



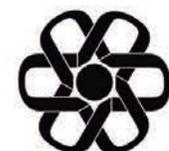
**VOL. 5**

# Atividades de Extensão

DESENVOLVIDAS NA UNESPAR

DANIELA ZIMMERMANN MACHADO  
CLEBER BROIETTI  
SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS  
ROSIMEIRI DARC CARDOSO

**(ORG.)**



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

Valdemir Paiva  
EDITOR-CHEFE

Paula Zettel  
DESIGN DE CAPA

Éverson Ciriaco  
DIREÇÃO EDITORIAL

Camila Silva  
DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Katlyn Lopes  
DIREÇÃO EXECUTIVA

Víctor Malucelli  
EDITOR DE RELACIONAMENTO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINAZZ, CRB9 / 626

---

Atividades de extensão: desenvolvidas na UNESPAR

A872 [recurso eletrônico] / organização de Daniela Zimmermann Machado, Cleber Broietti, Sérgio Carrazedo Dantas, Rosimeiri Darc Cardoso – 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2023.  
v.5, 225p.; 23cm  
Vários colaboradores  
ISBN 978-65-5399-768-4

1. Extensão universitária. 2. Universidade Estadual do Paraná. 3. Ensino superior. I. Machado, Daniela Zimmermann (org.). II. Broietti, Cleber. III. Dantas, Sérgio Carrazedo(org.). III. Cardoso, Rosimeiri Darc (org.).

CDD 378 (22.ed)

CDU 378

---

Nº. Registro Doi: 10.55371/ 978-65-5399-768-4

1ª edição – Ano 2023

Copyright© Editorial Casa, 2023

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a expressa anuência do Editorial Casa.

Caso não encontre nossos títulos na rede de livrarias conveniadas disponível em nosso site, entre em contato conosco por meio de nosso telefone ou de nossas redes sociais.



---

Rua Riachuelo, 31, 14º andar - Centro | CEP 80020-250 | Curitiba-PR  
Telefone: +55 (41) 3264-9696 | E-mail: contato@editorialcasa.com.br  
www.editorialcasa.com.br

## APRESENTAÇÃO

Falar sobre a extensão é trazer para o discurso a importante relação entre a universidade e a sociedade. É por meio da extensão que universidade e sociedade dialogam e buscam juntas as soluções para os problemas que as cercam. Nessa interlocução, não há uma disputa de saber, mas uma troca de saberes diversos que se constituem em novas formas de conhecer e aprender.

Todavia, esse diálogo traz consigo outras perspectivas que devem ser consideradas, em especial a questão da formação do acadêmico em sua relação com a sociedade e as diferentes oportunidades que se levantam na construção de conhecimentos. Trata-se de uma construção feita no coletivo, cujos resultados são traduzidos a partir da transformação que provoca no sujeito dessa ação, bem como na sociedade que é também partícipe dessa construção.

A interação dialógica, princípio fundamental para a extensão, proporciona uma aprendizagem por meio de vivências enriquecedoras, interferindo positivamente na comunidade onde se realiza a ação de extensão. Desta maneira, por meio da extensão, a universidade pode atuar socialmente, visto que o conhecimento é um bem social e essencial para a garantia dos direitos humanos imprescindíveis para a construção da cidadania plena e o desenvolvimento social e regional de forma solidária.

Considerando essas questões, entendemos que oferecer à comunidade acadêmica a possibilidade de compartilhar as experiências vivenciadas por discentes, orientados por docentes, no desenvolvimento de ações extensionistas é também uma forma de compartilhar conhecimentos técnicos, científicos, sociais, culturais e, acima de tudo, intencionalmente ricos de participação coletiva.

A publicação deste material visa estender as experiências vividas em ações de extensão nos sete campi da Unespar, com o objetivo de fortalecer o reconhecimento da extensão com ênfase na troca de saberes como uma ação transformadora entre a Unespar e a comunidade externa e a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, empreendidas nos últimos três anos.

Esperamos que esta coleção contribua para que outros estudantes sintam-se desafiados a participar dessas ações, assim como possam desafiar-se na escrita de novos textos, com alcance cada vez mais amplos, em perfeita harmonia com as discussões de nosso tempo, de nossa sociedade.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosimeiri Darc Cardoso  
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

# SUMÁRIO

## **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM COMUNIDADES VULNERÁVEIS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DA INDISSOCIABILIDADE COM O ENSINO E PESQUISA** .....

7

Adilson Anacleto

Luciane Silva Franco

Allan Santos Greim dos Prazeres

Larissa do Rosario Lopes Marques

## **BRINQUEDOTECA ITINERANTE: UMA EXPERIÊNCIA UNIVERSIDADE ESCOLA** .....

30

Danielle Marafon

Roseneide Maria Batista Cirino

## **ELAS INSPIRAM: CAPACITAÇÃO DE MULHERES E EMPODERAMENTO FEMININO** .....

45

Camila Matos Bianca Chemure dos Anjos

Stephany Christine Maciel da Graça

Monica Herek

## **EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO NA UNESPAR: OLHAR EMPREENDEDOR – TRANSFORME SUAS IDEIAS EM FUTUROS NEGÓCIOS** .....

60

Fernando Henrique Lermen  
Maria Cecília Ferrari de Carvalho Teixeira  
Nathalya Albina da Silva Pereira  
Gustavo de Souza Matias  
Camila Matos

## **COMO UMA SIMPLES COLEÇÃO DIDÁTICA TRANSPÔS AS FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE EM 8 ANOS DE EXISTÊNCIA** .....

80

Cassiana Baptista Metri  
Tânia Zaleski Andressa dos Santos  
Elias Anne Caroline da Silva Sandi  
Rafael Metri

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS** .....

102

Gabriel Jean Sanches

## **PROGRAMA COURO DE PEIXE E SUA ATUAÇÃO NO LITORAL PARANAENSE ENTRE OS ANOS DE 2020-2023** .....

118

Kátia Kalko Schwarz Larissa  
Lorraine Lima Alves Suave  
Luiz Felipe Correa Cordeiro  
Lyncon Vitor Finotti  
Ana Maria de Oliveira Ferreira de Almeida

## **CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA, ESPAÇOS EDUCATIVOS, MEMÓRIAS E SIGNIFICAÇÕES** .....

138

Liliane da Costa Freitag

**ELAS POR ELAS: UM RELATO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE AUTORIA FEMININA** .....

160

Cristiane Pagoto

Jordana Cristina Blos Veiga Xavier

**DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS** .....

178

Daniela Zimmermann Machado

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESCOLAS DO CAMPO, COMUNIDADES E UNIVERSIDADE: INTERCÂMBIO DE SABERES** .....

191

João Guilherme de Souza Corrêa

Luana Carla Bernardo

**PROMOVENDO A SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: RELATOS DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO/PARANAGUÁ** .....

209

Murilo Vetroni Barros

# **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM COMUNIDADES VULNERÁVEIS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DA INDISSOCIABILIDADE COM O ENSINO E PESQUISA**

**Adilson Anacleto<sup>1</sup>**

**Luciane Silva Franco<sup>2</sup>**

**Allan Santos Greim dos Prazeres<sup>3</sup>**

**Larissa do Rosario Lopes Marques<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup> Docente Colegiado de Administração, Campus Paranaguá. Coordenador do projeto de Extensão e Pesquisa Desenvolvimento profissional em Comunidades Socialmente Vulneráveis no Litoral do Paraná

<sup>2</sup> Extensionista do Projeto Horticultura orgânica

<sup>3</sup> Extensionista do Projeto Gestão estratégica para a inovação e desenvolvimento profissional

<sup>4</sup> Extensionista do Projeto Gestão profissional da Carreira Profissional de Mulheres



**RESUMO:** O litoral do Paraná é uma região de contratos, onde uma significativa parte da população regional vive em condições classificadas como abaixo da linha da pobreza. Nesta região existem as comunidades remanescentes de caiçaras, as quais são divididas naqueles que ainda permanecem na zona rural e os que migraram para os centros urbanos em busca de sobrevivência, sendo em ambos os casos escassas as alternativas de renda. Diante da necessidade da proposição de atividades de renda que pudessem ser praticadas por esse grupo de pessoas, foi realizado um estudo de caso no modelo de extensão, pesquisa ação e ensino aplicado às necessidades das comunidades. Os Projetos investigados foram gerados por meio de uma construção coletiva do conhecimento, que envolveu profissionais que tornam a extensão uma opção de construção de uma sociedade sustentável em consonância com as pessoas que necessitavam de igualdade social e de alternativas de renda, na tentativa de construir uma nova forma de desenvolvimento, em sintonia com a Agenda 2030 e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. A execução dos projetos, resultou no exercício e reconhecimento das pessoas e sua inserção no processo de cidadania, onde as mesmas se percebiam como parte integrante de um coletivo que buscava soluções para problemas de si e da sociedade onde se inseriam, ao mesmo tempo em que no caso de muitas famílias ocorria a mitigação da pobreza em que se encontravam. Os projetos investigados tiveram relevância social e revelaram a essência do que deve ser o ensino e a extensão aos discentes envolvidos no projeto da Universidade Estadual do Paraná, dado que durante a execução os alunos puderam acompanhar as formas de vida e as dificuldades de geração de renda, e nesse contexto com a adoção das diversas abordagens, premissas e conceitos utilizados, puderam propor soluções para as comunidades socialmente vulneráveis.

**Palavras-chave:** Desigualdade social; Trabalho; Pobreza; Renda; Comunidades tradicionais.

**ABSTRACT:** The coast of Paraná is a region of contracts, where a significant part of the regional population lives in conditions classified as below the poverty line. In this region there are the remaining communities of caiçaras, which are divided into those who still remain in the rural area and those who migrated to the urban centers in search of survival, with scarce income alternatives in both cases. Faced with the need to propose income activities that could be practiced by this group of people. A case study

was carried out in the model of extension, action research and teaching applied to the needs of the communities. The investigated projects were generated in a collective construction of knowledge, which involved professionals who make extension an option for building a sustainable society in line with people who need social equality and income alternatives, in an attempt to build a new way development, in line with the 2030 Agenda and its 17 Sustainable Development Goals. The execution of the projects resulted in the exercise and recognition of people and their insertion in the citizenship process, where they perceived themselves as an integral part of a collective that sought solutions to problems of themselves and the society in which they were inserted, at the same time that in the case of many families, there was a mitigation of the poverty in which they found themselves. The investigated projects had social relevance and revealed the essence of what teaching and extension should be to the students involved in the project at the State University of Paraná, given that during the execution the students were able to follow the ways of life and the difficulties of income generation, and in this context, with the adoption of different approaches, assumptions and concepts used, they were able to propose solutions for socially vulnerable communities.

**Keywords:** Social inequality; Work; Poverty; Income; Traditional communities.

## 1. INTRODUÇÃO

A humanidade, ao longo da história, tem provocado profunda transformações no planeta, sendo que a busca por desenvolvimento, melhores condições de vida ou ainda a garantia básica de alimentos para sobrevivência tem sido os principais motivos que impulsionam essas transformações.

As desigualdades se ampliam em todas as regiões do planeta no mesmo compasso que ocorre as transformações da humanidade. O crescimento populacional tem aumentado de forma acentuada no decorrer das últimas décadas. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2022), a população mundial deve atingir 9,6 bilhões de pessoas em 2050. Isso impôs que a humanidade busque alternativas de garantia alimentar, condições de emprego e renda, bem como melhoria da qualidade de vida as mais variadas regiões do planeta.

As alternativas de desenvolvimento devem se opor a revolução verde que promoveu a elevação da oferta de alimentos, porém apresentou efeitos colaterais na poluição do ar, na contaminação do meio ambiente, na redução da diversidade e especialmente os resíduos de agrotóxicos na alimentação humana e animal, o que evidencia que o atual estilo de desenvolvimento no contexto alimentar é insustentável social e ambientalmente tendo provocado fortes impactos em quase todas as regiões brasileiras.

Neste contexto é urgente que sejam considerados os mecanismos e modelos de empreendimentos que além de gerar emprego e renda, mantivessem uma base de capital natural (solo, água, clima, florestas, biodiversidade, oceanos), e para além disso também pudesse romper com o ciclo vicioso que reproduz assimetrias tecnológicas, concentração de renda, vulnerabilidade externa além da deterioração ambiental conforme descrito por Gramkow (2019). Ainda segundo Gramkow (2019), para combater as insustentabilidades dos atuais estilos de desenvolvimento e enfrentar as mudanças é necessário construir um ciclo virtuoso de desenvolvimento econômico, que permita reduzir desigualdades, e ao mesmo preservar a base de recursos naturais.

Especificamente no que se concerne ao litoral do Estado do Paraná, segundo Anacleto et al. (2020) a região possui dois extremos algumas localidades como Paranaguá, Matinhos e Guaratuba são fortemente desenvolvidas, incrementando a geração de emprego e renda pelo estímulo à indústria, comércio e turismo, e contrapondo-se a essa situação outras áreas da região muitas localidades apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e sobrevivem precariamente de atividades como a pesca artesanal, extrativismo florestal e agricultura de subsistência.

Destaca-se que o litoral do Paraná apresenta características que o diferem de outras regiões do estado, como o linguajar, os hábitos e costumes herdados da cultura portuguesa, dos índios e dos negros que constituíram a colonização da região desde a época do Brasil colônia quando surgiram as comunidades tradicionais que foram constituídas mais distantes dos portos, e acabaram por derivar a mistura racial de europeus e negros com as tribos indígenas existentes, assim surgindo as “comunidades caiçaras”.

No litoral do Paraná, segundo Anacleto et al. (2020) estes locais atualmente são denominados de “remanescentes de comunidades caiçaras” e se caracterizaram pela cultura, uso da pesca artesanal para subsistência,

tipo de alimentação e em especial pelo sistema social adotado, com a prática de agricultura baseada em sistema de pousios, ou seja, o uso de uma determinada área para o plantio e após a colheita o abandono deste local, somente ocorrendo novamente o uso destas áreas após quatro anos ou mais.

A população remanescente de comunidades caiçaras no litoral paranaense é estimada em 35 comunidades rurais, com aproximadamente 4000 pessoas, 600 famílias, e sofre através dos tempos uma avassaladora influência de fatores externos, os quais veem reduzindo as populações originais e definhando a qualidade de vida dos habitantes destes locais.

A região onde estão inseridas as comunidades caiçaras no litoral do Paraná, são constituídas na sua maioria por vegetação de restinga e também vegetação subtropical. Os solos utilizados para plantio nestas comunidades, na sua maioria, são álicos, portanto apresentam baixa fertilidade natural, fator que restringe o número de atividades agrícolas possíveis à agricultura. As culturas de maior ocorrência são: o abacaxi, arroz e a mandioca. Estes locais, em sua maioria, são considerados comunidades pobres pelo poder público do Estado do Paraná, uma vez que apresentam baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).

Ainda segundo Anacleto et al. (2020) após a década de 70 estas comunidades sofreram profundas alterações e tiveram seus sistemas de vida social modificados, especialmente por conta do crescimento do turismo na região, quando estas famílias receberam propostas para a venda das suas posses de terras, por valores em média cinco vezes maior do que o valor financeiro arrecadado durante todo um ano de produção agrícola ou da pesca artesanal. Este fato fez com que diante da falta de percepção de valores, dezenas de agricultores acabassem por vender parte ou a totalidade de suas terras a turistas de segunda residência, especialmente das cidades de Curitiba e Joinville que buscavam a região para lazer devido as praias, rios e outras belezas naturais da região. Esta situação gerou um grave problema social, dado que as populações remanescentes tendo as áreas destinadas a agricultura reduzidas, diminuíram conseqüentemente a renda e foram obrigadas a se mudarem para outras regiões, especialmente para Paranaguá, devido a contratação de mão de obra pelo Porto D. Pedro II, porém sem qualificação ao mercado de trabalho, elevaram os números da favelização desta grande cidade brasileira.

A partir desse período as famílias remanescentes de caiçaras puderam ser divididas em dois grupos: aqueles que ainda permanecem na zona rural, porém sem alternativas de renda, devido ao pouco espaço; e aqueles que residem em áreas empobrecidas, ou favelizadas nos centros urbanos, especialmente nas cidades de Paranaguá, Matinhos e Guaratuba.

O conjunto dos problemas apresentados segundo Anacleto et al. (2020) são oriundos dos próprios sistemas de desenvolvimento instalados na região. Essa condição é resultante da intrincada relação entre o desenvolvimento e região, das ações dos diversos atores e das suas implicações, pois à medida que o contexto regional muda pelo desenvolvimento, conseqüentemente, a própria região se modifica e gera outros impactos em si pelo próprio processo do desenvolvimento. A complexidade regional exige, portanto, que o desenvolvimento regional seja repensado, que haja mudanças nos paradigmas atualmente instalados e alteração dos modelos de desenvolvimento comumente praticados. Tal complexidade delimita que sejam construídos novos diálogos com os múltiplos atores regionais na busca pela mitigação desses problemas. Assim, surgiu a pergunta que tem orientado as ações de ensino pesquisa e extensão: existe a possibilidade de estabelecer um processo de desenvolvimento no litoral do Paraná que considere a cultura, a vocação, a tradição regional e ainda assim dentro do mesmo território considere as diferentes realidades observadas?

A resposta para esta pergunta não pode ser considerada simples, dado que o conjunto de particularidades únicas e singulares relativo ao litoral paranaense. E justamente estas respectivas singularidades e contextos históricos se traduzem em desafios ao desenvolvimento sob o enfoque da sustentabilidade, no entanto acredita-se que a vinculação deste desafio as proposições da agenda 2030 da ONU e dos ODS, (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) e suas prerrogativas pode resultar em estudos que sejam mais adequados e ajustados a realidade regional.

Segundo Schneider (2023) a Organização das Nações Unidas (2022) instituiu um desafio na busca por um mundo mais justo, surgindo os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que fazem parte de uma agenda global composta por 17 objetivos e 169 metas para ser cumprida até o ano de 2030. Os ODS por intermédio da Agenda 2030, ganharam forte adesão em mais de 190 países, e em várias partes do mundo governos, a sociedade civil, as universidades, o setor privado e em especial grande quantidade de cidadãos embarcaram em uma jornada coletiva

com vistas a estabelecer uma sociedade mais justa, economicamente viável e ambientalmente sustentável, mas para tal deve ser considerado a implementação da agenda global ponderando as especificidades das suas cidades e população.

Neste contexto a universidade Estadual do Paraná, como um agente público de ensino superior, a partir de projeto de extensão associados ao ensino e pesquisa pode contribuir para a superação dos desafios no litoral paranaense.

Assim a atuação extensionista poderá derivar informações que possam nortear a comunidade técnico-científica na realização de novas pesquisas, assim como gerar subsídios às instituições públicas e privadas que têm interesse em apoiar iniciativas relacionadas as mudanças nos paradigmas atualmente instalados e na alteração dos modelos de desenvolvimento socialmente injusto existentes conforme também relatado por Pino e Vásquez (2022).

Assim diante do apresentado e da complexidade que envolve a região litorânea do Paraná, apresenta-se estudo de caso relativo à execução dos projetos extensionistas em regiões socialmente vulneráveis com base nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030.

## 2. METODOLOGIA

A região litorânea foi escolhida para a realização do estudo de caso dado que apesar de ocupar pequeno espaço territorial, ou seja, apenas 3% da superfície do Estado, está localizado na região mais preservada do bioma da Mata Atlântica do Brasil. Essa região apresenta-se extremamente diversificada e com elevada heterogeneidade. A complexidade presente nesta localidade dá origem a duas contradições: o valor da região, como patrimônio natural e para proteção da biodiversidade, e um quadro de subdesenvolvimento que não corresponde aos seus potenciais, tendo em dezenas de localidades baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), tendo significativa parte da população em situação de pobreza sendo essa realidade similar a outras regiões brasileiras conforme também relatado por Anacleto et al. (2023) e Schneider et al. (2023).

A proposta de extensão abrangeu o período de 2013 a 2023, sendo direcionado a ações de formação de pessoas ao mesmo tempo que ocorria o envolvimento de discentes no processo de aprendizagem e conhecimento da realidade regional.

Os projetos para análise foram selecionados por acessibilidade e pelos resultados e relatórios em sua totalidade estar a disposição dos autores do estudo de caso, sendo também premissa que as etapas dos treinamentos fossem ministradas gratuitamente assim como também na mesma forma o material didático sem custos.

Os processos de intervenção extensionistas em todos os casos analisados foram caracterizados por atividades preconizados pela pesquisa-ação-extensão, envolvendo os participantes dos projetos na discussão e elaboração dos trabalhos com vias a implantação de cursos, capacitações e treinamentos, que tinham visavam geração de renda familiar, a busca por igualdade de gênero, valorização da mão de obra feminina, preparo das novas gerações ao mercado de trabalho, fomento ao empreendedorismo e o resgate da dignidade familiar.

A análise dos resultados foi efetuada usando a abordagem quali-quantitativa, conforme proposto por Minayo (2010) que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, assim, a análise qualitativa tem relevância nos processos e significados após os processos de intervenção da extensão universitária. As análises quantitativas ainda de acordo Minayo (2010) permitem abordar a teoria por meio de variáveis quantificadas em números, que são analisadas de forma estatística relacionada à mensuração rigorosa dos dados e fatos, o que permite confirmar eficiência dos processos avaliados.

A junção desses modelos de análise, permitem interpretações dos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa objetos da pesquisa ação oriunda da extensão universitária (STAKE, 2011).

### **3. RESULTADOS**

Os projetos analisados no presente estudo de caso tinham como premissa que a ação extensionista envolvesse, além da intervenção em uma realidade observada, que estivesse também vinculada ao ensino e a pesquisa (QUADRO 1).

**Quadro 1** – Projetos de Extensão Universitária que também envolviam ensino e pesquisa

| <b>Título do projeto</b>  | <b>Período de realização</b> | <b>Discentes envolvidos</b> | <b>Resumo de resultados</b>  | <b>Observações relevantes</b>   |
|---|------------------------------|-----------------------------|--|---|
| Planejamento Estratégico e desenvolvimento no litoral do Paraná: dialogo de saberes | 2013-2018                    | 308                         | 28 relatórios situacionais gerados   | 12° Prêmio Ozires Silva de Empreendedorismo Sustentável, ISAE/FGV. Vencedor categoria Universidade em extensão  |
| Horticultura Orgânica em Comunidades Socialmente Vulneráveis                        | 2016-2019                    | 12                          | 293 famílias urbanas e rurais capacitadas<br>18 egressos do sistema prisional<br>14 treinamento<br>30 famílias encaminhados ao Programa de Certificação (PPCPO). | Criação de sistema de comércio on-line via WhatsApp que no período da pandemia já estava em funcionamento facilitando o escoamento da produção quando se iniciou a pandemia de COVID.<br>12° Prêmio Ozires Silva de Empreendedorismo Sustentável - ISAE/FGV. Categoria social<br>Prêmio Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Rede Brasil do Pacto Global 2019, Rede Brasil do Pacto Global (Programa ONU). |
| Ervas medicinais: horticultura orgânica em comunidades socialmente vulneráveis      | 2018-2020                    | 11                          | 224 famílias capacitadas 11 treinamentos   | Dialogo de saberes estabelecidos entre jovens e as gerações de idosos<br>Ampla apoio da mídia local com matérias na televisão e jornais local   |

| <b>Título do projeto</b>  | <b>Período de realização</b> | <b>Discentes envolvidos</b> | <b>Resumo de resultados</b>              | <b>Observações relevantes</b>  |
|---|------------------------------|-----------------------------|--|--|
| Empresarias do futuro: a formação para o primeiro emprego de meninas adolescentes em tempos de Novo coronavírus | 2020-2021                    | 46                          | 176 pessoas<br>9 treinamentos            | Projeto realizado durante a pandemia possibilitou que jovens mulheres pudessem se capacitar mesmo sem poder sair de suas residências.                |
| Gestão estratégica para a inovação e desenvolvimento: um elo entre a cidade e o campo                           | 2020-2022                    | 102                         | 798 famílias capacitadas 25 treinamentos | Projeto foi customizado para atender as demandas do comércio e indústria tendo registro de 54 jovens empregados a partir das capacitações realizadas |

No que tange ao ensino, os projetos executados relativos ao planejamento estratégico (Quadro 1) eram realizados por equipes de alunos regularmente matriculados e frequentes, sendo as atividades desenvolvidas em grupo de no máximo quatro discentes. A atividade extensionista era realizado seguindo os propostos da metodologia ativa aprendizagem baseada por projetos e por problemas, sendo quem os próprios alunos definiam os objetos de estudo.

Ao final do período letivo todos os envolvidos apresentaram os resultados dos projetos de extensão e da pesquisa vinculada em sala de aula aos outros alunos e também nos eventos anuais relacionados a extensão, ensino e pesquisa.

Ainda no que que tange ao ensino, os outros projetos (Quadro 1) eram executados por bolsistas dos Programas Universidade sem Fronteira, PIBIS ou PIBEX, e também apresentavam os resultados em eventos de ensino e pesquisa.

Os resultados dos projetos de extensão analisados revelaram que a atividade extensionista estavam fortemente atrelados a pesquisa científica, (QUADRO 2), sendo que em suas totalidades os projetos de extensão

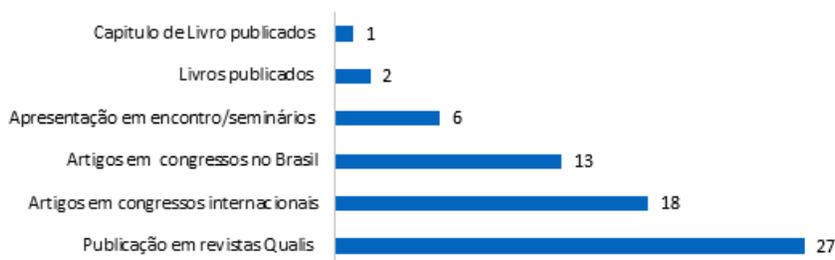
também geraram escritos científicos publicados em eventos, revistas indexadas e no formato de livros.

**Quadro 2** – Produção científica gerado por projetos de Extensão Universitária

| <b>Título do projeto</b>  | <b>Publicações</b>   |
|---|--|
| Planejamento Estratégico e desenvolvimento no litoral do Paraná   | Artigos em congressos no Brasil: 8<br>Artigos em congressos internacionais:11<br>Artigos em revistas indexadas:24<br>Encontro ou seminários estaduais:2  |
| Horticultura Orgânica em Comunidades Socialmente Vulneráveis  | Livro publicado: Manual de cultivo: 1<br>Artigos em congressos no Brasil: 2<br>Artigos em congressos internacionais:2<br>Artigos em revistas indexadas:2<br>Encontro ou seminários estaduais:1             |
| Ervas medicinais: horticultura orgânica em comunidades socialmente vulneráveis                                  | Livro publicado: Manual de cultivo: 1<br>Capitulo de livro publicado: instalações: 1<br>Artigos em congressos no Brasil: 1<br>Artigos em congressos internacionais:1<br>Encontro ou seminários estaduais:1 |
| Empresarias do futuro: a formação para o primeiro emprego de meninas adolescentes em tempos de Novo coronavírus | Artigos em congressos internacionais:2<br>Encontro ou seminários estaduais:1   |
| Gestão estratégica para a inovação e desenvolvimento profissional: um elo entre a cidade e o campo              | Artigos em congressos no Brasil: 2<br>Artigos em congressos internacionais:2<br>Artigos em revistas indexadas:1<br>Encontro ou seminários estaduais:1  |

Foi possível observar que os escritos derivados dos projetos extensionistas foram maximizados (FIGURA 1), por exemplo um mesmo relatório foi publicado na forma de resumo em congresso, posteriormente ampliado para artigo científico para revistas indexadas e em alguns casos ampliados para capítulo ou livros completos, o que corrobora com os postulados de que extensão, ensino e pesquisa são indissociáveis.

**Figura 1** – Produção científica total gerado dos projetos extensionistas



As capacitações e treinamentos (FIGURA 2) foram efetuados de forma prática, pautadas em recomendações técnicas cuidadosamente testadas pela ciência, no entanto consideraram o diálogo de saberes, onde ao aprendizado empírico dos participantes era considerado nos processos extensionistas e nas interações de ensino.

**Figura 2** – Capacitações e treinamentos nos projetos extensionistas no litoral do Paraná



**Foto:** Adilson Anacleto

## 4. DISCUSSÃO

O impulso ao desenvolvimento precisa conciliar os interesses dessas comunidades com os estilos de desenvolvimento possíveis à sustentabilidade socioeconômica e ambiental. A execução de projetos de extensão aplicada a realidade local pode ser desenvolvida de forma satisfatória em áreas rurais ou urbanas, atendendo as premissas básicas do desenvolvimento sustentável, apesar de ocorrer em uma escala micro a proposição pode ser capaz de mitigar as brechas estruturais nas economias desses

locais subdesenvolvidos promovendo a redução de redução de assimetrias e a diminuição definitiva da desigualdade social.

Assim, é evidenciada a importância da aplicabilidade de processos multidisciplinares, democratizados para uma abordagem perante a comunidade que considera as condições históricas e culturais. Diante do cenário favorável ao desenvolvimento dessas atividades extensionistas, a ideia da popularização e a viabilização de novas alternativas de renda, podem vir no sentido de promoção do fortalecimento do tecido social, pois segundo Anacleto et al. (2017), tais atividades prospectoras não apresentam desenvolvimento satisfatório na região, sendo negligenciadas pelas esferas do poder público e da ciência.

O desenvolvimento rural e urbano de forma sustentável, construído a partir de uma rede colaborativa que esteja baseada no fortalecimento das questões sociais, podem ser mais facilmente realizados através do auxílio das agências de fomento e de projetos de extensão nas universidades públicas, projetos de voluntariado e por intermédio de organizações não governamentais. Neste contexto, as parcerias se constituíram uma alternativa relevante para tornar mais facilitado o desenvolvimento de projetos em comunidades socialmente vulneráveis. O conjunto dos projetos analisados foi cuidadosamente pensado para que pudesse contribuir de forma significativa para o fortalecimento da agenda 2030 no Litoral do Paraná, estando as ações relacionadas aos seguintes ODS, a saber:

**ODS 1. Erradicação da pobreza:** Este objetivo é claramente atendido pelo Projeto Horticultura Orgânica em Comunidades Socialmente Vulneráveis, dado que 1491 famílias em 59 eventos em todos os municípios do litoral do Paraná foram atendidas pelas equipes nos cursos, treinamentos, ou na assistência técnica individual, o que permite afirmar que os projetos contribuíram para a redução da pobreza na região.

Especificamente sobre o projeto desenvolvimento profissional 17% informaram que fazer o curso facilitou a busca por novas oportunidades, o que permite afirmar que o projeto contribuiu para a redução da pobreza nas famílias dos participantes, outra informação relevante é que 8,77% dos participantes (70 pessoas) declaram ter sido promovidas e tiveram elevação de salário devido à capacitação ofertada pelo projeto. A erradicação da pobreza pode ser observada à medida que as pessoas são encaminhadas ao mercado de trabalho, como foi o caso de meninas ao primeiro emprego, egresso do sistema prisional e jovens sem qualificação. Percebe-se que o

acesso a renda e trabalho alivia as condições preexistentes, embora por si não sejam suficientes para a mudança definitiva do cenário.

**ODS 2. Fome zero e agricultura sustentável:** O primeiro e mais relevante entre os resultados dos projetos avaliados são aqueles advindos da adoção da prática da horticultura orgânica e justamente a melhoria da qualidade da alimentação da família, o que reduz de forma significativa a fome. Ainda nesse quesito a essência do projeto também era justamente a agricultura sustentável em áreas de preservação, ou ainda com o aproveitamento de áreas urbanas ociosas para a produção e comércio de horticultura orgânica, que promove de forma eficiente a agricultura sustentável.

**ODS 3. Saúde e bem-estar:** Este objetivo é claramente atendido pelos Projetos avaliados, dado que a melhoria da qualidade alimentar resulta também em melhorias na renda e por consequente a saúde e bem-estar das pessoas.

**ODS 4. Educação de qualidade:** Os projetos em todas as suas fases claramente apresentavam um contexto educacional e além da formação de renda também havia em relação ao meio ambiente, ao respeito a cultura e a tradição dessas comunidades remanescentes caiçaras. Assim, embora não tenha sido possível quantificar esses resultados, não há dúvidas que a mudança regional se faz por intermédio de um processo educacional. O enfoque de um projeto integrador entre o social, econômico e ambiental é justamente a articulação das comunidades, promovendo uma conscientização e educação aliada ao desenvolvimento sustentável e rentável, aumentando a eficiência dos recursos naturais e valorizando a permanência dos indivíduos nos seus locais de origem. Outro fator a ser considerado neste ODS é o fato de que 479 alunos foram envolvidos em vários projetos, essa ação permitiu o contato dos discentes com a realidade regional criando sentimento de cidadania estudantil, onde o jovem se vê impelido a buscar soluções para problemas sociais.

**ODS 5. Igualdade de gênero:** Os projetos apresentaram resultados relevantes sob esse contexto, destaca-se que o aproveitamento e valorização da mão de obra feminina nos projetos era de 62% de todos os participantes dos cursos. Assim considera-se, que pela pluriatividade das propostas desenvolvidas, permitiu ter múltiplas atividades, gerando renda e dando dignidade a sua família e no empoderamento das mulheres, em especial as jovens adolescentes em busca do primeiro emprego.

**ODS 6. Água limpa e saneamento:** Embora ainda não tenha sido possível mensurar quantitativamente, revela-se o projeto horticultura orgânica como um importante benefício indireto. Cumpre mencionar que a redução do uso de agroquímicos promove a proteção das nascentes de água nas comunidades, com a redução da derivação de agrotóxicos, além das nascentes, também as baías que compõem o litoral do Paraná, o que contribui para reverter a degradação da terra, especialmente as agricultáveis, e preserva a biodiversidade regional.

**ODS 8. Trabalho decente e crescimento econômico:** O projeto teve adesão a esse ODS dado que a questão financeira era apontada como o maior limitador de sobrevivência entre os participantes e significativa parte dos participantes não possuíam emprego formal, assim os índices de acesso ao mercado e de promoção são significativos quando relacionados a essa questão.

**ODS 9. Indústria, inovação e infraestrutura:** este ODS não tem relação de benefícios direto em relação ao projeto, no entanto a totalidade das pessoas que relataram ter recebido promoção devido as capacitações recebidas estavam vinculadas a indústria o que gera ainda que indiretamente um benefício social.

**ODS 10. Redução das desigualdades:** Uma das formas mais relevantes de redução das desigualdades é justamente melhoria de renda e oferta de oportunidades iguais a todos, nesse contexto ressalta-se a elevada participação das mulheres (60,12%), pessoas negras e pardos (43,9%), pessoas LGBT+ (10,8%) e pessoas de baixa renda financeira C (50,68%) em todos os projetos executados.

**ODS 11. Cidades e Comunidades sustentáveis:** os processos educacionais desenvolvidos nos projetos previa em vários casos a reciclagem de materiais de uso doméstico, como forma de melhorar os aspectos visuais do cenário onde estavam inseridos ao mesmo tempo em que evitava que os resíduos fossem despejados em rios e valas provocando enchentes. As construções de hortas urbanas coletivas também foram incentivadas entre os participantes.

**ODS 12. Consumo e produção responsáveis:** O projeto horticultura apresentou elevado nível de preocupação com esse ODS, nota-se que os consumidores estão cada vez mais exigentes com fatores como a preocupação com o meio ambiente, e a horticultura orgânica apresenta o grande benefício em obter alimentos mais saudáveis e com maior durabilidade.

Neste aspecto foi considerado pela equipe de execução do projeto como inovação, no que se refere ao comércio desses produtos com auxílio das mídias sociais, especialmente o WhatsApp, pelos produtores que fazem a oferta de seus produtos semanais diretamente aos consumidores, eliminando os atravessadores e elevando a renda familiar.

**ODS 14. Vida na água e 15. Vida terrestre:** Similarmente ao descrito anteriormente, em especial nos projetos educacionais relativos ao meio ambiente e no projeto horticultura, embora não tenha sido possível mensurar quantitativamente a redução do uso de agroquímicos promove a proteção das nascentes de água e a redução da derivação de agrotóxicos o que evita a degradação da vida na água e na terra.

**ODS 17. Parcerias e meios de implementação:** As parcerias podem ser classificadas como um dos fatores relevantes de sucesso do projeto e ressalta-se que nas fases de execução apresentaram resultados positivos, especialmente pelas parcerias realizadas entre as equipes de execução dos projetos e diversas instituições, que formal ou informalmente colaboraram na realização dos objetivos. O Programa Universidade Sem Fronteiras e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, possibilitaram a participação em edital público de forma a viabilizar recursos ao funcionamento e custeio dos projetos. Os projetos tiveram apoio de líderes comunitários, acadêmicos, pesquisadores e de ONGs, que de forma coletiva auxiliaram na organização dos cursos, com a convocação dos beneficiários, ou ainda com parceria na realização dos cursos. Assim, finalmente é possível afirmar que as parcerias estabelecidas tornaram mais facilitados os meios de implementação e contribuíram de forma significativa ao caminhar rumo ao desenvolvimento sustentável.

#### *4.1 LIÇÕES APRENDIDAS SOBRE A EXTENSÃO APLICADA AO ENSINO E A PESQUISA EM COMUNIDADES SOCIALMENTE VULNERÁVEIS*

A sociedade vivencia diariamente a trama da própria vida, o que é parte da identidade dos seres humanos no mundo. Tanto condutas individuais quanto coletivas devem apreciar e respeitar o espaço compartilhado, por meio do respeito a diversidade, valorização humana, solidariedade e repartição igualitária que nem sempre ocorrem. A reciprocidade consiste em reforçar as relações sociais, para que estas ocorram mais satisfatoriamente pela convivência mutua, no entanto para o litoral do Paraná, se

observa o rompimento da modernidade com o passado influenciado pela monocultura que está emergida no anonimato de tempo e espaço resultado do crescimento da homogeneização global. É inegável que a sociedade vem se tornando subordinada da vida econômica, por meio da sistematização global do capitalismo e estas mudanças impactam a humanidade de forma profunda especialmente as localidades mais empobrecidas que, nas últimas décadas, sofreram forte influência dos fatores externos em seus hábitos e costumes.

O sistema capitalista é sinérgico e bem fundamentado através das justificativas neoclássicas com a combinação de mercado, mas a sua forma predominante de centralização de poder, impede o fortalecimento e a autonomia das práticas comerciais locais mais antigas, causando dependência, endividamento e pobreza por beneficiar minorias a que detém maior capital e, portanto, maior poder econômico, resultando no homem econômico denominado como mercadoria da indústria, dotado de racionalidade, inclinação para barganha e de sonhos vazios, sobrevivendo com a política da escassez no mundo das mercadorias, pois o sistema deixou de ser economia humana para se tornar economia de mercado.

O futuro representa um novo centro do olhar, considerado como incerto que exige que sejam vencidos muitos desafios com os quais se confronta desde o dia a dia até as conquistas mais elevadas, assim a busca pelo melhor futuro traz consigo os temores e a insegurança características da vida humana. Anacleto et al. (2023) relatam que o olhar mais voltado para o futuro, acompanham a tendência do mundo em busca de mais qualificação, em suas concepções as pessoas residentes nessas comunidades precisam se adaptar à nova realidade. Para isso é necessário que se tenha pessoas capacitadas para desempenhar tais atividades, como especialização, formação técnica, experiência profissional e conhecimento tecnológico, não busca a riqueza e nem tampouco ser escravos do trabalho, no entanto em comunidades empobrecidas o trabalho tem sinônimo de sobrevivência e as condições vivenciadas impõe o trabalho possível nas condições salariais disponíveis muitas vezes em condições inadequadas.

Desenvolver atividades nessas comunidades é lutar contra a hegemonia do capital, não se trata de miopia, assim como não se trata de ações desenvolvimentistas, mas há limitadas formas no tempo presente da busca por melhores condições de vida dessas pessoas que não pelo uso das possibilidades que o próprio capital permite, neste contexto, surge a extensão universitária e livre de isenta de vínculos de qualquer natureza

de interesse que não a construção de uma sociedade mais equilibrada e justa, a extensão se firma como alternativa socialmente combativa e possível agente de transformação, no entanto e sabido que os problemas que permeia essas localidades são complexos, e Anacleto et al (2020) analisando o Litoral do Paraná, descrevem que problemas complexos exigem soluções coletivas pautadas na interdisciplinaridade e solidariedade das pessoas, o que fica mais facilmente factível com o processo de parcerias.

As razões substanciais das pessoas residentes nas comunidades mais empobrecidas remetem a necessidade de soluções financeiras de curto prazo, pela necessidade de proteger suas estruturas familiares o que reforça o enfraquecimento do tecido social e do poder de barganha. No caso do litoral do Paraná, as poucas e eventuais iniciativas de autonomia apresenta elevadas dificuldades dado que possuem necessidades básicas de luta cotidiana contra a pobreza, e não conseguem por si se auto organizar de forma coletiva, o que seria um caminho mais facilitado na resolução de seus próprios problemas e de outros residentes próximos, assim surge a figura da Universidade publica, autônoma e que busca o exercício da transformações resgate da cidadania que possui condições eficaz de promover o diálogo de saberes.

Mudar as condições dessa parte da população remanescente no litoral do Paraná que perpetuaram com o passar dos tempos não e tarefa fácil, e o cenário econômico no passado recente promove que especialmente nas gerações mais novas, ocorra o abandono de práticas seculares consideradas de subsistência familiar colocando em risco a manutenção de um patrimônio cultural transmitido por meio da oralidade, da reciprocidade entre os moradores desta comunidade que gerou ao longo do tempo fortes valores simbólicos que se encontram em risco de desaparecer. Para reverter a situação atual urge que seja analisado as estratégias e ações articuladas interdisciplinarmente sem perder de vista os objetivos da educação para preparar indivíduos em condição de exercer a cidadania envolvendo elementos econômicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos, ecológicos, físicos e especialmente os conhecimentos históricos dessas comunidades. Assim, é necessário, portanto a conjunção de estudos para o desenvolvimento sustentável destas regiões consideradas pobres, o desenvolvimento de uma rede de apoio baseada na ciência, porem que respeitem a tradição e os conhecimentos das comunidades locais, adaptando de forma empreendedora às potencialidades dos recursos disponíveis conforme também relatado por Anacleto et al. (2020).

O uso das metodologias ativas como ferramenta propulsora nos processos educacionais atrelados a extensão se logra como alternativa eficiente, neste contexto Nogueira et al. (2007) ressaltam que o debate de questões comunitárias que visem as melhorias sociais, especialmente aos menos favorecidos, é capaz de melhorar a comunicação entre os indivíduos, e ressaltam ainda que quando tomam conhecimento dos problemas reais das comunidades e suas dificuldades, são mais receptivos ao diálogo, o que pode ser um agente mobilizador e transformador da sociedade, mas os processos de intervenção extensionistas devem ser realizados de forma mais atrativas de que o modelo de ensino aprendizagem tradicional e menos atrativos as pessoas nestas condições.

O processo centrado em quem necessita aprender como é o caso das metodologias ativas, evidencia que o professor não é o detentor do saber, isso permite que ocorra uma maior participação e os envolvidos nos processos de aprendizagem sintam mais coragem e sem receios de expressar suas opiniões. A inversão do protagonismo pode ser considerada como uma tática relevante na quebra dos paradigmas de ensino-aprendizagem, nos quais tradicionalmente o conhecimento é ancorado na transmissão pelo professor e na recepção do conteúdo pelos discentes. A mudança do protagonismo, atrelada à possibilidade de solucionar desafios, para que os discentes possam ser úteis à sociedade gera conforme descrito por Ferreira (2023), um processo de interposição entre o tradicional e o novo, sendo que o novo conjumina em uma postura mais reflexiva e crítica dos participantes e de sua capacidade de reação ante um cenário desfavorável, Cicuto et al. (2019), reafirmam que práticas pedagógicas que oportunizam um ensino alternativo à dinâmica da sala de aula tem aprovação dos participantes, sendo essencialmente atrativo aos mesmos o ensino centrado em si, e a participação ativa e autônoma no processo de ensino-aprendizagem, dado que os mesmos podem ajudar a decidir as temáticas e como se dará a busca pelo conhecimento. Ao mesmo tempo em que se preparam para os novos desafios e a esperança de mudança das condições de vulnerabilidade e pobreza.

As comunidades pobres, segundo Belcher et al. (2005), assim o são, porque têm acesso reduzido a mercados mais atrativos, conhecimento insuficiente sobre a produção, insuficiente capital produtivo e baixo nível de organização, o que resulta em pequeno poder de barganha. A capacidade empreendedora muitas vezes é contida pelas dificuldades naturais e para reverter esta situação, urge buscar estratégias e ações articuladas

interdisciplinarmente, desta forma preparando indivíduos em condição de exercer a cidadania, uma vez que o desenvolvimento local sustentável é multidimensional e envolve elementos econômicos, sociais, culturais, políticos, ecológicos e históricos destas comunidades, neste contexto urge que sejam incorporados a esses projetos premissas no que se refere a capacidade de articulação e coordenação de políticas públicas que segundo Gramkow (2019) podem alavancar investimentos nacionais e estrangeiros para produzir um ciclo virtuoso de crescimento econômico, gerador de emprego e renda, redutor de desigualdades e criar brechas estruturais e promotoras de sustentabilidade.

Diante disso, pode ser considerado que não existem territórios condenados à pobreza e à marginalidade social, mas sim que carecem de projetos voltados à vocação e realidade regional, que possam atender os anseios dessas comunidades. Estes locais muitas vezes estão abandonados pela ciência e pelas várias instâncias do poder público. Assim, finalmente considerando a força das parcerias é possível contribuir de forma significativa para tornar mais facilmente a vida de pessoas empobrecidas, gerando um ciclo virtuoso de crescimento econômico a partir das comunidades locais, gerando emprego, renda, reduzindo as desigualdades e promovendo a sustentabilidade conforme descrito por Gramkow (2019), pode se afirmar que projetos desta natureza diante dos resultados quantitativos e especialmente os qualitativos obtidos se constitui como uma relevante alternativa de desenvolvimento sustentável para comunidades socialmente vulneráveis e podem contribuir sobremaneira para se atingir as metas previstas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que expressam uma visão de futuro e um plano de ação a favor das pessoas, do planeta e da prosperidade.

Urge ressaltar que para além da transformação do planeta, projetos dessa natureza resulta que a transformação seja efetuada primeiramente em uma escala micro, mas pequenas comunidades e partir desse movimento cresçam de forma sustentável inspirando e transformando positivamente a vida das pessoas em outras regiões colaborando para atingir o maior desafio mundial da atualidade de transformar a terra em um local pautada na sustentabilidade e equidade a todos os povos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Projetos desenvolvidos em comunidades socialmente vulneráveis evidenciaram como a principal lição aprendida no contexto da sustentabilidade econômica, social e ambiental, o diálogo de saberes, dado que ao mesmo tempo que deu voz às comunidades remanescentes de caiçaras, respeitando os seus costumes e tradições, fez com que a ciência se valesse desses requisitos na proposição de ações inovadoras e transformadoras em benefício das próprias comunidades.

