontrava-se mais madura, e por ser um time multidisciplinar, com graduandos e pós-graduandos dos mais diversos cursos da universidade, decisões como manter grande parte das reuniões internas no modelo online foram essenciais para fazer com que o fluxo de atividades e demandas funcionasse na rotina de membros e diretores de uma equipe agora composta por mais de 30 integrantes.

Apesar disso, o contato físico com as comunidades, as quais são o foco de todo o trabalho desenvolvido pelo time, foi restabelecido. O projeto *Feirinha*, por exemplo, foi responsável pelo planejamento e execução de 4 feiras livres, entre a Zona Norte e o bairro Bom Pastor, impactando positivamente, enfim, a vida e a renda de microempreendedores locais. Com as primeiras feiras livres sendo realizadas na Zona Norte, o Moinho, empresa de extrema relevância para a construção de um ecossistema de impacto mais estruturado na cidade, deu início à “Rede de Empreendedores”, programa que hoje transforma a vida de diversos microempreendedores juiz-foranos.

Já os membros do projeto *ImigraSomos* puderam, enfim, começar as visitas a sua comunidade (imigrantes e refugiados na sua maioria venezuelanos) e fazer a coleta de dados essenciais para o desenvolvimento do novo escopo do projeto. O antigo “Cidades Inteligentes” teve seu escopo impactado, com a mudança de público-alvo e adaptação da sua estrutura construída para o contato remoto, levando a sua transição ao projeto Ciclo C, o qual vem desenvolvendo iniciativas com foco ambiental em instituições da cidade, e vem ganhando reconhecimento dentro da rede.

Ainda no contexto de retorno, foi possível a execução de dois eventos para a divulgação da iniciativa, da Agenda 2030 da ONU e prospecção de novos membros denominados, respectivamente, Insight e Insight 2.0. Sendo este último, palco para a criação de um projeto inspirado na ODS 5 e que busca sanar dores da população feminina e negligenciada de Juiz de Fora, de modo que atualmente se encontra em fase de prospecção e checagem de escopo, mas já lançado em rede e presente na cidade.

Foi com a volta ao presencial também que o *Time Enactus UFJF* teve a possibilidade de se destacar nacional e internacionalmente e levar o nome da organização e da universidade cada vez mais longe. O projeto Ciclo C participou de duas competições de nível internacional promovidas pela rede Enactus com foco em soluções para problemáticas ambientais relacionadas às ODS 2 e 13, sendo elas “*Race to Feed the Planet*” e “*Race for Climate Action*”, respectivamente. Competindo com projetos de Times Enactus do mundo inteiro, o Ciclo C conseguiu destaque sendo classificado entre os melhores 48 projetos nas duas competições.

Ainda a nível internacional, o projeto conquistou o prêmio de “*Melhor cinematografia*” na produção de um vídeo para a competição *77 film* promovido pela Enactus World Cup 2022, em Porto Rico. Atualmente, o projeto Ciclo C ganhou destaque novamente com a sua seleção no edital de aceleração de projetos “*Alimentação em Foco*” promovido pela empresa Cargill em parceria com a Rede Enactus Brasil. Além da premiação em dinheiro para ser investido no projeto, nos próximos meses, o projeto irá contar com mentorias e acompanhamento de especialistas para alavancar o projeto e impactar ainda mais comunidades de Juiz de Fora.

Ainda em julho de 2022, durante o Evento Nacional da Enactus Brasil (ENEB) em São Paulo, o *ImigraSomos* foi reconhecido como o projeto referência do ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação – dentre todos os projetos da Rede Enactus, e desde o mesmo ano compõe o Comitê de Elaboração e Acompanhamento do Plano Municipal de Políticas para a População Migrante, Refugiada, Apátrida e Retornada, o qual discute o acesso a direitos sociais e serviços públicos dessa população.

A atuação do *ImigraSomos*, voltada à inserção no mercado de trabalho, direcionou a discussão voltada para a inclusão laboral no seio das políticas municipais desenvolvidas. Adicionalmente, o *Empreeduca* conquistou a maturidade esperada dentro da Rede Enactus Brasil, e com contrato de inovação para o desenvolvimento de um método de educação empreendedora para a Escola Integra de Juiz de Fora, o projeto se graduou do *Time Enactus UFJF* e tornou-se um projeto de extensão e inovação independente, e continua atuando presencialmente junto a escolas públicas e privadas do município.

Em janeiro de 2023 a Enactus Brasil desenvolveu, em parceria com a Cia de Talentos e a KPMG, empresas de grande renome nacional, a 2ª edição do Programa Jovens Talentos, programa de desenvolvimento de jovens lideranças através de Masterclasses e mentorias individuais. Passaram pelo processo seletivo duas lideranças femininas do *Time Enactus UFJF*, o que proporcionou não só um grande desenvolvimento das graduandas, mas também um maior relacionamento entre o time juiz-forano e a Tede Enactus Brasil.

## **2.4 Projetos graduados no time**

Os projetos do Time são desenhados para vencer etapas, conhecidas como Trilha Empreendedora, para que seja possível a metrificação de seus avanços e que a equipe de idealizadores saibam o momento em que deve se afastar e esse passe a ser uma estrutura ativa, replicável e sustentável. O objetivo é que o projeto construído se torne sustentável o suficiente para ser continuado fora do time, atuando com equipe e organização próprios, alavancando o impacto gerado pelo projeto e abrindo espaço para criação de mais soluções inovadoras.

O projeto *Empreeduca* foi a primeira entrega do *Time Enactus UFJF*, que ocorreu no meio do ano de 2022. Com metodologia própria e replicável, apto a atuar de forma híbrida, online e presencial, e com esboço de estrutura financeira construída baseada no conceito de apadrinhamento entre escolas – onde uma escola particular interessada arca com as despesas referentes a execução do projeto junto a escolas públicas de Juiz de Fora – foi considerado em seu desenvolvimento máximo, conhecido

como Ignição. Atualmente, ele ainda existe enquanto projeto de extensão da universidade, independente do *Time Enactus UFJF*.

Atualmente, o projeto *Feirinha* encontra-se em fase de avaliação para que possa também ser graduado. Após impactar na capacitação e viabilização do empreendedorismo de vários empreendedores individuais e familiares de Juiz de Fora, a formação e continuidade da “Rede de Empreendedores” junto ao Moinho, bem como a transferência de conhecimento para a continuidade das feirinhas locais, coloca o projeto em posição de iniciar seu processo de desvinculação do *Time Enactus UFJF*.

### 3 CONCLUSÕES

Dado o exposto, pode-se concluir que, como o *Time Enactus UFJF* é baseado nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, ele permite a atuação de qualquer aluno dentro dos mais variados cursos da Universidade, os quais podem usar seus conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula para gerar, na prática, impacto social na vida de centenas de pessoas.

Fazer parte de uma rede mundial de estudantes (Rede Enactus) voltada para o empreendedorismo social é uma oportunidade única de poder mudar a realidade de pessoas vulneráveis e desenvolver habilidades únicas, citadas inclusive na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), base para a construção dos Planos Pedagógicos de Curso, dentre elas: se tornar reflexivo, dotado de senso crítico, de ética e de competência técnica; possuir comprometimento com as transformações sociais, políticas e culturais; tornar-se profissional capaz de gerar conhecimento científico e tecnológico para a sociedade. Todas essas habilidades são necessárias para todas as profissões do século XXI e são importantes para a formação de seres humanos, que são protagonistas de mudanças no meio em que vivemos.

Nesse sentido, o projeto de extensão *Time Enactus UFJF* permite que os alunos vivenciem na prática a temática do empreendedorismo social e desenvolvam artigos e pesquisas sobre o tema, uma vez que esse é um assunto cada vez mais presente na realidade dos estudantes e profissionais, e já estejam ocupando postos de estágio e de trabalho em grandes empresas brasileiras com foco em Empreendedorismo Social, Liderança de Equipes e Promoção de *Soft Skills*, e Governança Ambiental, Social e Corporativa (ESG, do inglês *Environmental, Social and Governance*).

Adicionalmente, a Rede Enactus Brasil promove, em seu evento nacional, um simpósio para que os Times de todo o país apresentem pôsteres com suas experiências e aprendizados, além de apresentação oral de relatos de caso de seus projetos já executados, selecionados pela equipe organizadora para uma avaliação por banca de avaliadores. Além disso, estamos em constante contato com docentes da UFJF para o desenvolvimento conjunto de iniciativas de construção de planos de ensino e planos de ação voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos de empreendedorismo social na universidade.