A aplicações de investimentos, ainda que reduzidos, puderam transformar estruturalmente a vida de famílias com impactos positivos para a economia, a sociedade e o meio ambiente. Assim, é possível afirmar que projetos similares a esse podem desempenhar um papel relevante nos processos de mitigação de pobreza. É necessário, portanto, urgência na implantação de projetos práticos que estimulem o empreendedorismo, que busquem compreender as interações entre pessoas e a localidade onde estão inseridos. Estes projetos de intervenção têm como objetivo contribuir para o conhecimento científico e também para resgatar conhecimento tradicional, que atualmente tem sido transmitido apenas por meio da oralidade e que está em processo de se perder pelo choque com a cultura moderna.

Os Projetos investigados foram gerados por uma construção coletiva do conhecimento, que envolveu profissionais quem fazem da extensão uma opção de construção de uma sociedade sustentável em consonância com as pessoas que necessitavam de igualdade social e de alternativas de renda, o que permitiu intencionalmente, a tentativa de construir uma nova forma de desenvolvimento, baseado nos anseios expressados pela comunidade e em sintonia com a Agenda 2030 e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A execução dos projetos, por intermédio das ações de geração de renda em consonância com atividades de conscientização social, resultou no exercício e reconhecimento das pessoas e sua inserção no processo de cidadania, onde as mesmas se percebiam como parte integrante de um coletivo que buscava soluções para problemas de si e da sociedade onde se inseriam, ao mesmo tempo em que no caso de muitas famílias ocorria a mitigação da pobreza em que se encontravam.

Os projetos investigados tiveram relevância social e revelou a essência do que deve ser o ensino e a extensão aos discentes envolvidos no projeto da Universidade Estadual do Paraná, dado que durante a execução os alunos puderam acompanhar na prática as formas de vida de comunidades e as dificuldades de geração de renda, e nesse contexto com a adoção das diversas abordagens, premissas e conceitos utilizados, puderam propor soluções para as comunidades socialmente vulneráveis.

## 6. REFERENCIAS

ANACLETO, A.; CAVALCANTI NETO, S.; DIAS, M. J. C. **O Litoral Paranaense: panorama relacionado ao empreendedorismo e inovação**. Capítulo 2. In: Silvestre Labiak Junior. (Org.). SRI - Sistema Regional de Inovação no Litoral/PR: do conceito à aplicação. 1ed. Curitiba: Sebrae, 2020, v. 1, p. 51-68.

ANACLETO, A.; DOS PRAZERES, A. S. G.; MARQUES, L. D. R. L.; SCHEUER, L.; MUNHOZ, A. R. A.; SILVA SOARES, A. C.; SCHNEIDER, A. V. Stolen dreams: Youth in poor communities on the Coast of Paraná-Brazil. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 11, p. 23-36, 2023.

BELCHER, B.; RUIZ-PÉREZ, M. AND ACHDIAWAN, R. Global patterns and trends in the use and management of NTFPs: implications for livelihoods and conservation. **World Development**, FAO, v. 33, n. 9, p. 1435-1452, 2005.

CICUTO, C. A. T.; MIRANDA, A. C.; CHAGAS, S. S. Uma abordagem centrada no aluno para ensinar Química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos. **Revista Ciência & Educação**. v. 25, n. 4, p. 1035-1045, 2019.

FERREIRA, A. R. S; ANACLETO, A. Metodologias ativas e complexidade: uma visão interdisciplinar sobre ensinar e aprender. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 4, 2023.

GRAMKOW, C O. **Big Push Ambiental**: Investimentos coordenados para um estilo de desenvolvimento sustentável, Perspectivas, n.20, 30p. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde -12. ed. São Paulo:Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, A. P. M.; RIGHI, A.; NASCIMENTO, L.; ESCOVAR, N.; SCHENEIDER, T. A comunicação comunitária como agente mobilizador e transformador da sociedade. **Iniciacom**, v. 1, n. 2, p. 58-63, 2007.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

SCHNEIDER, A. V.; ANACLETO, A.; CAVALCANTI NETO, S. SANCHES, G. J. Multi-dimensional Sustainable Development Index: An Approach In The Coastal Municipalities of The State of Paran. Brazil. **IOSR - Journal Of Humanities and Social Science** v. 27,n. 4, p. 50-60, 2023.

PINO, V. U.; VÁSQUEZ, D. M. La extensión universitaria en el modelamiento de los futuros profesionales para la implementación de la estrategia de APS, en los territorios. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação - RAEI**, v. 4, n. 1, p. 36-41, 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

# BRINQUEDOTECA ITINERANTE: UMA EXPERIÊNCIA UNIVERSIDADE ESCOLA

**Danielle Marafon<sup>5</sup>**

**Roseneide Maria Batista Cirino<sup>6</sup>**

---

<sup>5</sup> Coordenação geral do projeto – Unespar Campus de Paranaguá

<sup>6</sup> Coordenação pedagógica do projeto – Unespar Campus de Paranaguá Brinquedoteca Itinerante: a Brincadeira como forma de Vivências, Experiências e Aprendizagens na Diversidade



**RESUMO:** Este relato refere-se a ações extensionistas no âmbito da curricularização no curso de pedagogia e circunda a temática da importância do brincar e o desenvolvimento integral da criança. A experiência aqui narrada advém da realização do Projeto Brinquedoteca itinerante, que ocorreu no ano de 2022 envolveu crianças surdas, da escola bilíngue do município de Paranaguá, crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil e todos os acadêmicos do curso de Pedagogia. A ação teve como objetivo propiciar aos acadêmicos vivências práticas, em relação a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança, nas quais possam compreender a relação teoria e prática no processo formativo. Os fundamentos visitados afirmam que a brincadeira é atividade principal da criança importante recurso mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. A vivência com tais práticas permite ao acadêmico entender que são de que o brincar, desde a educação infantil, faz com que a criança tenha bases sólidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento e, o entendimento que essa prática envolve o cuidar e educar por meio dos eixos interações e brincadeiras, conforme preconiza a BNCC 2017. A metodologia da ação se desenvolveu em etapas configuradas por: 1. Os fundamentos iluminando a prática- Leitura e compreensão dos fundamentos basilares acerca da temática; 2. Segunda etapa – pesquisando e planejando – voltada à pesquisa sobre recursos e práticas mediadoras; 3. Etapa da confecção dos recursos selecionados para a ação e 4. Quarta Etapa - Brincando, interagindo e aprendendo: a brinquedoteca em ação momento da aplicação das ações. Como considerações podemos afirmar que o Projeto Brinquedoteca na escola possibilitou aos acadêmicos o a construção de conhecimentos sobre a importância do brincar e, sobre sua ação gestora e mediadora na atuação junto às crianças. Os resultados indicam que a imersão dos acadêmicos em reflexões teóricas práticas no processo formativo, permitiu a clareza sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança e às crianças participantes novas possibilidades lúdicas e interativas.

**Palavras-chave:** brinquedoteca. Universidade.comunidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato aborda a experiência desenvolvida no Projeto de Extensão: “BRINQUEDOTECA ITINERANTE: a brincadeira como forma de vivências, experiências e aprendizagens na diversidade” aprovado pelo Ato de n.º 074/22-DEC Campus de Paranaguá.

Uma brinquedoteca itinerante é uma versão móvel de uma brinquedoteca tradicional. Em vez de estar localizada em um espaço físico fixo, ela é projetada para viajar e levar o aprendizado lúdico diretamente para as crianças em diferentes comunidades, escolas, eventos ou locais específicos.

A brinquedoteca itinerante é uma abordagem inovadora que busca atender a crianças que talvez não tenham acesso fácil a uma brinquedoteca convencional ou que estejam em áreas onde os recursos educacionais são limitados.

Esse recurso visa levar a diversão, a aprendizagem e os benefícios do brincar para um público mais amplo, podendo visitar diferentes locais, como escolas, creches, comunidades carentes, parques ou eventos especiais. Ela pode ser programada para atender regularmente a um determinado local ou pode ser organizada de forma temporária, adaptando-se às necessidades e demandas da comunidade.

Além de fornecer uma experiência de aprendizado divertida, a brinquedoteca itinerante também, pode desempenhar um papel importante na promoção da inclusão social e no estímulo ao desenvolvimento comunitário. Uma brinquedoteca cria oportunidades para as crianças interagirem, compartilharem experiências e construir relações significativas, além de, ao envolver os pais e os membros da comunidade no processo de aprendizagem, poder fortalecer os laços familiares e a participação comunitária.

A implementação desta proposta articula-se ao processo de implantação do Laboratório de Práticas do Curso de Pedagogia, visto ser essa uma necessidade formativa ao acadêmico, local onde será alocado, também, o espaço brinquedoteca. Na vertente itinerante relaciona-se aos aspectos anunciados anteriormente, mas, também, pela urgência em atender as demandas imediatas do Curso de Pedagogia, visto ser a brinquedoteca um ação extensionista a ser ofertada no âmbito da curricularização da extensão.

A ação extensionista é parte dos componentes curriculares, em específico no âmbito da Curricularização da Extensão, prevista no currículo do curso de pedagogia e tem como objetivo propiciar aos acadêmicos vivências práticas, em relação a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança, nas quais possam compreender a relação teoria e prática no processo formativo.

A possibilidade de atuar em ação extensionista permite ao acadêmico o envolvimento na relação prática com vistas ao desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos (acadêmicos e crianças), de forma continuada e sistemática, tendo como eixo central a ampliação de seu universo cultural, desenvolvendo a socialização e a ampliação dos conhecimentos necessários aos egressos do curso. Às crianças, participantes, foi possível propor ações com foco em questões referentes à capacidade de análise e síntese, raciocínio lógico, resolução de situações problemas, memória, concentração, lateralidade, coordenação-motora, entre outras que são exequíveis por meio da ludicidade.

Nesta proposta, aqui relatada, o contexto foi a Unespar Campus de Paranaguá e a escola Bilingue Escola Nydia Moreira Garcêz e o CMEI Denise Farias Alboitt sendo envolvido 84 acadêmicos dos primeiros e segundos anos do curso de pedagogia diurno e noturno os quais tinham que cumprir carga horária de extensão, e 57 alunos de terceiros e quartos anos do curso de pedagogia diurno e noturno que participaram de forma voluntária. No campo da escola bilingue participaram um total aproximado de 63 alunos surdos matriculados na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e no campo do CMEI 81 crianças das turmas do infantil I e II além, de ter o envolvimento de professores e gestores da escola bilingue e também do CMEI.

Com destaque nossas ações foram fundamentadas em teóricos da área do lúdico e também que abordam sobre a extensão universitária e a comunidade reforçando que

As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos méto-

dos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para comunidade (SANTOS, 2011, p. 59)

Considerando esse pressuposto o projeto se desenvolveu nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2022 com as seguintes etapas metodológicas:

Primeira Etapa – direcionada à pesquisa, leitura e discussão teórica acerca dos fundamentos da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Segunda Etapa – direcionada à pesquisa de práticas, recursos e jogos, com o intuito de propiciar às crianças participantes interações lúdicas, mas, também importantes funções cognitivas como, a criatividade, pensamento, planejamento, raciocínio lógico, criatividade, linguagem, psicomotricidade e a inventividade. Terceira Etapa voltada a confecções dos jogos, materiais e recursos que seriam utilizados na ação. Quarta Etapa organização dos grupos de trabalhos e realização das atividades com sessão palestra sobre diversidade e inclusão e sessão atividades e brincadeiras.

Os resultados da ação indicam que este espaço configura-se como uma incubadora de projetos inter e multidisciplinares, propiciando a articulação entre as disciplinas do curso de Pedagogia, e os diferentes níveis e etapas educacionais, e da universidade com a comunidade.

Por fim podemos concluir que a imersão dos acadêmicos em reflexões teóricas práticas no processo formativo possibilitou a clareza sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança e às crianças participantes novas possibilidades lúdicas e interativas.

## **2. DESCRIÇÃO E ANÁLISES DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA**

Nesta seção optamos por descrever as etapas realizadas na ação extensionista, indicando nas diversas etapas, o apontamento teórico em que o projeto foi delineado e, os dados coletados no campo da ação apresentados por imagens para as quais tecemos a descrição e análises.

### *2.1 PRIMEIRA ETAPA - OS FUNDAMENTOS ILUMINANDO A PRÁTICA*

Nesta etapa direcionamos os trabalhos junto aos acadêmicos das turmas dos primeiros e segundos anos do curso de pedagogia com foco na pesquisa, leitura e discussão teórica acerca dos fundamentos da brincadeira para o desenvolvimento da criança propomos como tema delimitador

### das discussões: **Jogos e Brincadeiras na Educação: Um pouco de História**

Considerando o apontado para a primeira etapa propusemos aos acadêmicos reflexões relacionadas aos jogos e brincadeiras caminhando para as compreensões basilares que entendemos serem necessárias, conforme descritos na sequência.

Segundo estudos realizados por KISHIMOTO (2003) e WAJSKOP (2005), pode-se situar na antiga Roma e Grécia (século VII a.C.) o nascimento das primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo na educação.

Platão (428-347 a.C.) ressalta a importância de se aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles (384-322 a.C.) sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.

Entre os romanos, jogos destinados ao preparo físico voltam-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos e a influência grega acrescenta-lhes cultura física, formação estética e espiritual.

As mesmas autoras ainda ressaltam que o interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio (65-8 a.C.) e Quintiliano (35-95 d.C.), que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras.

O interesse pelo jogo decresce com o advento do Cristianismo (século II-XIV) que impõe uma educação disciplinadora. Os mestres recitam lições e leem cadernos, e aos alunos cabe a memorização e a obediência. Neste clima não há condições para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez.

Durante o Renascimento (séculos XV-XVI), o aparecimento de novos ideais traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo e a brincadeira, sendo considerados como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.

No entanto, é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização do jogo e da brincadeira ganha espaço na educação das crianças. Até então, o jogo infantil era geralmente considerado como recreação, favorecia o ensino de conteúdos escolares e possibilitava o diagnóstico da personalidade infantil, como também, a imagem social da infância não permitiria a aceitação de um comprometimento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “sentimento da infância” que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social.

Sob influência do pensamento de suas épocas Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, contribuindo para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. Mas é com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passou a fazer parte da história da Educação Infantil.

No século XX houve a expansão dos jogos na área da educação. O longo processo de valorização do brinquedo permitiu o surgimento de inúmeras associações nacionais e internacionais, bem como organizações de estudo e divulgação do jogo. Também, ocorreu o crescimento de revistas e jornais especializados na questão do jogo e da brincadeira, bem como a multiplicação de empresas que investem na linha dos chamados “brinquedos educativos”.

Com destaque pela brincadeira a criança pode expressar sentimentos e um mundo de faz de conta que inacessível por sua etariedade torna-se concreto na experimentação do faz de conta, segundo Russi e Lira (2004) nesse momento a criança permite que o educador e seus colegas percebam como é o seu mundo, o seu dia-a-dia. Nas análises destas autoras, ao brincar a criança aprende a conviver com pessoas diferentes entre si; compartilha ideias, regras, objetos e brinquedos, pode superar a fase egocêntrica; solucionar conflitos, tornando-se autônoma; experimentando papéis, desenvolvendo assim as bases da sua personalidade.

Na linha de pensamento das autoras, podemos afirmar que a atividade de brincar representa uma possibilidade de se aprender as relações dos indivíduos com a realidade social, sejam através de atividades dinâmicas ou desafiadoras que exijam uma participação realmente ativa da criança, além de sua adequação ao mundo exterior e ao outro.

A discussão nesta etapa, direcionou as análises acerca da Brinquedoteca como espaço de aprendizagem

## 2.2 SEGUNDA ETAPA – PESQUISANDO E PLANEJANDO

Na segunda etapa – direcionada à pesquisa de práticas, recursos e jogos, com vistas a propiciar às crianças participantes interações lúdicas, mas, também importantes funções cognitivas como, a criatividade, pensamento, planejamento, raciocínio lógico, criatividade, linguagem, psicomotricidade e a inventividade.

A brinquedoteca é um espaço especialmente projetado para ser um ambiente de aprendizagem lúdico e atrativo. É um local onde as crianças têm a oportunidade de explorar, criar, interagir e aprender por meio de brincadeiras e atividades direcionadas.

[...] brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossas necessidades de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo, atenção, concentração e muitas outras habilidades (FRIEDMANN, 1998, p. 56).

Uma brinquedoteca é diferente de uma sala de aula tradicional, pois seu foco principal é fornecer às crianças a oportunidade de aprender de forma ativa e envolvente, utilizando brinquedos, jogos e materiais educativos. Ela é projetada para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças, promovendo o aprendizado de habilidades essenciais de uma maneira divertida e significativa.

Para Santos,

A brinquedoteca é um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento de atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja um bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade. Cada um destes ambientes tem sua função definida e usam jogos e brinquedos como estratégias para atingir seus fins, portanto cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que da origem (1997, p.97).

O espaço da brinquedoteca é organizado de forma a oferecer uma variedade de atividades e materiais que atendam às diferentes idades e interesses das crianças. Há uma seleção cuidadosa de brinquedos educativos, que podem incluir quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, blocos de

construção, materiais artísticos, fantoches, livros e muito mais. Esses recursos são escolhidos com base no seu potencial de estimular a criatividade, a resolução de problemas, a coordenação motora, o pensamento crítico e outras habilidades importantes.

A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal (PIORSKI, 2016, p. 31).

Além disso, uma brinquedoteca é um ambiente inclusivo, que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades. É um espaço onde todas as crianças são bem-vindas e encorajadas a participar, independentemente de suas habilidades, interesses ou origens. As atividades na brinquedoteca são projetadas para promover a cooperação, o respeito mútuo, a comunicação efetiva e o trabalho em equipe.

Nesta etapa, em meio às reflexões teóricas os acadêmicos da pedagogia foram se dividindo em pequenos grupos, buscando definir quais os recursos e jogos que iriam construir.

**Figura 1** – Construção de materiais



**Fonte:** arquivo pessoal

Assim definiram por produzir, organizar os seguintes recursos e materiais: oficina de massa de modelar caseira; oficina de tinta caseira

atóxica; dominó; Jogo da Memória; corrida das cores; Jogo da velha; Tangram; fantoches; oficina de desenho com as mãos; quebra cabeça e Origami. Ainda organizaram brincadeiras com corda; pula elástico, amarrelinha, contação de história, corrida do saco, entre outras. Foi planejado as atividades e oficinas por salas e por faixas etárias.

### 2.3 TECEIRA ETAPA – CONFECIONANDO

Na terceira etapa os acadêmicos voltaram à confecção dos jogos, materiais e recursos que seriam utilizados na ação.

Nesta etapa levamos em conta os fundamentos sobre a brincadeira e o brincar, ponderamos que a brinquedoteca, como instituição, representa o valor do brincar para o desenvolvimento da criança, que tem direito ao brincar e contribuir para a construção de um mundo melhor, estreitar as relações humanas e tornar-se mais sensível e autêntica.

Nesta linha de pensamento entendemos a importância de os acadêmicos confeccionarem os brinquedos e recursos que iriam utilizar na proposta, visto que, em processo formativo para a docência a criatividade passa a ser um requisito cotidiano.

Consideramos que o desenvolvimento via lúdico efetiva-se quando a criança se vincula efetiva e progressivamente ao meio e à cultura onde vive, atribuindo-lhe um significado autêntico com afeto e emoção, com isso, ao propor aos acadêmicos a construção dos materiais permitimos-lhes experimentar e rememorar sentimentos da infância que permearam seu envolvimento subjetivo com o brincar.

Foi interessante que ao passo que confeccionavam os recursos reviviam momentos da infância com isso entendemos que tal prática, atribuíamos, uma ação mais efetiva e afetiva junto às crianças. Notadamente, surgiu o receio sobre como brincar com crianças surdas tal receio, na prática, foi substituído pela surpresa que criança é sempre criança e que a linguagem nas brincadeiras é quase universal.

Constatamos com isso que as “brinquedotecas, vêm a ser espaços privilegiados de crescimento pessoal, social e cultural, uma vez que criam condições do brincar livre e espontâneo, inclusive com o outro, num ambiente onde ela se sente bem e confiante. (OLIVEIRA, 2011, p.190).

**Figura 2** – Construção de materiais



**Fonte:** arquivo pessoal

Nesta etapa os acadêmicos compreenderam a importância da brincadeira e da brinquedoteca como contributo à formação integral do criança, promovendo, assim, a sua autonomia e tornando-o um ser pensante, crítico, ético e criativo. Com destaque entedemos que tal desenvolvimento se dá numa via de mão dupla, pois, ao passo que o acadêmico planeja, seleciona constrói desvenve a criticidade, a ética e a critividade.

#### *2.4 QUARTA ETAPA - BRINCANDO, INTERAGINDO E APRENDENDO: A BRINQUEDOTECA EM AÇÃO*

Esta etapa foi desenvolvida em dois dias sendo que no primeiro dia os acadêmicos foram até as escola bilingue e também no CMEI e no segundo dia os alunos, professores e gestores da escola bilingue vieram até o Campus

A vinda da escola bilingue no campus foi no dia 26 de setembro, dia nacional do surdo e, por ser um dia voltado à reflexão sobre a comunidade surda a diretora, professores e alunos da escola bilingue se propuseram a um momento de conversa e interações sobre a diversidade.

Na sequência as crianças eram convidadas a entrarem nas salas, conforme, interesse e desejo de interagir com o que se apresentava nas diversas salas. Além das salas de aula. Várias atividades foram alocadas no corredor entre as salas de aula do bloco C. Acadêmicos e visitantes – alunos da escola bilingue, bricavam e se divertiam, com destaque, houve muita interação e aprendizagem por meio da Libras.

Os receios sobre como “brincar” com crianças surdas transformaram em surpresa, pois, ao vivenciarem tantas experiências inusitadas, puderam, constatar que o brincar e as brincadeiras se configuram quase como uma linguagem universal aonde a suposta barreira de comunicação foi completamente superada pelos sujeitos ouvinte e surdos.

**Figura 3** – brincadeiras alunos escola bilingue na Unespar



**Fonte:** arquivo pessoal

**Figura 4** – brincadeiras no CMEI



**Fonte:** arquivo pessoal

**Figura 5** – brincadeiras na Unespar



**Fonte:** arquivo pessoal

As ações registradas nestas imagens, mais que o registro formal do que fora desenvolvido, representa o quão significativo é o acadêmico participar protagonizando seu processo formativo. Certamente, cada etapa ficou registrada na história formativa de cada um dos acadêmicos e, sobretudo, as experiências vivenciadas com as crianças surdas.

Foi possível perceber que a brincadeira desenvolve protagonismos e, retomando às ideias de Friedmann (1998) o brincar é essencial à saúde biopsicossocial da criança e, por essa razão as crianças se entregam às brincadeiras totalmente e junto a isso, desenvolve “atenção, concentração e muitas outras habilidades” (FRIEDMANN, 1998, p. 56).

Como assinalado tal desenvolvimento sempre se dá em via de mão dupla, ou seja, o acadêmico e crianças protagonizaram momentos de criação, reflexão e, sobretudo, de ação efetiva.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste relato centramo-nos no objetivo propiciar aos acadêmicos vivências práticas, em relação a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança, nas quais possam compreender a relação teoria e prática no processo formativo, considerando que a ação extensionista atingiu tal objetivo visto ter possibilitado aos acadêmicos

vivenciarem na práticas a importância da brincadeira para criança em paralelo à compreensão subjetiva de demandas que se fazem necessárias ao educador.

A experiência da brinquedoteca itinerante como possibilidade de aproximação entre acadêmicos e crianças de diferentes faixas etárias permitiu ao acadêmico confrontar aspectos teóricos discutidos nas disciplinas do curso à prática social dos sujeitos com os quais irá atuar.

Tiveram a possibilidade de aprimorar as concepções de infância, e de ensino-aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. A par destas concepções foram problematizando as questões referentes aos métodos de ensino-aprendizagem, o currículo e o ato de brincar.

Compreenderam que por meio do brincar, a criança percebe o mundo, faz-de-conta, inverte papéis, cria e recria situações diversas. A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, pois desenvolve os processos psicológicos, capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens.

O trabalho pedagógico deve buscar as múltiplas linguagens sendo elas os jogos de imitação, diálogos com as crianças, linguagem corporal dança e teatro, representar algo usando o desenho, a modelagem e leituras de histórias onde as crianças possam interpretar o que ouviram, enfim o movimento – o ato de brincar.

As práticas desenvolvidas, por meio da curricularização da extensão, agregaram significado ao processo formativo dos acadêmicos visto que nesta abordagem tiveram a possibilidade de articular teoria e prática e, sobretudo, experimentar as ações desenvolvidas, no processo formativo, no campo e público para o qual as ações foram pensadas.

Como ocorre em todo o projeto procedemos após a realização da ação diálogo avaliativo com os acadêmicos sobre a prática formativa, neste momento, todos relataram que além de ter ficado evidente a reflexão teoria e prática puderam aprender com as crianças como conduzir práticas lúdicas e a importância delas para o desenvolvimento da criança.

Concluíram que ao propiciarem às crianças situações de jogos e brincadeiras potencializaram ações cognitivas, de forma lúdica, que serão base para conhecimentos diversos, mas, também suas ações subjetivas que envolveu o pesquisar, refletir, planejar, elaborar, aplicar e revisar suas ações.

## 4. REFERENCIAS

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

OLIVEIRA, V. B. de. **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca de universidade**. In: *Brinquedoteca o lúdico em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca a criança, o lúdico e o adulto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 2005.

# ELAS INSPIRAM: CAPACITAÇÃO DE MULHERES E EMPODERAMENTO FEMININO

**Camila Matos<sup>7</sup>**

**Bianca Chemure dos Anjos<sup>8</sup>**

**Stephany Christine Maciel da Graça<sup>9</sup>**

**Monica Herek<sup>10</sup>**

---

<sup>7</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranaguá

<sup>8</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranaguá

<sup>9</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranaguá

<sup>10</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranaguá



**RESUMO:** Apesar do progresso na conquista de espaço pelas mulheres, persistem a discrepância salarial de gênero e a sub-representação das mulheres em posições de liderança. Nesse sentido foi criado o projeto de extensão “Elas Inspiram: Capacitação de Mulheres e Empoderamento Feminino”, colaboração entre docentes e discentes do Curso de Engenharia de Produção na Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá. Desde agosto de 2021 o projeto tem promovido encontros regulares compostos por reuniões, palestras e atividades dinâmicas, concebidos com o propósito de criar um ambiente propício para o compartilhamento e aprendizado de vivências e conhecimentos por parte de mulheres. Dentro desse contexto, este relato de experiência tem como objetivo apresentar entendimentos e percepções sobre a intervenção e experiências dos extensionistas com o público feminino alvo do projeto. Através das metodologias, o projeto atua como um catalisador para o crescimento pessoal e profissional das mulheres envolvidas, ao mesmo tempo em que estimula discussões construtivas sobre questões de gênero e desigualdade. Não só são fortalecidos os participantes, mas também é criada uma rede de apoio que se estende além das fronteiras do projeto, impactando positivamente a comunidade em geral. São abordados uma gama de tópicos pertinentes às esferas profissional e pessoal, orientados para incitar uma mútua fonte de inspiração. À medida que o projeto se projeta para o futuro, antevê-se com entusiasmo seu crescimento contínuo e a evolução, continuando a inspirar e capacitar mulheres, enquanto constrói uma rede de apoio poderosa e contribui para a criação de um mundo mais inclusivo, igualitário e consciente da contribuição inestimável das mulheres em todas as esferas da sociedade.

**Palavras-chave:** Projeto de extensão; Empoderamento feminino; Compartilhamento de experiências; Equidade de gênero.

**ABSTRACT:** Despite progress in women’s conquest of space, the gender pay gap and the under-representation of women in leadership positions persist. In this sense, the extension project “They Inspire: Training of Women and Female Empowerment” was created, a collaboration between professors and students of the Production Engineering Course at the State University of Paraná - Campus Paranaguá. Since August 2021, the project has promoted regular meetings consisting of meetings, lectures and dynamic activities, designed with the purpose of creating an environment conducive to sharing and learning experiences and knowledge by women. Within

this context, this experience report aims to present understandings and perceptions about the intervention and experiences of extension workers with the project's target female audience. Through the methodologies, the project acts as a catalyst for the personal and professional growth of the women involved, while encouraging constructive discussions on gender and inequality issues. Not only are the participants strengthened, but a support network is also created that extends beyond the boundaries of the project, positively impacting the community in general. A range of topics relevant to the professional and personal spheres are addressed, oriented to incite a mutual source of inspiration. As the project moves into the future, we look forward to its continued growth and evolution, continuing to inspire and empower women, while building a powerful support network and contributing to the creation of a more inclusive, equal and safe world. aware of the invaluable contribution of women in all spheres of society.

**Keywords:** Extension Project; Women's empowerment; Experience sharing; Gender equity.

## 1. INTRODUÇÃO

As Universidades se fundamentam na interligação essencial entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estipulado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Isso viabiliza a capacidade dos indivíduos que as compõem, particularmente os estudantes, de assumirem papéis protagonistas em seu próprio desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, abrangendo esferas acadêmicas, profissionais e cidadãos. Além disso, a promoção da divulgação do conhecimento científico gerado nas Universidades e a busca pela garantia de direitos e pela identificação de meios de transformação social conferem à extensão um papel fundamental como uma ferramenta eficaz para a articulação de toda uma sociedade, permeada por desigualdades, de maneira multi/inter/transdisciplinar (LABIAK, NOVAIS e SILVA, 2020).

Nesse contexto, criou-se o Projeto de Extensão Elas Inspiram, com o objetivo de ajudar mulheres a entenderem melhor os desafios que enfrentam no trabalho, promover discussões sobre assuntos atuais relacionados às mulheres, usar experiências compartilhadas para tomar decisões e agir de maneira positiva no futuro, envolver estudantes, professores, pesquisadores, empresárias e a comunidade em geral, e divulgar o curso de Engenharia de Produção e de como ele pode apoiar as mulheres na

comunidade. A relevância de abordar essa temática reside na busca por uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde mulheres tenham igualdade de oportunidades, reconhecimento e respeito, tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho.

A inserção inicial das mulheres no mercado de trabalho e no ensino superior se caracterizou por um percurso repleto de adversidades e desigualdades (SIQUEIRA e SAMPARO, 2017). A despeito dos avanços alcançados no tocante à obtenção de espaço, subsiste a disparidade salarial de gênero e a sub-representação feminina em cargos de liderança (FERREIRA et al., 2021). A eclosão da pandemia de COVID-19 acentuou a contenda por igualdade, resultando no agravamento da violência doméstica, ampliação das taxas de desemprego e subemprego, e a intensificação do fardo relacionado ao trabalho doméstico. O potencial das mulheres no âmbito profissional é de magnitude tal que assume o papel de um indicador de paridade, conferindo prestígio às empresas que as acolhem em condições equiparadas às dos homens (BARBOSA et al., 2021).

Diante do exposto, este relato de experiência tem como objetivo apresentar entendimentos e percepções sobre a intervenção dos extensionistas do projeto de extensão *Elas Inspiram* com o público feminino alvo do projeto. Ao compartilharem as atividades da extensão universitária na comunidade, os participantes (professores e estudantes) se tornam avaliadores dos pontos fortes e áreas a melhorar, permitindo ajustes e progresso. A reflexão crítica sobre a prática não apenas gera conhecimento, mas também impulsiona o desenvolvimento pessoal e profissional. Narrar esse processo em texto e discuti-lo preserva a reflexão e contribui para um enriquecimento contínuo das experiências, aprimorando a abordagem das atividades de extensão e seu impacto na comunidade.

## 2. METODOLOGIA

O presente artigo é um relato de experiência de um projeto de extensão que foi criado em agosto de 2021 por um grupo de mulheres (professoras e acadêmicas) do curso de Engenharia de Produção, da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranaguá.

Para atingir o objetivo, inicialmente, mesmo inserido no ambiente virtual, os eventos do projeto compreendiam palestras e discussões pertinentes à promoção do empoderamento e progresso profissional das mulheres, além do compartilhamento de experiências. Algumas dessas

atividades estão documentadas no perfil do Instagram @elas.inspiram.ep. Próximo ao completar um ano de sua instauração, o projeto respondeu a um chamado público destinado a iniciativas voltadas ao empoderamento feminino na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Portanto, o projeto aqui relatado possui financiamento da Fundação Araucária, e conta com bolsistas (5) de extensão universitária, voluntárias (2) do curso de Engenharia de Produção, além da professora coordenadora do projeto e mais três professoras voluntárias. Esse apoio financeiro permitiu a capacitação dos participantes, tanto para o desenvolvimento de inovações e tecnologias, quanto para contribuições nos domínios socioeconômico e cultural.

Com o apoio financeiro, o projeto, passou a adotar a nomenclatura “Elas Inspiram: Capacitação de Mulheres e Empoderamento Feminino,” preservando sua identidade primordial, embora seja caracterizado como uma evolução versão 2.0 com enriquecimento substancial. Três eixos constituem suas linhas de atuação, sendo: programas de capacitação destinados a aprimorar habilidades identificadas no escopo do projeto; sessões de palestras, debates e conversas informais que orbitam o tema do empoderamento feminino; bem como atividades voltadas à produção de conhecimento científico e sua disseminação.

A oferta de cursos de capacitação é intermediada por colaboradoras afiliadas ao projeto. As palestras e/ou encontros contam com a participação de especialistas convidadas para abordar tópicos específicos, seguidos por fóruns de discussão. Paralelamente, há espaço para a troca de vivências em sessões informais. O projeto anseia por estabelecer laços com líderes do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) e outras entidades de relevância, incluindo empresas do setor portuário. Tal objetivo será atingido por meio de convites para participação em cursos e encontros, permitindo a consolidação de relações benéficas tanto para a iniciativa quanto para a comunidade.

O aspecto de geração de produção científica é implementado por intermédio da elaboração e publicação de artigos científicos e/ou relatos de experiência em livros, eventos e periódicos, cujos conteúdos incluem relatos, pesquisas comportamentais e estudos de caso. A promoção das atividades do projeto é veiculada através da participação em eventos universitários e plataformas de mídias sociais. A materialização do projeto se apoia na infraestrutura da universidade, aproveitando os espaços disponíveis para palestras e debates, bem como os laboratórios de informática para a condução dos cursos tecnológicos. Além disso, o corpo docente

e profissionais habilitados são mobilizados para efetuar a transmissão e difusão do conhecimento inerente ao projeto.

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO

Nesta seção, destacam-se as principais atividades e momentos memoráveis do projeto de extensão, desenvolvidas no período de agosto de 2021 a julho de 2023, em que o primeiro ano do projeto teve como foco fortalecer a comunidade feminina e promover discussões significativas sobre temas relevantes. Nela é possível destacar uma visão geral das nossas atividades realizadas, apresentando fotos que capturam os momentos compartilhados.

O início do projeto se concentrou no planejamento e organização das ações entre as participantes. Foi criada a página do Instagram para divulgação das ações e foi elaborada a primeira identidade visual, conforme apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Identidade visual do projeto



Fonte: Instagram @elas.inspiram.ep

A primeira atividade com a comunidade, foi realizada no mês de setembro de 2021, com a participação em destaque de uma professora do curso de História da Universidade Estadual do Paraná-Campus Paranaguá, especialista na área, na qual envolveu um público de diferentes partes do Paraná. Foi elaborada uma roda de conversa inspiradora que explorou a construção do feminino por meio de uma análise sociológica das representações. Durante uma envolvente conversa, foi aprofundado enredos que moldam as percepções sociais sobre o papel das mulheres. Também foram realizados sorteios que o grupo organizador do evento arrecadou com a ajuda de colaboradoras anônimas. A Figura 2 apresenta a primeira reunião, que teve a duração de 1 hora e foi conduzido via Google Meet, escolha necessária devido à pandemia de COVID-19.

**Figura 2** – Encontro via Google Meet



**Fonte:** Arquivo do projeto

Com esse primeiro encontro, foi possível perceber a grande importância de proporcionar um espaço de diálogo e reflexão sobre a construção do feminino, abordando aspectos sociológicos das representações de gênero. A participação da especialista e a interação com um público diversificado contribuíram para a conscientização e aprofundamento das percepções sociais sobre o papel das mulheres na sociedade. Além disso, a realização de sorteios e a colaboração anônima demonstram engajamento com as participantes, promovendo uma atmosfera inclusiva e participativa, mesmo em tempos de restrições devido à pandemia.

Outro encontro de notável relevância foi conduzido durante o mês de outubro, em consonância com a campanha do “Outubro Rosa”, que se dedica à sensibilização acerca da prevenção do câncer de mama. O tópico abordado nesse encontro concerniu à prevenção, identificação de sinais e sintomas, bem como à detecção precoce do câncer de mama. A ocasião contou com a participação de duas profissionais de saúde devidamente qualificadas. Utilizando a plataforma Google Meet, foram promovidas instruções práticas referentes à aquisição de competências para o reconhecimento do câncer de mama, além de orientações sobre a realização adequada do autoexame mamário. Esse encontro assumiu uma relevância notável ao se alinhar com a campanha do “Outubro Rosa” e focar na conscientização sobre a prevenção do câncer de mama. A abordagem dedicada à identificação de sinais, sintomas e detecção precoce, junto com a participação de profissionais qualificadas de saúde, refletiu um comprometimento significativo com a saúde feminina.

Outras instâncias similares de encontros foram empreendidas, merecendo especial destaque a contribuição proporcionada pelo Grupo Emílias, vinculado à Universidade Federal do Paraná. Este grupo abordou uma temática de substancial relevância no âmbito do mercado financeiro feminino, através da exploração do tópico intitulado “Emílias no país das tecnologias”. Cabe notar que este programa, apesar de sua orientação voltada ao público feminino, contemplou também a inclusão do público masculino. Vale ressaltar que foi a partir deste encontro que surgiu a esperança de conseguir um apoio financeiro para criar um podcast para o nosso projeto, inspirado pelo podcast do projeto Emílias.

Durante o decorrer dos meses foram realizadas outras atividades dentro do Projeto, uma delas foi a participação no dia das mães, em Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona rural de Paranaguá, Paraná. A convite da diretora do CMEI foi realizado um bate papo com as mães a respeito dos desafios enfrentados por mulheres da zona rural em relação a saúde mental, também aconteceram dinâmicas e um café da tarde compartilhado, conforme apresentado na Figura 3.

**Figura 3** - Encontro CMEI



**Fonte:** Arquivo do projeto (foto autorizada pela participante)

Foi possível notar que o encontro no CMEI não apenas permitiu discutir os desafios enfrentados por esse grupo demográfico muitas vezes subatendido, mas também promoveu o compartilhamento de experiências através das dinâmicas interativas e do café da tarde compartilhado. Além de conscientizar sobre a saúde mental, foi possível fortalecer os laços comunitários, empoderar as mães e destacar a importância de abordar temas relevantes para a qualidade de vida e bem-estar das mulheres em diferentes contextos.

Outros encontros foram realizados, discutindo diversos temas, vale destacar a recepção das calouras do curso de Engenharia de Produção com a apresentação do projeto e o compartilhamento de experiências femininas buscando a criação de um ambiente inclusivo, motivador e capacitador no curso de Engenharia de Produção, promovendo a participação ativa e bem-sucedida das mulheres nessa área.

No decorrer do projeto, surgiu a parceria com a Diretoria de Assuntos Estudantis do Campus, visto que idealizavam banheiros com porta absorventes. Nesse sentido, o projeto se disponibilizou a realizar uma rifa

para arrecadar dinheiro em prol da compra desses suportes. No entanto, logo após este período, a AGITEC (Agência de Inovação Tecnológica) de Paranaguá se propôs a ser parceiros desta ação e providenciar a impressão 3D desses suportes (Figura 4).

**Figura 4** – Suporte de absorventes para banheiros



**Fonte:** Arquivo do projeto

Com esta ação e após a instalação dos suportes, a Unespar se comprometeu a realizar a arrecadação dos absorventes e disponibilizá-los em todos os campi. Esta ação trouxe ao projeto a importância de que disponibilizar absorventes nos banheiros femininos de escolas e universidades é crucial para garantir a saúde menstrual das estudantes, promovendo igualdade de oportunidades e dignidade. Além de prevenir o absenteísmo e apoiar o bem-estar, essa medida também educa sobre saúde menstrual, combate estigmas de gênero e fortalece a equidade. Ao reconhecer e atender às necessidades menstruais das mulheres, as instituições educacionais criam ambientes inclusivos, conscientes e capacitadores, que beneficiam a saúde física, emocional e o engajamento acadêmico das estudantes.

Com a parceria estabelecida com a AGITEC não foi preciso utilizar o dinheiro arrecado da rifa realizada para este fim, desta maneira o dinheiro foi utilizado para a criação da logo do Elas, conforme apresentada na Figura 5.

**Figura 5** – Logo do projeto Elas Inspiram



**Fonte:** Arquivo do projeto

Uma logo desempenha um papel fundamental na identidade visual e na comunicação da entidade com o público, pode provocar emoções, transmitir confiança e estabelecer conexões com o público-alvo. Nesse sentido, a logo do projeto foi pensada de uma maneira que mostrasse os dois lados da mulher que queremos inspirar, sendo o lado pessoal e o lado profissional. As cores escolhidas, o roxo e o rosa, remete aos chacras do cérebro responsáveis pelos sentimentos e a inteligência (roxo) e traz o romantismo, a simpatia e a felicidade (rosa).

No âmbito da vertente investigativa do projeto, procedeu-se à aplicação de questionários por meio da plataforma *Google Forms*, a fim de mapear demandas potenciais para cursos de capacitação e temas para futuras palestras. Ademais, os referidos questionários incorporaram, com o propósito de viabilizar a contribuição científica do projeto para empreendimentos investigativos porvir, questionamentos relacionados a variáveis tais como renda, endereço, etnia, faixa etária, habilidade que desempenham dentro do mercado de trabalho e outros atributos que se mostram indispensáveis para a condução apropriada de uma empreitada científica.

O questionário atingiu um total de 394 participantes. Dentre as perguntas realizadas destacam-se três pontos importantes, em que o objetivo era averiguar quais temas o público gostaria de se envolver. Em relação a abordar temas relacionados à saúde e bem-estar das mulheres, o interesse foi de 94,7%. Temas relacionados a liderança e empodera-

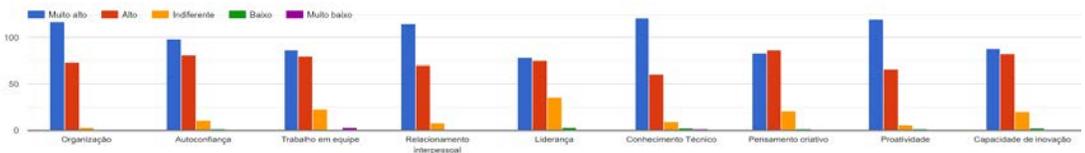
mento feminino apresentou a mesma porcentagem de interesse, e temas relacionados a igualdade de gênero apresentou 81,4% de interesse. Na mesma linha de investigação, buscou-se descobrir outros temas em que o público pudesse se interessar, sendo: Gestão Financeira (55,8%); Saúde (49,6%); Empreendedorismo Feminino (61,9%); Mulheres na Política (38,1%); Mulheres na Tecnologia (38,1%). O questionário abordava ainda a questão sobre as áreas em que a mulheres achavam que faltava representatividade feminina, sendo os resultados: Liderança (30,92%); Política (29,67%); Tecnologia (19,08%); Engenharias (4,61%); outras áreas (15,72%).

Esses resultados proporcionam uma base sólida para a programação de palestras, bate-papos e cursos de capacitação, permitindo um foco direcionado em questões relevantes e atendendo às necessidades do público, ao mesmo tempo em que fomenta a promoção da igualdade de gênero e empoderamento feminino. Com essa base, é realizada a programação dos eventos realizados.

Na mesma vertente, mas direcionado a capacitação do público, foi questionado as mulheres que estão no mercado de trabalho sobre as competências e habilidades que elas utilizam em seu dia a dia no trabalho. Em relação as competências, as respondentes selecionavam dentre: organização; autoconfiança; trabalho em equipe; relacionamento interpessoal; liderança; conhecimento técnico; pensamento criativo; proatividade; e, capacidade de inovação. Na Figura 6 é possível visualizar os resultados.

**Figura 6 –** Competências utilizadas no trabalho das participantes

Quais competências você precisa e utiliza dentro do seu trabalho?



**Fonte:** Arquivo do projeto

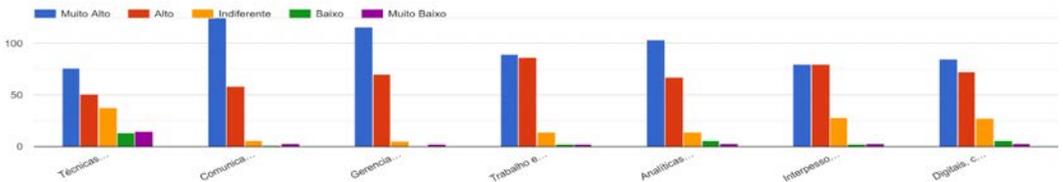
A análise dos resultados evidencia que as mulheres participantes frequentemente utilizam competências essenciais, como organização, conhecimento técnico, relacionamento interpessoal e proatividade, em seu ambiente de trabalho cotidiano. Essa constatação é valiosa, pois sugere uma base sólida de habilidades já existentes entre as participan-

tes. Com base nesses achados, é viável planejar uma agenda de eventos e cursos direcionados para o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências, especialmente para mulheres que ainda não ingressaram no mercado de trabalho. Através dessas iniciativas, o projeto tem o potencial de facilitar a entrada dessas mulheres na vida profissional, fortalecendo sua preparação e confiança para enfrentar os desafios do mundo profissional, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço da equidade de gênero e a promoção do empoderamento feminino.

Em relação as habilidades, as respondentes selecionavam dentre: Técnicas específicas para a área de trabalho, como programação, contabilidade, engenharia etc.; Comunicação escrita e oral eficazes; Gerenciamento de tempo e organização; Trabalho em equipe e colaboração; analíticas e de resolução de problemas; interpessoais e de liderança; e, Digitais, como conhecimento de ferramentas e plataformas tecnológicas. Na Figura 7 é possível visualizar os resultados.

**Figura 7 –** Habilidades utilizadas no trabalho das participantes

Das habilidades abaixo, assinale quais você utiliza dentro do seu ambiente de trabalho:



**Fonte:** Arquivo do projeto

A análise dos resultados evidencia que as mulheres participantes frequentemente utilizam habilidades essenciais, destacando uma boa comunicação escrita e oral e o gerenciamento de tempo e organização. Da mesma maneira, com esses resultados é possível planejar uma agenda de cursos que desenvolvam essas habilidades e prepare o público do projeto para o mercado de trabalho.

Com base nas respostas do questionário, o projeto segue direcionado a trabalhar esses pontos, bem como em alguma necessidade específica de cada comunidade. No ano de 2023, o projeto firmou uma parceria com a Secretaria da Mulher da cidade de Paranaguá, onde o projeto atuará com os encontros e cursos em todas as comunidades do CRAS existentes na

cidade. A previsão de início é setembro de 2023. Também foi firmado a criação de um aplicativo, que está em desenvolvimento, destinado as mulheres de Paranaguá para suprir necessidades relacionadas a elas, como vaga em creches, exames de rotinas, denúncias de violência doméstica, entre outras.

Com o auxílio financeiro, o projeto aguarda a chegada dos equipamentos para finalização do estúdio de podcast, espaço cedido pela AGITEC, que disseminará ainda mais conhecimento, troca de experiências e empoderamento feminino. Vale ressaltar que com o financiamento, o projeto conta com todos os equipamentos necessários para atingir todos os objetivos propostos. Dessa maneira o projeto agradece imensamente a Fundação Araucária e a Unespar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o projeto de extensão “Elas Inspiram: Capacitação de Mulheres e Empoderamento Feminino”, desenvolvido pelo curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá, representa uma iniciativa significativa e impactante no cenário universitário e na comunidade em geral. Ao longo desta pesquisa, exploramos os pilares fundamentais do projeto, que busca promover um ambiente propício para o compartilhamento de vivências e conhecimentos entre mulheres. Através de reuniões, palestras e atividades dinâmicas, o projeto visa capacitar as mulheres não apenas em termos profissionais, mas também em suas jornadas pessoais, criando um espaço seguro e enriquecedor para troca de ideias e aprendizado mútuo.

A importância do público feminino atesta a importância de oferecer um espaço dedicado onde as mulheres possam se expressar livremente e fortalecer umas às outras. Além disso, o projeto abraça a discussão de questões de gênero e dinâmicas relacionadas, destacando a importância de promover a conscientização sobre desigualdades e contribuir para a equidade de gênero na sociedade. Através do “Elas Inspiram”, o engajamento dos participantes em discussões construtivas e a formação de conexões têm o potencial de criar um impacto duradouro. Essas conexões não só impulsionaram o crescimento pessoal e profissional das mulheres envolvidas, mas também iniciaram para uma rede de apoio que se estende para além do projeto, beneficiando a comunidade em geral.

O projeto demonstra o comprometimento do curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual do Paraná em ir além do ensino tradicional, incorporando uma abordagem holística que valoriza o empoderamento feminino, a educação conscientizadora e o estímulo ao crescimento pessoal. À medida que se olha para o futuro, é com grande entusiasmo que se vislumbra o crescimento e a evolução contínua deste projeto nos próximos anos. Que ele continue a inspirar, capacitar e criar uma rede de mulheres empoderadas, ansiosas para um mundo mais inclusivo, igualitário e consciente do valor inestimável das mulheres em todas as esferas da sociedade.

## 5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. M. A.; DA ROCHA NETO, M. P.; JÚNIOR, S. L. C.; DA SILVA, P. M. M. Gerenciando o conflito trabalho-família no empreendedorismo feminino: evidências de um estudo com microempreendedoras individuais. **Revista de Gestão e Secretariado** (Management and Administrative Professional Review), 12(2), 94-121. 2021.

BORTOLASO, I. V.; BORGES, M. L.; BEM, J. S.; FERREIRA, R. H. S.; CARDOSO, O. Uma análise sobre remuneração entre homens e mulheres no por gênero durante o período da pandemia: um estudo do setor cultural. 2º Enconexão Mulheres & Economia. Porto Alegre 2022.

LABIAK, F. P.; NOVAIS, M. M. D.; SILVA, G. D. N. Papo reto sobre violência contra a mulher: relato de experiência de uma prática de extensão universitária. **Revista de Extensão**, 17, 145-158. 2020.

SIQUEIRA, D. P.; SAMPARO, A. J. F. Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade. **Revista Direito em Debate**, 26(48), 287-325. 2017.

# **EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO NA UNESPAR: OLHAR EMPREENDEDOR – TRANSFORME SUAS IDEIAS EM FUTUROS NEGÓCIOS**

**Fernando Henrique Lermen<sup>11</sup>**

**Maria Cecília Ferrari de Carvalho Teixeira<sup>12</sup>**

**Nathalya Albina da Silva Pereira<sup>13</sup>**

**Gustavo de Souza Matias<sup>14</sup>**

**Camila Matos<sup>15</sup>**

---

<sup>11</sup> Coordenador

<sup>12</sup> Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranaguá

<sup>13</sup> Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranaguá

<sup>14</sup> Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranaguá

<sup>15</sup> Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranaguá



**RESUMO:** Inovação e empreendedorismo são fatores que possuem a capacidade de potencializar e impulsionar um país. Uma abordagem para gerenciar esses fatores são os ecossistemas de inovação, que funcionam apenas com métodos de inovação como *lean startup* e *design thinking*. O fomento da universidade empreendedora é essencial para a resolução de problemas da sociedade a partir do desenvolvimento de soluções inovadoras e sustentáveis. Neste contexto, este artigo objetiva apresentar um evento piloto denominado “Olhar Empreendedor: Transforme suas ideias em futuros negócios” para disseminação de empreendedorismo e inovação em universidades paranaenses. Para isto, esta pesquisa empírica emprega entrevistas estruturadas utilizando alpha de Cronbach para avaliar a sua consistência, além de estatística descritiva e análise de conteúdo. Como principais resultados ressalta-se o desenvolvimento de dois produtos, dois serviços e dois aplicativos voltados à resolução de problemas da sociedade e demais stakeholders. Em relação à contribuição teórica, destaca-se o uso de metodologias para desenvolvimento de ofertas inovadoras e, como práticas tem-se uma ação de extensão que promove pensamento empreendedor em diversos níveis de formação.

**Palavras-chave:** universidade empreendedora; inovação; lean startup; design thinking; empreendedorismo.

**ABSTRACT:** Innovation and entrepreneurship can enhance and boost a country. One approach to managing these factors is innovation ecosystems, which only work with innovation methods such as lean startup and design thinking. Promoting entrepreneurial universities is essential for solving society’s problems by developing innovative and sustainable solutions. In this context, this article aims to present a pilot event called “Entrepreneurial View: Transform your ideas into future businesses” to disseminate entrepreneurship and innovation in universities in Paraná. To achieve this, this empirical research uses structured interviews using Cronbach’s alpha to assess their consistency, in addition to descriptive statistics and content analysis. The main results include developing two products, two services, and two applications to solve societal and other stakeholders’ problems. Regarding the theoretical contribution, the use of methodologies for developing innovative offers stands out, and, as practices, there is an extension action that promotes entrepreneurial thinking at different levels of training.

**Keywords:** entrepreneurial university; innovation; lean startup; design thinking; entrepreneurship.

## 1. INTRODUÇÃO

Inovação e empreendedorismo são fatores que possuem a capacidade de potencializar e impulsionar um país (Quinn, 1979; Piñero-Chousa et al., 2020; Chakrabarty et al., 2021). Para que esses fatores funcionem, torna-se necessário desenvolver uma sequência de etapas em formato de projeto, o que demanda investimento, seja ele para o desenvolvimento da própria inovação ou para a obtenção do conhecimento necessário para isso (Di Vaio et al., 2021; Kreiser et al., 2021). Ademais, ressalta-se a importância da criação de um ambiente viabilizador do projeto, que seja capaz de compartilhar conhecimento entre parceiros, sejam eles universidades, empresas ou governo (Leonidou et al., 2018; Randhawa et al., 2021).

Granstrand e Holgersson (2021, p. 3) esclarecem que “Um ecossistema de inovação é o conjunto em evolução de atores, atividades e artefatos, e as instituições e relações, incluindo relações complementares e substitutas, que são importantes para o desempenho inovador de um ator ou de uma população de atores”. Nessa mesma perspectiva, Still et al. (2014) afirma que um ecossistema de inovação vital é caracterizado por um alinhamento contínuo de relações sinérgicas que promovem o crescimento harmonioso do sistema em capacidade de resposta ágil às mudanças de forças internas e externas.

O fomento a ecossistemas de inovação ocorre apenas quando estruturado a partir de metodologias de desenvolvimento de produtos e serviços ágeis, buscando compreender o que é valorizado por diferentes *stakeholders* (Silva et al., 2020; da Luz Peralta et al., 2020). De acordo com Buchanan (1992), o *Design Thinking* é um método baseado em experimentos com equipes multidisciplinares e visa resolver problemas complexos e gerar soluções inovadoras por meio de uma etapa de identificação de problemas. Por outro lado, Ries (2011) relata que o *Lean Startup* é um método baseado em soluções visando testar empiricamente hipóteses que buscam a criação de um mínimo produto viável que atenda uma demanda real dos clientes.

No intuito de desenvolver um ecossistema de inovação a partir desses métodos, este estudo objetiva apresentar um evento piloto denominado “Olhar Empreendedor: Transformando ideias em futuros negócios”, que

tem como objetivo disseminar o empreendedorismo e a inovação em universidades paranaenses. Este estudo possui uma díade de contribuições; (i) teórica, em que ressalta o uso de metodologias para desenvolvimento de ofertas inovadoras; (ii) prática, por haver uma ação de extensão que promove pensamento empreendedor em diversos níveis de formação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O tema empreendedorismo vem sendo cada dia mais necessário, a forma de disseminar e incentivar esse conhecimento se aprimora constantemente e por isso eventos, seminários e palestras sobre o assunto estão em grande destaque. Isso se mostra crescente principalmente no meio acadêmico, na qual, o objetivo é fomentar essas práticas e cultivar conhecimento sobre empreendedorismo, além de consolidar uma cultura empreendedora na instituição. O empreendedorismo tem assumido um papel de liderança quando se trata de analisar o crescimento econômico e desenvolvimento, impactando não só a sociedade, mas também os acadêmicos (Holmgren e From, 2005; Peña et al., 2016).

Kuehn (2008, p. 12) afirmam que a educação empreendedora vai além, incentivando “valores de autonomia, independência, capacidade de gerar o próprio emprego, de inovar e gerar riqueza, capacidade de assumir riscos e de crescer em ambientes instáveis, porque esses representam os valores sociais que conduzem um país ao desenvolvimento”. No entanto, a educação empreendedora é uma disciplina abrangente, que coloca mais ênfase na prática pelos alunos e na experiência acumulada pela compreensão do conhecimento empreendedor (Jiang, 2015). Por esse motivo, segundo Jiang (2015), nos últimos anos, sob a orientação da política central e a mudança do ambiente da economia e da sociedade, o empreendedorismo tornou-se uma das importantes opções de emprego para os graduados. Nesse sentido, as universidades desempenham um papel importante como agentes de mudança social e instrumentos para a facilitação de uma economia baseada no conhecimento, uma vez que apoiam a geração e exploração do conhecimento através da tríade da indissociabilidade (Durán-Sánchez et al., 2018; Markuerkiaga et al., 2014).

Partindo que há uma maior compreensão dos temas que têm maior relevância nos eventos de empreendedorismo, é necessário realizar um estudo que possa identificar tendências em torno de possíveis negócios futuros, sejam essas tendências demográficas, econômicas, tecnológi-

cas, políticas, jurídicas, sociais e cultural (Valenciano Sentanin e Barboza, 2005). Esse tipo de estudo, para Antônio e Dutra (2008), é definido como pesquisa de mercado. Nesse aspecto, a pesquisa de mercado é considerada uma ferramenta capaz de manter uma organização informada sobre variáveis externas e tomar decisões ágeis e tempestivas, sempre tendo em mente as constantes mudanças do mercado global (Antônio e Dutra, 2008; Kotler, 2012). Da mesma forma que uma empresa precisa entender o cenário atual em que está inserida, também é necessário analisar e compreender as necessidades dos seus públicos-alvo.

De acordo com Hawkins e Mothersbaugh (2018), para compreender o comportamento do consumidor é necessário estudar esses indivíduos, grupos ou organizações, além de analisar o método utilizado para selecionar, obter, usar e oferecer produtos, serviços, experiências e ideias, para satisfazer necessidades e desejos desses consumidores. Nota-se que, atualmente, muitas empresas já utilizam e percebem a importância de estudar o comportamento do consumidor, pois é através dessas informações que muitas dessas organizações tomam decisões precisas em seus negócios (Hooley et al., 2001). Solomon (2016) argumenta que o comportamento do consumidor é um processo cíclico fundamental para a compreensão do processo, que abrange todo o período antes da compra, durante a compra e após a compra.

Segundo Vanevenhoven (2013), o ensino de empreendedorismo na academia é estático por meio de procedimentos econométricos, que buscam utilizar um conjunto de ferramentas estatísticas para compreender a relação entre variáveis econômicas por meio de modelos matemáticos e uso de bancos de dados. Os dados secundários acabam distanciando os pesquisadores das pessoas reais. Politis (2005) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem do empreendedor deve ocorrer por meio da aprendizagem experiencial, que engloba a compreensão do empreendedor e as experimentações da carreira que são continuamente criadas e recriadas. No entanto, Gavrilović et al. (2018) declaram que a estatística é a ciência que fornece os princípios e fornece a metodologia necessária para a coleta, organização, definição, análise e interpretação dos dados e defende seu uso na academia.

Dessa forma, a aprendizagem se apropria da elaboração do conhecimento adquirido por meio da experiência e da dicotomia teoria e prática (Pimentel, 2007). Uma etapa essencial no desenvolvimento de um produto é a construção de um protótipo, que pode ser definido como um modelo,

materialização da ideia ou versão preliminar de um produto para que possa ser testado e validado antes do lançamento do produto no mercado consumidor (Canuto Da Silva e Kaminski, 2016). A experimentação se mostra uma atividade fundamental no processo de inovação, atuando como teste de risco e impactando diretamente no custo e no tempo total na construção da inovação, além de ser considerada essencial no processo de aprendizagem e integração das áreas de tecnologia e manufatura (Bohn, 1995; Decker-Lange et al., 2022).

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa emprega uma abordagem de método misto (Venkatesh et al., 2013), utilizando metodologias qualitativas (entrevistas semi-estruturadas) e quantitativas (questionário de satisfação), além de se pautar metodologias de inovação como *Lean Startup* e *Design Thinking*. A seção de metodologia está pautada por três etapas: (i) Estrutura do evento e preparação das palestras; (ii) Seleção dos projetos e organização de equipes; (iii) Avaliação dos negócios e feedback aos participantes.

#### 3.1. ESTRUTURA DO EVENTO E PREPARAÇÃO DE PALESTRAS

O evento piloto “Olhar Empreendedor: Transformando ideias em futuros negócios” surgiu do desejo de professores compartilharem conhecimentos oriundos do empreendedorismo e inovação com estudantes de graduação que apresentassem potencial interesse em se tornarem empreendedores da comunidade interna e externa da universidade. O foco inicial do evento foi o compartilhamento de diferentes metodologias e conhecimentos sobre o que envolve o empreendedorismo e sua aplicação, além de ter como propósito a realização do referido em outras universidades.

Na primeira reunião virtual para organização do evento, ocorrida em março de 2021, com a participação de dois professores e duas bolsistas de extensão, foram definidos os objetivos, cursos, palestrantes, período de duração e aplicações das aulas/palestras. Com base nisso, foram delegadas funções para cada membro da comissão organizadora bem como responsabilidades e atividades para a execução do evento. A divulgação teve início em abril de 2021, por meio de mídias sociais como *facebook* e *instagram*, além do site oficial (<https://www.epunespar.com/>) no qual

foram publicados o regulamento/edital e o horário das aulas, sendo também disponibilizados os formulários de inscrição para os projetos e equipes.

O conteúdo das aulas foi idealizado com o intuito de embasar o desenvolvimento de ofertas inovadoras e sustentáveis que se constituíssem em forma de produto, serviço, processo– Sistema Produto-Serviço (PSS)—, aplicativo ou *software*, assim possibilitando, através das metodologias aplicadas, criar um protótipo hipotético funcional. Essas metodologias abrangeram ferramentas específicas do empreendedorismo e inovação, ou seja, ferramentas viáveis para o desenvolvimento de *startups* com base estruturada em hipóteses geradas pelos participantes. Para a realização e consolidação dessa estrutura, técnicas como *Lean Canvas*, Mapa de *Stakeholders*, *Value Proposition Canvas*, Mínimo Produto Viável (MVP), criação de *Survey*, Mapa de Empatia, *Persona*, 5 porquês e *Pitch* foram aplicadas.

Além disso, conceitos sobre análise estatística da coleta de dados, estudo da viabilidade econômico-financeira e propriedade intelectual foram disponibilizados aos participantes. Tais técnicas tiveram o objetivo de definir, em relação aos projetos submetidos, os problemas existentes e as melhores soluções, os consumidores ideias que devem ser atingidos, as partes interessadas no projeto, um modelo de negócio que contenha desde partes que interessam ao público-alvo até o retorno de investimento para o empreendedor e, por fim, o protótipo do projeto inscrito com a pesquisa de mercado realizada sobre o mesmo, sendo possível, assim, analisar de maneira qualitativa ou quantitativa o seu potencial diante de uma amostra específica da sociedade, concluindo a viabilidade do projeto.

O evento teve o apoio de ministrantes de diversas áreas de pesquisa, que compõem o projeto de extensão devido à expertise referente às metodologias supracitadas. No total, foram dez professores entre mestres e doutores, sendo eles engenheiros, administradores, estatísticos e arquitetos, entre outros, ligados a universidades como: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); e, Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie). Além disso, duas bolsistas de extensão (graduandas do curso de Engenharia de Produção da UNESPAR – Campus Paranaguá) também ministraram aulas durante o evento.

### 3.2. SELEÇÃO DOS PROJETOS E ORGANIZAÇÃO DE EQUIPES

Os projetos foram selecionados a partir de um formulário online elaborado pelo *Google Forms*<sup>®</sup> (<https://forms.gle/WVbKnU9swANCGjFs7>), com período de submissão de 10 até 23 de abril de 2021, cujas informações principais consistiam no tema, justificativa e objetivo do projeto, como também em comentários adicionais sobre o objeto de pesquisa e o seu potencial diante do mercado, ou seja, seus alvos principais no mercado consumidor. Esses tópicos serviram de base para a seleção dos projetos que pudessem ter potencial inovador, social, econômico ou ambiental.

A partir da submissão dos projetos, foi disponibilizado outro instrumento de coleta realizado no *Google Forms*<sup>®</sup> (<https://forms.gle/wDBY8h-cyAewwjrNu6>), com período de inscrição de 13 de abril até 07 de maio de 2021, referente à organização das equipes. Nesse questionário o objetivo central foi definir a posição de cada participante do evento nas equipes que se adequaram aos projetos previamente submetidos. Essa identificação foi obtida com base na formação dos interessados em participar do evento, no perfil ao qual o participante se auto reconheceu (observador, devaneador, organizador, entusiasta e comunicador) e, por fim, no motivo que o levou a participar do evento.

### 3.3. AVALIAÇÃO DOS NEGÓCIOS E FEEDBACK AOS PARTICIPANTES

Ao final da primeira etapa do evento, ocorrida no dia 8 de maio de 2021, foi oferecida uma palestra sobre uma exposição rápida que cada equipe deveria fazer apresentando o progresso de cada projeto. Para isto, foram realizadas duas rodadas de *pitches*, ambas com três minutos de apresentação, na qual foi avaliada o potencial de inovação, de escala, de mercado e da equipe. Na primeira rodada, o *pitch* parcial deveria conter o problema do projeto, solução, concorrência, cenário e evolução do projeto, além de informações futuras sobre o desenvolvimento do projeto pretendido pela equipe. A comissão avaliadora foi composta por seis integrantes, entre eles professores da UNESPAR e convidados externos da UFRGS, UNIPAMPA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Estadual do Paraná (UEM).

Durante a segunda etapa do evento já mencionado, realizada no dia 29 de maio de 2021, houve a apresentação final dos *pitches* dos projetos inscritos. Desta vez, apenas cinco equipes estiveram presentes, a sexta

equipe não compareceu e foi desclassificada. Deste modo, os grupos apresentaram ao final do dia, um novo *pitch*, contendo todos os aspectos relevantes e importantes de cada proposta. A exposição dos projetos teve novamente duração de três minutos e foi avaliada, mais uma vez, por seis avaliadores, sendo eles professores da UNESPAR e convidados externos da UFRGS, IFRS e Mackenzie.

Como conclusão, foram distribuídos quatro prêmios, em primeiro lugar o projeto inovador, seguido por três outras categorias: (i) Economicamente viável, (ii) Responsabilidade social e (iii) Menor impacto ambiental. Dentre as temáticas, ressalta-se um aplicativo para relação mecânico/motoristas, bicicletas elétricas para a região portuária, um guia para ostras, alicates ergonômicos, um aplicativo para gestão financeira e uma loja física voltada à experiência do usuário sustentável. Após o evento, para avaliar a satisfação dos participantes do evento, aplicou-se um questionário estruturado preparado no *Google Forms*<sup>®</sup> (<https://forms.gle/V5hL4QeANuATqAbp9>) com o objetivo de mensurar pontos fortes, pontos fracos e pontos a melhorar para próximos eventos. Com isso, obteve-se uma amostra de 22 respondentes, calculando, assim, o *Alpha de Cronbach* para avaliar a confiabilidade e consistência do instrumento e entendimento dos participantes (Cronbach, 1951; Brown, 2002), conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** - *Alpha de Cronbach* do instrumento de *feedback*.

| Item                          | <i>Alpha de Cronbach</i> | <i>Alpha Padrão</i> | G6(smc) | R Médio |
|-------------------------------|--------------------------|---------------------|---------|---------|
| Todos os itens do instrumento | 0,764                    | 0.8                 | 1       | 1,379   |

O *alpha de Cronbach* obtido pela aplicação do questionário de satisfação obteve o valor de 0,764, ou seja, este é superior ao valor mínimo aceitável de 0,70 (Taber, 2018). Portanto, a partir destes valores, conclui-se que os resultados são fundamentados. O *alpha* padrão é considerado o *alpha de Cronbach* aperfeiçoado, pois realiza a correlação de todos os fatores separadamente, desta maneira verifica-se a maior consistência dos resultados obtidos (Duhachek et al., 2005). Não obstante, ressalta-se a identificação do G6(smc), que de acordo com literatura, quanto mais próximo de um, melhor (Revelle, 2013). Por fim, o R médio representa a média das médias de todos os elementos do formulário, contendo o valor

de 1,379. Assim, verifica-se que o questionário aplicado para avaliar o feedback dos participantes foi considerado consistente e confiável.

Após a validação do instrumento, foram utilizadas estatísticas descritivas para mensurar as escolhas dos respondentes quanto à probabilidade de recomendação, qualidade do evento, nível de organização, qualidade dos organizadores e duração do evento. Além disso, empregou-se a análise de conteúdo (Elo & Kynğäs, 2008) de perguntas abertas relacionadas aos pontos fortes e fracos do evento. Outrossim, o perfil dos participantes foi avaliado em relação ao interesse antes e depois do evento, em abrir uma empresa, nível empreendedor, se adquiriu algumas competências e habilidades, e ainda, quais foram elas. Por fim, ressalta-se a informação de universidade, curso, gênero e idade dos participantes.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção é composta por quatro divisões, a saber, (i) soluções desenvolvidas e pontuações dos *pitches*; (ii) perfil demográfico dos participantes; (iii) perfil empreendedor; e (iv) lições aprendidas - pontos fortes e fracos.

### 4.1. SOLUÇÕES DESENVOLVIDAS E PONTUAÇÕES DOS PITCHES

Durante a realização do evento foram criadas seis soluções que entregassem valor para a sociedade: Grupo 1 - Aplicativo que trata da relação entre mecânico e motoristas; Grupo 2 - Bicicletas elétricas para a região portuária; Grupo 3 - Guia para ostras e consumidores de ostras; Grupo 4 - Alicates ergonômicas para profissionais da beleza; Grupo 5 - Aplicativo para gestão financeira; Grupo 6 - Loja física voltada à experiência do usuário sustentável. Esses grupos participaram de duas rodadas de *pitches* (parcial e final) com quatro métricas que possuíam notas de 1 a 10, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Pontuações de grupos nos *pitches* parcial e final.

| Pitch              | Potencial | Grupos  |         |         |         |         |         |
|--------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                    |           | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 | Grupo 6 |
| Pitch Parcial      | Inovação  | 9,5     | 7,8     | 8,2     | 8,8     | 9,5     | 8,9     |
|                    | Escala    | 7,6     | 9,0     | 7,6     | 8,6     | 8,6     | 8,0     |
|                    | Mercado   | 9,0     | 8,8     | 8,0     | 8,4     | 9,2     | 8,8     |
|                    | Equipe    | 8,0     | 7,8     | 8,4     | 8,7     | 9,0     | 8,8     |
| Pitch Final        | Inovação  | 9,0     | 7,0     | 0,0     | 8,0     | 9,0     | 9,0     |
|                    | Escala    | 10,0    | 6,0     | 0,0     | 9,0     | 10,0    | 9,0     |
|                    | Mercado   | 10,0    | 8,0     | 0,0     | 9,0     | 9,0     | 8,0     |
|                    | Equipe    | 8,0     | 7,0     | 0,0     | 9,0     | 9,0     | 8,0     |
| <b>Média total</b> |           | 8,89    | 7,68    | 4,03    | 8,69    | 9,16    | 8,56    |

Ressalta-se que o Grupo 5 recebeu o prêmio de projeto inovação e os Grupos 1, 4 e 6 receberam os prêmios economicamente viáveis, responsabilidade social e menor impacto ambiental, respectivamente. Nota-se que a existência de um prêmio fez os participantes se engajarem mais no evento (Manzini & Vezzoli, 2003), além disso, é notado que o Grupo 3 não pôde participar no final por razões pessoais.

#### 4.2. PERFIL DEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES

Para compreender o perfil dos 22 participantes do evento que compõem a amostra, mapeou-se na Tabela 3 as informações coletadas no instrumento.

**Tabela 3** - Perfil demográfico da amostra.

| <b>Município</b>    | <b>Quantidade</b> | <b>(%)</b> | <b>Universidade</b>     | <b>Quantidade</b> | <b>(%)</b> |
|---------------------|-------------------|------------|-------------------------|-------------------|------------|
| Paranaguá           | 19                | 86,4%      | UNESPAR                 | 19                | 86,4%      |
| Ponta Grossa        | 2                 | 9,1%       | UTFPR                   | 2                 | 9,1%       |
| Maringá             | 1                 | 4,5%       | UEM                     | 1                 | 4,5%       |
|                     |                   |            |                         |                   |            |
| <b>Idade (anos)</b> | <b>Quantidade</b> | <b>(%)</b> | <b>Gênero</b>           | <b>Quantidade</b> | <b>(%)</b> |
| Entre 18 e 25       | 17                | 77,3%      | Masculino               | 10                | 45,4%      |
| Entre 26 e 35       | 3                 | 13,6%      | Feminino                | 11                | 50%        |
| Entre 36 e 45       | 1                 | 4,5%       | Prefiro<br>não informar | 1                 | 4,5%       |
| Acima de 45         | 1                 | 4,5%       |                         |                   |            |

Ressalta-se que a maioria é proveniente da UNESPAR e do município de Paranaguá, localização na qual o evento foi realizado. Ainda, conclui-se que a faixa etária da maioria dos respondentes é entre 18 e 25 anos, podendo notar que pessoas mais jovens, nesse caso específico, apresentaram maior interesse em atividades empreendedoras; essa mesma informação foi corroborada por Henderson & Robertson (2000). Por fim, ressalta-se que o gênero não foi um fator de destaque, por haver um equilíbrio entre eles.

#### 4.3. PERFIL EMPREENDEDOR DOS PARTICIPANTES

Dentre as questões do instrumento para avaliar o feedback dos participantes, foram levantadas informações quanto ao perfil empreendedor e interesse em criar uma *startup*. Na literatura, quanto ao perfil, competências e características de um empreendedor, percebeu-se uma ampla categoria de análise devido à vasta quantidade de atributos (por exemplo, Ray, 1993; Jusoh et al., 2013; Abdullah et al., 2018). Desta maneira, definiu-se a adesão das características empreendedoras com base nas competências elencadas por Dornelas (2008, p. 23-24).

Os participantes do “Olhar Empreendedor” relataram que, após o evento, adquiriram a habilidade de tomarem melhores decisões (81,9%), além de se declararam mais dinâmicos (72,7%), ou seja, não se sentem inseguros ao lidar com adversidades e eliminam barreiras com facilidade,

fator importante na área de empreendedorismo (Sandhu et al., 2011). Além do mais, 59,1% dos participantes revelaram que adquiriram novos conhecimentos no evento e se tornaram mais determinados (54,5%), logo, comprova-se que o evento foi capaz de aumentar a expertise dos integrantes, além de torná-los perseverantes frente aos seus objetivos.

Os dados demonstraram que 54,5% dos respondentes acreditam que são capazes de criar valor para a sociedade, estabelecendo medidas e estratégias que geram retorno positivo ambiental e social. Nota-se que parte dos participantes afirmaram adquirir a competência de ser visionário (41%) ao participarem do evento, revelando que possuem uma maior visão de futuro para o negócio em que estão envolvidos (Taylor et al., 2004).

Apenas sete participantes relataram acreditar que se sentem mais independentes (31,8%), ou seja, que são capazes de assumir os riscos não calculados e calculados. Ressalta-se que estes dados são referentes às características empreendedoras que os participantes acreditam terem conquistado após o evento, portanto, não se sabe ao certo se os participantes já possuíam essas características ou se apenas, não as alcançavam (Sousa, 2018). Entre os participantes, evidenciou-se que após o “Olhar Empreendedor”, 27,3% acreditaram se tornar indivíduos mais organizados e que 22,7% desenvolveram fatores relacionados ao otimismo e à capacidade de criar um vínculo afetivo com seus respectivos projetos.

Com relação ao interesse na criação de uma *startup*, 63,6% dos participantes relataram ter o desejo de montar um negócio antes do evento, e 72,7% manifestou pretender abrir uma empresa após o “Olhar Empreendedor”. Logo, percebe-se que houve um aumento de 9,1% na pretensão de abrir uma empresa após o evento, confirmando o relatado por Giraudo (2019) que eventos de empreendedorismo fortalecem a intenção de criação de startups.

Perante os dados levantados, é nítido que todos os participantes adquiriram novas características empreendedoras, comprovando que o evento é capaz de desenvolver o pensamento crítico e que o movimento universidade empreendedora é necessário. Contudo, como todos os participantes do evento estão desenvolvendo produtos, serviços e aplicativos piloto, faz-se necessária uma avaliação futura com estes mesmos respondentes, para verificar quais das seis equipes efetivaram seus projetos e obtiveram sucesso no empreendimento.

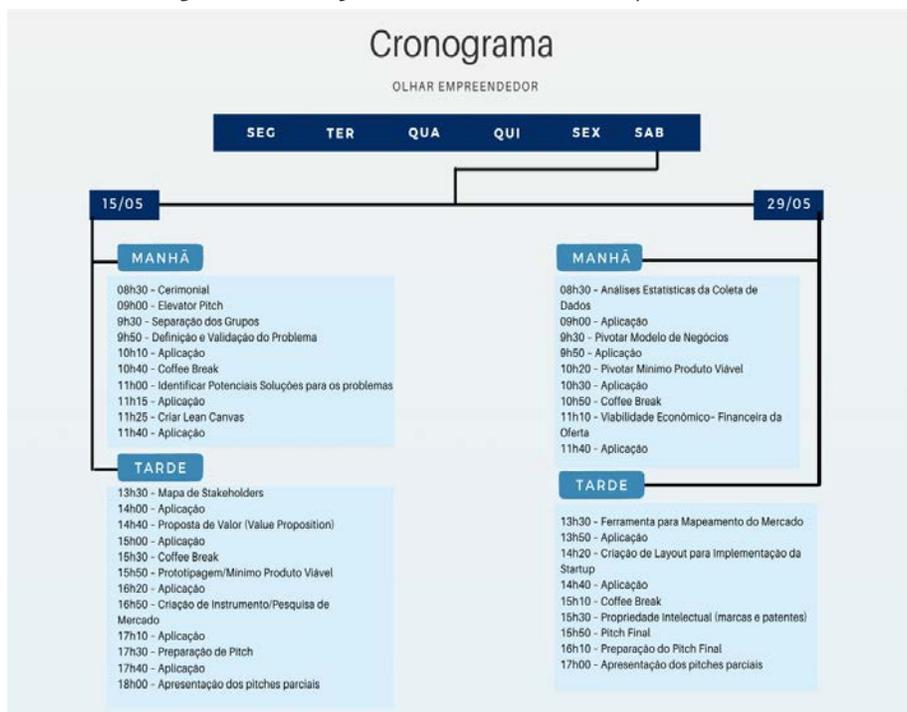
#### 4.4. LIÇÕES APRENDIDAS: PONTOS FORTES E FRACOS

Quanto às questões abertas do instrumento, 13 dos 22 participantes relataram que as palestras foram de grande contribuição empreendedora, em especial, ressalta-se a fala do R13 "*Método excelente de ensino de todos os docentes e palestrantes, templates organizados e bem feitos, tudo foi incrível!*", ressalta-se também o mencionado pelo R21 "*As palestras têm alto grau de aplicabilidade em empreendimentos inovadores e que ainda não se inseriram no mercado*". Dentre outros comentários feitos, os respondentes R4, R5, R12 e R14 acrescentaram que a participação de professores e palestrantes de várias áreas foi de grande valia para agregar conhecimento diverso. Ainda sobre a avaliação das palestras, 20 dos 22 respondentes participantes manifestaram que as acharam dinâmicas, com conteúdo enriquecedor e muito claras.

Acerca dos pontos fracos do evento, 16 dos 22 participantes relataram problemas quanto à longa duração e dias do evento, por ocorrer aos sábados, além de os respondentes R1 e R19 mencionarem também o curto prazo de aplicação das atividades práticas. Ainda neste contexto, os respondentes R3 e R10 expressaram descontentamento com o tempo de aplicação das metodologias, tema pouco discutido na literatura de empreendedorismo (Raeesi et al., 2013).

Quanto a pontos de melhorias, 14 dos 22 respondentes sugeriram a diminuição de carga horária ou distribuição do evento em mais dias, como também a ocorrência do mesmo em dias de semana, além do R4 aconselhar uma maior divulgação sobre o evento. A Figura 1 apresenta o cronograma do evento conforme realizado nesta primeira edição, o que demonstra os problemas mencionados pelos seus participantes.

**Figura 1** – Cronograma do evento Olhar Empreendedor



Com as informações obtidas na pesquisa de satisfação sobre pontos fracos, fortes e possíveis melhorias, o horário e disposição das aulas e as aplicações foram reavaliados. A Figura 2 apresenta a melhor forma para o desenvolvimento de uma próxima edição.

Figura 2 - Cronograma ajustado do evento Olhar Empreendedor



Nota-se que com as alterações propostas no evento, os acadêmicos possuem tempo maior para a coleta de dados e os dias de evento não possuem mais que três horas de duração. Mesmo assim, este novo cronograma atenderia aos participantes da edição piloto e fornece apoio para acadêmicos e profissionais que visam a implementação de evento de empreendedorismo em empresas e universidades. Ressalta-se que essa adaptação, em uma nova edição, deverá ser implementada de acordo com o horário dos discentes nas universidades.

## 4. CONCLUSÃO

Este estudo empírico objetivou apresentar um evento piloto denominado “Olhar Empreendedor: Transformando ideias em futuros negócios” para disseminação de empreendedorismo e inovação em universidades paraenses. Para isto, empregou entrevistas estruturadas utilizando *alpha* de Cronbach para avaliar a consistência, além de estatística descritiva e análise de conteúdo.

Como principais resultados ressalta-se o desenvolvimento de dois produtos, dois serviços e dois aplicativos voltados à resolução de problemas da sociedade e demais stakeholders. Como contribuição teórica chama atenção para uso de metodologias para desenvolvimento de ofertas inovadoras e, como prática, tem-se uma ação de extensão que promove pensamento empreendedor em diversos níveis de formação.

Como limitação, tem-se o tamanho da amostra limitado devido a ser um evento piloto, além da falta dos participantes do grupo 3 na segunda semana. Por fim, como futuras pesquisas, sugere-se o desenvolvimento

de novos estudos voltados ao empreendedorismo em universidades e empresas brasileiras para o desenvolvimento de soluções que atendam às demandas de diversos stakeholders.

## 5. REFERÊNCIAS

ABDULLAH, Naziruddin; HADI, Noor UI; DANA, Léo-Paul. The nexus between entrepreneur skills and successful business: a decompositional analysis. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 34, n. 2, p. 249-265, 2018.

ANTÔNIO, Paulo; DUTRA, Karen Estefan. Pesquisa de mercado: ferramenta norteadora no processo decisório que antecede a tomada de decisão. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 1, n. 4, p. 16, 2008.

BOHN, Henning. Towards a theory of incomplete financial markets A review essay. **Journal of Monetary Economics**, v. 36, n. 2, p. 433-449, 1995.

BROWN, James Dean. **The Cronbach alpha reliability estimate**. JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, v. 6, n. 1, 2002.

BUCHANAN, Richard. Wicked problems in design thinking. **Design issues**, v. 8, n. 2, p. 5-21, 1992.

CANUTO DA SILVA, Guilherme; KAMINSKI, Paulo Carlos. Selection of virtual and physical prototypes in the product development process. **The International Journal of Advanced Manufacturing Technology**, v. 84, p. 1513-1530, 2016.

CHAKRABARTY, Arindam; NORBU, Tenzing. Innovation, Entrepreneurship and Sustainability of Business Through Techno-Social Ecosystem-Indian Scene. In: **Research in Intelligent and Computing in Engineering**. Springer, Singapore, 2021. p. 131-139.

CRONBACH, Lee J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DA LUZ PERALTA, Carla Beatriz et al. A framework proposition to identify customer value through lean practices. **Journal of Manufacturing Technology Management**, 2020.

DECKER-LANGE, Carolin et al. Exploring entrepreneurship education effectiveness at British universities—an application of the World Café method. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, v. 5, n. 1, p. 113-136, 2021.

DI VAIO, Assunta et al. The role of digital innovation in knowledge management systems: A systematic literature review. **Journal of Business Research**, v. 123, p. 220-231, 2021.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar na sua empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DUHACHEK, Adam; COUGHLAN, Anne T.; IACOBUCCI, Dawn. Results on the standard error of the coefficient alpha index of reliability. **Marketing Science**, v. 24, n. 2, p. 294–301, 2005.

DURÁN-SÁNCHEZ, Amador et al. Entrepreneurship and Social Innovation for Sustainability. Bibliometric Analysis. **Strategies and Best Practices in Social Innovation: An Institutional Perspective**, p. 11–29, 2018.

ELO, Satu; KYNGÄS, Helvi. The qualitative content analysis process. **Journal of Advanced Nursing**, v. 62, n. 1, p. 107–115, 2008.

GAVRILOVIĆ, Snežana et al. Statistical evaluation of mathematics lecture performances by soft computing approach. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 26, n. 4, p. 902–905, 2018.

GIRAUDO, Emanuele; GIUDICI, Giancarlo; GRILLI, Luca. Entrepreneurship policy and the financing of young innovative companies: Evidence from the Italian Startup Act. **Research Policy**, v. 48, n. 9, p. 103801, 2019.

GRANSTRAND, Ove; HOLGERSSON, Marcus. Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition. **Technovation**, v. 90, p. 102098, 2020.

HAWKINS, Del I.; MOTHERSBAUGH, David L. **Comportamento do consumidor: construindo a estratégia de marketing**. Elsevier Brasil, 2018.

HENDERSON, Roger; ROBERTSON, Martyn. Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. **Career Development International**, v. 5, n. 6, p. 279–287, 2000.

HOLMGREN, Carina; FROM, Jörgen. Taylorism of the mind: Entrepreneurship education from a perspective of educational research. **European educational research Journal**, v. 4, n. 4, p. 382–390, 2005.

HOOLEY, Graham J.; SAUNDERS, John A.; PIERCY, Nigel F. **Estratégia de marketing e posicionamento competitivo**. Financial Times/Prentice Hall, 2001.

JIANG, Yi. Research on the construction of college Students' online entrepreneurship platform. In: **2015 International Conference on Cultivating Undergraduate Entrepreneurship and Management Engineering**. Atlantis Press, 2015. p. 45–48.

JUSOH, Rosnani et al. Entrepreneur training needs analysis: Implications on the entrepreneurial skills needed for successful entrepreneurs. **International Business & Economics Research Journal (IBER)**, v. 10, n. 1, 2011.

KOTLER, Philip. **Kotler on marketing**. Simon and Schuster, 2012.

KREISER, Patrick M. et al. Corporate entrepreneurship strategy: extending our knowledge boundaries through configuration theory. **Small Business Economics**, v. 56, n. 2, p. 739-758, 2021.

KUEHN, Kermit W. Entrepreneurial intentions research: Implications for entrepreneurship education. **Journal of Entrepreneurship Education**, v. 11, p. 87, 2008.

LEONIDOU, Erasmia et al. An integrative framework of stakeholder engagement for innovation management and entrepreneurship development. **Journal of Business Research**, 2018.

MANZINI, Ezio; VEZZOLI, Carlo. A strategic design approach to develop sustainable product service systems: examples taken from the 'environmentally friendly innovation' Italian prize. **Journal of Cleaner Production**, v. 11, n. 8, p. 851-857, 2003.

MARKUERKIAGA, Leire; ERRASTI, Nekane; IGARTUA, Juan Ignacio. Success factors for managing an entrepreneurial university: Developing an integrative framework. **Industry and Higher Education**, v. 28, n. 4, p. 233-244, 2014.

PEÑA, I.; GUERRERO, M.; GONZÁLEZ-PERNÍA, J. L. Global Entrepreneurship Monitor (2015): informe GEM España. **Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria**, 2016.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia (natal)**, v. 12, p. 159-168, 2007.

PIÑERO-CHOUSA, Juan et al. Innovation, entrepreneurship and knowledge in the business scientific field: Mapping the research front. **Journal of Business Research**, v. 115, p. 475-485, 2020.

POLITIS, Diamanto. The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. **Entrepreneurship theory and practice**, v. 29, n. 4, p. 399-424, 2005.

QUINN, James Brian. Technological innovation, entrepreneurship, and strategy. **Sloan Management Review** (pre-1986), v. 20, n. 3, p. 19, 1979.

RAEESI, Ramin et al. Understanding the interactions among the barriers to entrepreneurship using interpretive structural modeling. **International Journal of Business and Management**, v. 8, n. 13, p. 56, 2013.

RANDHAWA, Krithika et al. Evolving a Value Chain to an Open Innovation Ecosystem: Cognitive Engagement of Stakeholders in Customizing Medical Implants. **California Management Review**, v. 63, n. 2, p. 101-134, 2021.

RAY, Dennis M. Understanding the entrepreneur: entrepreneurial attributes, experience and skills. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 5, n. 4, p. 345-358, 1993.

REVELLE, William. Find two estimates of reliability: Cronbach's alpha and Guttman's lambda 6. **Chicago, IL: Northwestern University**, 2013.

RIES, Eric. **The lean startup: How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses**. Currency, 2011.

SANDHU, Manjit Singh; SIDIQUE, Shaufique Fahmi; RIAZ, Shoaib. Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, 2011.

SILVA, Diego Souza et al. Lean Startup, Agile Methodologies and Customer Development for business model innovation: A systematic review and research agenda. **International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research**, 2020.

SOLOMON, Michael R. **O Comportamento do consumidor-: comprando, possuindo e sendo**. Bookman Editora, 2016.

SOUSA, Maria José. Entrepreneurship skills development in higher education courses for teams leaders. **Administrative Sciences**, v. 8, n. 2, p. 18, 2018.

STILL, Kaisa et al. Insights for orchestrating innovation ecosystems: the case of EIT ICT Labs and data-driven network visualisations. **International Journal of Technology Management** **23**, v. 66, n. 2-3, p. 243-265, 2014.

TABER, Keith S. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. **Research in Science Education**, v. 48, n. 6, p. 1273-1296, 2018.

TAYLOR, David W.; WALLEY, Elizabeth E. The green entrepreneur: opportunist, maverick or visionary?. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 1, n. 1-2, p. 56-69, 2004.

VALENCIANO SENTANIN, Luis Henrique; BARBOZA, Reginaldo José. Conceitos de empreendedorismo. **Revista Científica Eletrônica de Administração**, v. 6, n. 4, p. 685-693, 2005.

VANEVENHOVEN, Jeff. Advances and challenges in entrepreneurship education. **Journal of small business management**, v. 51, n. 3, p. 466-470, 2013.

VENKATESH, Viswanath; BROWN, Susan A.; BALA, Hilloil. Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. **MIS quarterly**, p. 21-54, 2013.

# COMO UMA SIMPLES COLEÇÃO DIDÁTICA TRANSPÔS AS FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE EM 8 ANOS DE EXISTÊNCIA

**Cassiana Baptista Metri<sup>16</sup>**

**Tânia Zaleski<sup>17</sup>**

**Andressa dos Santos Elias<sup>18</sup>**

**Anne Caroline da Silva Sandi<sup>19</sup>**

**Rafael Metri<sup>20</sup>**

---

<sup>16</sup> Campus de Paranaguá

<sup>17</sup> Campus de Paranaguá

<sup>18</sup> Campus de Paranaguá

<sup>19</sup> Campus de Paranaguá

<sup>20</sup> Campus de Paranaguá



**RESUMO:** Coleções biológicas são conjuntos de amostras inteiras ou suas partes tratadas, preservadas e documentadas de acordo com normas e padrões. Coleções biológicas podem ser classificadas como científicas e didáticas, estas últimas definidas como coleções de material biológico destinadas à exibição, demonstração, treinamento ou educação por meio de seus exemplares. A utilização de amostras desse tipo de coleção no ambiente escolar mostrou-se uma importante ferramenta educacional já que os espécimes preservados permitem que os alunos relacionem aspectos morfológicos com suas respectivas funções. Sua utilização no ensino de exercícios práticos é capaz de melhorar marcadamente a assimilação do conteúdo. Apesar das possibilidades pedagógicas, ainda é pouco frequente o uso de tais materiais em escolas e atividades educativas. A partir da iniciativa de organizar a coleção didática utilizada no curso de Ciências Biológicas da Unespar, campus de Paranaguá, diversas iniciativas começaram a dar corpo e forma ao que é hoje o Programa de Extensão Coleção da Biodiversidade. Paranaguá está inserida no que hoje é considerado o maior fragmento de Mata Atlântica do mundo, correspondendo a cerca de 10% de toda a área remanescente. Atualmente a Coleção conta com 1.087 lotes e destes, 723 estão identificados em nível de espécie, quase todos componentes da fauna local, contando ainda com exemplares de outras localidades. A realização de atividades voltadas para a promoção da biodiversidade local e sua importância, bem como o rotineiro empréstimo de material para escolas e eventos no litoral do Paraná contribuíram para que a Coleção da Biodiversidade fosse um canal aberto com a comunidade. O futuro da iniciativa passa pela tecnologia com a informatização do acervo e a intensificação da divulgação científica por meio da Coleção, além da formalização de uma coleção científica.

**Palavras-chave:** Zoologia, Biodiversidade, Educação ambiental.

## 1. INTRODUÇÃO

Registros de diversidade têm se ampliado para os diferentes grupos biológicos, contando atualmente com cerca de 1,2 milhão de espécies catalogadas em todo o mundo (Mora *et al.*, 2011). Estimativas sugerem, entretanto, que esse número corresponde a menos de 15% das espécies presentes em nosso planeta, chegando a apenas 9% das que ocorrem nos oceanos (Mora *et al.*, 2011). Esse desconhecimento se intensifica em comunidades não acadêmicas e no ensino básico, no qual o enfoque de

estudo concentra-se em animais vertebrados, geralmente de maior porte (mamíferos, aves, tartarugas) e com frequência baseado em uma fauna não ocorrente no Brasil.