Por fim, como o projeto beneficia diretamente pessoas em condições de vulnerabilidade, público-alvo primário de todas as ações na cidade de Juiz de Fora, espera-se sempre que o resultado seja um significativo impacto social de melhoria da qualidade de vida da população atendida. Dessa forma, pretende-se continuar gerando uma perspectiva de melhoria em diversos âmbitos na vida de imigrantes e refugiados, mulheres em situação de vulnerabilidade, crianças e comunidades em geral e

microempreendedores. Ou seja, que o objetivo de impactar na geração de renda das famílias envolvidas, inclusão social dos grupos advindos de outras nações, melhoria ambiental, dentre outros, seja sempre priorizado, visando combater principalmente a desigualdade social crescente no país e fomentar a diversidade e representatividade nas diversas esferas da vida.

## REFERÊNCIAS

BARKI, Edgard; RODRIGUES, Juliana; COMINI, Graziella Maria. Negócios de impacto: um conceito em construção. *Revista de empreendedorismo e gestão de pequenas empresas*, v. 9, n. 4, p. 477–501, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610402> . Acesso em: 16 nov. 2023.

BEZERRA-DE-SOUSA, Indira Gandhi; TEIXEIRA, Rivanda Meira. Relações conceituais entre empreendedorismo social e inovação social. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 13, n. 4, p. 81, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4417/441762122007/441762122007.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394/96.

IBGE Cidades. Panorama Juiz De Fora. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 de nov. 2023

## **Turismo de base comunitária em rede no Brasil: um relato de extensão universitária em parceria<sup>1</sup>**

Edilaine Albertino de Moraes<sup>2</sup>

Teresa Cristina de Miranda Mendonça<sup>3</sup>

Edivânia Rosa Caciano<sup>4</sup>

Flávia Calazans<sup>5</sup>

Anderson Simões da Costa<sup>6</sup>

Jaqueline Joaquim de Souza<sup>7</sup>

Alline de Souza Nunes<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Projeto TBC-Rede: Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordena o Grupo de Pesquisa e Extensão TBC-REDE Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes (UFJF/UFRJ/CNPq). E-mail: edilaine.moraes@ufjf.br.

<sup>3</sup> Professora Associada do Departamento de Administração e Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Ciências Sociais com pós-doutorado em Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-coordenadora do TBC-REDE: Laboratório de Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes. E-mail: teresam@ufrj.br.

<sup>4</sup> Discente do Curso de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista de extensão do TBC-Rede. E-mail: edivaniacaciano18@gmail.com.

<sup>5</sup> Discente do Curso de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Voluntária de extensão do TBC-Rede. E-mail: flavia.calazans2016@gmail.com.

<sup>6</sup> Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ex-bolsista e atual colaborador do TBC-Rede. E-mail: ascosta1970@gmail.com.

<sup>7</sup> Discente do Curso de Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Voluntária de extensão do TBC-Rede. E-mail: jaquelinejoaquim@yahoo.com.br.

<sup>8</sup> Discente do Curso de Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e voluntária de extensão do TBC-Rede. E-mail: allinenunes505@gmail.com.

# **Turismo de base comunitária em rede no Brasil: um relato de extensão universitária em parceria**

## **1 INTRODUÇÃO**

O Projeto de Extensão TBC-Rede: Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes (edição 2021-2022), vinculado ao Curso de Turismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, buscou fortalecer um processo de reflexão crítica junto à sociedade, por meio do desenvolvimento de ações aplicadas, relacionadas ao exercício de cidadania na discussão sobre as relações entre comunidades tradicionais e turismo no Brasil, diante dos compromissos de valorização e preservação das suas culturas, naturezas e territórios ocupados tradicionalmente, em defesa dos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais. Os debates e os projetos sobre o processo de construção coletiva do Turismo de Base Comunitária, com foco prioritário em territórios de povos e comunidades tradicionais, representam um campo privilegiado e ilimitado para geração, troca e difusão de conhecimento, e, também, para inovação da prática acadêmica de extensão como um espaço político, bem como para o exercício em defesa de um novo paradigma de turismo na atualidade.

O projeto foi desenvolvido formalmente em parceria com o Curso de Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), considerando os últimos 10 anos de ações realizadas pelas coordenadoras em conjunto, em uma perspectiva integrada entre extensão, pesquisa e ensino. O público-alvo envolveu professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação de turismo e de outras áreas de conhecimento, envolvidos com as temáticas de implicação do Grupo de Pesquisa “TBC-Rede: Laboratório de Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes” (UFJF/UFRRJ/CNPq), além de interlocutores da gestão pública, do movimento social e demais segmentos da sociedade.

As relações estabelecidas com alguns grupos organizados de comunidades tradicionais, que protagonizam o Turismo de Base Comunitária (TBC), foram fundamentais para conhecer as suas demandas legítimas e a diversidade de compreensão sobre as dinâmicas do turismo localmente. O público-alvo tem como característica marcante a capacidade expressiva de articulação de coletivos e redes e a formação de lideranças políticas nas suas áreas de imersão em defesa dos seus direitos fundamentais, o que ampliou a possibilidade de capilarização das ações realizadas.

Com esse escopo, à medida que a pandemia da COVID-19 ia se desenvolvendo, procedeu-se à elaboração de diferentes materiais didático-pedagógicos, à realização de eventos virtuais formativos e ao fortalecimento de articulações em rede de TBC por meio das mídias sociais, enquanto atividades privilegiadas. Essas ações buscaram não apenas atender às demandas das iniciativas de TBC, mas também exercitar a construção coletiva de conhecimento e a reflexão crítica e complexa sobre essa prática social, sendo capazes de gerar lições aprendidas e novos projetos no sentido de protagonismo social.

Dessa forma, este relato de experiência será apresentado em três seções. A primeira apresenta a metodologia de trabalho, considerando a sua abordagem teórica e os instrumentos adotados. A segunda discute brevemente o Turismo de Base Comunitária no Brasil e os resultados obtidos diante da diversidade e multiplicidade de

experiências, atores sociais e necessidades locais. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre os aprendizados e os desafios para a extensão universitária nesta área temática.

## 2 METODOLOGIA

O projeto teve como principal inspiração a metodologia participativa amparada nas contribuições de Thiollent (1986) e Araújo Filho e Thiollent (2008), dedicando-se a experimentar práticas que se faz "com" e não "sobre" o outro, apreendendo a complexidade e a realidade social produzida em constante diálogo com diferentes saberes. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, as ações extensionistas propostas estabelecem conexão direta com o campo de estudos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando especialmente as contribuições do Turismo, Psicossociologia e Antropologia.

Com base na metodologia participativa, as ações de extensão se fundamentaram em um importante movimento de crítica e resistência, que privilegia fazer perguntas, reconstruir significados, estabelecer relações em rede e esperar em prol de conhecimentos e modos de saber-fazer transformadores, que possam estimular o reconhecimento e a aceitação social de novas histórias, visões, políticas e linguagens (Freire, 1992). Para tanto, foram realizados a identificação e o contato com alguns atores sociais atuantes na Rede Brasileira de Turismo Solidário e Comunitário, via plataformas de comunicação *WhatsApp*, *Skype*, *Google Meet* e *Facebook*, além de rastrear o público-alvo nas redes sociais e em noticiários que abordam o TBC. Esse processo possibilitou construir coletivamente as ações desenvolvidas.

## 3 DESENVOLVIMENTO

O tema emergente Turismo de Base Comunitária (TBC) vem alcançando, nos últimos anos, um novo status na academia, na política e na sociedade. Isso porque, desde a década de 1990, as iniciativas de TBC no Brasil vêm se expressando como um laboratório de experiências alternativas frente às desigualdades sociais existentes e aos padrões hegemônicos do turismo massificado, predatório e excludente (Moraes; Irving, 2018). Essa nova concepção tem envolvido inúmeros grupos sociais em situação de vulnerabilidade social e ambiental e à margem de projetos turísticos convencionais, como pescadores artesanais, etnias indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos e assentados rurais, entre outros, que têm se organizado por meio de ações coletivas, movimentos sociais e redes.

No território nacional, destaca-se a Rede Brasileira de Turismo Solidário e Comunitário (TURISOL), formada, em 2003, pela união informal de organizações que atuam em projetos de TBC, promovendo trocas de experiências, fortalecendo as iniciativas existentes e despertando o interesse de outras comunidades para a construção de formas justas de turismo no país. Desde então, diversos projetos de TBC vêm sendo realizados em diferentes regiões e biomas preservados (Moraes, 2019).