O conhecimento da diversidade biológica permite identificar as potencialidades econômicas, ambientais, medicinais (Volpi *et al.*, 2021), e tornou-se indispensável em um mundo marcado pela extinção acelerada de espécies, mesmo antes de serem conhecidas, devido a causas antrópicas (Myers *et al.*, 2000). A redução da diversidade biológica compromete a sustentabilidade, a disponibilidade permanente dos recursos ambientais e a qualidade de vida no planeta. A garantia de um ecossistema ecologicamente equilibrado é uma prerrogativa constitucional garantida a todos os brasileiros pelo Art. 225 (Brasil, 1998).

Testemunhos da diversidade têm sido armazenados em coleções biológicas ao redor de todo mundo e são fundamentais para a conservação e compreensão das espécies e seus ecossistemas. Coleções biológicas são conjuntos de espécimes biológicos inteiros ou partes deles (Papa-vero, 1994) tratados, conservados e documentados seguindo normas e padrões. Essa conservação possibilita sua manutenção longa e íntegra, garantindo a consulta desses exemplares de forma segura e acessível (Volpi *et al.*, 2021). Quando utilizadas com objetivo didático, as coleções biológicas didáticas, promovem a melhoria na aprendizagem dos estudantes através da observação direta e da manipulação dos espécimes (Azevedo *et al.*, 2012), além de apresentarem um potencial interdisciplinar, possibilitado pela interação do conhecimento das espécies com questões históricas, culturais e científicas (Moya, 1998). Coleções biológicas didáticas são definidas pelo Ibama (Instrução Normativa nº 160) como um acervo de material biológico que objetivam a exposição, demonstração, treinamento ou educação através dos seus espécimes, pertencentes a instituições científicas, escolas de nível fundamental e médio, unidades de conservação, sociedades, associações ou organizações da sociedade civil de interesse público.

O uso de exemplares de coleções didáticas no ambiente escolar tem se mostrado uma importante ferramenta educacional (Magalhães *et al.*, 2001), permitindo aos alunos uma aproximação efetiva do objeto em estudo (Resende *et al.*, 2002) e, possibilita o aprimoramento do aprendizado teórico (Maricato *et al.*, 2007). O uso de espécimes conservados possibilita que os estudantes relacionem os aspectos morfológicos às suas respectivas funções e compreendam sua posição ecológica e importância

para a conservação da biodiversidade (Volpi *et al.*, 2021). Magalhães *et al.* (2001) e Santos e Souza-Souto (2011) demonstraram que o uso de espécimes animais ou vegetais em aulas práticas é capaz de potencializar em até 75% a assimilação do conteúdo. Pinheiro *et al.* (2020) reforçam que o uso de exemplares pertencentes a realidade dos estudantes, em uma abordagem contextualizada, favorecem o desenvolvimento de consciência ecológica. Para garantir o uso do potencial pedagógico dessas coleções, os acervos devem estar em plenas condições de estudo, com os espécimes armazenados e identificados corretamente e catalogados (Volpi *et al.*, 2021). Apesar das possibilidades pedagógicas, o uso de tais materiais em escolas e atividades educativas ainda é pouco frequente. Dentre as principais dificuldades destacam-se a falta de preparo dos docentes (Prinol; Gianott, 2008), falta de condições físicas e materiais para compor e manter estas coleções (Zanella *et al.*, 2008), inviabilidade financeira e de deslocamento para que os alunos possam visitar instituições contendo essas coleções (Sulzbach; Johann, 2021), em especial em instituições públicas de ensino.

Para uma contextualização regional, a Coleção Biológica Didática ora descrita engloba majoritariamente exemplares das regiões costeiras próximas. O litoral paranaense localiza-se no Setor Serra do Mar-Lagamar da Grande Reserva Mata Atlântica. Esse é considerado o maior fragmento contínuo de Mata Atlântica no mundo, correspondendo a cerca de 10% de toda a área remanescente (Borges *et al.*, 2021). A Mata Atlântica é reconhecida como um dos 25 *hotspots* de biodiversidade do mundo, sustentada por sua distribuição latitudinal e pela marcante elevação de suas florestas, que se estendem do nível do mar até 1.800 metros, garantindo gradientes de biodiversidade desde áreas costeiras até o interior de florestas. Essa região conta atualmente com 15 unidades de conservação abrangendo cerca de 532 mil hectares (IAT, 2020). Estudos desenvolvidos pela WWF (2010) e Borrensen *et al.* (2023) demonstraram que programas educacionais de conservação da biodiversidade desenvolvidos em escolas ao redor de áreas protegidas e *hotspots* de biodiversidade tem importância substancial para a valorização e conservação dos recursos naturais dentro e ao redor dessas áreas. Nesses estudos, os programas educacionais foram capazes de mudar positivamente o comportamento das crianças em relação ao meio ambiente, melhorando a compreensão e as atitudes sobre a proteção das espécies e ecossistemas locais.

Nesse contexto, a promoção de atividades voltadas à divulgação da diversidade local e sua importância, com foco tanto na capacitação de educadores, como nos próprios estudantes de escolas do litoral paranaense são importantes aliados para a manutenção da biodiversidade local e do uso sustentável dos serviços ecossistêmicos e na aprendizagem formal e informal. Programas educacionais de conservação da biodiversidade melhoraram o conhecimento e as habilidades dos envolvidos, levando ao pensamento crítico e a mudanças para um comportamento mais ambientalmente consciente (Borrensen *et al.*, 2023). Também inspiraram estudantes de todas as níveis e classes sociais a trilharem o caminho do conhecimento.

## 2. A TRAJETÓRIA PERCORRIDA E O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A demanda inicial de organizar uma coleção zoológica didática nasceu em 2005, com a necessidade de exemplares para a realização de aulas práticas pelos professores do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da UNESPAR, Paranaguá. O uso de organismos em aulas práticas é defendido por Resende *et al.* (2002) e Maricato *et al.* (2007), por serem ferramentas que incrementam o estudo da biodiversidade animal, possibilitando o contato, a visualização e percepção das estruturas morfológicas e anatômicas dos animais, que não seria possível através do uso exclusivo de imagens. O acervo original era constituído por exemplares coletados pelos professores das disciplinas de Zoologia do Colegiado de Ciências Biológicas. A excelente recepção pelos demais membros do colegiado do curso, dos acadêmicos e da comunidade geral estimulou a doação de exemplares, expandindo a coleção, o que culminou em sua formalização em 29 de julho de 2015, com o nome "*Coleção didática de Arthropoda e Chordata da UNESPAR, Paranaguá, contribuindo para o enriquecimento da prática docente e o conhecimento da nossa biodiversidade*", através do Processo 13.706.629-7, Ato de aprovação 59/2015.

Com a formalização do projeto, foi iniciado o tombamento e registro dos exemplares em planilha eletrônica contendo as informações sobre o local e data de coleta, coletor, via de conservação e classificação taxonômica (Lopes *et al.*, 2017). Ao final de 2016, a coleção já contava com 148 espécies animais, distribuídas em 215 frascos pertencentes a grupos zoológicos diversos (Baptista-Metri *et al.*, 2016), destacando a presença de representantes dos Filos Cnidaria, Mollusca e Annelida. A quantidade

de exemplares determinou a organização em prateleiras através de uma sequência zoológica evolutiva, e em um espaço de passagem dos estudantes do curso, possibilitando um aprendizado do enfoque evolutivo dos grupos.

O envolvimento de acadêmicos do curso na manutenção e fixação dos exemplares e na expansão da coleção (Figura 1A e 1B), aliada a ampliação do curso para as modalidades bacharelado e licenciatura, no ano de 2011, fizeram com que o uso da coleção rompesse as barreiras da universidade, passando a ser utilizada pelos egressos, estimulados pela vivência universitária e por professores de ciências e biologia do município de Paranaguá. Paralelamente, eventos de divulgação científica e da universidade, tais como a feira de profissões e Semana de Meio Ambiente do município passaram a contar regularmente com o acervo da coleção (Figura 2), destacando as visitas às escolas como ações predominantes. As coleções de biodiversidade atuam como repositórios biológicos, possibilitando ao público não acadêmico o acesso à diversidade biológica (Araújo de Almeida, 2009), ao mesmo tempo em que os aproxima da diversidade local e contribui para a redução da intervenção humana e de danos ambientais.

O projeto de extensão A coleção didática de *Arthropoda* e *Chordata* da Unespar atendeu a constante demanda de docentes e discentes do ensino médio e fundamental de Paranaguá, de outras instituições de ensino superior da cidade e da própria instituição, em cursos de extensão e treinamento de professores do ensino fundamental e médio, no PDE e nos programas PIBID e Residência Pedagógica do curso de Licenciatura. O empréstimo usual dos exemplares a esses públicos supre uma lacuna didática de muitos estabelecimentos de ensino no município e região que não possuem coleções ou quando estas são pouco abrangentes.

Adicionalmente, a fim de aumentar a visibilidade externa do projeto foi desenvolvido o blog “Coleção de Zoologia” (<https://colecaodezoologia.blogspot.com/>). No período de 2015 até 2019 foram realizadas 18 postagens esclarecendo os objetivos, a metodologia, os eventos realizados e a forma de trabalho da equipe (Figura 1). Dentre as postagens, os temas variaram desde procedimentos legais para realização de coleta de animais, como identificar e reconhecer espécies, curiosidades e também links externos, além de disponibilizar informações do curso e da instituição. O blog teve 5.749 acessos durante o período de atividades. A postagem mais visua-

lizada foi *Você conhece a cobra de vidro?*<sup>21</sup> que contou com 885. Porém, com o aumento de demandas o blog foi aos poucos sendo abandonado.

**Figura 1** - Início do Projeto Coleção de Zoologia. A. Tombamento da coleção e a primeira equipe em 22 de setembro de 2015. B. Postagem sobre as cobras de vidro na página do blog Coleção de Zoologia.



**Fonte:** Cassiana Baptista Metri (22 de setembro de 2015)

O aumento crescente do acervo, fruto de doações frequentes e das parcerias realizadas com o Aquário de Paranaguá, com o Instituto Água e Terra e de inventários faunísticos realizados na região associadas às ações educativas com públicos distintos surgiu a necessidade de expor os animais de formas diferenciadas. Assim, outras técnicas de fixação e conservação dos exemplares biológicos passaram a ser implementadas e testadas, tais como conservação em parafina, diafanização e um maior destaque a taxidermia, que abriu outra porta de atuação da coleção, a de capacitação de acadêmicos e público externo na confecção de peças para a coleções biológicas e exposições.

Considerando a amplitude e o alcance das atividades viu-se a necessidade de ampliação de projeto para o Programa. Os programas institucionais caracterizam-se pela realização de ações contínuas executadas por diversos projetos a ele vinculados. Assim, em 27 de junho de 2022, foi formalizado o Programa “*Coleção da biodiversidade e fazer acadêmico: integrando ensino, pesquisa e extensão*”, através do Processo 19.130.153-6 e Ato de aprovação 045/2022-DEC. Atualmente, o programa conta com uma bolsista PIBEX, vinculada ao projeto com o mesmo título e três bolsistas pelo Programa de Extensão Universidade sem Fronteiras, atuando no projeto “*Coleções biológicas como ferramenta*

<sup>21</sup> Acessos em: <https://colecaodezoologia.blogspot.com/2016/02/cobra-de-vidro.html>.

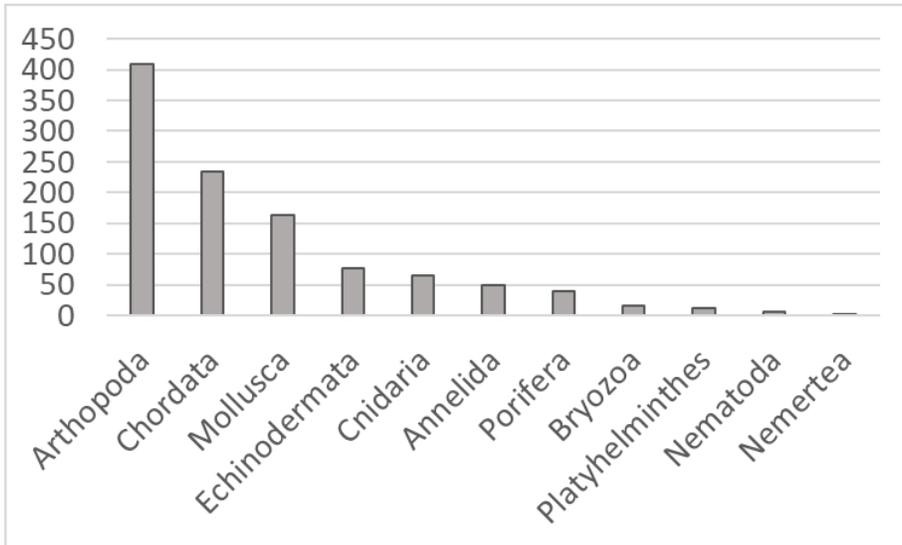
*de educação ambiental: o meio ambiente do litoral do Paraná e visibilidade feminina”, sendo duas bolsas para estudantes de graduação e uma para recém formado, além da participação de acadêmicos voluntários. O Programa conta ainda com a atuação de dez professores dos cursos de Ciências Biológicas, além de realizar ações em parceria com outros cursos e programas da instituição como o Projeto “Centro Cultural da Unespar Palacete Mathias Böhn - CCPMB/Paranaguá: difusor de educação, cultura, arte, história e ciência no litoral paranaense”.*

### **3. ATIVIDADES DE CURADORIA DA COLEÇÃO DA BIODIVERSIDADE**

A coleção da biodiversidade conta, até o momento, com 1.094 lotes distribuídos em 11 filas animais (Figura 2). Do total do acervo, 723 lotes estão identificados ao nível de espécie. Das espécies identificadas, 36% são Arthropoda (sobretudo crustáceos), 25% são Chordata (destaque para peixes e répteis) e 17% são Mollusca (representados principalmente por gastrópodes e bivalves).

Os frascos e exemplares estão dispostos em prateleiras e armários (Figura 3) no Bloco João José Bigarella na UNESPAR, Paranaguá e no Laboratório de Ecologia e Conservação (LABEC), onde são realizadas as atividades de curadoria e manutenção da coleção.

**Figura 2** - Representatividade por filós na coleção da biodiversidade



**Figura 3** - Disposição de parte do acervo em prateleiras, no Bloco João José Bigarella, que abriga laboratórios dos Colegiados de Ciências Biológicas-Licenciatura e Bacharelado



**Fonte:** Anne Caroline da Silva Sandi (8 de maio de 2023)

As atividades de curadoria envolvem desde a **triagem** e seleção do material recebido e armazenado, já que uma condição para sua manutenção na coleção é que o exemplar esteja íntegro para o uso didático. A curadoria é realizada pelos docentes e discentes envolvidos com o projeto e eventualmente também pelos alunos das disciplinas da área de zoologia dos cursos de Ciências Biológicas.

A **fixação** dos exemplares considera as vias seca ou úmida e os fixadores químicos mais indicados para cada grupo. A via seca tem sido comumente empregada aos taxidermizados, em postura natural ou científica, peles, crânios e outras estruturas ósseas, conchas, penas; alfinetados e mantidos em caixa entomológica, no caso de artrópodes; em parafina, método desenvolvido pelos acadêmicos do projeto e já testado em crustáceos (Figura 4). A via úmida corresponde à animais fixados, predominantemente em formol 10% ou álcool 70% (Figura 5). Para animais com tamanho acima de 15 cm ou maior volume, injeta-se o fixador com seringa e agulha para evitar a putrefação de suas partes internas.

A **conservação** é realizada predominantemente em álcool etílico 70°GL em frascos de vidro.

A **identificação**, que depende da experiência taxonômica dos envolvidos no projeto, também envolve a consulta bibliográfica e a chaves de identificação, além da colaboração de especialistas da própria instituição ou externos.

O **tombamento** em planilha eletrônica envolve o cadastro do espécime ou lote com as seguintes informações: código alfanumérico único e exclusivo, nome do coletor, data da coleta, táxon do exemplar identificado até o menor nível taxonômico possível. O cadastro se dá de forma digital e na etiqueta fixada no frasco contendo o exemplar. Os lotes podem conter um ou vários indivíduos. A planilha eletrônica apresenta adicionalmente a via de conservação do exemplar, se seca ou úmida e observações.

A **manutenção** dos exemplares deve ser feita constantemente. Os espécimes de coleções biológicas, ainda que sejam devidamente preservados, continuam sendo material orgânico, exigindo uma manutenção periódica. Essas atividades envolvem desde manter o animal completamente imerso no líquido conservante, avaliação periódica do estado de conservação, limpeza e reorganização em função do uso por professores e empréstimos frequentes realizados.

**Figura 4** - Conjunto de manutenção via seca: A. Atobá taxidermizado. B. Crânio de tartaruga-verde. C. Siri conservado em parafina



**Fonte:** Isaac Félix da Silva (15 de agosto de 2023)

**Figura 5** - Via úmida de manutenção: A. Exemplo do material tombado. B. Modelo de etiqueta de identificação



**Fonte:** Isaac Félix da Silva (10 de agosto de 2023)

## 4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

### 4.1 EMPRÉSTIMOS

As atividades extensionistas realizadas pela coleção tiveram como principal enfoque as ações de sensibilização ambiental e utilizaram estratégias distintas dependendo do público atendido. As ações envolveram desde somente o empréstimo de exemplares e materiais da coleção, até

o envolvimento de acadêmicos participantes do projeto e voluntários do curso de Ciências Biológicas, cursistas de disciplinas de zoologia.

O projeto atendeu empresas privadas, órgãos públicos, instituições de ensino de diferentes níveis e organizações não governamentais. Em seus oito anos de atividades foram realizados mais de 40 empréstimos com materiais utilizados em aulas, eventos, feiras, exposições e ações de sensibilização ambiental, atingindo cerca de 7 mil pessoas. É perceptível a intensificação recente dos empréstimos, demonstrando sua crescente demanda pela comunidade.

Os exemplares da coleção foram emprestados para ações de sensibilização ambiental e segurança do trabalho em empresas privadas, dentre elas, o Terminal de Contêineres de Paranaguá (TCP), promovidas pela Acquaplan Tecnologia e Consultoria Ambiental Ltda (Figura 6). O TCP é o maior terminal de contêineres da América do Sul, conta com 1,4 mil colaboradores. Destacam-se também as ações realizadas na empresa de fertilizantes FOSPAR. A empresa construiu seu terminal em Paranaguá em 1999 e apresenta atualmente cerca de 130 funcionários. Nas palestras e dinâmicas realizadas nessas empresas foram atendidos cerca de 40 funcionários por ação.

**Figura 6** - Educação ambiental desenvolvida nas empresas de Paranaguá pela Acquaplan utilizando o material da Coleção



**Fonte:** Acquaplan (16 de dezembro de 2022)

Dentre as ações envolvendo os órgãos públicos, estão as atividades promovidas pela Secretaria do Meio Ambiente da Prefeitura de Paranaguá, destacando a Semana do Meio Ambiente. Em sua 16ª edição, o evento conta com estandes de órgãos públicos e privados, os quais divulgam as

ações ambientais desenvolvidas na região e recebem a sociedade civil, em especial estudantes da rede municipal e particular de ensino.

Os cursos de Ciências Biológicas da Unespar, campus de Paranaguá participam Semana do Meio Ambiente desde 2016, mostrando os organismos da Coleção como representantes da biodiversidade local, jogos e dinâmicas de educação ambiental, além de outros projetos dos Colegiados. Em 2023, o estande destinado a UNESPAR com cerca de 50m<sup>2</sup> contou com exemplares da coleção, participantes do projeto e acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. Os acadêmicos foram responsáveis por atender ao público fornecendo informações biológicas e curiosidades sobre a fauna local, atuando como uma ponte entre a universidade, o órgão público da cidade e a comunidade local (Figura 7). Em seus oito anos de existência, a Coleção esteve presente em todas as edições da Semana do Meio Ambiente, recebendo em seu estande uma média de 3 mil pessoas por evento.

**Figura 7** - Participação na 16ª Semana do Meio Ambiente de Paranaguá



**Fonte:** Anne Caroline da Silva Sandi (14 e 15 de junho de 2023)

As ações para atender atividades de ensino são as que apresentam maior destaque, em função de serem o maior público atendido e na diversidade de atividades realizadas. O empréstimo direto de exemplares da Coleção foi realizado em sua maioria por escolas estaduais e particulares com intuito de complementar as aulas de ciências e biologia. Os materiais foram utilizados em aulas do ensino fundamental e médio, na realização de feiras de ciências, em cursos de formação continuada de professores como o PDE e para ações dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

Foram emprestados em média 490 lotes no decorrer dos anos, destacando os filos Chordata, Arthropoda e Mollusca, com maior número de exemplares emprestados. A demonstração e manipulação de exemplares em aulas de biologia tornam a aprendizagem mais efetiva, familiarizando o discente do grupo em estudo e possibilitando a visualização tridimensional e manipulação dos organismos, o que não seria possível através dos livros didáticos (Azevedo *et al.*, 2020).

No ano de 2022, a cidade de Paranaguá recebeu a visita do veleiro ECO da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que realizou atividades de extensão para a promoção da Cultura Oceânica e conscientização ambiental. Durante a visita a coleção participou de ações conjuntas, expondo representantes e disponibilizando estagiários, acadêmicos de ciências biológicas e mestrandos do programa PALI da UNESPAR para atividades realizadas no Palacete Mathias Böhn. Nos quatro dias de atividades a exposição recebeu a visita de cerca de 350 estudantes do ensino fundamental e médio das escolas municipais, estaduais e federal (Figura 8).

A Coleção também atendeu a educação infantil no CMEI Sathie Midorikawa, onde as professoras solicitantes realizam quinzenalmente exposições e atividades de educação ambiental, e procuraram a coleção com o objetivo de complementar a exposição sobre animais da Mata Atlântica. Aves (tucano), répteis (coral, jararaca), anfíbios (sapo-cururu), insetos (borboletário e insetário) e mamíferos (morcegos, tamanduá, furão) compuseram a exposição. Em dois dias de atividades foram atendidos cerca de 150 alunos de 3 a 5 anos, sendo também aberta para a visita de familiares, funcionários e professores (Figura 8).

**Figura 8** - A. Exemplares da Coleção utilizados durante as atividades do veleiro ECO (UFSC) B. Exposição Fauna Paranaense no CMEI Sathie Midorikawa



**Fonte:** Anne Caroline da Silva Sandi (A- 28 de junho de 2022, B- 21 de agosto de 2023)

A Coleção participou de seis Feiras de Profissões realizadas no próprio campus da Unespar e que receberam, em média, 500 estudantes do ensino médio por edição. Nessas atividades, os acadêmicos e docentes de licenciatura e bacharelado são responsáveis por expor e apresentar as atividades realizadas nos cursos. Os exemplares expostos atraem os estudantes para as salas e despertam interesse sobre a forma de preparo das peças, como chegam na universidade e curiosidades ecológicas e morfológicas (Figura 9).

Já no ano de 2023, o Palacete Mathias Böhn serviu como local para abertura do Projeto de Extensão Centro Cultural da Unespar Palacete Mathias Böhn - CCPMB/Paranaguá, PR, junto ao Programa Universidade Sem Fronteiras/Unidade Gestora do Fundo Paraná (USF/UGF), que realizou a 1ª ação extensionista na 2ª temporada de atividade, sendo essa titulada como "Mostra 375 anos de Paranaguá e cultura caiçara". A programação contou com a apresentação de banners, peça teatral e música, roda de conversa entre professores e alunos, divulgação de material de artesanato feito por artesã caiçara e com a exposição do coleção da biodiversidade, que teve como enfoque mostrar a origem da alimentação caiçara partindo do ecossistema manguezal e aspectos visuais desses alimentos, como o caranguejo uçá (Figura 9). A Mostra "375 anos de Paranaguá e cultura caiçara" foi aberta ao público acadêmico e para a comunidade no geral, com entrada gratuita, no período vespertino e noturno.

**Figura 9** - Feira de profissões do curso de bacharelado e licenciatura no curso de Ciências Biológicas nos dias. B. Mostra cultural caiçara em comemoração aos 375 anos da cidade de Paranaguá



**Fonte:** A- Anne Caroline da Silva Sandi (15 de setembro de 2023). B- Marcella Antonella José de Deus (31 de julho de 2023)

#### 4.2 EXPOSIÇÕES E AÇÕES REALIZADAS PELO PROGRAMA

Foram realizados eventos pela própria equipe da Coleção, como exposições e palestras. Destacando a ação junto ao Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, no qual foram abordados os temas como 'animais vertebrados' e 'dengue' (Figura 10). As turmas de ensino fundamental 2 circularam pela exposição, montada no pátio da escola, e puderam observar os animais expostos, como peixes ósseos e cartilagosos, répteis sem pernas (ápodes), anfíbios, aves e mamíferos.

**Figura 10** - Exposição junto ao Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto



**Fonte:** Cassiana Baptista Metri (1 de setembro de 2017)

No Colégio Estadual Carmem Costa Adriano as atividades já foram realizadas em dois anos consecutivos e atenderam três turmas de estudantes do ensino médio do período noturno, alcançando cerca de 60 alunos por edição, além de outros docentes do colégio. Nas duas ocasiões, a exposição foi solicitada pela professora complementando o conteúdo de diversidade animal trabalhado previamente com os estudantes (Figura 11).

**Figura 11** - Exposição junto ao Colégio Estadual Carmem Costa Adriano. Autor: Anne Sandi.



**Fonte:** Anne Caroline da Silva Sandi (26 de outubro de 2022)

Dentre outras ações que contaram com a organização e participação dos membros da Coleção, estão a I Festa do Caranguejo de Guaraqueçaba. A festa teve o propósito de fomentar a economia e turismo do município através do consumo tradicional do crustáceo. Em parceria com o Programa

de Recuperação da Biodiversidade Marinha (REBIMAR) da ONG Associação MarBrasil, foram mostrados caranguejos e outras espécies ocorrentes no manguezal, explicações sobre os aspectos ecológicos e o ambiente, realizados jogos com as crianças e distribuídos materiais educativos do REBIMAR (Figura 12) para cerca de 500 moradores e turistas.

**Figura 12** - Exposição na I Festa do Caranguejo de Guaraqueçaba



**Fonte:** Anne Caroline da Silva Sandi e Nathalia Miranda (8 de dezembro de 2022)

#### 4.3 CAPACITAÇÕES REALIZADAS PELO PROGRAMA

Os participantes do Programa são treinados para a identificação das espécies, fixação, conservação e manutenção dos lotes da Coleção em via úmida, porém outras técnicas de preparação de exemplares têm sido fomentadas. Em 2023 foi realizada a primeira edição do curso de taxidermia, o qual contou com 30 participantes entre professores, acadêmicos dos cursos de licenciatura e bacharelado da UNESPAR, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ambientes Litorâneos e Insulares (PALI/UNESPAR) e dois estagiários do Instituto Água e Terra (IAT), órgão ambiental do Estado (Figura 13).

O curso teve como propósito capacitar os participantes na técnica de preservação de espécimes descartados, reconstituindo suas características e possibilitando posterior exibição e uso para estudos. A taxidermia envolve diferentes procedimentos de fixação e conservação dos exemplares e ainda é pouco difundida no Brasil. A capacitação dos estudantes além de permitir a preservação dos exemplares doados a coleção, habilita-os a desenvolver profissionalmente a técnica, uma área em expansão no país.

**Figura 13** – Curso de taxidermia. A. Alunos participantes; B. Animais taxidermizados



**Fonte:** Maria Tereza de Lourdes Silva (7 de maio de 2023)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Coleção da biodiversidade e do curso de Ciências Biológicas se fundem, uma vez que a coleção surgiu para atender a demanda do curso para aulas práticas, e cresceu de forma coletiva por meio de doações realizadas por professores, alunos e pesquisadores. Com a criação do Programa de Pós Graduação Ambientes Litorâneos e Insulares, o PALI, em 2021, houve uma nova perspectiva para a investigação científica e propostas de intervenções envolvendo a Coleção.

Ademais, a Coleção vai além dos muros da universidade e do curso em questão, ela propicia a integração com a comunidade de Paranaguá e de todo o litoral do Paraná levando o conhecimento, divulgando a biodiversidade da região e valorizando a cultura local. As ações na comunidade trouxeram novas demandas como a necessidade de ampliação do acervo e melhorias no processo de empréstimo. Além disso, a Unespar é fiel depositária de amostras biológicas de pesquisas científicas e de programas ambientais de licenciamentos portuários. Essa demanda e a expertise com a curadoria da Coleção justifica a criação de uma coleção científica, em fase de implementação.

Atualmente, não é raro ouvir que o primeiro contato do público com a Unespar se deu através de uma exposição da Coleção ou até mesmo a escolha do curso de Ciências Biológicas ocorreu depois de uma ação do Programa. A participação da Universidade em eventos externos com os exemplares da Coleção são uma realidade frequente e crescente e conta com pelo menos 2 eventos anuais regulares: a Semana do Meio Ambiente de Paranaguá e a Feira de Profissões da Unespar.

Além de enriquecer a prática docente nos vários níveis de ensino, para os estudantes de graduação, as ações propiciam oportunidades de aprendizagem técnica, didática e sobretudo interação com o público. O projeto dá suporte para curricularização da extensão nos cursos de graduação e mestrado. Até o momento, 67 pessoas participaram das ações do Programa, seja como bolsista ou de forma voluntária. Os recursos para manutenção e bolsas são limitados, mas acredita-se que o projeto possui potencial para garantir uma maior quantidade em breve.

Como perspectivas futuras, além da coleção científica, o programa está investindo no uso de tecnologias. Está sendo criado um banco virtual de dados, com registros e imagens fotográficas, além de um novo site da coleção (<https://biodiversidade.unespar.edu.br/>) abrigado dentro do site da Unespar. O uso das mídias sociais também está sendo intensificado para o maior alcance das ações e da divulgação científica e sensibilização ambiental com o perfil @biodiversidade\_unespar do Instagram.

## 6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO DE ALMEIDA, E. (Org.). **Ensino de Zoologia: ensaios interdisciplinares**. João Pessoa: Ed UFPB, 2009.

AZEVEDO, H. J. C. C.; FIGUEIRÓ, R.; ALVES, D. R.; VIEIRA, V.; SENNA, A. R. O uso de coleções zoológicas como ferramenta didática no ensino superior: um relato de caso. **Práxis**, v. 7, p. 43-48. 2012.

AZEVEDO, H. J. C. C.; RIBEIRO, S. A. C. FARIAS, G. P. O ensino de Zoologia e a confecção de uma coleção zoológica didática: um relato de experiência. **Revista Educação Pública**, v. 20 n. 23. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/o-ensino-de-zoologia-e-a-confeccao-de-uma-colecao-zoologica-didatica>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BAPTISTA-METRI, C.; METRI, R.; LAURINDO, M. S.; TAVARES, Y. A coleção de zoologia como instrumentos de educação ambiental e inclusão pela ciência. In: VI ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC), V SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, IV ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DO PIBID, X SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/PUCPR. 2016, Curitiba. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do PIBID, IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID, X Seminário Institucional PIBID/PUCPR**, Curitiba: PUC/PR, 2016.

BORGES, R. A.; ALVES, M. C.; SEZERINO, F. S.; SANTOS, S. R. L. Grande Reserva Mata Atlântica: um destino turístico de produção de natureza. In: SUTIL, T.; LADWIG, N. I.; SILVA, J. G. S. (org.). **Turismo em áreas protegidas**. Criciúma: UNESC, 2021.

BORRESEN, S. T.; ULIMBOKA, R.; NYAHONGO, J.; PETER S.; SKJAERVO, G. R.; ROSKAFT, E. The role of education in biodiversity conservation: knowledge and understanding can change local people's views and attitudes towards to ecosystem services? **Environmental Education Research**, v. 29, n. 1, p. 148-163. 2023. DOI:10.1080/13504622.2022.2117796.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 06 fev. 2023.

IAT. 2020. **Paraná é o Estado que tem maior remanescente da Mata Atlântica**. Publicação 28/05/2020, Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-e-o-Estado-que-tem-maior-remanescente-da-Mata-Atlantica#:~:text=UNIDADES%20DE%20CONSERVA%C3%87%C3%83O%20E%80%93%20Cerca%20de,15%20unidades%20no%20Litoral%20paranaense>. Acesso em: 06 fevereiro 2023.

LOPES, E. N.; CATÃO, M. H. B.; LAURINDO, M. S.; METRI, R.; TAVARES, Y. A. G.; DUBESKI, G.; RAYNERT, L.; BAPTISTA-METRI, C. A coleção didática de Zoologia da Unespar. In: VIII SEMANA ACADÊMICA DE BIOLOGIA V SEMINÁRIO DE PESQUISAS AMBIENTAIS. 2017, Paranaguá. **Anais da VIII Semana Acadêmica de Biologia V Seminário de Pesquisas ambientais**, Paranaguá: UNESPAR, 2017.

MAGALHÃES, C.; SANTOS, J. L. C.; SALEM, J. I. Automação de coleções biológicas e informações sobre a biodiversidade da Amazônia. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 12, p. 294-312. 2001.

MARICATO, H. S.; OLIVEIRA, W. D.; BORGES, M. F.; DINIZ, J. L. M. A utilização da prática em Zoologia através de coleções didáticas: um recurso para construção dos conhecimentos dos alunos no Ensino Médio do município de Jataí/GO. In: XXIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE. 2007. Goiânia. **Anais do XXIII Congresso de Educação do Sudoeste**, Goiânia, p. 3, 2007.

MORA, C.; TITTENSOR, D. P.; ADL, S.; SIMPSON, A. G.; WORM, B. How many species are there on Earth and in the ocean? **PLoS Biol** v. 9: e1001127. 2011.

MOYA, M. C. H. Las colecciones en un Museu Interactivo. In: VALDÉZ, J.F. (Org.). **Cómo Hacer um Museo de Ciencias**. Cidade do México (MX): Ediciones Cientificas Universitarias, 1998. p. 59-67.

MYERS, N.; MITTERMEIER, R.; MITTERMEIER, C. Hotspots de biodiversidade para as prioridades de conservação. **Natureza** v. 403, p. 853-858. 2000. <https://doi.org/10.1038/35002501>

PAPAVERO, N. **Fundamentos práticos da taxonomia zoológica: coleções, bibliografia e nomenclatura**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1994.

PINHEIRO, M. S.; SCOPEL, J. M. BORDIN, J. A importância de uma coleção didática de Zoologia para a sensibilização ambiental dos ecossistemas costeiros. **Scientia cum indústria**, Santa Catarina, v. 8, n. 1, p. 7-11. 2020.

RESENDE, A. L.; FERREIRA, J. R.; KLOSS, D. F. M.; NOGUEIRA, J. D.; ASSIS, J. B. Coleções de animais silvestres, fauna do cerrado do sudoeste goiano, o impacto em Educação Ambiental. **Arquivos da Apadec**, v. 6, n. 1, p. 35-41. 2002.

SANTOS, D. C. J.; SOUSA-SOUTO, L. Coleção entomológica como ferramenta facilitadora para a aprendizagem de Ciências no ensino fundamental. **Scientia Plena**, v. 7, p. 990502-8, 2011.

SULZBACH, A.; JOHANN, L. Avaliação do uso do Museu de Ciências UNIVATES como espaço não formal de ensino por professores de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 1, p. 19-21, 2021.

VOLPI, T. A.; NUNES, L. S.; LOCATELLI, M. V.; MARTINS, T. A. O; SANTOS, V. P. Acervo e técnicas organizacionais de uma coleção didática de Zoologia. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/acervo-e-tecnicas-organizacionais-deuma-colecao-didatica-de-zoologia>. Acesso em: 06 fevereiro 2023.

WWF. **Programa de educação ambiental da bacia hidrográfica do Lago Vitória**. 2010. Disponível em: [http://awsassets.panda.org/downloads/torspanafricanyouthstrategy\\_esarpo.pdf](http://awsassets.panda.org/downloads/torspanafricanyouthstrategy_esarpo.pdf). Acesso em: 06 fev. 2023.

ZANELLA, G. V.; NASCIMENTO, D. F.; FERRAZ, D. F.; JUSTINA, L. A. D.; PLANK, P. Y.; PEGORARO, T. Reestruturação do laboratório de um colégio de rede pública de Cascavel, Paraná, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 39-41. 2008.

# **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

**Gabriel Jean Sanches<sup>22</sup>**

---

<sup>22</sup> (Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Paranaguá)



**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar o projeto de extensão FICEL: Formação Inicial e Continuada no Ensino de Línguas, realizado na Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá, e as possibilidades de trabalho que se realizaram durante o ensino remoto no âmbito da formação continuada de professores de línguas (SEED) e estudantes do terceiro e quarto anos dos cursos de Letras em uma tentativa de romper com os muros da universidade e aproximar nossas ações à comunidade externa. O projeto de extensão teve início em 2020, como projeto piloto, tendo como objetivo principal envolver professores em formação e professores da educação básica em um momento em que as atividades de estágio não poderiam ser realizadas presencialmente em virtude da pandemia de covid-19. O fato de esta atividade extensionista ter sido realizada na modalidade remota demonstrou-se como um modo de desenvolver os letramentos digitais (ROJO; MOURA, 2013) aproximando os atores dessas práticas para construir sentidos acerca de metodologias e abordagens do ensino de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2010), permitindo uma troca de saberes que contribuiu para a formação dos participantes.

**Palavras-chave:** Extensão; formação docente; língua inglesa; letramento digital;

**ABSTRACT:** This article aims to present the FICEL extension project. Its initials stands for “Formação inicial e continuada no ensino de línguas”, carried out at the State University of Paraná - UNESPAR/Campus Paranaguá, and the possibilities of work that were carried out in the scope of remote teaching involving continuing formation of teachers of languages (SEED) and students of the third and fourth years of the language courses in an attempt to break with the walls of the university and bring our actions closer to the external community. The extension project began in 2020, as a pilot project, with the main objective of involving teachers in basic education teacher training at a time when internship activities could not be carried out in person due to the covid-19 pandemic. The fact that this extensionist activity was carried out in the remote modality proved to be a way to develop digital literacies (ROJO; MOURA, 2013) bringing the actors of these practices closer together to build meanings about methodologies and approaches to language teaching (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2010) allowing an exchange of knowledge that contributed to the training of students.

**Keywords:** Extension, teaching training, English, initial training;

## 1. INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste artigo surgem a partir das práticas desenvolvidas no projeto de extensão FICEL – Formação inicial e continuada no ensino de línguas, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá. A atividade foi desenvolvida em 2020 e teve como participantes dois professores formadores da universidade, professores/as de língua inglesa da rede básica de ensino do Litoral do Paraná e estudantes dos cursos de Letras – Inglês e Letras Português matriculados nas disciplinas I e II do estágio obrigatório. A participação e o engajamento dos/as envolvidos/as permitiram que pensássemos sobre a formação docente em um espaço coletivo em que os letramentos digitais (ROJO; MOURA, 2013) tornaram-se aliados e objeto de aprendizagem.

Com as atividades desenvolvidas na modalidade remota, as dinâmicas ocorreram de maneira diferenciada ao modo como ocorreria presencialmente. Nesse sentido, desde o planejamento até a execução da proposta, contamos unicamente com formulários e plataformas para compartilhamento de material e para as reuniões.

Para participar do projeto de extensão, os participantes deveriam informar o interesse inscrevendo por meio de formulário de inscrição *online* para posteriormente acompanharem os encontros realizados pela plataforma *Google Meet* institucional que havia sido ofertada como ferramenta pedagógica aos professores da instituição. Esperava-se que durante essa interação houvesse uma participação de forma voluntária, em que os/as envolvidos/as buscassem contribuir com as discussões do projeto na medida em que os tópicos se apresentavam a cada encontro. Ao final do projeto, os/as participantes que concluíram todas as etapas receberam certificado de 40h.

## 2. JUSTIFICATIVA

A atuação profissional de professores de línguas da Educação básica relaciona-se com diversos aspectos, muitos deles abordados durante a graduação e outros emergidos da prática docente em sala de aula. Questões relacionadas à metodologia de ensino de língua materna e adicional, ao uso de tecnologias da informação no ensino (TICs), à compreensão e produção escrita e oral, à análise e elaboração de material didático, à concepção de língua e ensino, dentre outras, emergem das

falas de professores em formação e graduados. Essa observação se deu a partir de encontros presenciais e em pesquisas prévias realizadas com a comunidade externa anterior ao cadastro da proposta de projeto. Em vista disso, essas questões justificam a necessidade de atuação da universidade em ações extensionistas junto à Educação básica, investigando as carências didático- metodológicas e de aprendizado dos estudantes e promovendo ações que visem a atender a essas demandas.

Partindo da noção de que na extensão é de extrema importância que a comunidade seja ouvida e acolhida antes de cadastrar uma proposta, formulários prévios com pesquisa de campo consultando a comunidade foram preenchidos, para que pudéssemos atender a demanda específica do grupo que trabalharíamos naquele semestre.

Na ocasião de aplicação, o objetivo geral do projeto de extensão consistiu em promover reflexão e atualização didático- metodológica junto a professores de línguas inglesa e portuguesa, em contextos de formação inicial e continuada.

Como objetivos específicos, podemos elencar o seguinte: a) aprofundar os conhecimentos que fundamentam o ensino de línguas materna e adicional; b) promover a integração de conhecimentos e práticas de estudantes da graduação e professores de línguas da Educação básica; c) proporcionar a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, em uma perspectiva de formação crítico- reflexiva; d) identificar necessidades de formação profissional junto aos professores de línguas da Educação básica, com vistas ao desenvolvimento de ações futuras e e) desenvolver pesquisas futuras voltadas às questões subjacentes ao ensino e aprendizado de línguas materna e adicional.

O projeto foi desenvolvido a partir de 4 módulos específicos, que abordaram temáticas envolvendo ensino- aprendizagem de línguas (portuguesa e inglesa). O primeiro módulo, de cunho teórico, consistiu na capacitação dos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I e II através de discussões a partir dos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas na Educação básica (DCEs, PCNs). Em seguida, os alunos se organizaram em duplas para planejamento e execução de planos de aula.

O segundo módulo de cunho teórico- prático, voltado para o ensino de língua portuguesa a partir de um viés discursivo de se conceber língua, contou com a participação dos professores da rede pública, participando

na construção e discussão dos planos de aula elaborados pelos alunos de Estágio Supervisionado I e II.

No terceiro módulo, os encontros foram voltados para o ensino e desenvolvimento dos planos de aula para ensino de línguas, envolvendo mais especificamente a língua inglesa com língua franca. O quarto e último módulo consistiu de debates e workshops voltados para os professores da rede pública, ministrados por alguns alunos da disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse sentido, é importante enfatizar que todo o trabalho realizado partiu do interesse em envolver os professores em um espaço que se discutisse a sala de aula e como as novas tecnologias contribuem para o trabalho com línguas a partir de contextos específicos. O material didático utilizado como mediador dos encontros em cada módulo foi disponibilizado a partir de aplicativos virtuais. A coordenação ficou responsável pelas orientações e acompanhamento dos colaboradores, estudantes e professores da rede, bem como pelas atividades administrativas do projeto.

A implementação do projeto FICEL envolveu a Unespar e diversas escolas da região litorânea paranaense em atividades de reflexão coletiva e desenvolvimento de atividades colaborativas, com vistas à melhoria do ensino de línguas materna e inglesa. O projeto assim então ofertou: a) workshops voltados à atualização e aprofundamento do conhecimento teórico-científico, aprimoramento linguístico e capacitação instrumental; b) desenvolvimento de pesquisas geradas no âmbito do projeto; c) apresentação dos resultados do projeto e das pesquisas por ele geradas em eventos científicos; d) publicações de artigos científicos em revistas da área e outros meios.

### **3. UM BREVE HISTÓRICO DO PROJETO DE EXTENSÃO E A METODOLOGIA DESENVOLVIDA**

Após diversas reuniões acerca do planejamento das atividades do projeto, os professores formadores do curso de Letras-Ingês, elaboraram a proposta do Ficel, que foi aprovada em reunião de colegiado e posteriormente homologada pelo Centro de Área. Foram elaborados banners de divulgação, grupo no *Google Classroom*, para compartilhamento de materiais, e a criação de um e-mail institucional para contato com os participantes inscritos no projeto. Foi decidido, então, entrar em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Paranaguá para apresentar a

proposta ao tutor responsável pelos professores de inglês que atuavam nas escolas naquele ano, convidando-os para participarem das atividades extensionistas que seriam desenvolvidas no segundo semestre. Nesse processo, os estudantes deveriam realizar a primeira etapa da disciplina de estágio supervisionado, cuja carga horária previa o envolvimento e a leitura de teorias que ajudariam os estudantes a compreenderem melhor a comunidade escolar e as práticas sociais ali desenvolvidas antes desse primeiro contato por meio do projeto.

Após aprovação da proposta via NRE, houve divulgação interna e os professores da rede pública puderam se inscrever para participar das atividades. No total, 25 professores realizaram a inscrição, 12 participaram dos primeiros encontros e apenas 10 efetivamente concluíram as atividades desenvolvidas no projeto. A justificativa para a evasão de professores no projeto se deu pela incompatibilidade de horários, já que os encontros ocorreram aos sábados, mesmo de forma remota, para muitos, era inviável, uma vez que havia reposições e conselhos de classe agendados para o mesmo dia em algumas das escolas.

Os encontros foram divididos em discussões teóricas e apresentações com base nas reflexões que foram surgindo a cada encontro, ou seja, após a discussão das teorias, os participantes eram divididos em grupos menores também via *Google Meet*, e, realizavam discussões para então relatar ao grupo abertamente. Dessa forma, todos e todas podiam contribuir com as discussões. Tivemos um total de 7 encontros quinzenais em que estudantes e professores acompanharam cada etapa e participaram trazendo experiências pessoais, seja do chão da escola ou de suas angústias pessoais acerca de sua caminhada profissional.

Na mesma direção, estudantes compartilharam seus anseios, inseguranças e inquietações acerca do que imaginam que os espera ao adentrar em sala de aula. O foco temático dos encontros do projeto foi voltado para teorias pós-estruturalistas envolvendo concepções de língua e letramentos com o tema *fake news* como princípio norteador da atividade final de didatização do ensino que os grupos deveriam apresentar como parte avaliativa de suas respectivas participações no projeto. Destaco os principais textos acadêmicos, visuais, multimodais que subsidiaram as discussões, escolhidos pontualmente como um modo de nortear as questões que consideramos importantes para debater com os/as participantes:

- A) “Ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso”, de Clarissa Menezes Jordão;
- B) “Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação”, LynnMario T. Menezes de Souza;
- C) “ILA, ILF, ILE, ILG: Quem dá conta?”, de Clarissa Menezes Jordão;
- D) “Ensino de avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso”, de Ana PaulaDuboc;
- E) Documentário “A primeira pedra”, dirigido por Vladimir Seixas.

Embora reconheça a relevância e importância dos textos para a formação acadêmica dos/as licenciandos/as, as narrativas dos/as professores/as foram fundamentais no processo de construção de sentidos e saberes no decorrer dos encontros do projeto.

Na ocasião da aplicação do projeto, que se iniciou no segundo semestre, mais especificamente no início de setembro de 2020, os professores formadores apresentaram um plano de aula e explicaram o modo como os conteúdos seriam discutidos e que, após isso, por meio do tema *fake news*, os participantes teriam que elaborar uma proposta didática com o intuito de gerar novas discussões sobre as abordagens de ensino que foram discutidas até aquele momento.

Além de dar a oportunidade aos participantes para dialogarem sobre os sentidos construídos por meio das interações, o momento de discussão dos encontros, serviu também como um meio para refletir sobre a criticidade no ensino de línguas. A justificativa para a escolha do tema norteador das atividades do projeto se deu por dois motivos: o primeiro, a criticidade no ensino de línguas, por se tratar de um assunto relevante e presente nos documentos oficiais do estado: as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). O segundo, e que considero importante da mesma forma, como um fator de contextualização, refere-se ao contexto social e a relação da linguagem com a sociedade. Para trabalhar o recorte social, optamos por trabalhar com o tema a partir de um fato que ocorreu no mesmo ano, o norte-americano George Floyd, um homem negro, que gerou comoção mundial pela forma brutal com que foi executado, por policiais que supostamente deveriam estar ali para proteger a sociedade, escancarando o racismo que ainda é forte na sociedade e que tem ganhado proporções alarmantes no Brasil.

Para Jordão (2010), toda prática está embasada em alguma teoria, para a autora, alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitu-

des e nossas escolhas. No que tange o ensino de línguas, convém sempre questionarmos o modo como ensinamos e o que escolhemos como parte do nosso material pedagógico. Dessa forma, escolher falar sobre *fake news* e o caso de George Floyd como um meio de sensibilizar sobre a relevância de incluir temas como este em nossos planos de aula, informam também sobre nossos anseios e nossas práticas.

Um dos lemas importantes que viralizou nas redes na ocasião do fato para a conscientização da violência brutal foi o “*Blacklives matter*”. Para tanto, em um dos encontros, foi apresentado aos participantes um outro documentário intitulado “A última pedrada”, produzido no Brasil, disponível nas plataformas digitais. O documentário aborda a violência no Brasil e, para tanto, tomamos um dos trechos do documentário que revela os motivos de um crime brutal capitaneado por populares: uma jovem casada, mãe, que foi confundida por populares com uma suposta sequestradora de crianças e assassinada a pedradas e todo tipo de crueldade possível praticada pela comunidade em uma rua percorrida em seu caminho diário para o trabalho.

Os participantes, então, refletindo sobre as teorias estudadas nos primeiros três encontros, deveriam formar grupos para elaborar o que foi considerado como “didatização do ensino”. Nessa etapa de interação, os/as participantes poderiam trazer à baila tópicos a serem trabalhados nas aulas que ministrariam envolvendo o tema *fake news* e um modo de conscientizar de forma crítica os estudantes que teriam a oportunidade de assistir aquelas aulas. Esse foi o modo encontrado possibilitando que um maior número de participantes pudesse se engajar em atividades docentes e planejar juntamente propostas que tivessem sido construídas a partir de uma discussão prévia advinda de teorias críticas para o ensino de línguas.

Esse exercício não só promove a reflexão sobre o que levamos para a sala de aula, mas sobretudo, de que modo estamos fazendo isso, considerando o que Menezes de Souza (2011) em um diálogo com Freire (2005) propõe, informando que não estamos só no mundo e nossa construção, depende de fatores sociais:

Enquanto a consciência do senso-comum nos leva a acreditar que aprendemos a falar falando, a percepção crítica de estar com o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo. A percepção de si mesmo enquanto um “eu”, diz Freire, surge a partir da consciência de um

“não-eu” do qual surge, se destaca e a qual se conecta o “eu” individualizado. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 01)

Desse modo, o trabalho coletivo pautou-se no reconhecimento de que o outro faz partedo meu processo e vice-versa, de um modo que precisamos sempre levar em conta que não estamos sozinhos no mundo e que de alguma forma estamos interagindo com diversas esferas quando estamos planejando nossas aulas.

De modo geral, a repercussão do trabalho ao longo dos encontros do projeto foi bastante positiva, apesar de, naquele ano, os estudantes não terem ido a campo de forma presencial em virtude do distanciamento social ocasionado pela covid-19. Nesse sentido, acompanhar os encontros com os/as professores/as da rede permitiu que os/as licenciandos/as ouvissem também o que pensam os/as professores/as a respeito das teorias desenvolvidas por linguistas aplicados, brasileiros e de outras nacionalidades que se fazem presentes no currículo dos cursos de Letras na Universidade. Nessa mesma esteira, provocando pensar sobre quais as implicações de aplicar perspectivas pós-estruturalistas para o ensino de línguas na educação básica.

No que tange a interação por meio de plataforma virtual, via de regra, foi recorrente, especialmente nos primeiros encontros, um silêncio diante das propostas e discussões. Aos poucos, questionando os envolvidos fora do horário dos encontros, alguns relataram que não se sentiam capazes de discutir e que havia uma certa insegurança de que sua reflexão não fosse válida para aquela discussão. Após relatos dessa natureza, os professores formadores agiram no sentido de repensar o formato dos encontros, propiciando um espaço maior de discussão, viabilizando momentos específicos para gerar reflexões em grupos online com menor número de participantes, para que todos de alguma forma pudessem se expressar. Após esses ajustes, foi possível identificar uma maior interação dos participantes nos subgrupos de discussão. Nesse sentido, ao longo dos encontros, constatou-se que ajustes como este deveriam ser feitos na medida em que o comportamento dos grupos ia sendo observado.

## 4. AS POTENCIALIDADES DO ENSINO REMOTO COMO ROMPIMENTO DE BARREIRAS ENTRE UNIVERSIDADE X COMUNIDADE

Quando o projeto de extensão foi elaborado, estava planejado para ser desenvolvido presencialmente no campus Paranaguá. Em virtude da pandemia de covid-19, foi necessário readequar a proposta e propor um trabalho que fosse desenvolvido remotamente sem que os/asparticipantes tivessem algum prejuízo em virtude da mudança.

Ao pensar na elaboração dessa proposta, partimos do pressuposto de que a interação entre os participantes contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em diversos contextos de uso. Com o dado contexto e as condições sanitárias nos colocaram no auge do usadas mídias digitais (ROJO; MOURA, 2019), ou seja, por meio do ensino híbrido e à distância, diversos aspectos das mídias digitais tornaram-se elementos em que os protagonistas precisaram desenvolver e aprimorar para que pudessem participar ativamente da proposta.

Com esse desafio em mãos, reforçamos a necessidade de ampliar a discussão acerca dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 2000), argumentando que as instituições de ensino podem associar o crescente uso das tecnologias ao cotidiano de seus cursos e projetos de extensão, promovendo ações que proporcionem o acesso ao conhecimento de qualidade, fazendo com que cada vez mais possamos nos apropriar e ocupar esses espaços na construção de conhecimento.

No que tange essa perspectiva, Kleiman (1995) aponta que pessoas e grupos podem ser letrados em espaços diversos e por meio de práticas as mais distintas, e igualmente necessárias para os usos daquela sociedade, conforme explicita:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Em virtude de um ensino cada vez mais tecnologicizado, estudantes e professores têm nas mãos a tarefa de inserção em diferentes espaços e plataformas contribuindo com a construção de uma cidadania mais democrática e participativa nas tomadas de decisões em diversos âmbitos uma vez que quase tudo, circula por meio das redes.

Nesse norte, cumpre salientar que os letramentos digitais vêm cumprindo essa agenda de democratização com as diversas linguagens com as quais temos contato uma vez que estamos na frente das telas. De certa forma, o tipo de comunicação é diferente do modo como estamos acostumados no ensino presencial, no entanto, todos os participantes foram aprendendo algumas regras importantes que servem para qualquer tipo de reunião online. O microfone silenciado, câmeras ativadas quando é o momento de falar, ativar o microfone quando for falar, “levantar a mão”, função que organiza os turnos de fala em rodas de discussão. Além desses elementos, a produção de textos que seriam projetados na tela durante as apresentações, envio de atividades por meio de plataformas etc.

Soares (2002) enfatiza que há modalidades diferentes de letramento, tratando o termo em sua forma pluralizada, uma vez que temos disponível “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Ainda no que tange a proposta da autora, é possível afirmar que letramentos no plural também produz diversos efeitos que se dão em diversos âmbitos seja de ordem cognitiva, cultural e social, a depender do nível de interação.

Nessa direção, além de discutir sobre a perspectiva do letramento digital em nossos encontros, também pautamos nossa fundamentação teórica a partir das condições de produção dada em nosso contexto do projeto de extensão. Nesse sentido, o que levamos em conta, refere-se não apenas à produção de conteúdos que serviriam para ser aplicados em sala depois, mas também as linguagens que nos meios digitais circulam com maior frequência e como essa interação pode variar de uma plataforma para outra, entre uma dinâmica e outra.

Para Coscarelli (2014) o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de texto em ambientes digitais, propiciados por todo e qualquer dispositivo móvel, plataformas, entre outras. Para a pesquisadora, ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações e filtrá-las, especialmente em

tempos de *fake news*. Nesse sentido, entendemos que discutir e colocar em prática essas perspectivas colocaria nossos estudantes em um espaço de trocas, permitindo não que apenas os encontros ocorressem *online* dado o contexto sanitário, mas que pudéssemos ampliar nossos conhecimentos acerca dos letramentos digitais e das linguagens com as quais teríamos contatado para a produção de nossas atividades.

## 5. OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS/AS PROFESSORES/AS

Conforme explicitado nas seções anteriores, o curso oferecido como parte do projeto de extensão apresenta-se como possibilidade de reflexão e aprofundamento de conhecimentos relativos ao ensino aprendizagem de línguas, focalizando o conhecimento e a reflexão sobre os conceitos de criticidade no ensino e letramentos.

Nesta seção, chamamos a atenção para o fato de que, na dinâmica de fazer movimento ao curso, os professores que participam da equipe proponente também vão enriquecendo seu repertório de conteúdos, pois, para ensinar, precisam aprofundar seus conhecimentos. Assim, o projeto contribui também para a formação inicial e continuada desses professores, de graduandos a doutores, porque instiga a investigação da formação docente a partir de pesquisas linguísticas, o que nem sempre se consegue fazer dentro do currículo dos cursos de graduação e pós-graduação com a carga horária estipulada. A carga horária de estágio em si, precisa ser repensada e discutida, de modo que os professores da rede básica possuam maior participação nesse processo formativo de nossos estudantes e sobretudo, façam parte da universidade.

No que tange aos nossos desafios neste percurso, o período pandêmico de covid-19 revelou a possibilidade de um trabalho colaborativo entre professores e estudantes, mesmo quando todos estivessem familiarizados com as tecnologias digitais, que foram essenciais para o desenvolvimento das atividades nesse período. Nesse sentido, vejo na formação docente o ponto de partida para repensarmos qual o nosso papel diante de tal cenário e de que modo podemos contribuir com a formação de futuros professores que estejam dispostos a assumir uma postura crítica quando estiverem atuando em sala de aula.

Por outro lado, conforme aponta Sanches (2023), para muitos estudantes, as disciplinas de estágio representam um desafio a ser transposto, sobretudo porque, para muitos, concluir a disciplina de estágio não significa a segurança necessária que precisam para se sentirem de fato “professores”. Além disso, muitos acham que nessas disciplinas receberão instruções e receitas acerca de como conduzir uma boa aula, como constantemente observamos diversos guias e manuais cujos objetivos imprimem uma visão positivista de fazer ciência. Então, nesse sentido, surge a seguinte pergunta: Haverá um momento em que de fato ao concluirmos a graduação, estaremos preparados para desempenhar tal função e atender a todas as demandas de ensino? e também àquelas do âmbito social que estão intrinsecamente dispostas apenas com a carga horária da disciplina de estágio supervisionado obrigatório?

Nesse percurso, é comum o futuro professor se ver “formado”, com a mesma dúvida sobre a prática: “Quando me formar, estarei pronto para a sala de aula?”. Questionamentos como esse permearam as práticas e os encontros da disciplina de Estágio em atividades anteriores ao projeto de extensão. Foram essas experiências e questionamentos sobre o grande desafio que nós, professores, que trabalhamos com as disciplinas de formação docente em cursos de licenciatura temos nas mãos. A primeira delas, a pouca familiaridade de nossos estudantes com as vivências e com as práticas escolares que são desenvolvidas na educação básica. Em segundo, a insegurança de ir a campo e conhecer a realidade, pois, para muitos, é visível a desconexão entre o que acontece na universidade e o que acontece nas escolas.

Quanto à estrutura do estágio, aqui entendida como uma prática que deve ser problematizada, a principal crença que circula nos espaços formativos quando se trata da relação escola-campo, professor e estagiário é: a universidade vai até a escola para observar e criticar o trabalho em andamento. Quando, na verdade, o que está em jogo é a experiência ofertada ao estagiário que muitas vezes está bastante apreensivo com sua primeira experiência docente sem saber o que esperar do trabalho em sala de aula. Portanto, entendo que é necessário constituir novos espaços para que professores atuantes da educação básica e licenciandos/as possam ter a liberdade para construir uma importante rede colaborativa que contribui para os dois lados.

Além disso, alguns professores que atuam na educação básica sentem-se um pouco inseguros. Pensam que nós, professores universitários

estamos nas escolas para analisá-los e apontar as suas “falhas”. É como se os nossos/as estagiários/as estivessem ali para constatar essas “falhas” nas práticas, quando muitas vezes estão muito ansiosos/as para conseguirem ao menos acompanhar as atividades de observação. Isso se dá pelo pouco contato que temos com a comunidade escolar e quando acontece por meio do estágio, causando no/a estagiário/a uma impressão de que a sala de aula e o desafio diário é bem mais complexo do que possa parecer.

Nesse sentido, com o projeto extensão voltado para formação inicial e continuada, a proposta era ressignificar a relação entre os professores da escola, os professores formadores da universidade responsáveis pelas atividades de estágio e os licenciandos/as. Tal ressignificação estaria voltada à vivência profícua aliada aos saberes, sobretudo aqueles construídos na escola. Desse modo, colocamos o professor da rede básica como quem nos ensina dentro da universidade, invertendo a lógica imposta em que o professor formador é quem diria o que levar para a escola. Aliado a isso, ressignificar também as visões sobre o ensino de língua inglesa em um compromisso com um ensino engajado, ou seja, olhar por outros ângulos, propondo alternativas para uma formação mais “desformatada”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de envolver o ensino e a extensão por meio do estágio obrigatório permitiu que os professores formadores pudessem criar um espaço de interação em que a comunidade fizesse parte da formação dos futuros professores de línguas, mostrando também diferentes visões de ensino por meio da troca de experiências. Além disso, o que estava em jogo envolvia um processo de “aprender a aprender” em que todos/as os envolvidos/as de alguma forma puderam ampliar seus repertórios sejam eles pedagógicos ou linguísticos.

No que tange o trabalho que envolveu as habilidades tecnológicas e a novidade, para muitos/as, de participar de interações por meio de ambientes virtuais de aprendizagem por si só já representou um grande desafio.

Para os professores formadores, organizar e conduzir um encontro, embora muito parecido com o que já vem sendo feito na universidade, na modalidade remota representou uma tarefa que como dito anteriormente, também permitia aprender ao mesmo tempo que ensinava. Esse movimento de aprender sobre aprender também se estendeu aos estudantes, professores em formação e os professores/as da rede básica que se colocaram

à prova no sentido de participarem sem receio de estarem sendo avaliados ou julgados pelas suas indagações ou questionamentos.

Para os próximos anos, esperamos poder contribuir para a continuidade de projetos como este, evidenciando a potencialidade da extensão na formação inicial e continuada de professores de línguas que buscam estar em constante contato com a Universidade, constituindo uma dinâmica interativa entre os/as envolvidos/as contribuindo para uma educação pública gratuita e de qualidade.

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

JORDÃO, C. M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência** Revista Letras & Letras 26 (2), 427-442. 2010

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO; R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANCHES, G. J. **Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente: Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Unespar (Tese) Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023**

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

STREET, B. "**Literacy Events and Literacy Practices**" In M. Martin-Jones & K. Jones (Ed.) *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice* Amsterdam: JohnBenjamin's, 17-29, 2000.

# PROGRAMA COURO DE PEIXE E SUA ATUAÇÃO NO LITORAL PARANAENSE ENTRE OS ANOS DE 2020–2023

**Kátia Kalko Schwarz<sup>23</sup>**

**Larissa Lorraine Lima Alves Suave<sup>24</sup>**

**Luiz Felipe Correa Cordeiro<sup>25</sup>**

**Lyncon Vitor Finotti<sup>26</sup>**

**Ana Maria de Oliveira Ferreira de Almeida<sup>27</sup>**

---

<sup>23</sup> Bolsista CNPQ DT-2/Coordenadora do Programa Couro de Peixe da Unespar campus de Paranaguá, Programa de Mestrado PALI da Unespar – Campus Paranaguá, katiakalko@unespar.edu.br

<sup>24</sup> Aluna do Programa de Mestrado PALI da Unespar – Campus Paranaguá

<sup>25</sup> Aluno de graduação de Ciências Biológicas Bacharelado da Unespar – Campus Paranaguá e Bolsista PIBEX/Fundação Araucária

<sup>26</sup> Aluno de graduação de Ciências Biológicas Bacharelado da Unespar – Campus Paranaguá e Bolsista PIBIS/Fundação Araucária

<sup>27</sup> Instrutora de artesanato e curtidora do programa couro de peixe



**RESUMO:** O programa Couro de Peixe da Unespar – Campus Paranaguá tem um termo de convênio entre a essa universidade e a Prefeitura de Pontal do Paraná (Estado do Paraná), o qual conta com um Curtume Comunitário de Couros de Peixes na sede do Provopar – Praia de Leste, Pontal do Paraná. Possui fomento atual da SETI/UGF-PR (Secretaria de Ciência e Tecnologia de Estado do Paraná/ Unidade Gestora do Fundo-PR), CNPq, além do próprio campus. Tal programa tem como objetivos pesquisar o curtimento de pele de peixes marinhos e dulcícolas, propiciar inovações tecnológicas curtentes, analisar a resistência dos diversos tipos de couros de peixes frente a novos empregos e processos e utilizar tinturas e impermeabilizantes/fixadores de cores naturais e que não desbotam ou mancham, como visam os mercados exigentes da União Europeia e dos Estados Unidos. Sendo assim, os estudos já realizados ao longo de anos por bolsistas e estagiários que passaram pelo programa possibilitam o conhecimento da resistência mecânica e indicação de uso de vários couros de peixes marinhos do litoral paranaense desenvolvidos. Além disso, permite geração de trabalho e renda para a comunidade atendida ao longo destes anos, com o suporte fornecido através da oferta de cursos gratuitos, oportunidades de feiras, comercialização de artesanatos com couros e escamas de peixes (como bolsas, carteiras, chapéus, bijuterias, sandálias, entre outros), divulgações do trabalho e organização para abertura de uma associação. A parceria com a Prefeitura de Pontal do Paraná e atualmente com o SEBRAE vem aumentando o empoderamento da comunidade participante, que em sua maioria são de mulheres acima dos 50 anos; assim, a abertura desta associação poderá estimular a transformação destas mulheres para o empreendedorismo.

**Palavras-chave::** Comunidade. Curtimento. Pescado. Tecnologia.

**ABSTRACT:** The Couro de Peixe (Fish Leather) program at Unespar’s Paranaguá Campus has an agreement between the university and the Pontal do Paraná City Hall (Paraná State), which has a Community Fish Leather Tannery at the headquarters of Provopar – Praia de Leste, Pontal do Paraná. It is currently funded by SETI/UGF-PR (Secretaria de Ciência e Tecnologia de Estado do Paraná/ Unidade Gestora do Fundo-PR), CNPq, and the Fundação Araucária, in addition to the university campus itself. It aims to research the tanning of marine and freshwater fish skins, provide innovations in tanning technologies, analyze the resistance of different types of fish leather to new uses and processes, and use dyes and waterproofing/

fixing agents with natural colors that do not fade or stain, as required by the demanding markets of the European Union and the United States. Therefore, the studies already carried out over the years by scholarship holders and trainees who have passed through the program have allowed us to know the mechanical resistance and indicate the use of various marine fish leathers from the coast of Paraná. In addition, the program has generated work and income for the community served by it over the years, with the support provided in the form of free courses, opportunities for fairs, marketing of handicrafts made from fish leather and scales (such as bags, wallets, hats, jewelry, sandals, among others), dissemination of the work, and organization of the opening of an association. The partnership with Pontal do Paraná City Hall and currently with SEBRAE has increased the empowerment of the participating community, most of whom are women over 50; thus, the opening of this association will be able to stimulate the transformation of these women toward entrepreneurship.

**Keywords:** Community. Tanning. Fish. Technology.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Piscicultura PEIXE BR 2023, o estado brasileiro que mais produz peixe de cultivo continua sendo o Paraná. Em 2022, foram 194.100 toneladas, volume 3,2% maior do que as 188.000 toneladas em 2021. Sozinho, o estado representa 22,5% da produção nacional, sendo a tilápia a espécie cultivada em maior volume.

Por outro lado, o Programa Couro de Peixe atende e adquire peles de peixes marinhos de três municípios paranaenses: Paranaguá, Matinhos e Pontal do Paraná; este último é a sede do Curtume Comunitário. Conforme estatísticas da Secretaria da Agricultura e do Abastecimento (2023), estima-se que a captura do pescado marinho foi de 325 mil kg em Paranaguá no ano de 2022 (gerando renda bruta de 5,525 milhões de reais), 450 mil kg em Matinhos (7,6 milhões de reais) e 495 mil kg em Pontal do Paraná (8,4 milhões de reais), valores significativos para a região.

A partir desta quantidade de peixes capturados, deve-se considerar o impacto ambiental que as carcaças resultantes dos processos de filetagem e eviscerações causam, que podem chegar a 68% do peso total do peixe (Souza et al., 2019; Reis et al., 2023). É importante considerar que,

conforme a técnica de filetagem, somente as peles podem atingir de 19,6 a 14,7% de peso do total destes resíduos (Souza et al., 2019).

Parece interessante agregar valor a estes resíduos: devido aos altos custos de armazenamento para destino correto, estes ainda são descartados erroneamente no ambiente, causando grandes impactos ambientais.

Quando armazenados em câmaras frias, alguns tipos de destinos mais comuns têm sido a transformação em subproduto comestível na indústria alimentícia, a elaboração de farinhas de peixes para ração animal, uso em indústrias farmacêuticas e em curtumes (Reis et al., 2023).

Aproveitar as peles de peixes que seriam descartadas do processo de filetagem para transformar em couro parece um desafio no litoral paranaense. Conforme Chaves e Vink (2017) os resíduos do processamento de pescados podem gerar renda e reduzir o impacto ambiental e o desperdício da matéria orgânica, vindo de encontro com o programa institucional Couro de Peixe da Unespar – Campus Paranaguá.

Este programa é fomentado pela SETI/UGF (Secretaria de Ciência e Tecnologia de Estado do Paraná/ Unidade Gestora do Fundo-PR), o CNPq e a Fundação Araucária. Suas atividades focam na extensão universitária e paralelamente na pesquisa para obtenção de couros piscícolas de qualidade e na geração de trabalho e renda para as comunidades do setor da pesca, aquicultura, artesanato e afins, tendo os municípios de Pontal do Paraná, Paranaguá e Matinhos como prioridade. Atualmente são atendidas 22 famílias diretamente, e indiretamente dois mercados municipais de peixes em Paranaguá e Matinhos, um frigorífico de Guaratuba e pescadores/filetadores diversos que fornecem peles de peixes ao Curtume Comunitário de Pontal do Paraná.

De acordo com Schwarz (2021), o processo de curtimento consiste nas etapas de remolho, caleiro, desencalagem, purga, desengraxa, píquel, neutralização, recurtimento, tingimento, engraxe, secagem, amaciamento e acabamento. Conforme a espécie de peixe da qual a pele é curtida, ou seja, transformada em couro, anos de pesquisa são demandados, pois cada espécie tem suas particularidades quanto a espessuras da pele, diferenças entre sexos, tamanho corporal, hábito alimentar e habitat. Estas variações interferem diretamente no processo, sendo necessário testar o tempo de cada fase de curtimento e a quantidade de produtos curtentes para se obter um couro de qualidade.

A grande vantagem é que, devido às demandas da comunidade e a consciência ambiental, o processo de curtimento desenvolvido é isento de metais pesados, o agente curtente é somente um tanino vegetal (em nenhuma parte do curtimento ou recurtimento é usado o cromo), o resíduo do curtimento é tratado e pode ser usado para recuperação de áreas degradadas (Paes et al., 2016; Paes et al.; 2021), as escamas são utilizadas para artesanatos e há uma consciência ecológica não somente durante os processos de curtimento mas também na confecção dos artesanatos, através do uso de materiais recicláveis.

Com a grande repercussão na imprensa e comercialização dos artesanatos e produção de couros de peixes no Curtume Comunitário de Pontal do Paraná, a comunidade atendida pelo programa se viu diante necessidade de abrir uma associação, principalmente visando empreendedorismo, exportação e economia solidária.

O objetivo principal do Programa Couro de Peixe é a produção de couros de peixes de forma sustentável e a geração de trabalho e renda para as comunidades de Paranaguá, Pontal do Paraná e Matinhos, além de vivência na extensão tecnológica e de pesquisas para a comunidade acadêmica.

## **2. METODOLOGIA**

### *2.1 METODOLOGIA SOCIAL*

Com o período pós pandêmico, 2021 pode ser considerado um ano em que todos os participantes do Programa ainda ficaram ainda retidos em suas residências, pois a maioria dos integrantes são mulheres acima dos 50 anos, muitas com riscos altos de saúde e algumas comorbidades; assim, para muitas, este recesso teve que ser ampliado.

Porém, mesmo assim foram realizadas reuniões entre 2021 e 2023, sendo uma virtual e as demais presenciais com a comunidade atendida pelo Curtume Comunitário de Pontal do Paraná-PR/Unespar – Campus Paranaguá e municípios de Paranaguá e Matinhos, a respeito de como seria o andamento do programa.

Foi decidido nas primeiras reuniões em 2021 que o enfoque seria vendas de artesanatos, com poucos curtimentos realizados. Porém, nos anos seguintes, houve um grande impulsionamento de feiras, sendo a maior

alavanca o apoio da Prefeitura de Pontal de Paraná/PROVOPAR Praia de Leste. Estes assinaram um termo de Convênio com a Unespar em meados de 2022, trazendo um “fôlego” muito maior à comunidade, aumentando a frequência reuniões e de cursos, com conseqüente aumento na produtividade de couros e artesanatos. Nesta fase, o número de participantes aumentou para mais 10 pessoas.

Também em 2022, outro termo de convênio foi assinado entre a Unespar e a SETI-PR/UGF. Neste termo, foi estabelecido que vários equipamentos para diminuir problemas de esforços repetitivos na produção de couros de peixes, que estavam causando lesões nas curtidoras, serão adquiridos.

Os cursos de transformação das peles de peixes em couro e da confecção artesanatos foram ofertados à comunidade local de forma gratuita e divulgados pela imprensa regional. Foram realizados vários treinamentos/ cursos para até oito pessoas no município de Pontal do Paraná no Curtume Comunitário de couros de peixes, focando na transformação da pele de tilápia e de peixes marinhos em couro. Os cursos tiveram a duração de quatro dias consecutivos, conforme descrito abaixo:

1º dia: 09:30 h às 11:30 h—teoria sobre o Programa Couro de Peixe e metodologia do processo de curtimento de pele de peixe. Distribuição da apostila do curso, para cada integrante. 13:30 h às 16:00 h, limpeza das peles.

2º dia: 08:00 h às 18:00 h—realização dos processos de remolho e caleiro, noções básicas para a implementação de curtume comunitário e artesanatos (dia ininterrupto, pois o processo não pode parar, assim, as refeições foram realizadas entre um processo e outro).

3º dia: 08:30 h às 17:30 h—continuação do processo de curtimento, desengalagem, purga e píquel.

4º dia: 08:30 h às 17:00 h—término do processo de curtimento—neutralização, recurtimento/tingimento, engraxe e secagem das peles e confecção de artesanatos.

5º dia: realizado na casa das pessoas nas quais que ocorreria a secagem das peles e amaciamento, processos estes que levam dias, conforme condições climáticas.

Como o processo não pode parar, há um espaço para refeições no curtume; os participantes puderam trazer marmitas, lanches e cozinhar conforme necessidade.

O curso sempre foi ministrado no Curtume Comunitário do município de Pontal do Paraná, na Rua Noébio Gabriel Simas, 138, Balneário Praia de Leste. A duração total de cada curso foi de 40 horas e os participantes receberam certificados, os quais foram emitidos pela Prefeitura de Pontal do Paraná.

A apostila, reagentes curtentes e 10 kg de peles *in natura* de tilápia para a realização do curso foram fornecidos pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Kalko Schwarz. Os participantes levaram 10% das peles curtidas. Os eventuais cursos de artesanatos com couro e escamas foram ministrados por uma artesã do Programa Couro de Peixe, durante todo o período (2021–2023) e foram custeados pela Prefeitura de Pontal do Paraná.

Também foi assinado um convênio com o SEBRAE, que vem dando apoio através da realização de reuniões e treinamentos para o empreendedorismo e no processo de abertura da Associação das Curtidoras de Couros de Peixes de Pontal do Paraná.

A metodologia para a geração de renda pela cadeia produtiva do couro de peixe, que ainda é pequena, porém a cada ano que passa tem se firmado, segue o seguinte fluxo: para cada filetador, conforme a espécie da pele, será paga pelo Curtume Comunitário o valor entre R\$3,00 e R\$4,00 o quilograma (kg) da pele suja (com escamas, nadadeiras e um pouco de carne aderida, sem furos e em bom estado de conservação), melhorando assim a renda familiar. Este valor é custeado pelos atuais curtidores de couros de peixes, que são em torno de 22 pessoas.

Para a limpeza das peles, outros filetadores e pessoas sem renda podem ser contratadas para realizarem a retirada das nadadeiras, escamas e do descarne, ou seja, retirada da carne que fica aderida à pele. Este serviço é custeado pela comunidade do curtume, no valor atual de R\$7,00 o kg de peles ditas “sujas”.

Após curtidas, as peles podem ser vendidas por unidade conforme o tamanho e a espécie de peixe, variando entre R\$6,00 a R\$38,00 a peça. Já as peles com avarias sem valor de venda são utilizadas para confecção de artesanatos, customizações, as quais têm diversos valores. Para as grandes encomendas, o valor do gasto dos reagentes curtentes é repostado pela comunidade. Já os cursos gratuitos de curtimentos são ofertados somente com apoio dos órgãos de fomento.

Em relação às vendas, algumas são divulgadas pelas redes sociais, principalmente dos couros. Os artesanatos são vendidos nas diversas

feiras do litoral paranaense, na Unespar (fundamental para divulgação do Programa e aumento da autoestima das participantes) e mediante convite pelo governo estadual em feiras e eventos específicos, entre outros, aumentando assim a renda familiar de cada participante.

## 2.1 METODOLOGIA CIENTÍFICA

Mesmo sendo este um programa de cunho extensionista, o componente de inovação tecnológica e pesquisa tem sido uma parte complementar, sem a qual não se daria a produção dos diversos tipos de couros de peixes produzidos no Curtume Comunitário de Pontal do Paraná.

Entre as espécies curtidas, as de maior foco e comércio estão a tilápia (*Oreochromis niloticus*), partes abaxial e axial do linguado (*Pleuronectes lineatus*), robalo-flecha (*Centropomus undecimalis*) e robalo peva (*Centropomus parallelus*). Outras espécies também são curtidas neste curtume, embora com menor comercialização, incluindo: paru (*Chaetodipterus faber*), corvina (*Micropogonias furnieri*), pescada-amarela (*Cynoscion acoupa*), miraguaia (*Pagonias cromis*), entre outras.

Os experimentos foram realizados em delineamento inteiramente casualizado com no mínimo doze repetições, sendo a unidade experimental o couro oriundo das peles de tilápia, linguados e robalos obtidas dos filetadores no Mercado Municipal de Peixes de Paranaguá.

A metodologia utilizada para o curtimento é a mesma citada por Schwarz (2021). Porém, como o objetivo é a produção de tilápias, linguados e robalos, foram feitos estudos prévios para definir quantos remolhos, desencalagens e tempo de exposição ao caleiro para cada espécie trabalhada no Curtume Comunitário, seguindo o quadro abaixo.

**Quadro 1** – Processo de curtimento base para a transformação da pele em couro de tilápia (*Oreochromis niloticus*), partes abaxial e axial de linguado (*Pleuronectesii neatus*), robalo-flecha (*Centropomus undecimalis*) e robalo peva (*Centropomus paralellus*).

| <b>ETAPA</b>                        | <b>REAGENTES</b>   | <b>OBSERVAÇÕES</b>  |
|-------------------------------------|--|---|
| <b><u>Remolho</u></b>               | 200% de água<br>4% de amaciante para roupas<br>1% de bactericida para couros<br>2% de tensoativo | 1 hora no fulão. Esgotar (repetir o processo para os robalos). Lavar as peles.  |
| <b><u>Caleiro</u></b>               | 200% de água<br>3% de hidróxido de Cálcio<br>2% de soda barrilha<br>1% de tensoativo             | 3 horas no fulão (linguados). Esgotar e lavar. Repetir o processo até as peles ficarem inchadas e translúcidas. Esgotar e lavar as peles. Para tilápias e robalos.  |
| <b><u>Desencalagem</u></b>          | 100% de água<br>0,5% de desencalante<br>1% de tensoativo   | 30 minutos no fulão. Esgotar e lavar as peles. Repetir o processo.  |
| <b><u>Purga/<br/>Desengraxe</u></b> | 100% de água<br>1% de enzima proteolítica<br>1% de tensoativo<br>0,5% de desencalante            | 1 hora no fulão. Esgotar e lavar as peles.  |
| <b><u>Píquel</u></b>                | 250% de água<br>5% de sal<br>1% de ácido Fórmico<br>Acrescentar 15% de tanino vegetal            | 30 minutos no fulão;<br>15 minutos no fulão;<br>2 horas no fulão (descanso de 12 horas das peles submersas nesta solução). Esgotar e lavar. Nesta fase, as peles já devem se transformar em couro. Esgotar e lavar os couros. |
| <b><u>Neutralização</u></b>         | 100% de água<br>0,5% de bicarbonato de sódio   | 30 minutos no fulão. Esgotar e lavar os couros.   |

| ETAPA                               | REAGENTES   | OBSERVAÇÕES  |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>Recurtimento/<br/>Tingimento</b> | 100% de água<br>10% de tanino vegetal<br>2% de anilina para couro<br>Acrescentar<br>1% de ácido fórmico   | 1 hora no fulão;<br>1 hora no fulão. Esgotar e lavar os couros.    |
| <b>Engraxe</b>                      | 100% de água a 40 °C<br>4% de óleo sulfitado<br>4% de óleo sulfatado<br>4% de amaciante comercial de roupas<br>1% agente de toque<br>Acrescentar<br>1% de ácido fórmico | 1 hora no fulão.<br>1 hora no fulão. Lavar os couros/              |
| <b>Secagem</b>                      |   | Estender as peles sobre pano e secar à sombra. Amaciamento manual. |

**Fonte:** Adaptado de Schwarz (2021).

Após o curtimento, os couros foram levados ao Laboratório Multidisciplinar de Estudos Animais da Unespar – Campus Paranaguá para dar início às análises de resistência, onde foram retirados os corpos-de-prova de cada couro com o auxílio de um balancim (Figura 1).

**Figura 1** – Corpos-de-prova retirados no sentido longitudinal e transversal do couro de robalo-flecha (*Centropomus undecimalis*).



**Fonte:** Os Autores.

Corpos-de-provas foram retirados dos couros para determinação dos testes de tração – N/mm<sup>2</sup>, alongamento [ABNT – NBR ISSO 3376-2 (2014)], espessura [NBR ISSO 2589 (2016), ABNT NBR 11032 (2020)] para tomada de prova e de rasgamento progressivo – N/mm. Doze amostras de cada espécie foram para a retirada dos corpos-de-prova, no sentido transversal ao comprimento do corpo do peixe. Em seguida, estes foram levados para um ambiente climatizado a aproximadamente 23 °C e umidade relativa do ar de 50% por 24 horas [ABNT NBR 11032 (2020)]. Os parâmetros da ABNT NBR13525 (2016) foram utilizados para avaliar o uso de cada tipo de couro de peixe e sua indicação adequada.

Um dinamômetro (máquina de ensaio universal) da marca Maqtest® com velocidade do travessão fixa e capacidade de 100 kgf/mm<sup>2</sup> foi utilizado nos testes físicos-mecânicos. Os resultados foram analisados estatisticamente por ANOVA e pelo teste de Tukey (P<0,05).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reunir toda a comunidade tem sido um desafio, devido os afazeres impostos atualmente pela sociedade aos idosos e avós, como cuidar dos netos, da casa e comércio dos filhos, animais de estimação, entre outros afazeres que em décadas anteriores esta faixa etária pouco tinha.

Como o período pós pandêmico foi preocupante, as atividades no ano de 2021 ficaram por conta da venda dos artesanatos realizada na maioria das vezes por uma das artesãs quem, por patrocínio da Prefeitura de Pontal do Paraná, expôs os produtos em feiras importantes em Brasília e no Nordeste.

O Quadro 2 mostra as atividades dos curtimentos e cursos oferecidos a partir de 2022. A importância da oferta dos cursos gratuitos representa uma oportunidade de aumentar o número de integrantes do grupo.

**Quadro 2** – Cursos, curtimentos e feiras realizadas pelo Programa Couro de Peixe entre 2022 e 2023.

| <b>Finalidade</b>   | <b>Pessoas Atendidas</b> | <b>Data</b>   |
|---|--------------------------|---|
| Curtimento com a comunidade   | 8                        | 06/04/2022 a 08/04/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 6                        | 11/05/2022 a 13/05/2022   |
| Curso de curtimento para a comunidade de Pontal do Paraná, Matinhos e Paranaguá   | 10                       | 03/06/2022 a 05/06/2022   |
| Curtimento com a comunidade e pesquisa  | 06*                      | 06/06/2022 a 08/06/2022   |
| Curso de curtimento para a comunidade de Pontal do Paraná, Matinhos. Figura 1 e 2   | 12                       | 06/07/2022 a 08/07/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 05*                      | 17/08/2022 a 19/08/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 04*                      | 31/08/2022 a 03/09/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 07*                      | 03/10/2022 a 05/10/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 08*                      | 31/10/2022 a 03/11/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 09*                      | 29/11/2022 a 01/12/2022   |
| Curtimento com a comunidade   | 08*                      | 31/01/2023 a 02/02/2023   |
| Curtimento com a comunidade   | 06*                      | 14/02/2023 a 16/02/2023   |
| Curtimento com a comunidade   | 6*                       | 29/03/2023 a 31/03/2023   |
| Cursos de artesanato de fluxo contínuo com couros e escamas de peixes, fomento da Prefeitura de Pontal do Paraná/PROVOPAR Praia de Leste, realizados no Curtume do Couro de Peixe. Os couros foram doados pelo Programa. Esta parceria foi prevista no convênio entre a prefeitura e a Unespar. | 36                       | 30/03/22 a 30/03/2023, todas as segundas e terças-feiras, com interrupção na alta temporada de verão. |

\*Número variável de pessoas conforme o dia.

Momentos solenes, como entregas de certificados, presença de autoridades e entrevistas com a imprensa aumentaram a autoestima do

grupo, promovendo um sentido especial único e engrandecendo os laços entre os membros.

Os Empreendimentos de Economia Solidária (EES) no qual se enquadra o Programa Couro de Peixe e as externalidades tais como universidades, Sebrae e entre outras viabilizam ações de empreendedorismo. No caso de populações vulneráveis, a relação de dependência do apoio externo é ainda mais intensa, incluindo políticas públicas e apoio de municípios (Pitaluga et al., 2021). Desejar que o grupo abra a associação e siga sozinho sem estas entidades parece desafiador, pois este necessita ter sempre o apoio dos órgãos públicos para continuar ativo.

Com apoio do SEBRAE, as reuniões têm trazido a responsabilidade de cada componente, considerando que apenas duas lideranças sobrecarregadas não podem direcionar o grupo constantemente e que a opinião, atuação e participação constantes se fazem sempre necessárias.

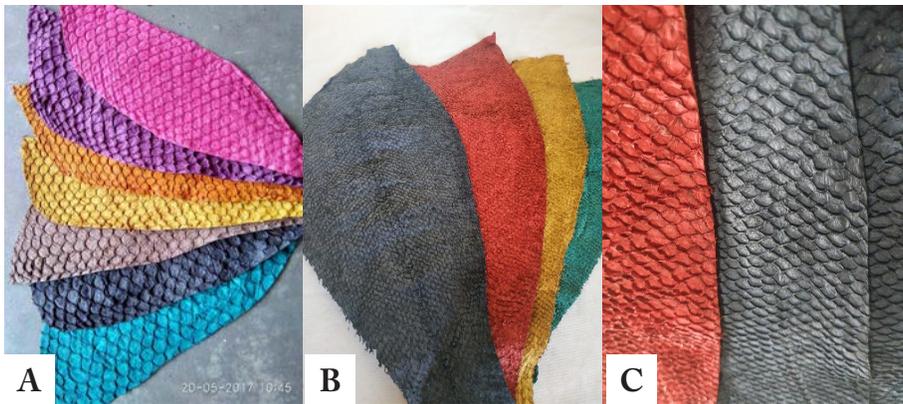
Esta interação tão frisada tem despertado um maior interesse para a implantação da associação, fomentando as redes sociais do grupo. De acordo com Gaiger e Kuyven (2019), a abertura das associações é um processo mais simplificado (Pitaluga et al., 2021), sendo estas as que alcançaram, por meio de estímulos e apoio externos, as populações vulneráveis. Do ponto de vista estrutural, as associações também se mostraram menos estruturadas que as cooperativas e menos caóticas do que os grupos informais entre os ESS.

Além de superar as dificuldades externas das políticas públicas, com este novo desafio é buscado o fomento da atividade para melhoria do trabalho e renda, bem como da maior integração entre as(os) futuras(os) associadas(os). Já para os estagiários, bolsistas e pesquisadores na área de extensão fica um grande aprendizado, a partir de um projeto que virou programa com início em 2007 e que possui 15 anos de existência, sem nenhuma interrupção. Isto é algo bem difícil porque envolve a superação das variáveis externas, dentre elas instabilidade de governos, trocas de prefeitos locais, pandemia, vulnerabilidade social, entre outras. O principal desafio, contudo, é garantir fomento público para continuidade do programa. Também vale mencionar a questão de muitas lideranças em um mesmo grupo, pois um único líder pode comprometer ou acomodar todo um grupo produtivo.

Com relação aos resultados de pesquisa, já é de conhecimento do Programa Couro de Peixe que os couros de maior comercialização são os de tilápia, robalo-flecha e linguado (parte escura axial).

Estes couros estão representados na Figura 1. Considerando que todos podem ser tingidos com vários tipos de cores, apresentam excelente resistência mecânica (Tabela 1), podendo serem utilizados na indústria de calçados, bolsas, cintos, bijuterias, bijoias, customizações, móveis e cabedal de roupas, dentre outros, conforme ABNT NBR13525 (2016).

**Figura 1** – A) Couros de tilápia (*Oreochromis niloticus*), B) parte axial de linguado (*Pleuronectesli neatus*) e C) robalo-flecha (*Centropomus undecimalis*).  
Fotos: Primeira autora.



As peles de peixes apresentam um desenho único (Souza, 2004, Franco et al., 2013) que as diferenciam das demais, e um curtimento dificilmente é igual ao outro, pois variáveis como a alimentação do peixe, local de coleta, fase de vida e sexo podem interferir no produto. Estes couros podem ser usados na indústria coureira para artefatos assim como os demais couros (Rossetto e Signor, 2020) e indiscutivelmente como exóticos, no sentido de couros diferenciados e exclusivos, sem perder em qualidade para alguns outros tipos, incluindo o bovino.

Mesmo se tratando de processos automatizados, os tipos de produtos químicos, tempo de exposição, temperatura e pH podem influenciar simultaneamente no resultado de um curtimento, principalmente quanto à cor, como ocorre em curtumes bovinos (Hoinacki, 1989; Custódio Neto, 2013). Desta forma, não é possível muitas vezes fornecer o mesmo tom de cor em outro curtimento e diferenças entre a maciez podem ocorrer, sendo necessário para isso o constante monitoramento da qualidade dos couros produzidos, frente às novas levas de reagentes curtentes ou emprego de técnicas diferenciadas.

Para tanto, a averiguação conforme as normas técnicas brasileiras (ABNT) para couros devem ser aplicada e interpretada para melhor uso dos couros produzidos (Tabela 1). Os testes foram realizados no sentido transversal do couro conforme Schwarz (2021) e os valores médios foram obtidos de cada espécie estudada, a utilização adequada seguiu a ABNT NBR13525 (2016).

**Tabela 1** – Valores médios dos testes de espessura, tração, alongamento, força máxima, número de feixes colágenos e indicação do uso do couro de tilápia (*Oreochromis niloticus*), parte axial de linguado (*Pleuronectes li neatus*) e robalo-flecha (*Centropomus undecimalis*) na indústria.

| Espécie              | Espessura (mm) | Tração (N/mm <sup>2</sup> ) | Alongamento (%) | Força Máxima (N) | Número de feixes colágenos | Utilização do couro   |
|----------------------|----------------|-----------------------------|-----------------|------------------|----------------------------|---|
| Tilápia              | 0,87           | 11,31                       | 89,4            | 110,00           | 16,6                       | Cabedal de moda e móveis                                    |
| Linguado parte Axial | 0,90           | 20,97                       | 44,25           | 145,2            | 21,33                      | Cabedal de moda   |
| Robalo-flecha        | 2,0            | 23,9                        | 19,1            | 31,6             | 14,66                      | Cabedal de moda, materiais esportivos, móveis e automotivos |

**Fonte:** Adaptado de Schwarz (2021).



A espessura dos couros de peixes está diretamente relacionada com a sua resistência mecânica, bem como o posicionamento e disposição das fibras colágenas. Esta também pode ter correlação com a impregnação do agente curtente, pois os taninos impregnados no processo de piquel e recurtimento, bem como no engraxe, podem interferir (Hoinacki, 1989; Custódio Neto, 2013; Yoshida et al., 2016).

Ao comparar as espessuras obtidas por Corrêa et al. (2021) para tilápias de 1,44 mm, a hipótese da interferência do valor da espessura nos resultados mecânicos do couro é corroborada. No entanto, estes dados diferem daqueles apresentados na Tabela 1, em que os couros tiveram em média 0,87 mm de espessura, e nos demais resultados. Em outros artigos com espessuras semelhantes para tilápias, os resultados de resistência mecânica também são semelhantes.

Foi observado que, embora haja poucos fornecedores de taninos vegetais para curtimentos, estes têm chegado ao consumidor com o passar dos anos aparentemente menos concentrados ou com menor poder de impregnação, afetando a espessura dos couros e conseqüentemente a resistência mecânica e aplicação na indústria.

Os resultados apresentados na Tabela 1 ainda estão de acordo com os de rotina, ou seja, o processo produtivo tem sido adaptado em relação ao tanino; porém, tais mudanças têm demandado alguns desconfortos na linha de produção.