Por outro lado, inúmeros são ainda os desafios a serem superados com esse enfoque, sobretudo diante das condições adversas de enfrentamento à pandemia da COVID-19. É importante ressaltar que, em decorrência das circunstâncias da rápida proliferação e infecção descontrolada do vírus respiratório, a partir de março de 2020,

as iniciativas de TBC ficaram suspensas, mudando a dinâmica de organização local e deixando várias associações, famílias e grupos comunitários ainda mais vulneráveis. Isso porque essa condição inviabilizou a prestação de serviços de alimentação, de hospedagem e de passeios, a produção e a venda de artesanatos e de produtos agroecológicos, entre outras atividades, que são fundamentais para a garantia dos seus benefícios econômicos e a integridade social e cultural local.

Para atender às necessidades básicas e aos cuidados de isolamento social e de prevenção do vírus desses grupos afetados, fóruns e redes em defesa de povos indígenas e comunidades tradicionais, em articulação com diferentes entidades, universidades e apoiadores, resistiram e lutaram por meio da promoção de campanhas solidárias em prol de arrecadação financeira, de alimentos e itens de higiene e remédios (Moraes; Mendonça; Estevão, no prelo).

Em meio às incertezas da pandemia da COVID-19, esse trabalho pautou-se, portanto, no compromisso de reflexão crítica sobre a releitura dos próprios fundamentos da sociedade em relação ao turismo, para a efetivação do exercício da cidadania e a influência na elaboração de políticas públicas no setor. Assim, considerando o turismo como uma estratégia elementar para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, previstos pela Agenda 2030 (ONU, 2015), bem como os pressupostos do Código Mundial de Ética para o Turismo (1999) e as recomendações da Organização Mundial do Turismo para a superação da crise sanitária (OMT, 2020), reafirmou-se que o Turismo de Base Comunitária concebe uma via possível para a redução das desigualdades sociais e para a melhoria de condições de vida de inúmeros grupos sociais, que vêm desenvolvendo formas de resistências delineadas a partir de estratégias culturais e políticas enraizadas localmente para o planejamento e desenvolvimento de iniciativas turísticas de base endógena (Bartholo, Sansolo e Bursztyn, 2009; Irving, 2009; Mendonça; Moraes, 2011; Coriolano e Sampaio, 2013; Moraes, 2019).

Este projeto conferiu, assim, uma centralidade às atividades de extensão em Turismo de Base Comunitária, envolvendo diretamente as comunidades protagonistas desse processo e os estudantes em formação. Desse modo, as intervenções feitas contribuíram para a concretização do papel da universidade pública de promover “uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (Santos, 2011, p. 73), em contraposição às reproduções do capitalismo global. Nessa perspectiva, o Projeto TBC-Rede se fundiu no “princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 15).

Segundo os princípios da Política Nacional de Extensão Universitária, o TBC-Rede se fundamentou ainda em ações programadas para a produção e a disseminação de conhecimento sobre TBC como uma das principais estratégias para apoiar e contribuir no enfrentamento dos problemas gerados pelo coronavírus nas comunidades que trabalham com essa prática. Também é importante considerar que o distanciamento social demandou a criação de novas formas de produção e difusão do conhecimento, aprendizados, partilhas, trocas, articulações e diálogos em prol da promoção e defesa do Turismo de Base Comunitária no campo digital.

Assim, destacaram-se algumas ações realizadas:

- a. Minicurso *online* “Turismo de Base Comunitária em Unidades de conservação de uso sustentável”, ofertado em conjunto com o Grupo de Conservação Colaborativa de Áreas Protegidas da Universidade de São Paulo, para o qual foram convidadas lideranças comunitárias de três experiências: Área de Proteção Ambiental Guapimirim (Rio de Janeiro), Reserva Extrativista Prainha do Canto Verde (Ceará) e Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns (Pará). O público envolvido foram acadêmicos, gestores públicos, comunitários e assessores de Organizações Não Governamentais. A formação foi transmitida ao vivo via Canal do Departamento de Geografia USP no *Youtube*, abrangendo a participação de diferentes atores sociais (comunidades locais, usuários e interessados nas Unidades de Conservação, equipes de gestão, pesquisadores do tema etc.).
- b. 1ª Série de *Lives* TBC-Rede Jovem sobre “O que diz a juventude sobre o Turismo de Base Comunitária?”, ao vivo, pelo *Instagram* @tbcrede. Os convidados e as convidadas vieram de vários lugares do Brasil, Rede Caiçara de Turismo de Base Comunitária de Paranaguá (Paraná), da Rede São Gonçalo de Turismo de Base Comunitária de Paraty (Rio de Janeiro); da Rede Cearense de Turismo Comunitário (Ceará); do Turismo Étnico Comunitário Rota da Liberdade nas Comunidades Quilombolas do Recôncavo Cachoeira (Bahia) e da Cooperativa de Turismo e Artesanato da Floresta de Santarém (Pará), trazendo um pouco da sua realidade e assumindo o seu papel como voz ativa nesse debate. Esses eventos virtuais foram construídos com foco em beneficiar os estudantes que se interessam pela temática, os que trabalham com essa pauta, os jovens que vivem em comunidades que protagonizam o TBC e, também, as pessoas que querem conhecer, visitar e contribuir para o fortalecimento dessa prática no nosso Brasil diverso. Esses encontros promovidos foram gravados e disponibilizados no canal TBC-Rede no *Youtube*, alcançando um público bastante amplo, com repercussão em canais midiáticos importantes na rede nacional, como a revista *Plurale* e o *blog* do Projeto Bagagem.
- c. Para contribuir com o princípio da efetiva difusão e democratização dos saberes produzidos pelo projeto de extensão, dedicou-se, ainda, à elaboração de múltiplos conteúdos colaborativos e interação com o público-alvo por meio das mídias sociais mais populares, na atualidade: o *blogspot* <https://tbcrede.blogspot.com>; o perfil no *Instagram* (@tbcrede), o *Facebook* (@tbcrede), o *Youtube* (Canal TBC-Rede pelo Brasil e mundo), além dos grupos no *WhatsApp*. Durante o projeto, no *Instagram*, foram produzidas mais de 100 publicações, alcançando cerca de 1500 seguidores, tendo a página no *Facebook* já alcançado mais de 2500 curtidas.
- d. A atualização da biblioteca virtual foi uma ação estratégica para permitir acesso livre à comunidade acadêmica e à sociedade civil por meio do link <https://tbcrede.blogspot.com/p/biblioteca.html>. Os diversos artigos, teses, dissertações, livros, folhetos, vídeos, editais e outros documentos estão sendo compartilhados em português, espanhol e inglês. A biblioteca também é alimentada por meio da colaboração de interessados que podem enviar documentos pelo *e-mail*: [tbcrede@gmail.com](mailto:tbcrede@gmail.com).

- e. Aulas Abertas, nas quais foram recebidos presencialmente, no Anfiteatro do Instituto de Ciências Humanas da UFJF, convidados para apresentarem e refletirem sobre as suas experiências de Afroturismo e Turismo da Reforma Agrária, envolvendo as lideranças do Assentamento Denis Gonçalves (Goianá/MG) e os idealizadores da Caminhada Juiz de Fora Negra da Produtora Cultural da Zona da Mata, Damata Cultural. Em outro momento, foram também convidadas lideranças da Associação Turismo é Bom e dá Trabalho, de Conceição do Formoso, Santos Dumont/MG, para contribuir em prol de uma formação acadêmica, profissional, humana e crítica do turismo.

Dessa forma, foram privilegiados espaços plurais e democráticos para dialogar entre as diferentes realidades, assim como para respeitar e valorizar cada luta social, engajamentos e experiências enquanto coletivos, como acontece no TBC.

Este projeto desenvolveu ações que dialogam diretamente com a formação do Curso de Turismo de ambas as universidades. Além disso, contribuiu no sentido de consolidar e potencializar os projetos de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa TBC-Rede: Laboratório de Turismo de Base Comunitária, Sustentabilidade e Redes (UFJF/UFRRJ/CNPq), bem como do projeto de monitoria da disciplina TUR086, “Desenvolvimento, Comunidades e Turismo”, do projeto de Treinamento Profissional “TBC-Rede Comunica: Comunicação colaborativa em Turismo de Base Comunitária”, desenvolvidos, também, em 2021, na UFJF, e da disciplina TM337, “Turismo de Base Comunitária: perspectivas teórico-conceituais, práticas e metodológicas”, oferecida na UFRRJ.

Assim, o impacto na formação dos bolsistas foi bastante significativo, uma vez que o envolvimento com essa temática emergente na área pode abrir novas perspectivas para a reflexão do turismo como fenômeno econômico e social e ainda abrir perspectivas para o futuro exercício profissional dos bolsistas, ampliando o seu campo de atuação e o diálogo do profissional da área com as questões sociais emergentes. A importância deste projeto para a trajetória acadêmica, cidadã e profissional dos discentes envolvidos pode ser ilustrada pelos depoimentos, a seguir:

O projeto me proporcionou um rico conhecimento acadêmico, social e crítico. Visto que é um trabalho coletivo, que envolve diversos saberes e conhecimentos. Eu sempre falo que o TBC é um lindo trabalho dentro do meu campo de estudo, pois envolve o turismo da comunidade para a comunidade, que visa a coletividade e a construção de espaços mais igualitários. Foi uma satisfação enorme fazer parte disso. (Edivânia Caciano, UFJF, 2022).

O projeto fez uma interação muito boa entre a teoria que tenho na universidade e a prática fora dela. A pessoa que entrevistei, me conectei com as experiências práticas dela, no trabalho diário cuidando de um bebê, militando e estudando. Me fez ampliar a compreensão das realidades das mulheres nas comunidades tradicionais, tendo um olhar mais aproximado de um ambiente diferente aqui do território que faço parte. (Jaqueline Souza, UFRRJ, 2022).

O Projeto TBC-Rede apresenta, assim, uma temática estratégica na extensão, na pesquisa e nas demandas populares de turismo, que se aproxima da agenda da gestão pública e da sociedade civil organizada. Dessa forma, o projeto se revela sensível a problemas e apelos sociais existentes no Brasil, quer através dos grupos sociais com os quais se propõe interagir, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de extensão, ensino e pesquisa. As ações extensionistas de caráter cidadão pressupõem a efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que os grupos sociais envolvidos são considerados sujeitos desse conhecimento, com pleno direito de acesso às informações resultantes desse trabalho que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade social implicada, produzindo conhecimentos em rede que visem à transformação social.

É importante ressaltar ainda que o público-alvo está articulado a movimentos sociais (como o Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil – MPP, o Movimento Social Quilombola, os Movimentos Indígenas, o Movimento dos Povos do Campo, da Floresta e das Águas, o Movimento Ambientalista, o Movimento Negro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), priorizando, assim, a compreensão de ações que visem à superação das suas atuais condições de desigualdade e exclusão. Assim, apesar da falta de recursos financeiros, o projeto buscou possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e difusão de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

#### **4 CONCLUSÕES**

Este projeto buscou fortalecer o processo de reflexão e ação crítica, junto à sociedade, sobre Turismo de Base Comunitária (TBC), que é um tema relevante, no Brasil, frente às desigualdades sociais existentes e aos padrões hegemônicos do turismo massificado, predatório e excludente.

A partir da busca pelo estabelecimento de conexões intra e extramuros entre o Curso de Turismo da UFJF, o Curso de Turismo da UFRRJ, outras universidades colaboradoras e os lugares e grupos diversos de TBC no Brasil, onde se permite o diálogo, este projeto construiu um caminho para explorar a potencialidade de compreender, intervir e transformar a realidade social por meio da extensão, mediando propostas estratégicas dirigidas à formação de recursos humanos, à produção de materiais educativos e mídias digitais (textos, *cards*, áudios, vídeos e/ou videoaulas) e à utilização de redes sociais para a realização de seminários, palestras e cursos *online*. Logo, a sua importância se configurou, também, na elaboração de múltiplos conteúdos colaborativos e na difusão de conhecimentos por meio das mídias sociais mais populares, na atualidade: *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*, além de *Blogspot*.

Constatou-se que o trabalho difundido na mídia tem contribuído para ampliar, democratizar e dimensionar virtualmente essa temática no Brasil e no exterior. Ou seja, a sociedade pode compreender os propósitos, os valores, os compromissos políticos e as práticas do TBC, com uma linguagem simples, descomplicada e acessível, que coloca foco sobre as vozes dos diversos atores envolvidos, ultrapassando e rompendo barreiras historicamente impostas entre formação acadêmica e a realidade vivida.

Constatou-se que o trabalho difundido na mídia tem contribuído para ampliar, democratizar e dimensionar virtualmente essa temática no Brasil e no exterior. Ou seja, a sociedade pode compreender os propósitos, os valores, os compromissos políticos e as práticas do TBC, com uma linguagem simples, descomplicada e acessível, que coloca foco sobre as vozes dos diversos atores envolvidos, ultrapassando e rompendo barreiras historicamente impostas entre formação acadêmica e a realidade vivida.

## REFERÊNCIAS

ABBTUR Nacional. *Código de Ética do Bacharel em Turismo*. Brasília, 2018. Disponível em [http://www.abbtur.com.br/admin/editor/userfiles/file/codigo\\_etica\\_turismologo\\_2018\(1\).pdf](http://www.abbtur.com.br/admin/editor/userfiles/file/codigo_etica_turismologo_2018(1).pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. 666 p. Disponível em: <http://www.cnpsa.embrapa.br/filo/adm/anx/anx6LivroThiollent.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BARTHOLO, Roberto; SAN SOLO, Davis; BURSZTYN, Ivan (Orgs). *Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ministério da Educação: Brasília, 1999.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CORIOLOANO, Luzia N.; SAMPAIO, Carlos Alberto C. Territórios solidários de América Latina y turismo comunitario en rebote a los mega emprendimientos transnacional. *Revista Iberoamericana de Turismo*, v. 3, n. 1, p., 4- 15, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Edição atualizada. Brasil: 2000/2001. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IRVING, Marta Reinventando a reflexão sobre turismo de base comunitária: inovar é possível? In: BARTHOLO, Roberto; SAN SOLO, Davis G.; BURSZTYN, Ivan. (Eds.). *Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 108-121.

MENDONÇA, Teresa Cristina; MORAES, Edilaine A. (Orgs.). *O Povo do Aventureiro e o turismo de base comunitária: Experiências vivenciadas na Vila do Aventureiro - Ilha Grande*, RJ. Seropédica: EDUR-UFRRJ, 2011.

MORAES, Edilaine A. de; MENDONÇA, Teresa Cristina M.; ESTEVÃO, Paulo Henrique R. Turismo de base comunitária em meio a pandemia COVID-19 no Brasil: enfrentamentos, redes e caminhos em transição. *Revista da Anpege*, 2023 (no prelo).

MORAES, Edilaine A. de. *Siga os atores e as suas próprias ações: nos rastros das controvérsias sociotécnicas do Turismo de Base Comunitária na Rede TUCUM – Ceará – Brasil*. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Programa EICOS, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MORAES, Edilaine A. de; IRVING, Marta A. Turismo de base comunitária: entre utopias e caminhos possíveis no contexto brasileiro. In: IRVING, Marta de Azevedo; AZEVEDO, Julia; LIMA, Marcelo Augusto Gurgel de. (Org.). *Turismo: Resignificando Sustentabilidade*. 1 ed. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2018, v. 1. p. 317-345.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Edição em 25 de setembro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 27 dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Questões da Nossa Época, v. 11.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNWTO. *Organización Mundial del Turismo*. Apoyo al empleo y a la economía a través de los viajes y el turismo. Llamamiento a la acción para mitigar el impacto socioeconómico de la

COVID-19 y acelerar la recuperación. Madrid (España), 1 de abril de 2020. Disponível em: [https://webunwto.s3.eu-west1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-04/COVID19\\_Recommendations\\_ES.pdf](https://webunwto.s3.eu-west1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-04/COVID19_Recommendations_ES.pdf). Acesso em: 07 mai. 2020.

UNWTO. *Código de Ética Mundial para o Turismo*, 1999. Disponível em: <https://www.unwto.org/ethics-culture-and-social-responsibilityen/content/globalcode-ethics-tourism>. Acesso em: 10 mai. 2020.

## Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana

Gislaine dos Santos<sup>1</sup>

Jordan Henrique de Souza<sup>2</sup>

Barbara Carla Coelho Batista<sup>3</sup>

Iara Bianca Nascimento Silva<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: gislaine.santos@ufjf.br.

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor e coordenador na Faculdade de Engenharia da UFJF. E-mail: jordan.souza@ufjf.br.

<sup>3</sup> Graduanda de Engenharia Civil pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bolsista integrante do Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana (NEPRU). E-mail: barbara.batista@estudante.ufjf.br.