Como ainda são incipientes os estudos com robalos e linguados, realizados normalmente pelo Programa Couro de Peixe, discutir os resultados para estas espécies ainda é desafiador, apenas restando a continuidade de novas pesquisas no emprego de inovações no processo tecnológico que sejam menos impactantes.

### 3. CONCLUSÕES

Ao longo de seus 15 anos de existência, o Programa Couro de Peixe da Unespar – Campus Paranaguá já demonstrou que é possível gerar trabalhos de extensão, pesquisa (Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC e Iniciação Científica) e estágios para graduandos da Unespar e de outras IES, todos com a possibilidade de bolsas de órgãos de fomento, incluindo pós-graduação. Além disso, o programa agrega trabalho e renda para comunidades ligadas aos diversos setores da sociedade, como de pesca,

artesanato e aquicultura, abrangendo os municípios paranaenses de Paranaguá, Pontal do Paraná e Matinhos.

Pelo fato do couro de peixe ser considerado “exótico” na indústria coureira, seja nos mercados nacional ou internacional, esta ainda carece de novas tecnologias e aceitação destes produtos pelas indústrias de vestuários, materiais esportivos, moveleiros e automotivos.

Entretanto, um programa como este sempre necessitará de apoio dos órgãos públicos para a sua continuidade, devido a diversos fatores, sendo o principal deles o social e etário de seus componentes, além da atual realidade de enfrentamento instável do cenário econômico nacional e internacional.

#### 4. REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA PISCICULTURA PEIXE BR 2023. **A Força do Peixe Brasileiro**. Textoassessoria, São Paulo, 2023. 1-65p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR ISSO 3376-2: Couros – Ensaio físico e mecânico – Determinação da Força de Rasgamento de extremidade dupla**. Rio de Janeiro, 2014. 1-2p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR ISSO 2589: Couros – Ensaio físico e mecânico – Determinação da Espessura**. Rio de Janeiro, 2016. 1-2 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 13525: Ensaio físico e químico em couro – Valores orientativos para aceitação de couros**. Rio de Janeiro, 2016, 1-10p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. 11032: **Peles e Couros – Tomada do pedaço de prova – Procedimento**. 3ª ed, Rio de Janeiro, 2020, 1-05p.

CHAVES, P. T.; VINK, J. M. **Rejeitos da atividade pesqueira no litoral do Paraná: Gestão atual e potencial para destinação alternativa**. Revista CEPSUL – Biodiversidade e Conservação Marinha, v. 6, n. 508, p. 1-10, 2017.

CORRÊA, S.S; ALVES, L.F.S; CHIMBIDA, J.T. *et al.* **Avaliação mecânica, morfológica e física- química, de couros de corvina, pescada amarela e tilápia**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v.10, n.15, e163101522629 – p. 1-15, 2021.

CUSTÓDIO NETO, Silvestre. **Inovação e dedicação ao couro aliando a química à prática de aplicação**. São Paulo: Magic Luck, 2013.

FRANCO, M.L.R.; FRANCO, N.P.; GASPARINO, E. *et. al.* **Comparação das peles de tilápia do Nilo, pacu e tambaqui: Histologia, composição e resistência.** Acta Tecnológica, v.62, n.237, p.21-32, 2013.

GAIGER, L e KUYVEN, P. **Dimensões e tendências da economia solidária no Brasil.** Revista Sociedade e Estado, v. 34, n. 3, p. 811-833, 2019.

HOINACK, E. **Peles e couros: origens, defeitos, industrialização.** Porto Alegre: SENAI, 1989.

PAES, L. S. O. P.; KALB, S. A.; LOMBARDO, R.; FARIAS, M. X.; SOUZA, P.; ROVEDA, L. F.; SCHWARZ, K. **Avaliação do uso de resíduo de curtume de couro de peixe como alternativa na recuperação biológica de solos degradados.** Revista Brasileira De Ciências Ambientais (IMPRESSA), v. 1, p. 69-79, 2016.

PAES, L. S. O. P.; ROVEDA, L. F. e SCHWARZ, K. K. **Resíduo de curtume de couro de peixe na recuperação química e biológica de solos degradados.** Atena: Iniciação científica: Educação, inovação e desenvolvimento humano 2, Capítulo 20, p. 182-194. 2021. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/residuo-de-curtume-de-couro-de-peixe-na-recuperacao-quimica-e-biologica-de-solos-degradados>> Acesso em 21/08/2023.

PITALUGA, C.M.; BARROS, L.M.G.; E LE BOURLEGAT, C.A., 2021. **Trajetória de mulheres na associação amor-peixe do pantanal sul-mato-grossense e os sentidos atribuídos à sua continuidade.** *Anais do Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional*, v. 2, n. 1, 2021.

REIS, E.S., CARDOSO, S. e DE OLIVEIRA, T.E. **Metodos de filetagem da tilápia-do-Nilo em dois abatedouros frigoríficos de pescado: rendimento de filé e resíduos.** *Research, Society and Development*, v. 12, n. 1, e27812135831, p.1-11, 2023.

ROSSETTO, J.F. E SIGNOR, A. **Inovações tecnológicas empregadas em coprodutos gerados pelo processamento do pescado.** *Pubvet*, nº15, p.134, 2020.

SCHWARZ, K. K. **Couro de Peixe.** O meio ambiente litorâneo e insular do Paraná / Organizadoras Franciane Pellizzari, Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo. – Ed. Atena, Ponta Grossa - PR: p. 222-239, 2021.

SECRETARIA DE AGRICULTURA E DO ABASTECIMENTO DO PARANÁ. **Valor Bruto da Produção 2022/ Relatório Municipal - Relatório da versão preliminar do VBP 2022 (safra 21/22).** Disponível em: < [https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-06/vbp\\_2022\\_relatorios\\_municipais\\_versao\\_preliminar.pdf](https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-06/vbp_2022_relatorios_municipais_versao_preliminar.pdf) > Acesso em 21/08/2023.

SOUZA, M.L.R. **Tecnologia para processamento das peles de peixes.** Eduem, v.4, n.1, p.1-9, 2004.

SOUZA, E.R.R.O.; SILVA, B.P., CANTO, L.O.; PONTES, A.N. **Resíduos de Peixe do Mercado de Ferro, Complexo do Ver-o-Peso, Belém, Pará.** *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, v.14, n. 4, p.562-570, 2019.

YOSHIDA, G.M.; KUNITA, N.M.; SOUZA, M. L. R., et al. **Análises mecânicas e físico-químicas de couros de tilápia, cachara e salmão.** *Archivos de Zootecnia*, v.251, n.65, p.349-355, 2016.

# **CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA, ESPAÇOS EDUCATIVOS, MEMÓRIAS E SIGNIFICAÇÕES**

**Liliane da Costa Freitag<sup>28</sup>**

---

<sup>28</sup> Coordenador(a) do projeto: Documentação histórica de Paranaguá: memória e história por meio do acervo do Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná CDoc. HLitoral. UNESPAR, Campus Paranaguá



**RESUMO:** Este artigo traça uma reflexão acerca dos acionamentos da memória, dos sentidos e significados que produzem tendo como escopo como isso opera por meio de espaços Institucionais de preservação arquivística, entendido como um espaço não formal propício para ações educativas. Os Centros de Documentação Histórica, figuram como ambientes propícios para a ativação subjetiva da instigante relação entre os tempos da história, conforme nos ensina Kosselleck (2014). O artigo pretende provocar reflexões acerca das experiências do tempo, - presente- passado e futuro - ainda que diferentes, entrelaçados. O conjunto dos debates correlatos objetivam um encontro entre a memória, documentos de arquivo e a sociedade no tempo, trabalho simbólico que opera no ambiente controlado do Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná, CDoc. H Litoral. Esse espaço, é um verdadeiro um campo privilegiado de observação do passado no presente, de um passado - memória - plural, contraditório, inacabado, sempre sujeito a negociações, flutuações. Não é lugar que reflete memória ou a ciência feita e validada, mas também da memória e da ciência sendo feita, em ação.

**Palavras-chave:** Centros de Documentação Histórica, espaço de experiências, memórias, espaços formativos.

**ABSTRACT:** This article outlines a reflection about the triggers of memory, the senses and meanings they produce, having as scope how this operates through Institutional spaces of archival preservation, understood as a non-formal space conducive to educational actions. The Historical Documentation Centers appear as propitious environments for the subjective activation of the instigating relationship between the times of history, as Kosselleck (2014) teaches us. The article intends to provoke reflections about the experiences of time, - present- past and future - although different, intertwined. The set of related debates aim at a meeting between memory, archival documents and society in time, a symbolic work that operates in the controlled environment of the Historical Documentation Center of the Coast of Paraná, CDoc. H Coast. This space is truly a privileged field of observation of the past in the present, of a past - memory - plural, contradictory, unfinished, always subject to negotiations, fluctuations. It is not a place that reflects memory or science made and validated, but also memory and science being made, in action.

**Keywords:** Historical Documentation Centers, space of experiences, memories, training spaces.

## 1. INTRODUÇÃO

Em nosso tempo presente é fundamental que se garanta o direito a memória. Por isso, espaços como Centros de Documentação Histórica, merecem essa reflexão. Centros de Documentação, e em última instância todo Arquivo é um lugar onde o tempo se (des) dobra na correlação e no encontro entre presente, passado e futuro. Tais Instituições, aqui reconhecidas como espaços de memória, consistem em potentes expressões de diversidade e pluralidade que precisam ser reconhecidas e valorizadas por amplos setores de nossa sociedade. Dentre elas, encontra-se a experiência formativa do Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná, o CDoc. H Litoral, lugar de construção de significações de história. Dessa forma, o artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente uma discussão teórica acerca das Instituições de preservação documental, suas aproximações, distanciamentos e o lugar da memória no entrelaçamento entre elas a fim de relativizar a própria experiência ou os trabalhos da memória no tempo. Na sequência, aborda o CDoc. H Litoral como um espaço simbólico e de experiências entre os tempos ocorre por meio da simbiose presente, passado futuro são experienciados e vivenciados. Por último, coloca em destaque o conjunto de ações realizadas relacionando, portanto, teoria e prática explicitadas ao longo do texto.

## 2. METODOLOGIA

Esta reflexão inicia destacando a natureza que fundamenta a constituição de Centros de Documentação como um espaço de memória, e o papel da memória no arranjo simbiótico entre Centros de documentação, Arquivos, Museus, Bibliotecas conforme apregoadas por Tessitore (2003). A partir desta teorização, discutiremos tais Instituições como sendo lugares de memória, conforme apregoado por Nora (1993) compreensão que abre uma reflexão acerca das experiências do tempo, - presente- passado e futuro - ainda que diferentes, entrelaçados. Essa abordagem parte do pressuposto de que os sujeitos que experenciam atividades ofertadas no CDoc. H Litoral, também experenciam a (de)composição no presente de diferentes temporalidades passíveis da análise pelo historiador.

Esses últimos ponto de análise terão como sustentação autores como Kosseleck ( 2006) Le Goff ( 1990 ), Certeau (1982) Nora, (1993) e Foucault (1996), dentre outros. Com essas reflexões levamos em conta que

toda prática é um processo de constituição de experiência social a partir do ponto de vista teórico-metodológicos do campo da história cultural. Nessa direção, Edward Palmer Thompson (1981) contribuiu significativamente com a noção de “experiência vivida”. Dito isso, convém destacar que caráter de seletividade de uma Instituições arquivística. Um arquivo, não representa toda a memória possível, nem tão pouco todo o conjunto da história, ou seja, um Arquivo não é um espaço que armazena a história, mas sim por meio de sua política de acervo, com seus critérios, acolhe documentos num ato de seleção, como nos ensina Certeau (1982 ). Com esse expediente buscamos a superação da visão ‘história resgate’ de um passado tal como teria sido e favorecer, sobretudo, o alargamento da própria noção de documento para a produção de conhecimentos históricos, segundo Le Goff ( 1990 )

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

#### *3.1 CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO, ARQUIVOS, MUSEUS E BIBLIOTECAS: EXPERIÊNCIAS ENTRELACADAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.*

Iniciamos nossas reflexões tendo por base o pressuposto de que Centros de Documentação, Arquivos, Museus e Bibliotecas são espaços reúnem materiais da memória coletiva conforme nos ensina Le Goff (1990 ) e que, por essa natureza ao mesmo tempo influi nas possíveis formulações de futuro. Além daquela noção postulada pelo autor, as duas categorias formais, cunhadas por Reinhart Koselleck, ligadas à temporalidade são importantes para a compreensão de como opera as diferentes apropriações da memória nesses espaços institucionais, as formas de produção de verdades e de apropriação de memórias: essa última, uma importante noção que liga esses espaços a história. São elas: espaço de experiência e horizonte de expectativa. É necessário portanto nos debruçar sucintamente no significado de cada uma.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, [...] além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é

conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias [...] KOSSELECK, 2006. p. 310 e 311)

O espaço de experiência é em um sentido geral, uma categoria que reúne valores, sinais, simbologias, práticas e demais gestos correlatos ao passado que, por diferentes razões permanecem ou são visibilizadas no presente. A visibilização ou re-visibilização se dá de forma re-significada: marcada no presente de forma consciente ou inconscientemente mantida e reelaborada conforme circunstâncias e interesses. Um tanto semelhante opera com a noção de expectativa:

também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não-experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem [...] Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência. KOSSELECK, 2006. p. 311)

As marcas do presente nas significações históricas já foi objeto de análise de Benedetto Croce (1866-1952), importante cânone de interpretação historiográfica, segundo o qual toda história é sempre uma história contemporânea, já chamava a atenção para o entrelaçamento temporal entre presente e passado, demarcando a época um avanço ao método regressivo proposto por March Bloch no início do século XX.<sup>29</sup> Croce nos ensinava a historiografia era uma verdadeira história contemporânea, expressão que já considerava a história com o um produto movido por questões do tempo presente.

Avançando esse debate, Koselleck (2006) problematiza a noção de presente. Para esse autor o presente é o marco temporal zero em uma dada temporalidade concebida e socialmente imaginada. A essência do presente nunca se constrói nas sensações entre passado ou na sensação de expectativa do futuro. Assim sendo, o presente tem uma dupla função:

<sup>29</sup> O que é, com efeito, o presente? Aqui o autor propõe que a história é sempre um olhar lançado do presente. As perguntas que fazemos ao passado são sempre mediadas pelo tempo presente, ou seja, o passado é construção presente. Nossas perguntas são sempre demarcadas por esse lugar – o presente. Ainda assim, estaremos num campo perigoso. (BLOCH 2011).

imbricação de temporalidades (passado – presente – futuro) e ao mesmo tempo é mediador entre passado e o futuro.

É com base nesses postulados que Centros de documentação e Arquivos acionam essas temporalidades pois em particular são lugares onde passado é “passado presente” e futuro é “futuro presente”. Lugares onde a memória se reproduz e se ancora, onde presente e passado se desdobram determinados pelo encontro com suportes da memória (os documentos). A memória e o conhecimento se instituem das suas relações com o espaço institucional, e com isso, a História, segue segura - em seu lugar - como uma narrativa, de modo que toda História é História temporal, e toda História foi, é e será uma História do presente, conforme assegura Koselck (2006).

Centros de Documentação, Arquivos, Museus e Bibliotecas referem-se a esses lugares simbólicos de produção de horizontes de expectativas – futuras – onde certas memórias asseguram a forma pretendida. Espaço de experiência e horizonte de expectativa não são categorias antagônicas. Nem tão pouco horizonte de expectativa é reflexo dos espaços de experiência. São noções complementares, se retro-alimentam. O espaço de experiência influi nas possíveis formulações de futuro e o horizonte de expectativa influencia as interpretações a respeito do passado. Há, assim, uma relação de circularidade entre elas tendo como seu ingrediente comum, a memória.

Centros de documentação, bem como museus, bibliotecas e arquivos são Instituições de memória que: em última instância, asseguram a sobrevivência do patrimônio documental de uma dada coletividade, cada um, tem seu regime de verdade, conforme apregoado por Foucault (1996). Ou seja, impõe as regras de constituição dos saberes e dos poderes que lhe são respectivos: carregam memórias, organizam racionalmente seu conjunto de bens culturais imersos em importante carga valorativa. Avançando na questão, tomamos como base o conceito de lugares de memória de Pierre

Nora. Neste sentido, é fundamental o entendimento que abrange esse amplo conceito.

[...] museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória

espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p.13).

Ainda que para o mesmo autor a memória se radica no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, a mesma memória é um lugar duplo. Espaço de “excessos fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua própria identidade, recolhido sobre si mesmo, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações ( NORA, 1993, p. 21).

Centros de Documentação, bem como museus, bibliotecas, arquivos não se tratam, portanto, de espaços cristalizados por uma memória imobilizada, mas sim de espaços de ‘entidades’: artefatos físicos, ( obras, objetos, fontes históricas). Lugar de produção de informações e de construção de conhecimentos – verdadeiros laboratórios de pesquisa e de acionamento de sentidos.<sup>30</sup> Ao passo que essa noção ampla aproxima o conjunto dessas Instituições, o que as diferencia é a forma de gestão e uma dada organização focada na tipologia de cada acervo - arquivística, bibliográfica e museológica.

Nessa direção, uma Biblioteca, em essência é um órgão colecionador e não um órgão receptor como por exemplo, os arquivos públicos. É a reunião artificial de um conjunto de obras que define o teor de seu acervo. (TESSITORE, 2003). Por sua vez, é importante pontuar que a organização dos espaços de museus também se pauta na natureza e na finalidade do acervo, cujas ações educativas também podem ser implementadas.

Já Arquivos, são Instituições que acumulam o acervo de uma única fonte geradora. Os Arquivos Públicos, por exemplo, possuem uma finalidade administrativa, social ou jurídica. Nesse sentido, a autora segue destacando que sua natureza é proveniente do conjunto documental e não objeto por objeto, ou item por item, como ocorre nos museus e nas bibliotecas, por exemplo. Os Arquivos, portanto, contêm fundos documentais que dizem respeito ou que tem como referência básica o produtor dos documentos no exercício de suas atividades. Em outros termos, os

<sup>30</sup> As instituições arquivísticas, como hoje as concebemos, remontam à criação, em 1789, do Arquivo Nacional da França, primeiramente como arquivo da Assembleia Nacional e depois transformado, em 24 de junho de 1794, no estabelecimento central dos arquivos do Estado, ao qual foram subordinados os depósitos existentes nas províncias. Nestes depósitos deveriam ser recolhidos os documentos produzidos pelos diferentes níveis da administração pública na França Conforme as especificidades de cada país, a concepção pioneira francesa repercutiu amplamente na Europa e nas Américas, estabelecendo um modelo institucional, até meados do século XX. Mattos ( 2012)

documentos são acumulados de forma orgânica o que difere da essência das bibliotecas e museus, Instituições que acumulam coleções de forma artificial em decorrência de seus objetivos e recortes específicos ou áreas de especialização.<sup>31</sup>

Os museus, ainda, segundo Tessitore (2003), organizam seu acervo conforme a natureza e finalidade dele, Museus possuem objetos, artefatos tridimensionais, originados da atividade humana ou da natureza, reunidos, artificialmente, sob a forma de coleções, em torno de seu conteúdo ou função.

Há uma ideia consensual de que os museus são constituídos por uma dimensão educativa. A ainda que exista um debate sobre a questão os escopos educativos nesses ambientes são muito presentes e adquirem grande visibilidade. O que difere, entretanto, um museu de outro são os níveis de escolha e de apropriação da forma de promover a educação. (VALENTE, 2012) Ou seja, para além de um espaço que coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial, esse ambiente é plural e dinâmico e se adapta as demandas históricas e sociais, adquirindo, portanto, um papel de mediação cultural. Os museus, ao produzirem um discurso organizado em torno de fatos e acontecimentos, o fazem com objetos materiais. E da mesma forma que o historiador deve olhar com desconfiança para um documento, para entrar no reino narrativo dos museus é preciso confiar desconfiando.

Por último, os Centros de Documentação que se configuram como Instituições híbridas pois reúne as características das três Instituições anteriores e, portanto, um espaço que cabe bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes. Centros de Documentação, e em especial, Centros de documentação Histórica, são espaços geradores de informações que traçam sua metodologia conforme a constituição de seu material (bibliográfico, arquivístico ou museológico).

Sua política de gestão documental é, portanto, uma escolha relacionada ao recorte da sua área de conhecimento. A partir disso resulta

<sup>31</sup> Relativo a evolução do conceito de arquivo, Cromack e Silva (2012) analisando a literatura sobre Arquivos, apontam para sua concepção tripartida: a primeira cuja importância é concedida ao lugar onde são conservados os documentos (concepção patrimonial ou patrimonial-administrativa); a segunda, incorpora um novo elemento a ordem, e a importância é concedida a organização, em função da utilidade e acessibilidade (concepção histórica); e a terceira, que representa a junção das duas concepções anteriores e que, na realidade, é a que tem chegado aos nossos dias e que tem como elemento configurador o conceito de proveniência.

a reunião de seu acervo e a definição de suas funções de pesquisa, bem como a composição de sua equipe técnica científica (TESSITORE, 2003 pp. 14, 15). Da mesma forma, a promoção dos processos educativos, como destacado por Valente (2012), também difere de Instituição para Instituição.

Portanto, não somente o gerenciamento do seu acervo e o tratamento técnico dependerão do conjunto de opções institucionais: trata-se de um 'canal da memória', na expressão de Pierre Nora. Nessa direção perceberemos que nenhum saber se estabelece sem que antes tenha circulado em diferentes instâncias da sociedade, ato que significa que a verdade e as suas regras são resultantes de formações sociais. O pensamento precede a desenho e a forma.

Inseridos nessa circunstância, arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação tem suas formas e trajetórias entrelaçadas por se constituírem em espaços de salvaguarda de verdadeiros bens culturais caros à memória (passado) e ao patrimônio cultural: caminhos potentes para a emancipação. O passado assume assim, a forma de direito, de uma organização social do lembrar, mas também do esquecer. Assim sendo é necessário que os registros documentais, e especial aqueles provenientes dos Centros de documentação, sejam de fato, instrumentos de promoção de memória (libertária) e de pertencimento, por meio do qual os sujeitos se reconheçam com base em valores democráticos, tão atacados na contemporaneidade. No limite, os acervos sob guarda de Instituições arquivísticas acionam sentidos e, dão forma a sociedade e à história.

A essência desses ambientes deve se orientar à promoção da emancipação das velhas formas de narrativa histórica que tem o documento como prova fidedigna da realidade. Perpassado por escolhas, o documento não é mais o fundamento do fato histórico. Em última instância, documento é qualquer indício ou vestígio de sociedade no tempo. Todavia, para que os documentos cumpram "[...] sua função social, administrativa, jurídica, técnica, científica, cultural, artística e/ou histórica é necessária que estejam preservados, organizados e acessíveis" (TESSITORE, 2003, p. 11).

Essa análise considera, portanto, entre outros aspectos, a autoridade do sujeito que valida o 'objeto documento' em seu contexto institucional. Ou seja, o ato que nomeia a função documental confere ao documento arquivado valor simbólico e político.

O documento resulta, portanto, de uma

[...] montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas [...], durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser [...] analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. (LE GOFF, p.547-548, 1990).

Todo o documento é, portanto, material histórico, possui uma história, é produzido, selecionado e adquire funções socialmente estabelecidas, é uma construção: é documento/ monumento e, portanto, assim, fruto da intencionalidade – ( as vezes mais, as vezes menos ) de quem o estuda ou produz. Dessa produção de sentidos as informações arquivísticas permitem a produção de significados por meio da descrição, da construção de recortes de vida, de testemunhos de história racionalmente determinados por uma ordem impressa que surge da desordem conforme apregoado por Farge ( 2009);

O arquivo nasce da desordem, por menor que seja; arranca da obscuridade longas listas de seres ofegantes, desarticulados, intimados a se explicar perante a justiça [...] Em geral, o arquivo não pinta os homens por inteiro; ele os arrebatada da sua vida cotidiana, [...] O arquivo mexe de imediato com a verdade e com o real: ele impressiona [...] ao desvendar um drama, erigem-se atores [...] cujas palavras ali transcritas talvez encerrem mais intensidade do que verdade (FARGE, 2009, p. 31-32).

Dessa forma há uma memória selecionada transpassada por uma carga de poder, tensões e disputas. Logo a preservação de certas fontes e a forma pela qual o conjunto das instituições aqui apresentadas, realizam seus recortes na elaboração do seu discurso (museológico ou arquivístico) remetem a construção de suas verdades.

Compreender a essência que rege a noção documento e as escolhas institucionais é também recolocar um novo sentido para os documentos,

compreendendo-os como verdadeiros objetos de valor social e não mais como meras fontes de informação ou prova. Tais questões se desdobram, conforme visto, nas relações entre passado presente e futuro vivenciadas pelos arquivos: “lugares de memória”, “instituições-memória” ou ainda “instituições de memória cultural”, conforme já analisamos, tomado como base Pierre Nora (1993), Jacques Le Goff (1990).

Que pesem as diferenças no que tange a função e organização de acervos e documentos, esses espaços, pela sua natureza pedagógica, podem compartilhar de um conjunto de atividades educativas. Além disso, todos resultam de gestos criadores. Tem a capacidade de unir o simbólico e o material, o sensível e o inteligível. Este olhar para essas instituições de memória nos ajuda a identificar certas marcas que as identificam enquanto lugares privilegiados de pesquisa e de construção de saberes. Em essência, - independente da natureza que define os limites entre essas Instituições - em se tratando de movimento da história, o que está em jogo é o direito a memória.

Isso posto, Centros de Documentação Histórica, e em especial, o Centro de Documentação Histórica do Litoral / CDoc. H, objeto desse artigo, surge como um espaço de experiência histórica proporcionado por esses encontros. Isso ocorre por meio de um conjunto de ações, aqui denominadas de ações educativas que são ofertadas pra Escolas da rede básica de educação no âmbito do Litoral do Paraná, em especial na cidade de Paranaguá. Outro exemplo dessa prática é o contato com o ambiente por meio das visitas guiadas que são ofertados pela Instituição.

#### **4. PELOS CORREDORES DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA DO LITORAL DO PARANÁ: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES DE HISTÓRIA**

Antes prosseguir com o debate em torno dos significados construídos por essa experiência, cabe explicar o que é o Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná, a natureza de sua proveniência e as possibilidades de seu acervo.

O CDoc. H litoral é um recente Órgão da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaguá, criado em 17 de fevereiro de 2022, espaço que oferece atividades “relacionadas à memória histórica e sociocultural

do litoral do Paraná a partir da documentação disponível em seu acervo” (ART. 2º, REGULAMENTO CDoc. H LITORAL, 2021).<sup>32</sup>

A política de gestão implementada no CDoc. H está focada na guarda e preservação de fundos arquivísticos de origem pública, ato que marca a natureza seletiva da memória, reforçando os processos de seleção que incidem na constituição de Arquivos que, por sua própria existência, indicam uma falta, indício do que foi irremediavelmente perdido ou selecionado para sobreviver Farge (2009).

Atualmente, o acervo do CDoc. H Litoral é composto por dois fundos de arquivo: o Fundo Arquivo Público Municipal de Paranaguá e o Fundo I Vara Criminal. Conforme destacado no seu Regulamento, originariamente visava centralizar sua área de especialização para a documentação serializada e burocrática produzida pela Justiça Criminal das Comarcas que compõe o litoral paranaense, a começar pela documentação da Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá. À medida que as tratativas para a sessão daquela documentação eram implementadas, o CDoc. H Litoral incorporou, por meio de termos de cooperação técnica e de sessão não somente a documentação custodiada pelo Arquivo Municipal mas também dos “demais acervos de valor histórico de outros departamentos pertencentes a Prefeitura Municipal de Paranaguá por um período de 30 anos com possibilidade de prorrogação”<sup>33</sup> A amplitude do referido Termo de Cessão de Uso permitiu a inclusão não somente de todo o acervo custodiado pelo Arquivo Municipal, farto quem aumenta o potencial de preservação do patrimônio documental da região litorânea. Ainda no mesmo ano de 2022, foi assinado o convenio entre UNESPAR e Tribunal da Justiça do Paraná para a guarda e preservação da documentação relativa a I Vara Criminal da Comarca de Paranaguá. Fundo esse, com ampla possibilidade de expansão.<sup>34</sup>

O primeiro fundo documental, possui uma finalidade administrativa bem demarcada.<sup>35</sup> O Arquivo Público Municipal de Paranaguá é uma

<sup>32</sup> Criação - Órgão do Colegiado de História vinculado à Direção do Campus de Paranaguá- UNESPAR - RESOLUÇÃO Nº 002/2022( 17/02/2022).

<sup>33</sup> Aprovação do Termo de Cooperação entre a Unespar e Paranaguá / CAD -. RESOLUÇÃO Nº 019/2022 (14/04/2022). Assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre Unespar e Prefeitura de Paranaguá ocorreu em 10/06/ 2022. O Termo de cessão de uso de documentos foi assinado em 10 de junho de 2022.

<sup>34</sup> Aprovação do Termo de Cooperação entre a Unespar e Paranaguá e TJ PR / CAD (31/10/2022). Assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre as partes ocorreu em 07/12/2023.

<sup>35</sup> Fundo é uma “Unidade constituída pelo conjunto de documentos acumulados por uma entidade que, no arquivo permanente, passa a conviver com arquivos de outras”. (Corrêa, 1999 p. 34)

instituição arquivística encarregada do recolhimento e guarda da produção documental no âmbito do Município, um departamento vinculado ao Departamento de Protocolo Geral da Prefeitura de Paranaguá, órgão subordinado à Secretaria Municipal de Administração.<sup>36</sup> Não é simples precisar a data de criação do Arquivo Público rico como, essa questão, ainda precisará de uma investigação mais precisa.

Fato é que essa documentação gerada das atividades administrativas do município de Paranaguá, documentos esses, considerados mais antigos da localidade, mas também da formação administrativa do Estado se encontrava em mais de 5.000 caixas de alumínio, uma verdadeira memória “soterrada”, queimada, invisibilizada que começa a ser organizada no CDoc. H Litoral com vistas a divulgação e construção de pesquisas, memórias e demais saberes.

Após a transferência da documentação para o CDoc. H Litoral foi dado início a primeira etapa de preservação. O primeiro passo foi a quantificação prévia, seguido da retirada de umidade. Os documentos quantificados até o momento totalizam 71 caixas.<sup>37</sup> No entanto, ainda há muito a ser feito. Será necessário seguir os rastros dos documentos: vasculhar ambientes, visando assim a possibilidade de encontrar mais caixas de documentos correlatos o recorte temporal estabelecido para a preservação e, cujo ano se inicia em 1844 – data que se refere ao documento mais antigo até 1988, fim do período militar no país. A documentação foi acondicionada em novas caixas arquivo não alcalinas provisoriamente identificadas por ano, dando início a higienização a partir da técnica de extração mecânica. Estão sendo retiradas sujidades bem como clips, cordões, grampos e demais materiais que prejudicam a longevidade da documentação. Foi deflagrado o início dos primeiros instrumentos de pesquisa visando o catálogo. Também já surgem investigações que possibilitam identificar temas e potencialidades de pesquisas quer seja nas áreas de história, sociologia, geografia, ciências sociais aplicadas, gestão pública, arquitetura, urbanismo, dentre outras.

Esse fundo é de grande valor histórico. Seu acervo abriga documentos administrativo-legais tais como correspondência entre autoridades, plantas urbanas, relatórios administrativos, cartas de aforamento, contratos,

<sup>36</sup> Arquivo público é um “Conjunto de documentos acumulados em decorrência das funções executivas, legislativas e judiciárias do poder público no âmbito federal, estadual e municipal, bem como o conjunto de documentos de entidades de direito privado encarregadas de serviços públicos”. (Corrêa, 1999 p. 14)

<sup>37</sup> Total de documentos quantificados até o momento: 14.619.

licitações, transferência de imóveis, periódicos avulsos, solicitações de servidores, pedidos de pagamento ao município, solicitação para instalações de comércio, indústrias, escolas e demais documentos correlatos a administração pública da cidade. Documentos correlatos a obras públicas; limpeza urbana; iluminação pública; parques e jardins; abastecimento, saneamento, sistema de água e esgotos dentre outros. Podemos dizer que esse rol de fontes abre a possibilidade de compreender como se davam as relações políticas, das esferas de poder, das demandas da sociedade, intenções dos legisladores em regular a sociedade assim como os espaços da cidade. Também, em uma análise ampla, permite compreender e identificar em que medida se figuravam os padrões de gestão municipal vigentes no á época. Destarte, esses são somente alguns dos aspectos temáticos provenientes das fontes dessa Instituição Arquivística.

O segundo fundo documental sob guarda do CDoc. H Litoral se refere aos processos crime da I Vara Criminal da Comarca de Paranaguá entre os anos 1867 e 1985. Seu recorte temporal foi estabelecido pelo Tribunal da Justiça do Paraná conforme um levantamento preexistente na I Vara Criminal.<sup>38</sup>

A Comarca de Paranaguá surgiu ainda no período colonial como Ouvidoria em data provável de 1723, atendendo às demandas de todo o sul da América Portuguesa até a bacia do Rio do Prata. Até o final do período imperial o Paraná contava com oito comarcas, número mantido quando da Proclamação da República, figurando Paranaguá como uma das mais antigas organizações judiciais do Estado. A referida Comarca possui uma rica documentação: são fontes processuais, patrimônio histórico de importância significativa para a compreensão das relações sociais, culturais e históricas de populações consideradas marginalizadas e pobres: sujeitos simples que, em sua vivência cotidiana, viram-se diante da justiça. As vidas, ou fragmentos delas, chegam até nós, porque, em algum momento, tiveram um “encontro com o poder”. Dentre os temas provenientes dessas fontes, os jogos de poder são um exemplo do que é possível perceber nessas fontes.

---

<sup>38</sup> Total de documentos quantificados até o momento: 7.162. Há uma importante negociação em trmite para ampliar a tabela de temporalidade até a década de 1990 e para regionalizar a documentação correlata a Comarca de Paranaguá. Nesse caso, o CDoc. H Litoral passará a incorporar a documentação do período colonial, cujo primeiro processo data de 1711. Por outro lado, há a previsão de agregar ao acervo um total de 21.888 processos relativos a Vara de Família de Paranaguá.

As potencialidades dessas fontes judiciais são vastas, a ampliação dos horizontes que ela permite é diversa e traz consigo personagens novos a historiografia. Até a data de celebração do termo de convenio entre Unespar e Tribunal da Justiça do Paraná, ocorrido recentemente, o acervo encontrava em uma área anexa ao Fórum de Paranaguá: um espaço inapropriado. Infelizmente parte significativa do acervo se encontra em franco processo de deterioração. O tempo, e o desgaste vieram prejudicando a longevidade dessa rica documentação. Porém, parte significativa desse acervo, ainda que frágil, conseguiu sobreviver em meio ao mofo, ácaros e a umidade extrema.

Essa rica e antiga documentação, já se encontra sob a guarda do CDoc. H Litoral. O inventário das condições físicas dos documentos e a organização cronológica das fontes, seguida da retirada da umidade estão em andamento. O conjunto documental, ainda não foi totalmente quantificado, porém, foi contabilizado o quantitativo de 969 caixas. Acrescenta-se a essas, mais 195 caixas prestes a serem incorporadas ao acervo, - relativas ao período colonial e Imperial. A reunião desse conjunto totaliza, até o momento, 1164 caixas referentes ao acervo da I Vara criminal de Paranaguá.

Ainda há muito trabalho a ser feito, desde o arquivamento adequado, a inserção dos documentos na unidade de arquivamento pré-estabelecida, o uso de pastas adequadas e sinalização visível, tais como a confecção de etiquetas a proteção em jaquetas não alcalinas. Enfim, dentre as atividades típicas de um arquivo permanente, o CDoc. H está em fase de arranjo, descrição e a conservação de documentos. Quando os Fundos recolhidos estão, portanto, em fase de reconstituição de seu contexto original de produção.

Quando se trata de documentação criminal Arlete Farge (1009) nos diz que esses arquivos;

Abrem-se brutalmente para um mundo desconhecido em que os rejeitados, os miseráveis e os bandidos fazem a sua parte em uma sociedade vigorosa e instável. Sua leitura provoca de imediato um efeito de real que nenhum impresso, por mais original que seja, pode suscitar. [ trata-se de ] vestígio bruto de vidas que não pediam absolutamente para ser contadas [...] revelam um não dito [...] O arquivo é uma brecha no tecido dos dias (FARGE, 2009, p. 13-14).

Destarte, os depoimentos são ficções onde os narradores buscam influenciar as informações, sendo assim não devem ser vistos como um espelho da realidade. Essa ficção transcorre a partir de relatos dos personagens apresentados ao longo dos autos em seus depoimentos. Eles são os narradores de suas próprias verdades. Portanto, pela importância, originalidade, mas também pela ausência que esse amplo acervo revela, seu conjunto merece ser preservado.

No ambiente do CDoc. H Litoral ocorrem atividades com acadêmicos, alunos do ensino básico e está aberto para atividades com a comunidade. Uma das portas de acesso a tais experiências ocorre por meio de visitas guiadas que são realizadas em três momentos: uma roda de conversa acerca da Entidade, da natureza do acervo e das fontes históricas e suas potencialidades, bem como coloca o debate acerca da memória e das políticas de memória. As falas em tornos desses eixos reflexivos são adaptadas ao público visitante e portanto, seguem específica a cada perfil. Essas atividades são mediadas pela Coordenação, equipe de bolsistas e voluntários.

A visita guiada é um importante estratégia frequente na educação museal e, ainda que a sua prática surja enquadrada na atuação de serviços educativos, reúne atributos importantes capazes de determinar a experiência de visita ao Centro de documentação uma grande relevância social.

O exercício de visita guiada se constitui uma prática e ao mesmo tempo um método de gestão que encerra uma complexidade de tarefas, para que se exerça de fato como um atributo de função educativa. Conforme já destacado anteriormente, o ponto de partida é sempre um encontro temporal entre o público e o espaço, entre presente, passado e futuro. Essa experiência ocorre desde o primeiro acesso pelo portão de entrada, pelo lugar escolhido para a 'conversa' – ou 'roda de conversa', atividade reflexiva e orientada para a história e para a memória: a fala também é uma visita guiada pelo universo reflexivo dos documentos. E para ser esse guia, é preciso competências para acessar os múltiplos níveis de sentidos que possuem os diferentes ambientes ou salas pelas quais o visitante vai percorrer é necessário mobilizar um conjunto de práticas, o que pressupõe também a mediação da teoria.

Em termos práticos, a visita guiada consiste em roda de conversa reflexiva, na observação da implementação de técnicas de tratamento documental, procedimentos de higienização, acrescidos das explicações correlatas a importância do uso de EPIs.

**Figura 1** – Visita Guiada - higienização



**Fonte:** Freitag, Liliane da Costa (maio 2023).

Depois desse momento há um contato controlado com a documentação (já higienizada) para que o visitante experiencie, como opera a construção do conhecimento histórico por meio das fontes visíveis ao olhar do público.

O olhar atento, um ensaio de leitura paleográfica, perguntas curiosas, ou um conjunto de indagações mais profundas, seguem costurando os fios em busca dos rastros das significações históricas construídas pelos sujeitos, proporcionadas pela ocasião.

Essa atividade permite reafirmar a pluralidade das representações do passado. Ela busca reverter uma história legitimada por nomes próprios visando a recomposição de um passado no presente. Sabe-se que a memória é, por natureza, seletiva e a presentificação do passado por meio da materialidade, ou seja, do documento.

**Figura 2** – Visita Guiada contato documentação



**Fonte:** Freitag, Liliane da Costa (maio 2023)

Ao final, os visitantes são provocados a experienciar os documentos através de outras atividades. Uma delas, é a leitura e a tentativa de transcrição paleográfica de uma fonte: atividade realizada com alunos da rede básica de ensino. Esse encontro inusitado com escritas antigas aciona sentidos e subjetividades.

**Figura 3** – Visita Guiada: transcrição paleográfica



**Fonte:** Freitag, Liliane da Costa (maio 2023)

A complexa dinâmica da experiência vivida pelos seus participantes dessa ação formativa, é somente um exemplo de construção de significa-

dos no vasto movimento da história. Fato é que a ação do transcrever não é um mero ato mecânico, mas sim um encontro mental e emocional, em torno do texto: documento paleografado. Um ato de sensibilidade que se expressa durante a performance corporal do visitante. A ação de olhar, e como olhar, o ato de se debruçar, o gesto, a escuta, os próprios efeitos de sentidos – enunciados – que estas documentações provocam são também são tomados como experiências, incluindo-se a experiência do significar as coisas. Orlandi (2007) explica que estamos condenados a significar. Com ou sem palavras, construímos sentidos e construímos o mundo.

O conjunto dessas atividades objetivam não só a aproximação dos visitantes com os documentos como um encontro com a sociedade no tempo. O documento não fala por si só, mas sim, mediado pelo outro: sujeito que conhece.<sup>39</sup>

Com efeito, podemos dizer que essa ação educativa é permeada tanto por questões metodológicas, quanto práticas e teóricas. São três atitudes, em essência, resultado de uma política de gestão assentada em clara ‘decisão historiadora’. A partir daí acreditamos na possibilidade do cumprimento de uma das principais funções do CDoc. H Litoral que é a educativa.

Retomamos nesse momento as correlações entre arquivos, bibliotecas e museus no sentido de reafirmar essas Instituições como espaço de experiências, de significações e de democratização do acesso às fontes que guardam. E, não podemos perder de vista que estamos nos referindo a sentidos de identidade e pertencimento, definidos a partir dos trabalhos de enquadramento da memória social, razão pela qual esses os lugares de memória, ao produzirem um discurso organizado em torno de fatos e acontecimentos, o fazem com seus artefatos de escrita de história: os documentos.

---

<sup>39</sup> Para o historiador alemão Leopold von Ranke o historiador, um suposto sujeito neutro, não deveria preocupar-se com os acontecimentos contemporâneos ao seu tempo, mas sim, dar conta de um dado passado, – cristalizado em documentos oficiais e portanto, reconhecidos como verídicos. A proposta que sedimentava essa visão, propalada sobretudo no século XIX, propugnava que apenas se poderia produzir uma narrativa objetiva, isenta e “científica” partindo do distanciamento entre o historiador/ sujeito e seu objeto de análise. Destarte, seria necessário o transcorrer do tempo para a realização desse distanciamento entre sujeito e objeto para que o historiador pudesse construir uma narrativa sobre determinados acontecimentos. Ao historiador, caberia dar contas do que exatamente aconteceu por meio dos documentos. Ainda que no final do XIX, Langlois e Seignobos esses historiadores tivessem avançado, ao menos em partes essa concepção, destacando que a história era uma ciência de observação indireta, – ainda assim reforçavam aquela visão propalada pelo cientificismo Rankeano.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do século XXI tendem a nos perguntar sobre a permanência, conservação, recuperação e divulgação e acesso ao nosso patrimônio documental. Daí os atuais esforços para a constituição de instituições-memória, tais como Arquivos, museus, bibliotecas e Centros de documentação, aqui apresentados. Em tempos de crise de memória, temos diante de nós grandes desafios. Museus, arquivos e bibliotecas instituições muito antigas e com histórias bastante diversas, porém, um olhar recuado na história dessas instituições de memória nos levaria a identificar marcas de batismo que as identificam enquanto lugares privilegiados construção de saberes e de pesquisa.

Alguns traços estão presentes tanto na formação da Biblioteca de Alexandria e do seu Museu (ancestral de todos os museus), lugar de culto das musas e da pesquisa da verdade, pelos sábios eruditos. E, no tracejado da história contemporânea, vemos que essas instituições fazem fronteiras, e estabelecem diálogos, guardadas as suas especificidades. Entendemos que é necessário implementar ações educativas nas respectivas áreas. Da mesma forma não é mais possível ignorar o lugar da memória que se desenha pela intrincada relação presente- passado - futuro. No quadro teórico de nosso artigo, procuramos abordar o tema proposto a partir dos encontros proporcionados entre espaço institucional de museus, arquivos e bibliotecas, no pressuposto de que cada era tem seu regime de verdade. Debruçou análises sobre a noção de memória em suas correlações com os espaços onde ela se reproduz e se ancora: museus, bibliotecas, arquivos e Centros de Documentação, mas também procurou apontar a seletividade que perpassa esse movimento de construção. Em se tratando dos espaços destinados a preservação de documentos, em especial o Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná preserva em sua materialidade, elementos da memória coletiva e da história: os documentos.

Os documentos são superfícies de inscrição de informações, testemunhos de um processo de seleção do passado. Não são prova ou expressão da verdade, mas um suporte legítimo de acionamento entre os tempos. Da mesma forma, quando falamos do acionamento de sensibilidades estamos nos referindo não mais em uma percepção individual, mas sim a uma à sensibilidade partilhada no ato da ação educativa, tomada como exemplo no artigo.

Com essas provocações queremos chamar o debate sobre o entrelaçamento de experiências de tempo e de construção de significados históricos (vivenciados no Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná). Dessa forma temos ciência que trabalhar com as experiências na história é uma prática que precisa ficar atenta ao tráfego constante entre o que o mundo impõe e o que a mente exige, recebe e reformula. No que diz respeito ao CDoc. H Litoral, podemos dizer que o contato com o espaço e com a documentação, que permite aos visitantes o entrecruzamento de tempos; presente e passado e expectativas de futuro, por outro aciona sentidos, ainda que restringidos pela classificação rigorosa de seu regime de verdade.

## 6. REFERENCIAS.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador** Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, Mario de Souza. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CROMACK e SILVA. **O conceito de arquivo e suas múltiplas facetas no cenário brasileiro: as dimensões de um quebra-cabeça**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), Brasília. 5, n. 2, p. 19-28, jul./dez. 2012, p. 29-45.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Tradução: Fátima Mirad, São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

KOSELLECK, Reinhart. **“Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativa’: duas categorias históricas”**, in: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**, Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC - Rio, 2006. pp. 310 e 311.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-553.

MATOS, Maria Teresa Navarro de Britto. **A evolução dos arquivos e do conhecimento em Arquivologia**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), Brasília. 5, n. 2, p. 19-28, jul./dez. 2012, p. 19-28.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares** In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

TESSITORE, Viviane. **Como Implantar Centros de Documentação**. Projeto Como Fazer. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial. v. 9. 2003.

THIESEN, Icléia **Museus, arquivos e bibliotecas entre lugares de memória e espaços de produção de conhecimento**. In: Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas. Rio de Janeiro : MAST, 20,0 p 61 – 83.

VALENTE, Maria Esther Alvarez . **Educação e Museus: a dimensão educativa do museu**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), Brasília. 5, n. 2, p. 19-28, jul./dez. 2012, p. 83 – 99.