<sup>4</sup> Graduanda de Engenharia Civil pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bolsista integrante do Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana (NEPRU). E-mail: iara.nascimento@estudante.ufjf.br.

# Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana

## 1 INTRODUÇÃO

Em retrospecto ao período iniciado em junho de 2021, o *Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana* (NEPRU) desenvolveu ações que eram inerentes a sua proposta primordial: integrar o processo formativo acadêmico por intermédio de operações técnicas em engenharia, contando com o apoio de equipes multidisciplinares, comunidades e instituições colaboradoras.

A motivação subjacente dessas ações originou-se da necessidade premente, tanto em nível nacional quanto internacional, de mitigar os riscos associados a desastres e aprimorar a resiliência urbana. Em consonância com tal finalidade, o NEPRU engajou-se na articulação de capacitações, simpósios e diretrizes em alinhamento com a iniciativa "Making Cities Resilient 2030" (MCR2030), fomentada pela United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). Este empenho convergiu para o fortalecimento do planejamento em prol de cidades mais resistentes a desastres e a promoção de governos locais mais aptos a geri-las.

A função do NEPRU, enquanto ente participante da Campanha e, subsequente à época, da Iniciativa MCR2030, pautou-se na execução de atividades de notável relevância, provendo apoio técnico e acadêmico especializado na adaptação e aplicação de conteúdos e instrumentos de esfera internacional ao contexto local, focando especificamente na redução de riscos de desastres e resiliência urbana. O programa em tela buscou endossar governos locais com fundamentos técnicos e científicos robustos, capacitando-os para a implementação de planos e estratégias holísticos para a mitigação de riscos de desastres, adaptação às mudanças climáticas e fomento da resiliência, em conformidade com a meta estipulada pelo Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres.

Ademais, o NEPRU sublinhou a imperatividade de uma interlocução e integração dialética entre a Universidade e a comunidade, ao engajar figuras-chave da sociedade civil, tais como gestores de planejamento urbano, meio ambiente, defesa civil, e corpo de bombeiros militares, juntamente com acadêmicos e especialistas universitários. Essa estratégia proporcionou aos discentes envolvidos uma perspectiva mais analítica acerca das problemáticas sociais, instigando a consciência dos futuros profissionais quanto às necessidades iminentes e viabilizando o acesso a estudos especializados sobre a referida temática.

Corroborando com os preceitos da Agenda 2030 e o lema de "não deixar ninguém para trás", alinhado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, que almeja "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ODS, 2022), a atuação do NEPRU foi notável. O alcance do programa transcendeu as lacunas comunitárias e, mediante a promoção de atividades acadêmicas multidisciplinares, buscou democratizar o conhecimento, tornando-o acessível em escala global. O NEPRU demonstrou que o desenvolvimento, quando efetuado de maneira localizada e adaptada, pode englobar e captar públicos diversificados e ampliados.

Em síntese, a imperiosa necessidade de instituir uma cultura resiliente de gestão e planejamento de desastres, conjugada à importância da disponibilização de capacitações pertinentes, salienta que o Programa de Extensão do NEPRU,

caracterizado pela sua vinculação e sinergia com as demandas sociais, possui o potencial de continuar influenciando decisões estratégicas dos agentes públicos no âmbito do gerenciamento de desastres.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

No transcorrer do período compreendido entre os anos 2000 e 2019, constatou-se, conforme elucidado pelo Centro de Pesquisa sobre a Epidemiologia de Desastres (CRED) no ano de 2020, página 6, que aproximadamente 1,23 milhão de indivíduos encontraram o óbito, enquanto uma cifra excedendo os 4 bilhões de pessoas foi impactada adversamente por desastres naturais e antropogênicos. Dentro deste mesmo intervalo, as perdas econômicas globais, oriundas de catástrofes, atingiram a monta estimada de 2,97 trilhões de dólares estadunidenses. Tal cifra representa um acréscimo considerável de 53% em comparação com as décadas precedentes, mais especificamente entre 1980 e 1999, conforme se extrai do relatório do CRED (2020, p. 16).

Os dados em esfera nacional também revelaram uma lacuna significativa na gestão de riscos de desastres no âmbito local, necessitando de políticas integradas e robustas. Um estudo conduzido pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2020 evidenciou que, embora uma porcentagem significativa de 79% dos municípios brasileiros tivesse registrado desastres no decênio de 2010 a 2019, apenas uma minoria de 13,1% desses municípios dispunha de um Plano Municipal de Redução de Riscos formalizado. Ademais, segundo informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2020, somente 50,6% das cidades brasileiras contavam com instrumentos de planejamento urbano que incorporavam medidas preventivas de riscos.

Neste cenário, deve-se considerar os impactos exacerbados das mudanças climáticas, as quais intensificam a frequência de eventos perigosos e amplificam a complexidade inerente ao manejo de riscos associados a desastres. É possível citar, como exemplo, as inundações e os deslizamentos provocados pelas chuvas torrenciais, tal como os ocorridos em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, nos primórdios de 2022. Apesar dos esforços concertados para atender ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 (ODS11) e ao Marco de Sendai para Redução do Risco de Desastres, a concretização das metas estipuladas em nível local ainda permanece distante da realidade.

Neste contexto, seguindo as premissas da Agenda 21, enfatiza-se o capítulo 36, como alicerçado em "Tanto o ensino formal quanto o informal são indispensáveis para modificar as atitudes das pessoas, capacitando-as a avaliar e a lidar com os problemas inerentes ao desenvolvimento sustentável. O ensino, por sua vez, é crucial para fomentar a consciência ambiental e ética, inculcando valores e atitudes alinhadas ao desenvolvimento sustentável e estimulando a participação efetiva do público nos processos decisórios".

Ao examinar tanto o panorama brasileiro quanto o global, constata-se que inúmeros municípios enfrentam restrições de ordem financeira e humana. Neste sentido, o Brasil, através de publicações em 2017, recomenda veementemente que os entes municipais forjem espaços colaborativos locais, tais como consórcios intermunicipais e parcerias acadêmicas, além de buscar financiamentos internacionais.

Nesse enquadramento histórico e análise retrospectiva, o *Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana* (NEPRU) da Universidade Federal de Juiz de Fora assumiu um papel atuante, objetivando responder aos desígnios estabelecidos nos incisos I e II do artigo 9º da Lei nº 12.608/2012, que sanciona a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, enfatizando o desenvolvimento de uma cultura preventiva em desastres no país e a estimulação de comportamentos preventivos. Concomitantemente, conforme delineado no inciso V do artigo mencionado, a lei determina a provisão de capacitação em recursos humanos para ações de proteção e defesa civil.

A avaliação das ações implementadas pelo NEPRU, tal como expresso no relatório anual de 2022, revelou que, por meio de seus programas e parcerias, houve uma elevação substancial no número de planos de gestão de riscos de desastres desenvolvidos, bem como na capacitação dos agentes locais. Ademais, verifica-se que a abordagem multidisciplinar do NEPRU promoveu a integração de diversos setores, abarcando a academia, o poder público e a sociedade civil, proporcionando assim um avanço significativo na resiliência urbana e na gestão de riscos de desastres no Brasil.

Em retrospectiva, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Resiliência Urbana (NEPRU) visou desenvolver e articular competências, eventos e orientações técnicas em estrita conformidade com a iniciativa MCR2030 (Making Cities Resilient 2020-2030) da UNDRR, continuando as ações já implementadas na campanha "Construindo Cidades Resilientes 2010-2020".

O propósito central foi o de contribuir para a elaboração de estratégias para cidades mais resilientes e governos locais mais aptos a gerenciar eventos climáticos extremos em um contexto urbano crescentemente preponderante. Neste sentido, foi de importância capital a identificação e o exame minucioso de insights derivados de experiências concretas de cidades e governanças locais dispersas por diversas regiões de Minas Gerais e do Brasil, os quais serviram como alicerces para alcançar as metas estabelecidas pelo projeto.

O suporte do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais – 3º Comando Operacional de Bombeiros (3º COB) na divulgação do projeto junto às coordenadorias municipais de defesa civil, se revelou crucial. Foram efetivadas redes de encontros e programas de capacitação para a corporação, Coordenadorias Municipais de Defesa Civil e agentes públicos focados na gestão de riscos e no desenvolvimento de cidades mais resilientes aos desastres. Estas iniciativas visavam a aperfeiçoar as ações de proteção e defesa civil, com os agentes públicos desempenhando um papel chave no direcionamento das demandas comunitárias relativas à redução do risco de desastres e ao fortalecimento da resiliência urbana, facilitando o intercâmbio de conhecimentos e expertise.

A instituição concentrou esforços no robustecimento das capacidades dos governos locais, providenciando capacitação para 144 cidades sob a esfera de influência do 3º COB. Este esforço não se restringiu a essas localidades, estendendo-se de acordo com a capacidade do Núcleo, para a autoavaliação da resiliência local. O plano englobava a elaboração de um plano de resiliência, a implementação e o monitoramento de estratégias de resposta a eventos extremos e a múltiplos perigos, abrangendo também planos de recuperação e reconstrução pós-desastres, inclusive em resposta à pandemia da COVID-19. Foi enfatizado que o desastre biológico

experienciado durante a pandemia deveria ser integrado nas estratégias de gestão de risco de desastres para propiciar cidades mais resilientes.

A interação entre a equipe acadêmica e os agentes públicos, engajados na coordenação e execução das ações de defesa civil, bem como nas atividades preventivas e de combate a incêndios, perícias e buscas e salvamentos, foi ressaltada, alinhando-se às normativas de segurança estipuladas no artigo 142 da Constituição Estadual do CBMMG.

O programa ambicionou a criação de cidades sustentáveis, resilientes e inclusivas, através da configuração de uma rede de apoio que englobasse a comunidade acadêmica em diversas áreas, para incorporar uma visão holística de múltiplos riscos em seus estudos sobre sistemas urbanos, estratégias integradas de planejamento e desenvolvimento futuro. Nesse ínterim, especialistas da área de engenharia civil empreenderam em levantamentos detalhados aerofotogramétricos de comunidades em situação de risco, propiciando a disseminação de conhecimento através do estudo de casos aplicados, o que fortaleceu o aprendizado dos gestores públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e especialmente o artigo 43º, guiou as ações do curso de Engenharia Civil no âmbito do projeto pedagógico, definindo atribuições profissionais e estimulando a conscientização sobre problemas contemporâneos nacionais e regionais, bem como a oferta de serviços especializados à comunidade.

Assim, o NEPRU propôs-se a ser uma ferramenta de transformação social, capacitando e informando aos cidadãos, profissionais e acadêmicos a importância da resiliência urbana e da gestão de riscos para um desenvolvimento sustentável e seguro das cidades mineiras e brasileiras.

### **3 CONCLUSÕES**

A jornada empreendida pelo *Núcleo de Engenharia Pública e Resiliência Urbana* (NEPRU) desvelou um avanço considerável na intrincada missão de educar, capacitar e efetivar estratégias de resiliência urbana alinhadas às diretrizes globais e locais de gestão de risco de desastres. O impacto desse progresso ultrapassou as fronteiras da contribuição acadêmica para atingir o âmago das comunidades, reafirmando a urgência de uma cultura preventiva e de preparação ante desastres naturais e antropogênicos, uma necessidade que se viu exacerbada pelas ameaças intensificadas pelas mudanças climáticas.

Ao ponderar sobre a trajetória percorrida e as iniciativas empreendidas, o NEPRU consolidou-se como uma entidade que transpôs a teoria ao plano da aplicação prática, estimulando uma colaboração sem precedentes entre universidades, órgãos públicos e a sociedade civil. Esta sinergia interinstitucional não somente enriqueceu o processo educativo, mas também fortaleceu a capacidade de resposta dos ambientes urbanos frente aos imprevistos. A integração de diferentes estratos sociais e o reforço na capacitação técnica e científica surgiram como elementos chave para forjar comunidades mais seguras, sustentáveis e aptas a enfrentar os desafios iminentes e os que ainda estão por vir.

A rica experiência colhida a partir da implementação de programas abrangentes e parcerias estratégicas, aliada aos relatos de incremento na formulação

de planos de gestão de riscos, serviu de testemunho para um percurso promissor na direção de alcançar os objetivos delineados. Contudo, persistiram desafios a serem enfrentados, especialmente no tocante à adaptação contínua das estratégias às realidades dinâmicas que caracterizam os conglomerados urbanos e à mobilização de todas as camadas populacionais em um esforço coletivo e concertado.

A conclusão desta análise retrospectiva do NEPRU não poderia deixar de sublinhar o imperativo da manutenção do compromisso com a educação continuada, a entrelaçar de práticas preventivas nas políticas urbanísticas e a promoção de uma ética robusta de resiliência. Projetando-se para o futuro, o desígnio não se restringe a seguir as diretrizes prescritas pela campanha "Making Cities Resilient 2030" (MCR2030) e pela Agenda 2030, mas transcende no intuito de inspirar e nortear novos empreendimentos, assegurando que o legado de saberes e práticas se erga como um fundamento sólido para as gerações que hão de suceder. Em essência, o NEPRU emergiu como um agente catalisador de transformações positivas e exemplar de como a confluência de esforços entre distintos segmentos pode concretizar-se em um porvir mais resiliente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil. Departamento de Prevenção e Preparação. *Módulo de formação: noções básicas em proteção e defesa civil e em gestão de riscos: livro base* / Ministério da Integração Nacional, Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil, Departamento de Minimização de Desastres - Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589531/publicacao/15760049>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CENTRE FOR RESEARCH ON THE EPIDEMIOLOGY OF DISASTERS (CRED). 2020. *The human cost of disasters: an overview of the last 20 years (2000-2019)*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. Disponível em: <https://www.undrr.org/publication/human-cost-disasters-overview-last-20-years-2000-2019>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - Agenda 21. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: [https://antigo.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/cap36.pdf](https://antigo.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/cap36.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2017. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101595.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. *Especialistas dizem que o papel da universidade é mudar a realidade social*. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/4028-sp-1940385189>. Acesso em: 23 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Ministério da Educação e Cultura. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/engenhariacivil//files/2012/05/PPC-Engenharia-Civil-CCEC-16-Maio-2017-aprov-CONGRAD-Res.-59-2017-01-Jun.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

# A comunidade no Laboratório Casa Sustentável: programa de sensibilização para sustentabilidade no ambiente construído

Beatriz Yumi da Cunha<sup>1</sup>  
Camila Silva Domingos<sup>2</sup>  
Camile Eulália Soares Costa<sup>3</sup>  
Letícia Maria de Araújo Zambrano<sup>4</sup>  
Larissa Cristiane dos Santos<sup>5</sup>  
Miriam Carla do Nascimento Dias<sup>6</sup>  
Aline Calazans Marques<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Graduanda de Arquitetura e Urbanismo na UFJF. Ex-bolsista do projeto de extensão. E-mail: [beatriz.yumi@estudante.ufjf.br](mailto:beatriz.yumi@estudante.ufjf.br).

<sup>2</sup> Graduanda de Arquitetura e Urbanismo na UFJF, bolsista do Projeto de extensão. E-mail: [camila.domingos@estudante.ufjf.br](mailto:camila.domingos@estudante.ufjf.br).

<sup>3</sup> Graduanda de Arquitetura e Urbanismo na UFJF. Ex-bolsista do projeto de extensão. E-mail: [eulalia.camile@gmail.com](mailto:eulalia.camile@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com estágio doutoral na École d'Architecture de Toulouse/França. Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFJF. Coordenadora do Projeto de extensão. E-mail: [leticia.zambrano@ufjf.br](mailto:leticia.zambrano@ufjf.br).

<sup>5</sup> Consultora de projetos na UN-Habitat. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFJF. Ex-bolsista do projeto de extensão. E-mail: [larissa.s.cristiana@gmail.com](mailto:larissa.s.cristiana@gmail.com).

<sup>6</sup> Mestre em Ambiente Construído pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Servidora Técnico-administrativa em Educação do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFJF. Vice-coordenadora do Projeto de extensão. E-mail: [miriam.dias@ufjf.br](mailto:miriam.dias@ufjf.br).

<sup>7</sup> Doutora em Arquitetura pelo PROARQ-FAU/UFRJ em cotutela com LRA/INSAToulouse. Docente do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFRJ. Colaboradora externa do Projeto de extensão. E-mail: [alinecalazans@fau.ufrj.br](mailto:alinecalazans@fau.ufrj.br).