# **ELAS POR ELAS: UM RELATO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE AUTORIA FEMININA**

**Cristiane Pagoto<sup>40</sup>**

**Jordana Cristina Blos Veiga Xavier<sup>41</sup>**

---

<sup>40</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranaguá

<sup>41</sup> Universidade Federal de Rondônia - campus de Porto Velho



**RESUMO:** Infelizmente, ainda nos deparamos com um mercado editorial restrito, no qual as mulheres ainda não alcançaram tanta visibilidade quanto deveriam. Por isso partimos da demandade promover e divulgar autoras de obras literárias, globais e locais. Além disso, durante a pandemia de COVID-19 em 2020, a fim de também criar um espaço de conversa afetiva para amenizar os dias difíceis e propiciar menos distanciamento com os estudantes e a comunidade, o Projeto de Extensão “Elas por elas: um bate-papo sobre literatura de autoria feminina” teve seu início. Este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência do referido projeto, coordenado pelas professoras Cristiane Pagoto e Jordana Xavier, desenvolvido desde 2020 até o momento presente. Por meio de encontros quinzenais/ mensais, o projeto procura proporcionar maior visibilidade às diversas autoras abordadas, além de criar um espaço de experiências literárias e promover reflexões sobre a literatura produzida por mulheres. Para refletir sobre o mercado editorial nos pautamos nas considerações teóricas de Regina Dalcastagnè, Pierre Bourdieu e André Lefevere. Para a realização dos encontros, seguimos a ideia de horizontalidade da leitura, ou seja, nossa pretensão é menos acadêmica ou teórica e muito mais voltada para o papel de mulheres que leem outras mulheres e são tocadas por elas e por sua arte. Também compartilhamos o conceito de experiência de Jorge Larrosa, ao afirmar que a experiência é algo que nos acontece, que nos toca, e aquilo que nos toca produz afetos, marcas, efeitos e deixa vestígios. Este relato é sobre estas experiências afetivas e reflexivas vivenciadas durante os encontros.

**Palavras-chave:** Extensão; Literatura; Autoria feminina; Experiência.

**ABSTRACT:** Unfortunately, we still face a restricted publishing market, in which women have not yet achieved as much visibility as they should. This is why we set out to promote and publicize female authors of literary works, both global and local. In addition, during the COVID-19 pandemic in 2020, in order to also create a space for affectionate conversation to ease the difficult days and provide less distance with students and the community, the Extension Project “Elas por elas: um bate-papo sobre literatura de autoria feminina” (Women on women: a chat about literature by female authors) began. This is an experience report of that project, coordinated by professors Cristiane Pagoto and Jordana Xavier, which has been running since 2020 to the present day. Through biweekly/monthly meetings, the project seeks to provide greater visibility to the various

female authors addressed, besides creating a space for literary experiences and promoting reflections on literature produced by women. In order to reflect on the publishing market, we used the theoretical considerations of Regina Dalcastagnè, Pierre Bourdieu and AndréLefevere. Whereas for the meetings, we followed the idea of the horizontality of reading, that is, our intention is less academic or theoretical and much more focused on the role of women who read other women and are touched by them and their art. We also share Jorge Larrosa's concept of experience, stating that experience is something that happens to us, that touches us, and what touches us produces affects, marks, effects and leaves traces. This report is about these affective and reflective experiences lived during the meetings.

**Keywords:** Extension; Literature; Female authorship; Experience.

## 1. INTRODUÇÃO

A ideia desse projeto de extensão surgiu durante a pandemia de COVID-19 em 2020. Nós, as autoras, sensibilizadas com o momento difícil que a sociedade e a comunidade estudantil estavam vivendo, inclusive nós mesmas, decidimos criar um projeto que promovesse encontros com os acadêmicos e também com a comunidade externa, a fim de criar espaços de conversa afetiva para amenizar os dias difíceis, além de propiciar um menor distanciamento com os estudantes e com a comunidade. Após nascida a ideia, faltava um tema para nortear os encontros e o diálogo. Como somos mulheres, leitoras de outras mulheres, questionadoras dos espaços femininos, não somente os literários, como também o lugar social e histórico ocupado por mulheres, decidimos por um projeto que buscasse ler mais mulheres. E assim surgiu nosso título: *Elas por elas: um bate-papo sobre literatura de autoria feminina*.

Infelizmente, ainda nos deparamos com um mercado editorial restrito, no qual as mulheres ainda não alcançaram tanta visibilidade. Uma pesquisa coordenada pela professora Regina Dalcastagné (2012, p. 14), na Universidade de Brasília, apontou os seguintes dados:

de todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004), 120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles

vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico.

Para além dos dados sobre a hegemonia de autores homens, a pesquisa revela que o mercado editorial é, ainda, bastante seletivo e um lugar de privilégios para brancos, sujeitos vivendo em grandes centros urbanos e originários de profissões ligadas, de alguma forma, ao jornalismo e às universidades. Dalcastagné, na mesma pesquisa, registra outra informação importante relacionada aos mais importantes prêmios literários brasileiros, entre eles o Portugal Telecom, Jabuti, Machado de Assis e São Paulo de Literatura: “entre os anos de 2006 e 2011, foram premiados 29 autores homens e apenas uma mulher (na categoria estreante, do Prêmio São Paulo de Literatura)” (2012, p. 14). Tal pesquisa constitui-se de extrema importância e revela que o mercado editorial é uma interseção entre diversas áreas do conhecimento, como sociologia, história, política e comunicação, ou seja, a exclusão editorial atribuída em certa medida às mulheres é um avatar de outras exclusões sociais.

Diante de pesquisas como essas, sentimo-nos inquietas e decidimos nos posicionar contra este mercado editorial desigual. Acreditamos que mesmo realizando ações “menores”, distantes de grandes centros urbanos e universitários, nossa voz poderá ser ouvida por outras mulheres e homens – pois nosso projeto em nenhum momento pensou em excluir o público masculino leitor – e poderá gerar uma rede coletiva de leitura voltada para a autoria feminina. O projeto, portanto, pretende dar visibilidade a mulheres escritoras, que durante muito tempo foram esquecidas, menosprezadas, silenciadas. Agora, mesmo tendo conquistado bravamente espaço no cenário literário e editorial, ainda que desigual, é preciso e necessário não esquecer-las e continuar afirmando a legitimidade e o valor da escrita de autoria feminina, para que assim novos e amplos lugares sejam ocupados por mulheres.

Nosso objetivo geral é, portanto, compartilhar leituras de autoria feminina por meio da criação de um espaço livre, mais aberto ao diálogo e à divulgação dessa escrita. Como objetivos específicos, buscamos reflexões e discussões que ampliem o horizonte de conhecimento dos participantes, que promovam o debate e estimulem a leitura da produção literária feita por mulheres, e proporcionem um maior enriquecimento cultural e literário, contribuindo, assim, para a formação acadêmica, profissional e humana.

O projeto foi/é executado por meio de encontros quinzenais/mensais, nos quais são apresentadas as produções literárias de autoria feminina, mediada por uma conversa e um bate-papo entre nós coordenadoras e os participantes. Também, no decorrer da execução do projeto, buscamos convidar professoras(es) e pesquisadoras(es) de outras instituições, visando, dessa forma, o diálogo e o contato com pesquisas e saberes diversos. Os encontros ocorreram de forma on-line nos anos de 2020 a 2021, devido às restrições provocadas pela pandemia, enquanto no ano de 2022 ocorreram de forma híbrida. Neste ano de 2023 o formato híbrido foi mantido, além do projeto tornar-se interinstitucional, pois uma de nós coordenadoras, a professora Jordana Xavier, agora é docente efetiva da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e tem coordenado as atividades de leitura e os encontros no campus de Porto Velho, enquanto a professora Cristiane Pagoto, docente efetiva da UNESPAR, continua promovendo e organizando os encontros no campus de Paranaguá. Ambas as instituições participam em conjunto via *Google Meet*, o que promove o intercâmbio dos participantes do Paraná e de Rondônia.

Na sequência, descreveremos os fundamentos metodológicos que embasam o projeto e as experiências vivenciadas nos encontros.

## **2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO VIVENCIADAS DE ACORDO COM O OBJETO E OBJETIVO DA PUBLICAÇÃO AQUI EM QUESTÃO**

Partimos, primeiramente, do conceito de “denegação” proposto por Pierre Bourdieu (2006, p. 19):

O conceito da arte – comércio das coisas de que não se faz comércio – pertence à classe das práticas em que sobrevive a lógica da economia pré-capitalista [...] e que, funcionando como se tratasse de *denegações* práticas, não conseguem fazer o que fazem a não ser procedendo como se não o fizessem: desafiando a lógica habitual.

O conceito de denegação econômica pode ser pensado tendo-se em vista a pesquisa de Dalcastagné já citada, no sentido de que o comércio de literatura já enseja em si um desafio econômico e capitalista, por sua natureza anticomercial; por outro lado, dentro deste cenário, move-se a produção editorial escrita por mulheres – incluímos aqui todas as mulheres,

brancas ou pretas, pertencentes aos diversos campos econômicos e geográficos – que, por sua vez, encontram ainda menos espaço comercial, daí ser caracterizada como denegação econômica. Publicar livros de autoria feminina seria, neste sentido, um desafio duplo à lógica habitual – pela natureza anticomercial da literatura e pela autoria feminina – e um desafio que promove espaços de resistência, como é o caso do grande número de editoras independentes, lideradas por mulheres, e que publicam mulheres.

Este “território contestado”, para usar uma expressão cunhada por Dalcastagné (2002) pode ser pensado quando falamos de publicação não apenas de literatura de autoria feminina, mas de literatura de forma geral, pois nas últimas décadas temos visto que o campo editorial está mais aberto às pluralidades, como aos indígenas e às pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIAPN+, e que os espaços do campo editorial também se ampliaram, surgindo editoras independentes, blogs e sites. Todas estas vozes provocaram, em certos segmentos sociais, ruídos e desconfortos, pois como afirma Dalcastagné essas novas vozes são “vozes ‘não autorizadas’; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade” (2002, p. 13). Por isso, ao pensarmos no desenvolvimento do projeto *Elas por Elas*, moveu-nos o desejo de dar visibilidade a estes ruídos, trazê-los para o centro do debate, pois o que é o ensino da literatura senão este lugar em que se situa um jogo de forças e o modo como torná-lo mais igualitário? – podemos pensar na força que se opera entre a legitimação do cânone, por um lado, e sua desimportância por outro. Buscamos, questionar também por que o lugar da literatura no Brasil ainda é tão homogêneo.

Nesse sentido, seguimos também a abordagem sistêmica da literatura apresentada por Lefevere (1992), na qual podemos identificar dois fatores que exercem influência coercitiva sobre os sistemas literários, ou seja, que moldam a literatura de acordo com as necessidades de uma determinada sociedade. O primeiro fator é a patronagem, que consiste em agentes externos a esses sistemas, como editoras, governos e outros. O segundo fator é o papel desempenhado pelos reescretores, que são agentes internos aos sistemas literários, incluindo tradutores, críticos, professores, dentre outros. Nessa perspectiva, nós, como professoras de literatura, críticas literárias e leitoras, nos posicionamos como agentes coercitivas para reescrever o *corpus* literário, tanto dentro como fora da

universidade, com o objetivo de promover o reconhecimento histórico e socialmente negado às escritoras no cânone literário, na academia e nas mãos de leitores em geral.

Trazer a literatura de autoria feminina para o centro de um projeto de extensão, criar espaços para discussão do que é ser mulher e o modo como outros e novos espaços são ocupados, requer um investimento:

para acolhermos um autor/autora dissonante, temos de fazer um investimento – o quem seus custos. É um investimento simbólico diante de nossos pares, ou seja, outros pesquisadores reconhecidos, que podem discordar radicalmente de nossa valoração dessa obra, e por isso nos enquadrar em nichos menos valorizados dentro da academia (em vez de estudiosos literários, passamos a ser vistos como “aquelas feministas”, “aquele pessoal dos estudos culturais”, “aquele grupo que faz sociologia da literatura”). E isso se repete, sem parar, em outros espaços, ou entre outros agentes do campo literário: em meio a uma reunião de pauta na editoria de um jornal; ao lado de outros jurados em um concurso literário; junto a colegas que selecionam livros para o vestibular, para constar da bibliografia de um concurso, para serem comprados pelo Ministério da Educação, para serem lidos pela turma do terceiro ano de alguma escola. (DALCASTAGNÉ, 2002, p. 15)

Nosso investimento simbólico, realizado por meio dos encontros desde 2020, visa ações para desfazer a leitura, o cânone e o ensino homogêneos, e uma das formas de alcançar isto é através da própria leitura, divulgação e diálogo – para além de indicar livros escritos por mulheres, buscamos sugerir outros meios artísticos como documentários, filmes, blogs e obras de arte que foram produzidos por mulheres e/ou têm mulheres como protagonistas. Desta forma, ao final de cada encontro criamos o “Elas sugerem...”, um momento para que outras referências sejam indicadas e conhecidas.

Sobre os encontros, a princípio pensamos na criação de uma expectativa em relação às autoras e obras apresentadas, assim não era informado aos participantes o tema ou assunto a ser tratado. As coordenadoras realizavam a apresentação da autora escolhida, cerca de 15 a 20 minutos, e depois abriam para comentários e debates. Depois, num segundo momento, optamos por uma dinâmica diferente: informar o texto a ser

lido previamente e convidar os participantes para o debate. Este segundo formato é o que estamos realizando em 2023, com o foco inicial na leitura de contos de Clarice Lispector. A proposta também é convidar e dialogar com outras leitoras(es)/pesquisadoras(es), tanto de outras instituições como das próprias UNESPAR e UNIR. Sabemos que toda escolha condensa em si uma razão pessoal e subjetiva, como gosto e interesses próprios. Procuramos selecionar autoras tanto clássicas como contemporâneas, algumas mais conhecidas e premiadas e outras ainda não. Assim, demos início aos encontros no dia dezesseis de junho de 2020, totalmente online, apresentando a autora Matilde Campilho, escritora portuguesa, seguida da autora que ficou conhecida como “poeta de *Instagram*” ou “*instapoet*” Rupi Kaur, indiana-canadense. No formato de apresentação “surpresa” das autoras selecionadas por nós, alguns poemas foram lidos e comentados em forma de bate-papo com o público participante durante o encontro, além de apresentarmos as mini biografias das escritoras, junto de algumas curiosidades. Por fim, uma das participantes compartilhou um poema autoral e o declamou. O primeiro feedback recebemos antes mesmo do término desse primeiro encontro, o qual consistiu de comentários positivos dos participantes e a participação ativa deles.

Os demais encontros de 2020 seguiram o mesmo formato do primeiro, durante os quais apresentamos as seguintes autoras: Wislawa Szymborska e Laura Esquivel; Sylvia Plath e Emily Dickinson; Conceição Evaristo e Sandra Cisneros; Adília Lopes; Charlotte Brontë e Jean Rhys. Tivemos ainda quatro edições especiais dedicadas às autoras como Marina Colasanti, Júlia Lopes de Almeida, Isabel Allende e Lygia Bojunga, com bate-papos conduzidos por convidadas especiais, todas elas leitoras, pesquisadoras e professoras: Maisa Barbosa, Joicy Muzi, Grazielli Lima e Cátia Toledo. Finalizamos o ano de 2020, no dia 24 de novembro, com o *I Sarau Elas por elas*, com leitura de poemas e trechos de obras de autoria feminina feitas por nós coordenadoras e participantes presentes, contamos também com a participação musical de mulheres do grupo e sorteio de livros.

Como todos os encontros de 2020 aconteceram remotamente, via *Google Meet* e na ocasião tínhamos acesso à ferramenta de gravação da plataforma, deixamos todos eles postados nos canais do *Youtube*, os primeiros no da Unespar Paranaguá, e os últimos no do Curso de Letras, também do campus de Paranaguá. As datas, com as respectivas autoras abordadas, os links de acesso aos vídeos dos encontros, juntamente dos links de acesso às artes de divulgação estão listados na Figura 1.

**Quadro 1** – Registro de encontros 2020

| Encontros de 2020 |   |   |   |
|-------------------|---|---|---|
| Data              | Autora(s) apresentada(s)                | Link no Youtube   | Arte de divulgação  |
| 16/06             | Rupi Kaur +<br>Matilde Campilho         | <a href="https://youtu.be/oajgceV0FKc">https://youtu.be/oajgceV0FKc</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 07/07             | Wisława Szymborska +<br>Laura Esquivel  | <a href="https://youtu.be/0R7SMmJYJ6I">https://youtu.be/0R7SMmJYJ6I</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 21/07             | Especial:<br>Marina Colasanti           | <a href="https://youtu.be/guRmKivQkYg">https://youtu.be/guRmKivQkYg</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1K9QAsp4qP3T3IHPSFfc7hrGiP9xcSSDv/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1K9QAsp4qP3T3IHPSFfc7hrGiP9xcSSDv/view?usp=sharing</a> |
| 11/08             | Sylvia Plath +<br>Emily Dickinson       | <a href="https://youtu.be/jngphTz9GXg">https://youtu.be/jngphTz9GXg</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 25/08             | Especial: Júlia<br>Lopes de Almeida     | <a href="https://youtu.be/l6cfLmgkFsl">https://youtu.be/l6cfLmgkFsl</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1DcrwVr919xzpWOSWLgUE_0vH-2HlsQk3/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1DcrwVr919xzpWOSWLgUE_0vH-2HlsQk3/view?usp=sharing</a> |
| 08/09             | Conceição Evaristo<br>+ Sandra Cisneros | <a href="https://youtu.be/2x4UNEwiox4">https://youtu.be/2x4UNEwiox4</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 22/09             | Especial:<br>Isabel Allende             | <a href="https://youtu.be/kYOelOfHdqo">https://youtu.be/kYOelOfHdqo</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1DuFho00qPjGP6S1VEnyyKhgJidQe6Vm2/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1DuFho00qPjGP6S1VEnyyKhgJidQe6Vm2/view?usp=sharing</a> |
| 06/10             | Adília Lopes                            | <a href="https://youtu.be/clcRRF3EvG4">https://youtu.be/clcRRF3EvG4</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 27/10             | Charlotte Brontë<br>+Jean Rhys          | <a href="https://youtu.be/6eXEzY0gYvg">https://youtu.be/6eXEzY0gYvg</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 10/11             | Especial:<br>Lygia Bojunga              | <a href="https://youtu.be/ESknBbM40Js">https://youtu.be/ESknBbM40Js</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1q89GvsOpCFFBDjOYhi0tzRebEXCpf6YZ/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1q89GvsOpCFFBDjOYhi0tzRebEXCpf6YZ/view?usp=sharing</a> |

| Encontros de 2020 |                          |   |   |
|-------------------|--------------------------|---|---|
| Data              | Autora(s) apresentada(s) | Link no Youtube   | Arte de divulgação  |
| 24/11             | Sarau de encerramento    | <a href="https://youtu.be/EKlzk0DpcPI">https://youtu.be/EKlzk0DpcPI</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1wLOBLSLSia3k61h7SoDNY6k0XvUuTjACr/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1wLOBLSLSia3k61h7SoDNY6k0XvUuTjACr/view?usp=sharing</a> |

**Fonte:** criada pelas autoras.

No ano de 2021 conseguimos manter o mesmo número de encontros do ano anterior, onze ao todo, dos quais apenas sete conseguimos postar nos canais do *Youtube*, pois perdemos o acesso à ferramenta de gravação do *Google Meet*. Eles foram conduzidos no formato “surpresa”, sem revelarmos as autoras a serem abordadas, com exceção das edições especiais que trouxeram em suas artes de divulgação o(s) nome(s) da(s) autora(s) e/ou sua(s) obra(s) juntamente dos nomes das convidadas também muito especiais, a saber: a autora Maria Firmina dos Reis, abordada pela leitora e pesquisadora Gabriela Szabo; a autora Alice Ruiz, apresentada pela leitora e pesquisadora Mirele Jacomel; a autora Maryse Condé, apresentada através de sua obra *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem* comentada pela leitora e pesquisadora Maria Carolina. Contamos ainda com uma edição especial sobre a autora Angélica Freitas, conduzida por nós as coordenadoras. Finalmente, tivemos a edição especial *Elas por ele*, na qual as autoras Tatiana Levy e Olga Tokarczuk foram apresentadas pelo leitor e pesquisador Kleber Kurowsky.

No referido ano também participamos da primeira Mostra Artística da Unespar, idealizada e realizada pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), no formato de uma *live* transmitida pelo *Youtube*, no dia 21 de setembro, durante a qual batemos um papo sobre a influência do Movimento *Beat* na escrita poética feminina a partir da obra de duas escritoras: Elise Cowen e Ana Cristina César. Por fim, encerramos os encontros de 2021 com a segunda edição do *Sarau Elas por elas*, o qual consistiu novamente de leitura de poemas e trechos de obras de autoria feminina, músicas interpretadas por mulheres participantes do projeto, além do sorteio de livros. As datas dos encontros seguidas das respectivas autoras abordadas podem ser conferidas na Figura 2, juntamente dos links de acesso às gravações postadas no *Youtube* e das artes de divulgação.

**Quadro 2 – Registro de encontros 2021**

| Encontros de 2021 |   |   |   |
|-------------------|---|---|---|
| Data              | Autora(s) apresentada(s)                        | Link no Youtube   | Arte de divulgação  |
| 13/04             | Cecília Meireles + Luci Collin                  | <a href="https://youtu.be/UgSvCWueX_A">https://youtu.be/UgSvCWueX_A</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a>   |
| 27/04             | Cristina Peri Rossi + Cidinha da Silva          | <a href="https://youtu.be/UZxbfME4_BA">https://youtu.be/UZxbfME4_BA</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a>   |
| 11/05             | Viviane Mosé + Lubi Prates                      | <a href="https://youtu.be/Zd9fysNmsEo">https://youtu.be/Zd9fysNmsEo</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a>   |
| 25/05             | Especial: Maria Firmina dos Reis                | <a href="https://youtu.be/OYHDkKXUFUI">https://youtu.be/OYHDkKXUFUI</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/1DTS5fGnlq6Fp7yfpYLkZREcUfsAFpeSJ/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1DTS5fGnlq6Fp7yfpYLkZREcUfsAFpeSJ/view?usp=sharing</a>   |
| 08/06             | Raquel Serejo Martins + AngelaCarter            | <a href="https://youtu.be/b6-XEre_I-4">https://youtu.be/b6-XEre_I-4</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a>   |
| 06/07             | Especial: Alice Ruiz                            | <a href="https://youtu.be/Sxtmr9btbRQ">https://youtu.be/Sxtmr9btbRQ</a>   | <a href="https://drive.google.com/file/d/1tw-ZE9cCEZxwLZSdh_riHvr2VDQqoS9i/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1tw-ZE9cCEZxwLZSdh_riHvr2VDQqoS9i/view?usp=sharing</a>   |
| 31/08             | Especial: Tituba, abruixa preta de Salem        | Não foi gravado.  | <a href="https://drive.google.com/file/d/1sHju51YCrHzZ5t8zllJGUktxX09u0vf3/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1sHju51YCrHzZ5t8zllJGUktxX09u0vf3/view?usp=sharing</a>   |
| 21/09             | Live da PROEC: Elisa Cowen + Ana Cristina César | <a href="https://www.youtube.com/live/08aNzgcee6c?feature=share">https://www.youtube.com/live/08aNzgcee6c?feature=share</a> | <a href="https://drive.google.com/file/d/1o0DNIIIZMyc99w3Y8jOXUpujaSKOzshqi/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1o0DNIIIZMyc99w3Y8jOXUpujaSKOzshqi/view?usp=sharing</a> |
| 05/10             | Especial: AngélicaFreitas                       | Não foi gravado.  | <a href="https://drive.google.com/file/d/1tCbse6rC6x3rNAsBuYvTROIm89t6rYVC/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1tCbse6rC6x3rNAsBuYvTROIm89t6rYVC/view?usp=sharing</a>   |
| 23/11             | Especial: elas porele                           | Não foi gravado.  | <a href="https://drive.google.com/file/d/1leg6AcxbSIOEb7_EbvCZLST_6L6ssxM6/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1leg6AcxbSIOEb7_EbvCZLST_6L6ssxM6/view?usp=sharing</a>   |
| 30/11             | II Sarau Elas porelas                           | Não foi gravado.  | <a href="https://drive.google.com/file/d/1owu79KTLFMUboV9VfP-6J1muAiB48fyp/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1owu79KTLFMUboV9VfP-6J1muAiB48fyp/view?usp=sharing</a>   |

**Fonte:** criada pelas autoras.

Na sequência, tanto em 2022 quanto em 2023, tivemos algumas mudanças de ordem pessoal, profissional e geográfica que afetaram direta e indiretamente a frequência dos encontros, os quais somaram-se sete no total em 2022, também com previsão de sete encontros em 2023. Além disso, passamos a promovê-los no formato híbrido, a fim de voltarmos a compartilhar e viver os espaços físicos da universidade, bem como manter a participação daquelas pessoas que estavam/estão distantes do campus de Paranaguá, sobretudo para manter também uma de nós coordenadoras ainda ativa no projeto, no caso a Jordana que mudou-se para o Mato Grosso do Sul em 2022 e que agora (2023) reside em Rondônia, atuando na Unir, onde também registrou o Projeto de Extensão em parceria com a Unespar. Portanto, neste ano de 2023 os encontros dispõem de dois polos presenciais (em Paranaguá/PR e Porto Velho/RO) e a sala do *Google Meet*, para quem precisar e desejar participar *online*.

Outra mudança que experimentamos no ano de 2022 foi a condução dos encontros, pois além de acontecerem de forma híbrida, passamos a divulgar o(s) nome(s) da(s) autora(s) que abordamos, no entanto não fornecemos os textos e/ou poemas com antecedência, o que continuava funcionando como elemento “surpresa”. Acreditamos que dessa forma os participantes poderiam fazer pesquisas prévias ou mesmo separar algum trecho de obras escritas pelas autoras indicadas. Iniciamos os encontros do ano no dia seis de maio, com uma edição especial que promoveu um bate-papo com as autoras que participaram (e algumas que ainda participam) do nosso projeto. Tivemos ainda outras três edições especiais, uma delas sobre a escritora Bruna Beber, outra sobre o tema da primavera pelo olhar de diferentes autoras, as duas edições conduzida por nós coordenadoras, além do encontro temático do dia das bruxas que trouxe as personagens das bruxas, mulheres e outras criaturas malignas, contando com a convidada especial leitora e contadora de histórias Aline Hermann. Finalizamos com o *III Sarau Elas por elas*, com a proposta de trazer autoras que, por meio de suas escritas, nos ajudaram a (sobre)viver aquele ano. Como já mencionado anteriormente, perdemos o acesso à ferramenta de gravação, então não postamos nenhum encontro de 2022, ou os que vêm acontecendo em 2023. As datas dos encontros, as autoras abordadas, além de outras informações podemos conferir nos links das artes de divulgação elencadas na Figura 3.

**Quadro 3** – Registro dos encontros de 2022.

| Encontros de 2022 |   |   |
|-------------------|---|---|
| Data              | Autora(s) apresentada(s)  | Arte de divulgação  |
| 06/05             | Especial: bate-papo com autoras que participam do nosso projeto | <a href="https://drive.google.com/file/d/1uge53iEeZj3BG0xdHeWxshIV3u7K-8r0/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1uge53iEeZj3BG0xdHeWxshIV3u7K-8r0/view?usp=sharing</a> |
| 01/07             | Assionara Souza + Priscila Prado                                | <a href="https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/157cYkQK1L7uPjn5BneRZeYurm1yBgRSK/view?usp=sharing</a> |
| 15/07             | Adriana Lisboa + Aline Bei                                      | <a href="https://drive.google.com/file/d/1Dmz3sCQDG2U30jDGEoUCSLjkFxpHOQNo/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1Dmz3sCQDG2U30jDGEoUCSLjkFxpHOQNo/view?usp=sharing</a> |
| 05/08             | Especial: Bruna Beber   | <a href="https://drive.google.com/file/d/1jRD40jPmZTZ9DNngcBk4U5SM-cfGoLop/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1jRD40jPmZTZ9DNngcBk4U5SM-cfGoLop/view?usp=sharing</a> |
| 23/09             | A primavera pelo olhar das autoras                              | <a href="https://drive.google.com/file/d/1bQEadD8AtzEUYYGa8ECa7Wmj-JHq8msx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1bQEadD8AtzEUYYGa8ECa7Wmj-JHq8msx/view?usp=sharing</a> |
| 04/11             | Especial: bruxas, mulheres e outras criaturas malignas          | <a href="https://drive.google.com/file/d/17rdnXrjg5sEJusKBPdltideEjF_7P_JM/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/17rdnXrjg5sEJusKBPdltideEjF_7P_JM/view?usp=sharing</a> |
| 29/11             | III Sarau Elas por elas   | <a href="https://drive.google.com/file/d/1MuP1q9PvC8-uLfSLo2nKBHx0fQiZo0Ax/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1MuP1q9PvC8-uLfSLo2nKBHx0fQiZo0Ax/view?usp=sharing</a> |

**Fonte:** criada pelas autoras.

Neste momento em que estamos escrevendo este relato de experiência, nós já realizamos três encontros correspondentes ao ano de 2023, todos eles fizeram parte da edição especial “Contos de Clarice Lispector”. No primeiro e no terceiro encontro, contamos com convidadas especiais, as leitoras e professoras Luana de Conto (Universidade Federal do Paraná) e Kety March (UNESPAR - campus de Paranaguá), respectivamente. Dessa vez propomos a leitura prévia dos textos selecionados, então, para isso, disponibilizamos os textos via *WhatsApp*, no grupo do projeto, o que tem dado um tom de “clube da leitura” e promovido ainda mais a diversidade de participação durante o bate-papo. As artes de divulgação dos encontros, com informações tais como a data dos encontros e os contos selecionados,

podem ser visualizadas nas Figuras 4, 5 e 6. Os outros quatro encontros estão previstos para acontecer de setembro a dezembro deste ano.

**Figura 1** – Arte de abril/2023.



**Fonte:** criada pelas autoras.

**Figura 2** – Arte de julho/2023.



**Fonte:** criada pelas autoras

**Figura 3** – Arte de agosto/2023.



**Fonte:** criada pelas autoras.

Para nortear a realização dos encontros partimos do conceito de experiência de Jorge Larrosa. Pensamos que é a experiência que atribui sentido à leitura. A relação com a literatura, com as artes em geral, se faz pelo afeto e pela experiência. Não é a leitura do professor ou a aula sobre o livro que permite a experiência literária. Esta acontece, verdadeiramente, quando o próprio sujeito, movido por seu desejo e vontade, experiencia a leitura; ele lê e vivencia a história, sentido, em sua solidão de leitor, participa de um conhecimento que sentiu, experienciou, viveu. Por isso, sempre procuramos nos colocar como leitoras, leitoras que se emocionam com o texto, que ficam inquietas e desconcertadas e, muitas vezes, não entendem todo o potencial que está contido na obra. Daí a criação de espaços que promovam um diálogo são extremamente importantes para pensar e refletir tudo aquilo que um texto pode nos proporcionar. Sendo assim, entendemos que a experiência da leitura encontra lugar para a partilha na comunidade, na conversação, no diálogo. A experiência e a convivência com os outros retiram-nos da solidão e do isolamento e cria um espaço humanitário, sensível e aberto ao afeto e ao contato com o outro.

Nós coordenadoras do projeto *Elas por Elas* acreditamos na ideia da experiência e de sua partilha, baseada na conversação afetuosa, “aquela na qual alguém participa não para se informar de algo que outro sabe ou para fazer algo a outro, e sim para *ouvir como soa o que o outro diz*, para escutar mais a música do que a letra” (PARDO apud LARROSA, 2014, p.

101, grifos nossos). Por isso, na conversação sobre experiências está em jogo não a verdade, e sim como a leitura literária ressoou em cada leitor. É a experiência que dá sentido à leitura e não a verdade ou a explicação. Nesse sentido, o contato com a literatura e outras artes deve ser menos aula explicativa e mais conversação, um espaço onde o importante é o que se sente e se experiencia.

Segundo Jorge Larrosa (2014, p. 99):

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

O leitor que verdadeiramente lê e que, portanto, experiencia o que lê, é um sujeito aberto e que se deixa afetar por acontecimentos. A nossa vida está repleta de experiências, sempre algo está nos acontecendo, assim, nada mais simples do que pensar a relação com a leitura literária como uma relação atravessada pela experiência, compreendida em sua natureza vital, ou seja, partir do pressuposto de que a experiência com a leitura faz parte de uma experiência que ecoa na vida. Assim, ler e ouvir histórias é uma forma de encontrar o outro e a si mesmo, e nesse encontro espereitar os (im)possíveis sentidos da nossa existência

Ler e compartilhar experiências torna a obra inesgotável, recria-a diversas vezes. Sobre isso, Bourdieu pondera o seguinte:

A ideologia da arte inesgotável, ou da *leitura* como re-criação, dissimula, pelo quase desvelamento que, muitas vezes, se observa nas coisas da fé, que a obra é bem feita não duas vezes, mas cem, mil vezes, por todos aqueles que se interessam por isso e encontram um benefício material ou simbólico em lê-la, classificá-la, decifrá-la, comentá-la, reproduzi-la, criticá-la, combatê-la, conhecê-la, possuí-la. (BOURDIEU, 2006, p. 97-98.)

Por isso, acreditamos que cada encontro promovido até agora produziu uma teia de experiências que transcendem o mero espaço acadêmico ou literário, que reverberou em meios simbólicos diversos, subjetivos e

afetivos, tornando-nos leitoras mais reflexivas e dispostas a conhecer os anseios, medos, o pensar e o sentir de outras leitoras e leitores, tornando assim a leitura uma experiência de *re-criação* inesgotável.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos objetivos traçados na elaboração do projeto, pudemos observar que os encontros ocorridos ao longo desses anos têm atingido o esperado, já que os compartilhamentos de leituras de autoria feminina vêm acontecendo, bem como os diálogos sobre as obras e as autoras, além da divulgação dessas escritas. Consequentemente, também constatamos que as reflexões e discussões vêm ampliando os horizontes de conhecimento de ambas as partes, das coordenadoras e das(os) participantes. Neste sentido, podemos afirmar que a cada edição do projeto temos promovido o diálogo entre a Universidade e a sociedade, buscando não somente compartilhar conhecimento técnico e teórico, mas também promover a criação de espaços mais humanos e reflexivos que intensifiquem o enriquecimento da experiência humana.

Neste sentido, as/os participantes que integraram e integram nossos encontros são pessoas provenientes de espaços distintos: estudantes da graduação e da pós-graduação, egressos do curso de Letras, professoras da rede estadual, artesãs e escritoras, pois acreditamos que o propósito de um projeto de extensão é compartilhar e aproximar saberes ditos intelectualizados, populares, tradicionais e os provenientes das mais diversas culturas. Por isso, não nos posicionamos como professoras, e sim como leitoras dispostas a partilhar os (des)entendimentos que uma obra artística produzida por mulheres provoca, visando reflexões que ultrapassem o meio acadêmico e o texto literário.

Esperamos que nossos bate-papos continuem alcançando uma dimensão mais social, política, cultural e humana, (re)pensando os lugares ocupados por mulheres em todos os setores da sociedade, bem como os motivos que envolvem os seus opostos: sua exclusão e visibilidade, sua discriminação e seu empoderamento.

Por fim, acreditamos que projetos extensionistas como o nosso promovem a troca de saberes, a troca de experiências leitoras e humanas. Além disso, reconhecemos que o ato de ler mulheres é de certa maneira um modo de resistência e protesto diante de tantos casos de violência que ainda são registrados no Brasil.

## 4. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Tradução de Guilherme João Teixeira. Porto Alegre/RS: Zouk, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberl@**, vol. I, n. 2, 2012, p. 13-18. Disponível in: <<https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>>. Acesso em: 18Ago 2023.

\_\_\_\_\_. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 19, 2002, p. 20-28.

LEFEVERE, André. **Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame**. London: Routledge, 1992. p.1-10.

# DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Zimmermann Machado<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Universidade Estadual do Paraná - campus Paranaguá



**RESUMO:** O presente estudo traz reflexões resultantes da ação extensionista, realizada no projeto *Produção de textos na sala de aula: da proposta à avaliação*, desenvolvido entre os anos de 2022 e 2023. A proposição teve como foco o trabalho com o texto e o gerenciamento de discussões em torno do ensino do texto, desde a leitura da proposta de produção textual que é passada aos alunos até a interpretação do que foi proposto, a produção textual, a refacção e reescrita do texto. Parte-se do entendimento de que, muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades de escrita, por não compreenderem o que é proposto ou mesmo por terem dificuldades de leitura, de interpretação. Para este estudo, propõe-se discussões acerca do trabalho com o texto, considerando o embasamento de Wachowicz (2015) sobre avaliação de textos na escola, baseamo-nos também nos estudos de Schneuwly e Dolz (2003), sobre gêneros textuais. A ação extensionista partiu de interações com professores, estudantes e alunos em formação (estudantes do curso de Letras). Neste artigo, tece-se considerações acerca dessa experiência, procurando apresentar elementos importantes para o ensino de Língua portuguesa e para o ensino do texto escrito. As discussões propostas sinalizaram para a necessidade de explicitação de critérios de avaliação já na elaboração da proposta, no momento de avaliar e especialmente no momento de tecer comentários de encaminhamentos para a reescrita.

**Palavras-chave:** texto; produção textual; avaliação.

**ABSTRACT:** This study brings reflections resulting from the extension activities, carried out in the project *Produção de textos na sala de aula: da proposta à avaliação*, developed between 2022 and 2023. The proposal focused on the work with the text and the management of discussions around the teaching of the text, from the reading of the textual production proposal that is passed on to the students to the interpretation of what was proposed, the textual production and the rewriting of the text. We start from the understanding that, many times, students have writing difficulties because they do not understand what is proposed or even because they have reading and interpretation difficulties. For this study, we bring discussions about working with the text, considering the basis of Wachowicz (2015) on the evaluation of texts in school, we are also based on the studies of Schneuwly and Dolz (2003), on textual genres. The extension activities started from interactions with professors, students and students in training (students of the Letters course). In this article, we make consi-

derations about this experience, seeking to present important elements for the teaching of the Portuguese language and for the teaching of the written text. The proposed discussions signaled the need to clarify the evaluation criteria already in the preparation of the proposal, at the time of evaluation and especially at the time of making comments on referrals for rewriting.

**Keywords:** text; textual production; evaluation.

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *Produção de textos na sala de aula: da proposta à avaliação* teve o propósito de trabalhar de forma detalhada e aprofundada a prática da escrita em contexto escolar. Partiu-se do contato com as atividades escolares para, a partir delas, mobilizar reflexões e discussões em torno do trabalho com o texto, com o ensino de Língua Portuguesa, com o estudo dos gêneros textuais e especialmente com a avaliação de textos produzidos por estudantes. Algumas questões norteadoras para a realização do estudo foram: Como avaliar os textos dos alunos? E como avaliar os textos dos alunos de forma que essa avaliação contribua para as práticas de escrita? O que considerar na avaliação de textos? Ou seja: como pensar em critérios de avaliação de textos? E como explicitar esses critérios já no comando das atividades, de forma que os alunos compreendam o propósito da prática proposta e o próprio processo de escrita?

Essas questões impulsionam a tese do artigo: os critérios de avaliação são norteadores para a prática da escrita em contexto escolar. Dito de outro modo: avaliar textos tem muito mais relação com ensino, com processo de aprendizagem do que com correção ou mesmo com valoração a uma atividade. O objetivo do artigo é discutir acerca de metodologias do ensino de Língua Portuguesa, a partir do ensino dos gêneros textuais, considerando o processo de avaliação textual. A ação extensionista foi realizada junto a uma escola Estadual do Município de Paranaguá, em turmas do 7º e 9º ano da educação básica e do 1º ano do ensino médio. O projeto extensionista foi organizado a partir de encontros de discussões teóricas com alunos, estudantes de Letras, e com professores externos à universidade. Os encontros eram norteados pela presença dos alunos de Letras, participantes do projeto, atuando na escola, onde podiam vivenciar a prática docente, auxiliando os estudantes nas atividades de leitura e de escrita. É a partir dessa vivência e contato com a realidade

escolar que foram traçadas as reflexões apresentadas neste artigo. Destaca-se a dificuldade que os alunos da escola apresentam com relação à prática de escrita e o quanto o Ensino de Língua portuguesa precisa estar articulado às questões envolvidas no estudo dos gêneros de texto, uma vez que é pela escrita que os sujeitos interagem em muitos dos contextos sociais e de trabalho.

Como embasamento teórico, destaca-se inicialmente o estudo de Wachowicz (2015) sobre avaliação de textos na escola. Wachowicz (2015, p. 81) afirma: “Avaliar texto não é um ato subjetivo, tampouco uma deliberação condenada a promover injustiças.” (p. 81) E a autora acrescenta: “Para deixarmos de lado todas essas crenças, a saída é a boa e velha teoria. Com autonomia teórica, o professor pode se ver livre de seus próprios fantasmas” (p. 81). Ou seja, o estudo, a teorização contribuem no enfrentamento dos desafios que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, e as discussões propostas sinalizaram para a importância de o professor ter/ elaborar critérios de análise e de avaliação que garantem a coerência no momento de avaliar textos. Dessa forma, acredita-se que a produção textual passa a ser melhor compreendida pelos estudantes.

Wachowicz (2015) pontua o caráter processual do trabalho com o texto escrito, enfatizando a questão da autonomia que precisa ser desenvolvida junto com o estudante, a autora enfatiza ainda que o trabalho com o texto escrito é algo artesanal, ou seja, precisa ser feito, refeito, planejado com atenção e de forma processual, não se trata de um produto acabado após uma primeira versão. Sobre o estudo dos gêneros, destaca-se os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), que defendem que o ensino de língua se efetua por meio dos gêneros textuais. Somando a esses estudos, reforça-se a ideia de que é preciso um trabalho aprofundado acerca dos diferentes gêneros textuais que circulam na esfera escolar, buscando dar acesso aos estudantes a gêneros variados, oportunizando-os conhecimento e autonomia. Defende-se também que todo texto precisa ser escrito e reescrito, considerando os critérios de avaliação. É somente na reescrita que o professor poderá avaliar um texto. É justamente pensando no caráter processual que se assume, neste trabalho, que a reescrita é de suma importância para o aprimoramento da prática de produção textual.

A proposta de extensão buscou destacar e debater acerca da elaboração de propostas de produção de textos, discutindo junto com os estudantes em formação o quanto a proposta precisa estar bem elaborada e com critérios de avaliação já pré-definidos a fim de auxiliar o estudante

na construção do seu texto. Esse é um passo importante do trabalho com a escrita, pois mobiliza a reflexão sobre: o que escrever? Para quem escrever? Com que intenção escrever? Apresentar a situação simulada é essencial para que o aluno interaja e produza o seu texto.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresenta-se a metodologia que caracteriza o presente trabalho, dividindo a ação em dois momentos principais (os encontros de discussão e a experiência em sala de aula). Na sequência, está traçado um breve estudo acerca dos gêneros textuais e acerca da avaliação de textos na escola, articulando com algumas das questões discutidas nos encontros de orientação. Por fim, discute-se sobre as ações realizadas, propondo um *link* com a teoria trabalhada. A ação extensionista tem sua contribuição na medida em que aproxima sociedade e universidade, com o intuito de transformar ambos os ambientes, articulando-os e promovendo o conhecimento.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho realizado teve como intuito estabelecer um diálogo entre sociedade e universidade, entre professores da educação básica, alunos do ensino fundamental e médio da escola, acadêmicos de Letras em formação e professores do ensino superior, promovendo conversas sobre os desafios de ensinar Língua Portuguesa. A ação extensionista foi organizada em dois momentos principais: encontros e discussões que aconteceram na Universidade (UNESPAR, campus de Paranaguá) e visitas a uma escola Estadual do Município de Paranaguá. Participaram dos grupos de orientações 2 professores do Ensino Superior, 1 professora da escola que atuou como supervisora do projeto e 11 alunos, acadêmicos do Curso de Letras, sendo 2 bolsistas. Na escola, 3 turmas participaram das ações: uma turma do 7º ano, uma turma do 9º ano e uma turma do 1º ano do ensino médio.

Dentre os inúmeros fatores relacionados à temática da escrita e do ensino de Língua Portuguesa, no trabalho realizado, foi destaque a questão da produção de textos, em especial, a proposta de produção que é apresentada aos estudantes e as implicações dessa proposta, considerando as informações explicitadas no comando da atividade. Os alunos de graduação, participantes do grupo de estudos, sinalizaram inicialmente a lembrança da época em que eram estudantes, quando eram expostos a produções textuais tais como: “Faça um texto sobre suas férias” ou mesmo “Disserte

sobre a importância da preservação do meio ambiente”. Esses exemplos ilustram um problema na elaboração da proposta: não é apresentado ao aluno um possível interlocutor, não há textos base para fundamentar e auxiliar na produção textual, não há um propósito sinalizado para que o aluno elabore seu texto a partir de um objetivo claro. A partir dessa conversa inicial e desses apontamentos, foram realizadas leituras teóricas sobre o estudo do texto, sobre o trabalho com os gêneros textuais. Os professores participantes sinalizaram a percepção de um movimento que vem acontecendo, possivelmente resultante das discussões sobre ensino dos gêneros textuais e da sequência didática: propostas mais informativas aos estudantes, propostas que exploram os gêneros circulantes na sociedade e não mais propostas de redação escolar que tinham no professor o único leitor, e a nota um objetivo final da avaliação. A partir dessas discussões, partiu-se para leituras sobre gêneros textuais e avaliação.

Abaixo alguns livros que embasaram as discussões realizadas no grupo de estudos:

- Avaliação de Textos na escola, de Teresa Cristina Wachowicz (2015)
- Múltiplas linguagens para o ensino médio, organizado por Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (2013)
- Gêneros orais e escritos na escola, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004)
- Linguística textual: conceitos e aplicações, de Mônica Magalhães Cavalcante, Mariza Angélica Paiva Brito et al. (2023)

A partir das leituras e dos diálogos, foram realizadas também análises de propostas já elaboradas – propostas de vestibular e propostas de materiais didáticos – procurando sinalizar elementos de contextualização (quem escreve, para quem escreve, em que situação escreve, para qual finalidade escreve, dentre outros elementos que caracterizam o texto a ser escrito, definindo a situação simulada). Observa-se que quanto mais elementos informativos tem a proposta, mais o aluno se apropria e se familiariza com o propósito de escrever. Nos encontros, foram analisadas propostas e discutiu-se teoricamente sobre elas. Obviamente, propostas de vestibular tem um propósito e um tipo de avaliar diferenciado, entretanto, enquanto material de análise acerca dos elementos de contextualização, representou um dado interessante a ser trabalhado.

Na continuidade das atividades, os alunos de Letras, futuros professores, tiveram a oportunidade de ir até uma escola, para aplicar atividades

de produção de texto, trabalhando com leitura, interpretação, escrita e reescrita. Ao longo desse trabalho de visita nas escolas, juntamente com as discussões, novas propostas de produção de textos foram elaboradas, em conjunto, e discutiu-se sobre produção de texto, escrita e reescrita, destacando a questão da avaliação (não entendida aqui como correção ou inserção de nota), mas como um processo de aprendizagem. A partir das trocas, construiu-se a reflexão acerca dos critérios de correção e dos critérios de avaliação, não centrando apenas na gramática e na correção, incluindo nessas discussões questões relativas aos gêneros, que fizeram com que se pensasse em critérios de avaliação mais amplos, envolvendo questões discursivas, contextuais e interacionais. Algumas questões que poderiam ser feitas a partir da produção do aluno: o objetivo foi atingido? Há adequação comunicativa? O texto está adequado à situação solicitada?