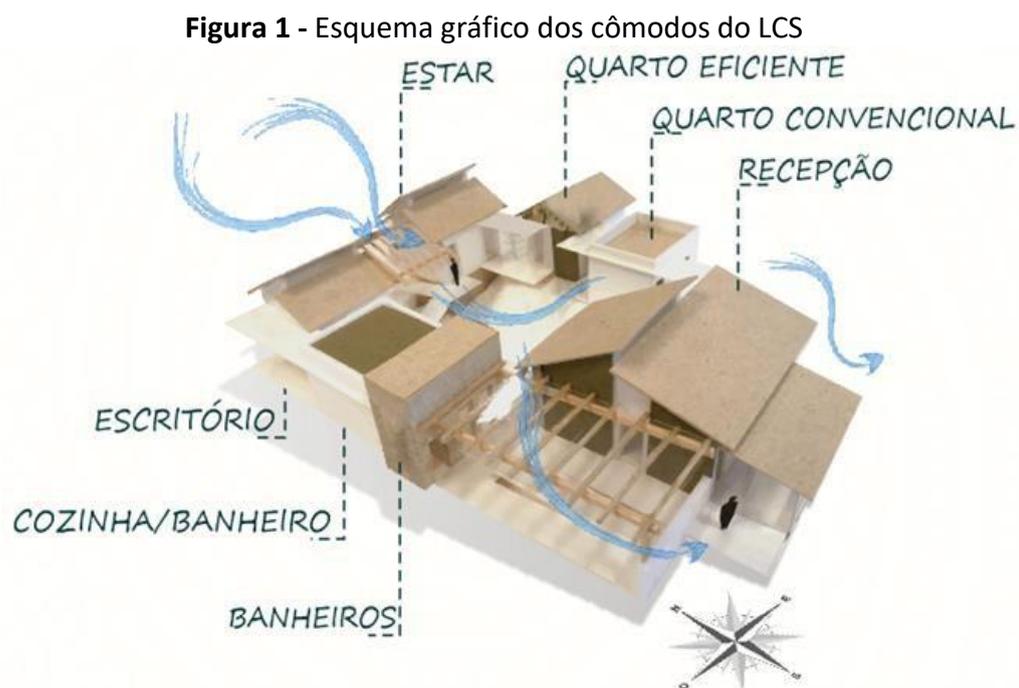
# A comunidade no Laboratório Casa Sustentável: programa de sensibilização para sustentabilidade no ambiente construído

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *A comunidade no Laboratório Casa Sustentável no Jardim Botânico*, é um espaço de ensino, pesquisa e extensão coordenado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, que funciona no Jardim Botânico da UFJF, localizado no bairro Santa Terezinha, voltado para a comunidade de Juiz de Fora e região visando a sensibilização para a sustentabilidade no ambiente construído.

O LCS (Laboratório Casa Sustentável) busca, a partir de pesquisas e experimentações, demonstrar estratégias construtivas relacionadas ao conforto ambiental, arquitetura bioclimática, eficiência energética e sustentabilidade para o público.

O espaço é constituído por sete ambientes para visitação e pesquisa, sendo eles: recepção, quarto convencional, quarto eficiente, sala de estar, escritório, cozinha e banheiro demonstrativo, conectados por circulações externas cobertas e acessíveis (Figura 1); o LCS foi projetado para representar os ambientes comuns de uma residência, com soluções aplicáveis e financeiramente acessíveis de conforto ambiental, que são expostas no percurso. A visitação é guiada por monitores estudantes de Arquitetura e Urbanismo na UFJF, que já passaram pelas matérias de Conforto do curso, e estão responsáveis por traduzir para o público visitante, de forma acessível e didática, conhecimentos abordados no ensino, que muitas vezes não estão disponíveis de forma simples e clara para além da comunidade acadêmica.



Fonte: as autoras, 2022.

Os visitantes da Casa são, em geral, grupos de família e amigos aos finais de semana e escolas nos dias úteis regulares de funcionamento. Os estudantes guias adaptam o roteiro de apresentação a diversas idades – com indicação etária básica a partir de 11 (onze) anos, idade em que já estão aptos a compreender melhor o conhecimento transmitido e a participar ativamente da visita. Além destes dois públicos principais, o Laboratório recebe atenção da comunidade acadêmica, em que grupos de perfis relacionados à formação técnica ou superior em área relacionadas à construção civil, como em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, design de móveis, entre outros, buscam realizar as visitas com horários marcados e/ou espontâneas nos dias de abertura. Com as principais visitas sendo regionais (escolas públicas do município ou estado), também presencia-se a visita de pessoas de diversas regiões do Brasil, atraindo também nacionalidades distintas, tendo recebido mais de 3,5 mil visitantes desde sua abertura, em 2019, até o ano de 2022.

Apesar do sucesso em visitas, com o início da pandemia da COVID-19, o LCS e o jardim botânico foram fechados, e, para a continuidade da atividade extensiva, foi necessária a criação de um tour virtual para o compartilhamento remoto das técnicas presentes no LCS. A criação desse espaço virtual foi um dos focos principais do projeto durante o ensino remoto e assim, pesquisas e atividades relacionadas a esse tema foram desenvolvidas.

A seguir, será apresentado um pouco mais sobre as atividades desenvolvidas pelo projeto em 2022, como o LCS Virtual, e as dinâmicas presenciadas no Laboratório, tanto sobre os impactos sociais, provocados pelos visitantes, como também a importância do projeto na formação dos bolsistas que passam pela extensão.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

A demanda que surgiu na pandemia, a criação do laboratório casa sustentável virtual, por um primeiro olhar, muito mais simples que o físico, trouxe dificuldades e desafios para os extensionistas do ensino remoto. O objetivo que se tinha em mente era manter as informações que estavam disponíveis presencialmente, em um meio virtual, como os conceitos de sustentabilidade, ecoeficiência, conforto ambiental, entre outros, e também de uma forma imersiva, não somente em textos ou figuras.

A ideia surgiu a partir de exemplos de museus virtuais como o de Anne Frank, na Holanda, organizado pela plataforma do Google Arts & Culture, lançado em 2019, na data de aniversário de Anne. Nele, é possível andar pelos cômodos da antiga casa que a autora morou e com isso, ter um pouco o olhar e a experiência de como era estar escondida em um período opressor. Foram feitas várias pesquisas sobre outros museus e sobre como funcionavam essas plataformas, como as imagens eram geradas, como era possível ter botões na tela que com apenas um click do mouse, para percorrer de um cômodo a outro, por exemplo.

**Figura 2** - Imagem retirada do Museu Anne Frank



**Fonte:** Anne Frank House. The secret annex. Disponível em: <<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/room-anne/>>. Acesso em: 4 de Setembro de 2021.

Alguns exemplos estudados apresentavam os tours virtuais através de imagens de câmeras profissionais 360°, o que seria inviável para nossa pesquisa e projeto. A ideia se voltou, portanto, para a renderização de ambientes virtuais, criados em softwares 3D, que oferecem uma modelagem simples como o SketchUp, mas com boa qualidade de definição e semelhança em relação ao ambiente real. Em relação a essa parte do desenvolvimento gráfico, a criação da maquete virtual, realizada com o software SketchUp (ano), foi a etapa que mais se alongou, por conta dos desafios acerca da representação da paisagem natural ao redor do modelo. Era necessário criar uma ambientação bem próxima do real, com o relevo de morros, árvores e caminhos próximos. Foram feitas fotografias panorâmicas e estas depois editadas em software de imagens, o que ofereceu melhor condição de imersão dentro do projeto.

**Figura 3** - Foto panorâmica do entorno do LCS



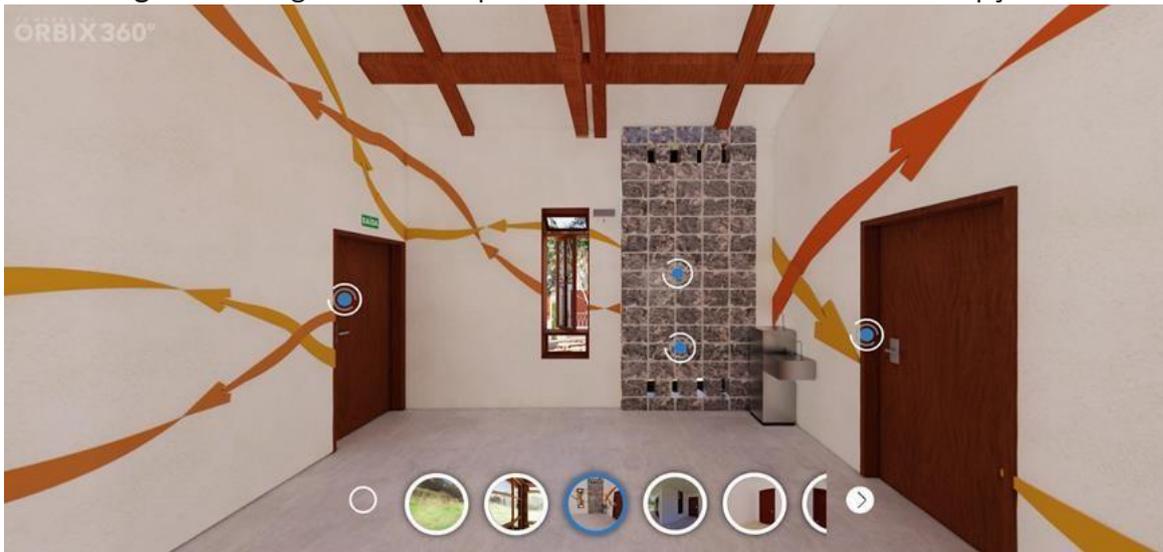
**Fonte:** autoras, 2022

Tendo a modelagem do espaço edificado e do seu entorno tratada, esta foi aplicada no modelo tridimensional ao redor da edificação, em forma de um cilindro, de maneira que se configurasse a paisagem de entorno para qualquer ângulo de visão. O desafio seguinte foi a renderização, o que demandou a criação de um roteiro de imagens do percurso a serem renderizadas. Esta etapa foi rápida, pois se tratou do ajuste de materiais e luzes na maquete, no entanto, esse mecanismo requer muito do

computador, havendo uma maior demora para que as imagens elaboradas ficassem prontas.

Esse processo foi feito dentro do plugin Enscape (ano), um renderizador que é instalado e que se encontra dentro do SketchUp; com ele, pode-se extrair as imagens com ângulo de 360º, em um formato que algumas plataformas de tour virtual aceitam. Uma delas é a ORBIX360 que, com as pesquisas feitas, foi a selecionada por ter uma interface didática, com botões para navegação e para leitura de textos e imagens. Nesta foto a seguir, é possível visualizá-la já com a imagem da recepção do LCS:

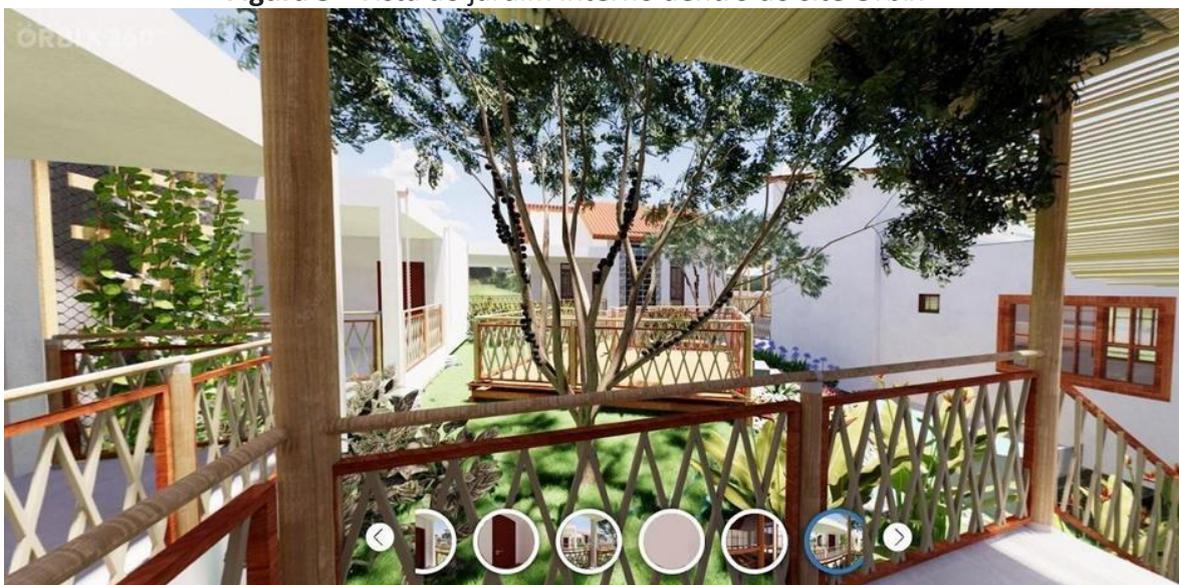
**Figura 4 - Imagem tirada da plataforma Orbix 360 - ambiente Recepção**



Fonte: as autoras, 2022.

O ambiente interno do LCS também foi renderizado e conseguiu representar o que estava dentro do projeto mas que não havia sido executado na realidade, como por exemplo o jardim interno, com um espaço de visitação ao centro, como é possível observar na imagem abaixo:

**Figura 5 - Vista do jardim interno dentro do site Orbix**



Fonte: as autoras, 2022.

Houve muitas dificuldades, mas com o acompanhamento das professoras Letícia Zambrano e Aline Calazans, que ajudaram no suporte à pesquisa e às fotos panorâmicas, obteve-se um resultado muito positivo. Embora o tour virtual tenha sido lançado em 2022, nosso objetivo é de poder divulgar novas versões melhoradas ao longo dos próximos anos, com as novas equipes de bolsistas que possam pesquisar e incorporar inovação e criatividade nessa nova dimensão da visita.

### 3 CONCLUSÕES

Após o fim do desenvolvimento deste projeto, o mesmo foi disponibilizado na plataforma online ORBIX360, para que todos pudessem ter acesso. Desde a data de lançamento através das redes sociais do projeto, em 16 de maio de 2022 até o presente momento, o tour virtual já conta com mais de 520 visitas.

Desta forma, analisando os dados obtidos e observando a boa adesão verificada pela criação do laboratório casa sustentável virtual, a técnica se demonstra como uma ferramenta extensiva, não somente para o momento pandêmico, onde a visita presencial era inviabilizada, mas também para aquelas pessoas que estejam distantes, ampliando nossos horizontes, atingindo qualquer interessado que não possa realizar a visita pelo meio presencial.

Os impactos sociais gerados pelo tour virtual foram satisfatórios, já que o mesmo trouxe para o momento de privação da visita presencial, ainda que não a substitua, uma nova alternativa de exploração da aprendizagem de técnicas de conforto ambiental e sustentabilidade no ambiente construído, sendo também uma forma de atingir toda a sociedade, ampliando o poder multiplicador desses conhecimentos, o que é o nosso objetivo maior, agora podendo chegar a qualquer pessoa do planeta, que encontrem nossas postagens da rede, e desejem conhecer o trabalho realizado pelo LCS.

Relembramos que o principal objetivo do LCS é ser um elemento importante na troca com a sociedade e tivemos a dimensão de seu papel principalmente durante o período pandêmico. Reinventar nossa forma de comunicação com o público e de pesquisar se tornou um desafio para a equipe de trabalho, e a construção conjunta do LCS virtual foi uma demanda que se revelou como uma oportunidade de grande aprendizado, principalmente no desenvolvimento gráfico específico para o uso da plataforma de tour virtual 3D, e todo o universo que envolve a imersão passeios virtuais, nos incentivando a desenvolver capacidades até então menos exploradas no cotidiano do projeto, e apesar das circunstâncias, sendo rica forma de contribuir para nossa formação.

### REFERÊNCIAS

ANNE FRANK HOUSE. *The secret annex*. Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Ministério do Turismo. IBRAM. *Google Arts & Culture*. In: Google Arts & Culture. 2. ed. 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/os-museus/acervos-online/google-arts-culture>. Acesso em: 26 ago. 2021.

DIAMOND, Nina. *The temple of Dendur: From the Nile to NYC in 360º*. 6 de Junho de 2016. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/blogs/digital-underground/2016/facebook-360-temple-of-dendur>. Acesso em: 7 set. 2021.  
MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA. Disponível em: <https://mna.inah.gob.mx/>. Acesso em: 10 set. 2021.

ROGATTO, Marcos. *Vídeo 360º e Realidade Virtual constroem novas narrativas*. ABERJE, 2017. Disponível em: <https://www.aberje.com.br/?coluna=video-360-e-realidade-virtual-constroem-novas-narrativas>. Acesso em: 6 jun. 2021.

VALLE, Cláudia. *Projetos Urbanos da Prefeitura de Manaus ganham imagens de realidade virtual*. Prefeitura de Manaus. 24 de Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/projetos-urbanos-da-prefeitura-de-manaus-ganham-imagens-de-realidade-virtual/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ZAMBRANO, Leticia *et al*. Laboratório casa sustentável: Um ambiente, pesquisa e extensão em arquitetura sustentável Juiz de Fora - MG. *In: Anais do XXIII Encontro Nacional e IX Encontro Latinoamericano de Conforto no Ambiente Construído*. Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/lablcs/files/2018/10/ENCAC-2015-Artigo-33-revisado-LCS.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.