O trabalho seguiu a seguinte ordem metodológica: leituras teóricas, visitas às escolas, execução de atividades na escola, análise de propostas, elaboração de propostas de produção de textos e análise de dados (relatos de experiência, textos produzidos) e novas discussão.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma questão pertinente para este trabalho e que resume as discussões propostas na ação extensionista seria: *Como avaliar textos dos alunos?* Uma resposta simples e objetiva poderia ser traçada: avalia-se textos, tendo como critério de análise/ de correção/ de avaliação os elementos da própria proposta. Para entendermos o que está por trás dessa resposta, importante discutir sobre o que se entende por avaliação, por texto, por ensino de texto e por gêneros textuais. Organizou-se esta seção, procurando definir esses elementos, discutindo sobre eles e tecendo considerações sobre os desafios de trabalhar com escrita, leitura e avaliação de textos em contexto escolar.

### 4. UM PRIMEIRO DESAFIO: O QUE SÃO OS GÊNEROS TEXTUAIS E COMO TRABALHÁ-LOS EM SALA DE AULA?

O primeiro desafio apresentado foi ponto central nas discussões do grupo de estudos e é ponto central na prática de todo professor de língua. Bakhtin (1992) define gêneros como padrões de textos relativamente estáveis. Ou seja, textos com características comuns, que carregam semelhan-

ças composicionais, de estilo, de conteúdo, proposicionais. Cavalcante, Brito et al (2022) afirmam: “Por meio dos gêneros, efetivados como textos, as pessoas interagem para alcançar uma variedade de propósitos, como informar, reclamar, convencer, solicitar, declarar, entre outros”. (p.159)

Bronckart (1999) infere que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. (p. 103). Desse modo, podemos inferir que é papel da escola (também) promover espaços de produção, espaços de realização de gêneros textuais variados, oportunizando aos estudantes o contato com gêneros textuais diversos. E isso pode ser confirmado com a passagem de Schneuwly e Dolz (2004), que afirmam: “dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio”. (p. 117).

É papel do professor oportunizar aos alunos contato com diferentes tipos de textos, com diferentes práticas de letramento, produções de textos que os preparem para as diferentes situações reais de interação. Produções de gêneros como cartas, comentários críticos, e-mail, postagens, textos argumentativos de diferentes esferas. Uma outra questão que foi significativa nas ações foi a troca de textos entre os alunos, que os próprios colegas lessem e relesem os textos uns dos outros, sugerindo alterações. O trabalho com o texto, como bem apontou Wachowicz (2015), é um trabalho processual e artesanal, de idas e vindas, que pode ter o olhar do outro neste processo.

Respondendo a questão título desta seção, podemos definir os gêneros textuais como agrupamentos de textos que partilham de propósitos comuns. O trabalho em sala de aula deve se realizar da forma mais natural possível, colocando os alunos imersos em situações reais de comunicação, interagindo e construindo sentidos. A leitura e a prática de produção textual, atreladas a atividades de análise são fundamentais nesse processo de aprendizagem. Percebe-se que quando se elabora propostas a partir de ações do dia a dia, que façam sentido aos alunos, como por exemplo: textos para o jornal da escola, cartas a um destinatário conhecido, tem-se uma produção mais efetiva que quando se propõe uma produção de texto descolada da realidade escolar.

## 5. SEGUNDO DESAFIO: COMO AVALIAR TEXTOS NA ESCOLA?

Wachowicz (2015) retoma os três tipos de avaliação no que concerne ao trabalho com o texto: avaliação de sistema, avaliação de sala de aula e a avaliação seletiva. Resumidamente, a avaliação de sistema é aquela que avalia o recorte curricular, com o objetivo de fazer um diagnóstico para políticas de educação. A avaliação de sala de aula, que mais nos interessa aqui, avalia os alunos de uma sala de aula, tendo como objetivo traçar a medida das habilidades dos alunos e o foco da avaliação é processual. Já a avaliação seletiva, exemplo do que acontece em concursos e vestibulares, avalia um candidato que concorre a alguma determinada vaga, fazendo um ranqueamento. O foco neste tipo de avaliação está no resultado. Segundo Wachowicz (2015), os três tipos de avaliação apresentados têm objetivos sociais diferentes.

No caso da avaliação de sala de aula, também conhecida como avaliação de processo ou avaliação de aprendizagem, um fator importante, no tocante ao trabalho com o texto, é a possibilidade de trabalhar a escrita e a reescrita. Na sala de aula, temos a oportunidade de realizar um trabalho de reflexão, de leitura, releitura do texto produzido. É na sala de aula que temos a chance, a oportunidade de realizar um trabalho dessa natureza. Wachowicz (2015) afirma:

Aqui entra a nossa menina dos olhos: a reescrita. Avaliar texto sem reescrita não faz o menor sentido, pois o foco é o processo, e não a experiência anterior dos alunos. Um professor de 5º ano do ensino fundamental, por exemplo, ao realizar uma produção textual como avaliação, logo no começo do ano, e atribuir de imediato alguma valoração à atividade, estará efetivamente avaliando o que o outro professor (do 4º ano) fez, e não o que ele está fazendo. (WACHOWICZ, 2015, p. 51) [grifos da autora]

Wachowicz ainda afirma: “A avaliação tem um pré-requisito, que é a definição do dado a ser avaliado, o que corresponde à pergunta intuitiva: “Afinal, o que estou avaliando?”. Esse dado tem sua localização no tempo: pode ser um dado antecedente, uma transação ou um resultado.”(p. 62). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que: “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.”(p. 116)

Teresa Wachowicz sugere um encaminhamento para o trabalho com a avaliação de textos, sinalizando que a avaliação siga a seguinte hierarquia: discurso, sequência textual e gramática. Ou seja, o professora trabalha com o gênero, com a organização do conteúdo – a depender do gênero solicitado – e, por fim, com a gramática (questões de norma). Essa sugestão é bastante significativa, pois o trabalho central em torno da gramática ainda está muito presente no processo de avaliação nas escolas e a possibilidade de olhar para outros elementos envolvidos no texto mobiliza diferentes metodologias para a aprendizagem. A gramática não está excluída desse processo, mas não é o ponto de partida do trabalho com o texto. Ao analisarmos o discurso, olhamos para as questões de gênero de texto – o aluno fez o que foi proposto? Deixou claro o seu propósito? Ao analisarmos a sequência textual, exploramos cada uma das sequências textuais, observando qual é a sequência dominante em determinado gênero (sequência textual argumentativa, descritiva, narrativa, dialogal ou explicativa).

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, deve ser a partir dos gêneros textuais. “Trata-se, então, de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11). Toda produção textual se realiza a partir de um gênero.

A partir das discussões em torno da noção de gênero e de avaliação de textos e da oportunidade de experienciar o agir docente, consideramos que o trabalho realizado mobilizou uma série de reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Não há receitas prontas e nem todas as ações funcionam da mesma forma em espaços diferentes, mas a prática das atividades realizadas bem como as leituras e pesquisas efetuadas mostram que o estudante precisa se apropriar das características dos diferentes gêneros textuais e que o ensino do texto não pode ser preditivo, e, sim, deve ser interacional. É na interação, simulando ações reais que o aluno reconhece e se familiariza com os diferentes textos circulantes na sociedade. No momento de propor uma atividade de produção textual, o encaminhamento dado ao alunos é o encaminhamento do próprio processo avaliativo e este trabalho deve considerar o discurso, o propósito, para além da estrutura e da gramática.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do intuito de mobilizar ações acerca dos desafios de ensinar texto na escola e considerando as ações realizadas no projeto *Produção de textos na sala de aula: da proposta à avaliação* e os resultados das discussões e atividades realizadas na escola, apresentamos as seguintes reflexões: constatamos que os alunos, de fato, apresentam dificuldades com a prática da escrita. Há uma certa resistência ao escrever, mas as ações realizadas sinalizaram para algumas questões: é muito mais fácil escrever sobre aquilo que se conhece, que se entende. Por isso, o trabalho prévio com a leitura e com a temática envolvida na proposta é essencial. É necessário também que a proposta dê aos alunos condições para compreenderem a situação comunicativa que envolve a produção textual – informações sobre o contexto precisam estar explicitadas na proposta: qual texto preciso escrever? Quem será meu interlocutor? Qual a intenção desse texto? Dito de outro modo: a qual gênero textual o texto pertence ou se caracteriza? Quem é o meu leitor e por que estou escrevendo (é uma solicitação? Um relato?). A proposta de produção de texto deve simular uma situação real ao estudante, que ele compreenda o efeito de sentido da situação. Esses mesmos elementos sinalizados na propostas são os critérios para a avaliação do texto. Entregar ao estudante uma proposta vaga, sem propósito definido torna a atividade de produção textual difícil e por vezes penosa ao estudante. Os professores participantes da ação partilhavam dessa mesma opinião.

A ação extensionista foi uma oportunidade de discutir teoricamente acerca de conceitos fundamentais dentro da teoria da Linguística textual. A realização do trabalho possibilitou um diálogo entre teoria e prática, entre teoria e ação. Foi possível dialogar sobre os desafios, que não são recentes e que, certamente, não se esgotam aqui, mas essas discussões e a ação realizada mobilizam algo novo no sentido de promover uma reflexão sobre nossas ações diárias enquanto professores e formadores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta, para além de propor discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, teve como ponto de partida a aproximação entre o ensino e a extensão. Pensar o ensino a partir do diálogo com a escola e com os participantes que atuam na escola contribuiu muito para a reali-

zação da pesquisa e para a ampliação do conhecimento. Por meio de uma ação extensionista, foi possível aproximar teoria e prática, professores e estudantes. Foi possível que os estudantes em formação tivessem acesso a diferentes metodologias de ensino, trocando experiências e vivências.

O contato com as teorias do texto, no âmbito da Linguística textual, e com questões como ensino, gênero de texto e avaliação está se tornando bastante frequente nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras, entretanto, a possibilidade de participar ativamente de um projeto na escola, analisando a realidade, percebendo o que é acessível e o que é dificultoso para o estudante, ainda não é algo recorrente. Acreditamos que muitas outras discussões pertinentes podem (e devem) surgir. No caso deste trabalho, optou-se por olhar para a proposta de produção textual, para algo grandioso para o ensino: “o que o meu aluno precisa fazer aqui? Eu deixei essas informações claras?” E isso não pode ser feito de forma objetiva, nem se pode deduzir que o aluno compreendeu tudo o que se espera, se as informações não foram passadas a ele. Sem surpresas, é preciso explicitar as informações aos estudantes. É preciso apresentar dados, fatos, elementos da situação comunicativa. No momento de elaborar uma proposta, é necessário também estar do lado do nosso alunos, ajudando-os na tarefa de interpretação e de produção. Ele precisa encontrar na proposta todos os encaminhamentos para a sua produção textual. E a partir desse encaminhamento é que ele será avaliado. Não se pode pressupor que eles vão entender o que será avaliado, se isso não foi mostrado a ele, não se pode prever que o aluno vai lembrar de algo que em algum dia foi comentado em sala. As propostas de produção textual precisam ser o ponto de partida para que os nossos alunos tenham a autonomia da escrita.

Resumidamente, pode-se afirmar que o aluno é o centro das nossas ações e as atividades propostas precisam estar adequadas e coerentes o que se espera que eles produzam.

Nas discussões realizadas foi comentado que uma das atribuições do professor é elaborar propostas e atividades de produção textual. Embora tenha muito material pronto, de qualidade, disponível, o professor precisa ter a autonomia de preparar seu próprio conteúdo em algumas situações e até mesmo ter boas condições de avaliar outros materiais. As discussões e as ações realizadas foram produtivas e proveitosas para todos os participantes que puderam pensar sobre suas práticas e estar sempre atentos ao que mais importa: o aprendizado do aluno.

## 8. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTE, M.M. et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- DIONÍSIO, A.P.; VASCONCELOS, L.J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**; trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação de textos na escola**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESCOLAS DO CAMPO, COMUNIDADES E UNIVERSIDADE: INTERCÂMBIO DE SABERES

João Guilherme de Souza Corrêa<sup>43</sup>

Luana Carla Bernardo<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Docente do campus de Paranaguá e coordenador Projeto de Extensão “Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: Intercâmbio de saberes”

<sup>44</sup> pedagoga formada pela Unespar e bolsista recém-formada do Projeto de Extensão “Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: Intercâmbio de saberes”



**RESUMO:** A intenção desse texto é relatar as experiências vivenciadas no projeto de extensão *Escolas do Campo, comunidades e universidade: intercâmbio de saberes* que estava vinculado ao Programa de extensão “Universidade Sem Fronteiras” (USF) e foi executado com recursos do Fundo Paraná/Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI. O objetivo principal foi promover o reconhecimento da história e da memória das comunidades onde estão localizadas as Escolas do Campo no Litoral do Paraná. Iniciamos o texto com uma breve discussão sobre o tipo de educação conceituado sob o qualificativo “do campo”. Num segundo momento apresentamos nossa metodologia de trabalho. Descrevemos como foi conhecer os territórios, fazer as primeiras observações e conversas com as populações e com as professoras das escolas; o processo de escolha das 4 escolas com as quais trabalhamos efetivamente, as técnicas utilizadas nas entrevistas; explicamos como a experiência foi sistematizada por meio das narrativas e histórias de vida e detalhamos as ações para promover e divulgar as tradições e especificidades das comunidades camponesas junto à universidade. Posteriormente explicamos como se deu o intercâmbio de saberes evocado no nome do projeto e que expressou da melhor maneira no evento que chamamos I Painel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná e na publicação de um livro intitulado “Comunidades e Escolas do Campo do litoral do Paraná – Caderno Pedagógico”. Na última parte do texto apontamos as dificuldades que permearam nossa trajetória e as maneiras que encontramos de superá-las. Acreditamos que o projeto atingiu seus objetivos promovendo o reconhecimento e a valorização das comunidades camponesas e tradicionais da região e conseguindo colocar em evidência esses locais, apresentando à comunidade acadêmica suas histórias, saberes e fazeres. Isso contribuiu para fortalecer a consciência da importância das escolas do campo, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Escolas do Campo; Litoral do Paraná.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um relato de experiência das práticas extensionistas realizadas a partir da Unespar-Paranaguá pelo Projeto Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: Intercâmbio de saberes. O projeto teve vigência entre novembro de 2021 e outubro de 2022 e estava vinculado ao Programa de extensão Universidade Sem Fronteiras (USF), tendo sido

executado com recursos do Fundo Paraná/Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI.

Segundo seu plano de trabalho, o projeto objetivou:

Promover o reconhecimento da história e da memória das comunidades onde estão localizadas as Escolas do Campo no Litoral do Paraná; resgatar os saberes locais e práticas tradicionais de modo a permitir sua sistematização, utilização e valorização na elaboração de metodologias, práticas, planos de ensino e nas atividades didáticas das escolas na incorporação aos saberes acadêmicos, bem como difundir e dar visibilidade à cultura local, por meio de palestras e exposição de elementos da educação e cultura do campo à comunidade em geral (CORRÊA, 2021, p. 05).

A sua concepção estava estreitamente vinculada a uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia chamada Fundamentos da Educação do Campo e, por isso, para avançarmos faz-se necessário uma breve discussão sobre o tipo de educação conceituado sob o qualificativo “do campo” e o que nela inspirou uma matéria no curso de graduação, além de ter servido de mote para o próprio projeto de extensão.

A Educação do Campo é hoje reconhecida como uma modalidade da educação nacional. A resolução número 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Brasileira de Educação (CNE/CEB) de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e avançou no processo de legalização da Educação do Campo ao conferir a ela o *status* de modalidade de ensino vinculada à Educação Básica igualmente a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância (BRASIL, 2010).

Antes da legalização, contudo, podemos dizer que a educação realizada para os trabalhadores camponeses e pelos próprios trabalhadores camponeses se inscreve numa longa trajetória de autoeducação que a própria classe trabalhadora historicamente se propicia. Nos dizeres de Manfredi (1986), a educação da classe trabalhadora, entendida num sentido amplo, é aquela

(...) que os próprios trabalhadores proporcionam a si próprios na família, no trabalho, através de sua participação em organizações de classe (associações, parti-

dos, sindicatos) e em movimentos sociais de natureza variada: greves, campanhas salariais, movimentos de reivindicação de direitos sociais e políticos e etc. (MANFREDI, 1986, p. 25).

A respeito dessa autoeducação de trabalhadores, se recortarmos como marco temporal a formação da classe dos trabalhadores assalariados modernos no capitalismo, são vários os pensadores que teorizaram sobre a importância dessa prática na construção de uma identidade coletiva política da própria classe em defesa de seus interesses. São diversas as teorizações porque também são múltiplas as experiências das mais diversas organizações de trabalhadores nesse sentido.

No caso da Educação do Campo no Brasil, a sua institucionalização é uma realidade hoje, em grande medida, por conta da importância que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conferiu à educação (e uma educação adequada ao seu projeto político), criando espaços formais e não-formais de educação para seus militantes, fazendo das suas lutas também momentos de formação e lutando, junto com outras entidades e movimentos sociais, pela adoção, por parte do Estado brasileiro, de uma educação que respeitasse as singularidades do conjunto das populações camponesas do país. E foram as próprias experiências de autoeducação dessa categoria de trabalhadores que inspiraram a origem da Educação do Campo institucionalizada no Brasil.

Assim, pode-se dizer, com a ajuda de Caldart (2012) que a

Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 257, grifos da autora).

Os passos para o seu reconhecimento legal partiram, dessa forma, de uma existência substantiva concreta e tradicional de práticas educacionais autopromovidas no campesinato pobre do Brasil e, mais recentemente, de lutas empreendidas por movimentos sociais organizados, a partir da Constituinte, das lutas em defesa da agricultura familiar, da reforma agrária, dos direitos das populações camponesas e das lutas em defesa de políticas educacionais. Dessa forma, esse itinerário conseguiu plasmar no Estado Brasileiro (não sem tensões e sob permanente risco de ataques) uma legislação que contemplasse as demandas de pequenos produtores,

de assalariados rurais, de assentados e acampados da reforma agrária, de povos e comunidades tradicionais, enfim, de todo um conjunto que forma a diversidade da população camponesa no Brasil.

A garantia formal, portanto, que os sujeitos do campo tenham direito à uma educação escolar e que, ao mesmo tempo, seja respeitosa às suas especificidades é recente na legislação. São das últimas duas décadas a fixação de diretrizes para a operacionalização formal da educação básica de escolas do campo no país. As legislações municipais específicas são ainda mais recentes e vários municípios não trabalham com legislações exclusivas para suas escolas localizadas em áreas rurais.

Em todas as sete cidades do litoral do Paraná (Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Pontal do Paraná) há uma diversidade muito grande de populações do campo: povos e comunidades tradicionais (caiçaras), pescadores artesanais, agricultores familiares, assalariados rurais, assentados da reforma agrária, além de quilombolas e indígenas. No que se refere à esfera municipal, apesar de existirem escolas na região com a denominação de “escolas do campo”, a maior parte das que estão localizadas em territórios camponeses são cunhadas com a nomenclatura “escolas rurais” e são desprovidas de uma legislação que as trate como “do campo”, e assim, são organizadas formalmente como um enclave da escola urbana fora da cidade<sup>45</sup>.

Em face da importância do tema é que desde a mais recente reforma curricular do curso de graduação de Pedagogia do campus de Paranaguá em 2018, a formação das estudantes conta com uma disciplina chamada Fundamentos da Educação do Campo. Essa disciplina é:

Fruto da preocupação do curso com uma educação socialmente referenciada e com os debates educacionais atualizados, essa disciplina foi criada com a intenção de apresentar as discussões sobre a educação das chamadas populações camponesas (pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, pequenos proprietários e assalariados rurais, sem terras, etc) relacionadas à problemática do campo brasileiro. Com carga horária de atividades teóricas e também práticas, ela visa problematizar o campo brasileiro e sua

<sup>45</sup> Embora saibamos que a formalidade jurídica por si só não garante a prática educacional *de camponeses para camponeses*, o oposto também é verdadeiro, isto é, a denominação formalista de “rural” para as escolas também não impede que se desenvolvam práticas educacionais singulares e interessadas aos sujeitos do campo.

educação, bem como a sua especificidade regional, fazendo ainda com que com as estudantes tenham, durante sua formação, o contato mais próximo possível com a realidade concreta onde ela acontece. (CORRÊA; BERNARDO; 2022, p. 13)

Além do mais, por ser também um curso com uma consolidada contribuição à área de educação da região – e que recebe muitas estudantes oriundas dos próprios territórios camponeses – a disciplina tem grande potencial de oferecer práticas educativas que fortaleçam a educação nas escolas do campo e de enriquecer, com essa própria experiência trazidas pelas estudantes oriundas de meios camponeses, a formação de seu próprio corpo discente e docente.

Em 2019, quando a SETI/PR junto com a Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) publicou o edital 05/2019 com chamamento para que instituições de ensino superior submetessem projetos de extensão ao Programa USF, abriu-se a possibilidade de elaborar uma proposta que, caso aprovada, poderia contemplar a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as comunidades camponesas do litoral do Paraná e suas escolas e sobre a educação nelas realizadas.

Na apresentação do livro que, dentre outras coisas, resultou da execução do projeto, explicamos que esse contato entre universidade e comunidades e escolas do campo seria importante para que se:

contribuísse para manter viva a interação entre as práticas didáticas das escolas do campo com as identidades dos sujeitos do campo e sua comunidade e, por outro, se somasse à formação de estudantes de graduação a partir dos saberes desses profissionais da educação do campo e de sua população do entorno. E ainda mais, que permitisse uma forma de cooperação para ampliar a relação universidade-comunidade, bem como contribuir no processo de contínua formação dos/as profissionais ao incorporar ao currículo das/os acadêmicos do curso de Pedagogia o conhecimento produzido pelas populações tradicionais e camponesas que não está sistematizado e não chega à academia. (CORRÊA; BERNARDO; 2022, p. 14)

O projeto foi aprovado em 2020, mas por conta da crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, o início de sua execução só foi autorizado para novembro de 2021. Com os objetivos listados no início dessa

seção em mente é que demos início ao projeto, buscando especificamente cumprir as seguintes metas para tanto: a) selecionar escolas; b) conhecer o território e a comunidade das escolas selecionadas; c) levantamento de histórias e memórias; d) realizar buscas em fontes documentais e bibliográficas sobre as comunidades e a sua escola; e) colher e registrar saberes específicos e práticas tradicionais; f) promover intercâmbio de conhecimentos entre a comunidade escolar do campo e a universidade; g) elaborar coletivamente metodologias e ferramentas didáticas para uso no curso de Pedagogia; h) realizar exposições temáticas a partir dos registros do Projeto.

## 2. A METODOLOGIA DE TRABALHO

Como a realidade das escolas do campo, da educação do campo e das comunidades camponesas era um dado até então conhecido abstratamente por nós, mas não teorizado, alguns dos primeiros passos do projeto foram conhecer *in loco* os territórios camponeses, fazer as primeiras observações e conversas com as populações e com as professoras das escolas. Nessa etapa do trabalho, fazia-se necessário irmos do abstrato para o concreto, a fim de tornar esse último um “concreto pensado” (alusão a Marx falando do método da Economia Política) (MARX, 2005).

Assim, entramos em contato com as secretarias de educação dos municípios do litoral a fim de explicar sobre o projeto, conseguirmos informações sobre as escolas do campo/rurais e de conseguir autorização para falarmos com as professoras das escolas e agendarmos as nossas visitas. Era preciso, contudo, para garantir a exequibilidade do projeto dentro do prazo oficial de 12 meses, escolhermos algumas no universo das 56 escolas municipais do campo/rurais existentes na região. Escolhemos, a princípio, 7 escolas e comunidades para conhecermos e que eram representativas da diversidade das populações camponesas da região: pescadores artesanais, agricultores familiares, assalariados rurais e acampados/assentados do MST. As escolas ficavam nos municípios de Paranaguá, Morretes e Antonina, sendo duas em ilhas<sup>46</sup>, duas em colônias<sup>47</sup> e três em comunidades

<sup>46</sup> Por suas características físicas, as comunidades estão em área continental, mas pela forma de acesso (exclusivamente marítima) e especialmente por suas características culturais, as comunidades visitadas são reconhecidas como sendo ilhas da baía de Paranaguá.

<sup>47</sup> Colônias são aqui entendidas como áreas rurais privadas de produção agrícola e que surgiram a partir do incentivo do poder público visando a sua ocupação por imigrantes (sobretudo europeus) no final do século XIX.

de produtores rurais. As visitas de reconhecimento foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2021 e em todas tivemos por mediação as professoras e professores das escolas.

É importante dizer que a partir dessa fase inicial do projeto – das primeiras aproximações com as escolas e as comunidades – foi produzido e publicado um relato de experiência que descreve com mais detalhes essas visitas e ainda tece algumas reflexões sobre a educação do campo. Para evitar a repetição e avançarmos nos relatos do que não foi publicado, vamos apenas reproduzir aqui algumas citações que sintetizam essa etapa do projeto.

Para as visitas não tínhamos claro um roteiro ou uma lista fechada de perguntas a serem feitas aos moradores e às professoras. Fomos com a disposição de conhecer e conversar a partir de algumas questões ainda gerais como: a escola está “no” campo, o que a caracteriza como “do” campo? Como se dá a relação da escola com a comunidade (pais, associações de produtores, etc)? Os alunos, em sua maioria, são filhos de produtores rurais? Os espaços no entorno da escola são utilizados de maneira dialógica na organização do trabalho pedagógico? Os professores possuem formação em Educação do Campo? Existe alguma relação entre o material didático utilizado e a realidade do campo? Quais os desafios na realização do trabalho nas escolas do campo? De que maneira nosso projeto pode contribuir? (CORRÊA, et al, 2022, p.05)

Para darmos início a uma fase seguinte do projeto, tivemos que escolher as escolas e comunidades com as quais iríamos efetivamente trabalhar. Tendo em vista o prazo do projeto e as metas do plano de trabalho, das 7 comunidades visitadas escolhemos 4 que melhor representavam a diversidade dos sujeitos do campo e por estarem próximas à associação de produtores rurais, associação de moradores, agroindústrias, centro comunitário, acampados do MST e igrejas.

[...] A partir de então, mediados sempre pelas professoras das escolas do campo, imergimos nos conhecimentos sobre as comunidades. Conversas e entrevistas com moradores, pesquisas bibliográficas, levantamento de documentos em arquivos públicos e pessoais, dias de vivência e participação em eventos nas comunidades e muito pé na estrada, na terra, na água e na lama para

conhecer os territórios (CORRÊA; BERNARDO; 2022, p. 14-15).

É preciso lembrar que desde a fase exploratória do projeto, a equipe estudou e debateu sobre metodologias qualitativas em pesquisa social para melhor lidar com os sujeitos e com as fontes, além de ter refletido sobre a própria natureza da ação extensionista. Optamos por aplicar as técnicas da entrevista em suas várias formas (semiestruturada, em profundidade, focalizada) (MINAYO, 2015) e também as narrativas e histórias de vida (GALVÃO, 2005; SOUZA e ABRAHÃO, 2006).

A colocação em prática das ações relativas à etapa de levantar conhecimentos das escolas e de suas comunidades, de suas histórias e memórias e de seus saberes e fazeres específicos procedeu obedecendo, aproximadamente, a seguinte lógica:

A primeira opção foi de trabalhar cada escola/comunidade de uma vez, assim poderíamos concentrar esforços em registrar, entrevistar e pesquisar especificamente sobre cada comunidade. A ordem escolhida foi: i) A escola municipal do campo de uma região de colônia em Paranaguá; ii) a escola municipal rural de uma região de uma comunidade de pequenos produtores de Morretes; iii) a escola municipal rural na região de uma comunidade de pequenos produtores e assentados da reforma agrária em Antonina e iiiii) a escola municipal do campo de uma ilha em Paranaguá.

Na sequência, agendávamos com as professoras visitas às escolas e, com ajuda delas, entrevistas com moradores antigos, lideranças comunitárias e demais moradores. As entrevistas eram precedidas por explicações sobre o projeto de extensão e de solicitação do consentimento do entrevistado para a concessão da entrevista mediante a assinatura de um termo e então, a depender do que buscávamos conhecer com o interlocutor, fazíamos as perguntas. As perguntas não eram muito elaboradas e eram feitas mais com o pretexto de que o morador falasse livremente a respeito das suas lembranças sobre a comunidade (sua história, sua cultura, suas tradições, suas especificidades geográficas, físicas e simbólicas), sobre a história da escola e sobre os problemas e contradições da comunidade. O dia da visita era também uma oportunidade para percorrer a comunidade e conhecer parte do seu território e das relações sociais que ali se estabeleciam.

Quando um único dia ou um período do dia não eram suficientes para colhermos entrevistas e conhecermos a comunidade, agendávamos

com as professoras ou diretamente com moradores outras visitas. Por vezes, complementos de informações ou até mesmo novas informações eram realizadas por telefonemas ou trocas de mensagens e arquivos em aplicativos de celular. Era muito comum que os entrevistados nos indicassem outras pessoas e fontes (documentos, textos, etc.) para enriquecer nossas buscas.

Alguns desses dias de visita foram tão intensos que serviam mesmo como um dia de vivência na comunidade. Foi assim que pudemos conhecer sobre a produção de arroz, mandioca e laticínios na colônia, sobre a produção de alimentos à base de mandioca numa propriedade de mais de 150 anos em Morretes, sobre a vida na comunidade agroflorestal em Antonina e sobre a pesca de peixes e frutos do mar na ilha.

Um relato interessante de se fazer é que todos os entrevistados se mostraram bastante solícitos com o projeto e aparentavam um verdadeiro sentimento de orgulho ao falarem de suas comunidades.

Embora para nossos propósitos fosse de fundamental importância esse contato direto com as populações desses territórios, era preciso suplementar as informações a respeito das escolas e das comunidades com base em levantamentos bibliográficos e outras fontes documentais. Assim, também empreendemos buscas por referências bibliográficas em bibliotecas físicas de instituições de ensino superior, arquivos privados mas de acesso público, plataformas virtuais de artigos e trabalhos acadêmicos, além de arquivos particulares de moradores, que nos cederam fotos, imagens de documentos, textos, etc.

Ainda nessa mesma etapa do projeto começaram a surgir diversos relatos por partes das professoras a respeito da carência de materiais didáticos elaborados que versassem especificamente sobre a realidade das comunidades onde estão localizadas as escolas. Em escolas diferentes, professoras disseram que muitas vezes tinham que adaptar suas metodologias para a realidade do aluno, filho do produtor rural, do assalariado rural, do pescador. Algumas professoras nos relatavam nas conversas que em suas aulas lançavam mão de exemplos da realidade desse aluno (frutas e plantas da região, o tipo de trabalho do pai, espécies de frutos do mar) para fazer com que o conteúdo de ciências, matemática, geografia fizessem mais sentido para o aluno. Era muito comum aparecer nos relatos das professoras também o exemplo de aulas realizadas em outros espaços da comunidade ou de palestras com moradores a fim de que pudessem

propiciar aos estudantes momentos de reflexão e conhecimento sobre a própria comunidade.

Essas práticas ajudam a endossar a ideia de que existem práticas singulares de educação do campo sendo realizadas pelas escolas mesmo que não constem explicitamente nos seus currículos.

Foi durante essas mesmas conversas que ganhou corpo a ideia de que o projeto poderia contribuir na produção de algum material que pudesse servir de referência para as professoras que atuam nas escolas do campo, para as estudantes de pedagogia em formação e até para a sociedade em geral interessada em conhecer a comunidade. Como dissemos:

A ideia da produção de um caderno pedagógico (didático ou paradidático) sobre as escolas do campo e suas comunidades para ser utilizado com os estudantes de licenciatura já estava no horizonte desde a fase de planejamento. Mas a partir das conversas com as professoras do campo, que nos relatavam da ausência de algum material de formação específico sobre sua realidade, a ideia ganhou tração, se convertendo também na ideia de um material para as próprias professoras. Com um orgulho patente de suas trajetórias de vidas e profissionais ligadas à terra, às águas e às florestas, moradores e professores foram parceiros durante todo o momento de construção desta obra e não é exagero considerá-los também seus coautores (CORRÉA; BERNARDO; 2022, p. 15).

E de fato, a publicação foi produzida ao final do projeto. Mas falaremos mais sobre ela adiante, pois visando promover o intercâmbio de saberes entre comunidades e universidade, outras ações nesse sentido precederam e ajudaram na preparação da obra impressa.

A fim de valorizar, promover e divulgar as tradições e especificidades das comunidades camponesas junto à universidade, o projeto de extensão ainda promoveu uma aula pública para estudantes universitários, palestras com profissionais atuantes em escola indígena, um evento com palestras de professoras, representantes das comunidades e acadêmicos especialistas em educação do campo, exposições de arte e artesanato, uma feira de produtos agrícolas e apresentações artísticas de fandango caiçara e duas visitas à exposição sobre cultural popular do litoral em museu, sendo uma com estudantes universitários e outra com estudantes e professoras de escolas do campo.

### 3. O INTERCÂMBIO DE SABERES

Em maio de 2022, quando o projeto contava com 6 meses de execução e já havíamos realizado visitas em todas as comunidades e iniciado o processo de sistematização do que havíamos proposto, consideramos que era a hora de começar a divulgar para a universidade as informações sobre as populações camponesas e sua educação do campo. Dessa forma, em parceria com outros professores e professoras do curso de Pedagogia, organizamos uma palestra – aberta a todos os estudantes do campus de Paranaguá da Unespar – com indígenas e professores e funcionários de uma escola indígena localizada no município de Pontal do Paraná. Nessa mesma ocasião houve também exposição de artesanato indígena guarani no pátio da universidade. Embora soubéssemos que Educação Escolar Indígena e Educação do Campo são enquadradas como modalidades distintas de educação, existem diversos pontos em comum entre elas, sobretudo quando as comunidades atendidas por elas são tratadas como povos e comunidades tradicionais e compartilham conflitos semelhantes em defesas de seus territórios. E foi nessa perspectiva que realizamos essa palestra para os estudantes de graduação do campus.

No mês seguinte a essa atividade, em junho, realizamos uma aula pública no auditório do campus. Essa atividade foi organizada pela própria equipe do projeto de extensão e objetivava apresentar aos estudantes de licenciatura do campus os resultados parciais do projeto, divulgando o que se tinha realizado até então no que se refere aos conhecimentos sobre as comunidades com as quais estávamos trabalhando. A aula pública se iniciou com uma apresentação conceitual sobre educação do campo, a legislação a respeito dela e os propósitos do projeto de extensão e sua metodologia. Em seguida os bolsistas passaram a explanar sobre as quatro comunidades e escolas com as quais o projeto trabalhava, ilustrando as falas com fotos e imagens.

Encaminhando para o encerramento das atividades do projeto, a equipe realizou no mês de setembro um grande evento chamado I Painel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná. Ainda que ele tenha se realizado no décimo primeiro mês (e penúltimo) do prazo do projeto, a preparação para que ele ocorresse ocupou praticamente todos os meses da ação de extensão.

O Painel ocorreu nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2022 nas dependências da Unespar-Paranaguá e teve como objetivo principal trazer para

a universidade a cultura e as especificidades das comunidades escolares camponesas da região. O enfoque foi nos seus saberes e fazeres de modo que os próprios sujeitos do campo falassem por si e de si. A programação contou com lançamento de livros, roda de conversa, palestras, oficinas, feira agroecológica e feira de artesanato. A sua realização mobilizou 45 pessoas da comunidade externa, mais de uma centena de estudantes que se inscreveram nas atividades, além diversos docentes e agentes universitários.

Abrimos a programação do Painei com o lançamento de um livro de autoria de uma professora de sociologia da rede estadual e que conta a história de um conhecido mestre de fandango caçara, músico e artesão. Em seguida fizemos uma roda de conversa sobre o fandango caçara. A roda de conversa contou com a participação da autora do livro, do próprio mestre homenageado no livro, de outro músico e de um professor, escritor, músico e fundador de grupos de fandango no litoral.

Os dois primeiros dias do evento ainda contaram com palestras ministradas por professoras que atuam nas escolas do campo e uma liderança de um assentamento do MST onde moram crianças que estudam numa escola municipal rural. As professoras apresentaram as comunidades onde as escolas estão inseridas, falaram sobre as produções agrícola e pesqueira locais, as culturas e as relações das respectivas comunidades com as escolas. Elas também apresentaram as suas escolas, falando de suas práticas pedagógicas, de como relacionam os conteúdos disciplinares com a realidade dos estudantes e dos projetos que existem nessas escolas. Um tema comum entre as palestras foi o preconceito com o sujeito do campo e as dificuldades que escolas do campo enfrentam.

A militante do MST falou sobre a realidade dos moradores do assentamento, explicou como era a área antes da ocupação das famílias e da implementação do sistema agroflorestal para a recuperação da biodiversidade.

No terceiro e último dia do evento foi realizada uma palestra com um pesquisador da área de educação do campo de uma outra instituição de ensino superior estadual do Paraná. Entre outras coisas, sua fala se destacou por discutir e apresentar os marcos legais para a construção da educação do campo; a importância dos movimentos sociais na luta pela sua implementação em escolas das áreas rurais e os desafios que ainda existem para que ela seja de qualidade.

Estas palestras aconteceram no auditório principal da universidade e o público presente era formado por graduandos e professores de diversas instituições de ensino superior e pessoas da comunidade externa.

Nos dias 14 e 15 aconteceu uma oficina com o título “Da horta a prateleira - Certificação orgânica e horta nas escolas”, que foi ministrada por uma engenheira agrônoma vinculada ao um projeto institucional da Unespar que auxilia agricultores a certificarem sua produção como orgânica. Na programação desta oficina estavam informações sobre o funcionamento da agricultura orgânica, como plantar, como eliminar os agrotóxicos e produzir caldas orgânicas, como fazer a transição de uma produção convencional para a orgânica, como preparar uma horta orgânica na escola e os materiais necessários, o melhor local e em qual época plantar, beneficiamento de produtos orgânicos como geleias e compotas. A proposição dessa atividade visou atender uma demanda colhida nas escolas que visitamos relativamente a criação de hortas orgânicas.

Além das programações descritas acima fizeram parte do I Painel sobre Educação do Campo do Litoral do Paraná uma feira agroecológica, uma feira de artesanato e um baile de fandango. Todas essas atividades foram realizadas no pátio da Unespar-Paranaguá.

A feira agroecológica foi realizada no dia 14 de setembro. Participaram dessa programação agricultores da comunidade agroflorestral de Antonina. Os produtos comercializados foram: doces, geleias, conservas, cachaças, rapaduras, frutas, legumes e verduras. No dia seguinte aconteceu a feira de artesanatos. Participaram dois artesãos de Paranaguá, uma de Morretes e artesãos de uma comunidade indígena de Pontal do Paraná. Os artesãos apresentaram seus produtos feitos com matérias primas da região como madeira, cipós e fibra de bananeira.

Encerrando a noite e o evento, aconteceu no horário das 21 horas do dia 15 de setembro o baile de fandango com um grupo vindo da cidade de Guaraqueçaba e formado por quatorze pessoas (entre músicos e dançarinos).

Ainda no mês de setembro, a equipe do projeto de extensão coordenou duas visitas à exposição sobre cultura popular do litoral do Paraná em um museu de Paranaguá. A primeira visita se realizou com estudantes universitários da Unespar e a segunda com alunos de uma escola municipal do campo.

Para encerrar as atividades do projeto, a equipe conclui a elaboração de um livro intitulado “Comunidades e Escolas do Campo do litoral do Paraná – Caderno Pedagógico”. Como explicamos no seu prefácio:

A organização dos textos segue a lógica de tratar uma comunidade em cada capítulo (...). No texto começamos fazendo uma descrição breve e genérica sobre a comunidade, dando destaque para as palavras de alguns moradores sobre ela. Depois passamos a falar das suas escolas (...). Na sequência registramos aspectos da cultura específica de cada comunidade, como suas tradições e saberes e fazeres. E por fim, para tentar capturar elementos de contradição e/ou conflitos da comunidade, apontamos algumas questões que são motivos de demandas por melhorias e preocupações para elas. (CORRÊA; BERNARDO; 2022, p. 15)

A obra foi feita em dois formatos. Um em formato digital, para que fosse de livre acesso e pudesse ser amplamente compartilhado. Uma outra versão dele, impressa, conseguida posteriormente ao término do projeto com recurso da Divisão de Extensão e Cultura do campus e que foi distribuído gratuitamente para escolas, professoras, instituições educacionais e culturais e demais interessados na temática. Como dito anteriormente, o livro procurou atender certas demandas das professoras do campo relativamente a ausência de material com caráter didático sobre as próprias comunidades e também servir de material de formação em educação do campo para os estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas. A obra tentou reproduzir um formato didático de apresentação de modo que pudesse ser utilizado por diferentes públicos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tivemos um pequeno número de dificuldades relacionadas ao projeto, mas conseguimos saná-las. Algumas escolas não puderam nos receber no final do ano de 2021 em função das suas demandas de trabalho típicas desse período letivo. Revertemos a situação visitando a comunidade no entorno da escola e reagendando a visita para o ano seguinte. Outras dificuldades foram relacionadas aos protocolos de COVID-19 nos meses de fevereiro e março. Devido ao aumento do número de casos foi necessário suspender as visitas nesses meses, com isso houve um atraso no nosso

cronograma de atividades. Nesse período focamos em escrever o relato de experiência. Retomamos as visitas no mês subsequente.

O deslocamento dos bolsistas por meio de transporte público municipal ou intermunicipal foi limitado em função da pouca disposição de horários ou da própria inexistência de linhas para as comunidades. Contornamos diversas situações como essas utilizando os veículos do campus. A ausência de transporte público ou de embarcações da universidade para se dirigir às ilhas foi um fator de dificuldade. Resolvemos isso alugando serviços particulares de transporte.

Acreditamos ter promovido juntos aos estudantes de graduação, e especialmente nas licenciaturas, o reconhecimento e a valorização das comunidades camponesas e tradicionais do litoral do Paraná ao priorizar o conhecimento sobre suas escolas, seus profissionais e a educação do campo como um todo. Ao levar estudantes universitários de licenciatura para um mergulho na realidade do campo e produzir, a partir da ajuda das comunidades e com elas, materiais didáticos, paradidáticos (caderno pedagógico) e acadêmicos (artigos, trabalhos e palestras) realizamos, em partes, o que o projeto se propôs. Em outro sentido, ao permitir que os próprios sujeitos do campo falassem de si e por si para a comunidade acadêmica e divulgassem sua cultura, suas histórias, seus saberes e fazeres e suas relações únicas praticadas nas suas escolas, acreditamos ter realizado uma outra parte do projeto. Em outras palavras, acreditamos ter realizado, nos limites do projeto, o intercâmbio de saberes entre as comunidades camponesas e a universidade, estreitando os laços entre elas, colocando a educação do campo como elemento não mais prescindível na formação dos estudantes de licenciaturas do campus.

Dessa forma, acreditamos que o projeto atingiu seus objetivos. Antes da inclusão de uma disciplina de educação do campo no currículo do curso de Pedagogia e antes da execução deste projeto, as comunidades camponesas e suas escolas eram praticamente inexistentes nas discussões acadêmicas locais. O projeto conseguiu colocar em evidência esses locais e apresentar à comunidade acadêmica suas histórias, seus saberes e fazeres. Isso contribuiu para fortalecer entre estudantes a consciência da importância das escolas do campo, reconhecendo os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Outro resultado importante foi a realização da própria noção de intercâmbio de saberes (que consta no nome do projeto) onde não só a universidade leva às comunidades suas concepções epistemológicas, mas sobretudo, aprende – humildemente – com e sobre elas.

E para encerrar, gostaríamos de deixar para reflexão uma questão colocada por Caldart (2012) e que nos provoca a continuar buscando soluções para ela por meio das próprias ações que os sujeitos do campo realizam por si e para si:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p. 259).

## 5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº4/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 30 ago. 2023
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. (CALDART, et al. Org.) Rio de Janeiro: IESJV, Expressão Popular, 2012.
- CORRÊA, João Guilherme de Souza. **Escolas do campo, comunidade e Universidade: Intercâmbio de Saberes**. 2021. Projeto de Extensão – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2021. Disponível em: [https://paranagua.unespar.edu.br/assuntos/DEC/edital-de-selecao-bolsista-usf\\_pedagg\\_hist\\_cienccsoc\\_edcampo.pdf/view](https://paranagua.unespar.edu.br/assuntos/DEC/edital-de-selecao-bolsista-usf_pedagg_hist_cienccsoc_edcampo.pdf/view). Acesso em: 30 ago. 2023
- CORREIA, João Guilherme de Souza; BERNARDO, Luana Carla (Orgs.). **Comunidades e escolas do campo do litoral do Paraná – Caderno Pedagógico**. Paranaguá: UNESPAR, 2022.
- CORREIA, João Guilherme de Souza et al.. Escolas do campo e comunidades do litoral do Paraná: primeiras aproximações. **Revista Conexão UEPG**. V. 18, e2220231, p. 01-14, 2022
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMjyhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Loyola, 1986.

MARX. Introdução [à crítica da Economia Política] In: **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (*Coleção Os Pensadores*)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

# PROMOVENDO A SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA: RELATOS DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO/PARANAGUÁ

Murillo Vetroni Barros<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> (Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá) murillo.barros@unespar.edu.br



**RESUMO:** Este capítulo apresenta uma análise abrangente de oito projetos de extensão desenvolvidos por alunos do primeiro ano curso de Engenharia de Produção, Campus Paranaguá da Unespar, na disciplina de Sustentabilidade Aplicada à Engenharia de Produção. A ementa da disciplina traz uma carga horária destinada a projetos de extensão voltados para a promoção da sustentabilidade. Cada projeto buscou abordar diferentes aspectos da responsabilidade ambiental, econômico, e/ou social, visando sensibilizar e educar tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade externa. Os oito projetos contaram com uma média de três a quatro alunos em cada, e foi desenvolvido no primeiro semestre de 2023. As mais diversas temáticas foram desenvolvidas dentro do amplo campo da sustentabilidade, tais como, informações didáticas a crianças sobre a importância da reciclagem e do plantio; informações didáticas a crianças sobre a reutilização de plástico para construção de brinquedos sustentáveis; criação de um *website* para sensibilizar as pessoas sobre a pegada de carbono individual; criação de composteiras caseiras para gerar adubo orgânico; sensibilizar as pessoas sobre a importância de doar sangue; criação e doação de *ecobags* feitas de retalhos; criação e doação de roupas para animais de rua feitas de retalhos; produção de vasos para plantas a partir de resíduos de plástico. Em síntese, este capítulo destaca os resultados positivos alcançados por meio de projetos de extensão, demonstrando como abordagens práticas e criativas podem contribuir para a promoção da sustentabilidade em diferentes contextos. Essas iniciativas evidenciam o papel que os futuros engenheiros de produção desempenham na busca por soluções sustentáveis nos três prismas da sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Sustentável; Atividade Extensionista; Universidade; Comunidade Acadêmica.

**ABSTRACT:** This article presents a comprehensive analysis of eight outreach projects developed by first-year students of the Production Engineering program at the Paranaguá Campus of Unespar, in the course of Applied Sustainability to Production Engineering. The course syllabus includes dedicated hours for extension projects focused on promoting sustainability. Each project aimed to address different aspects of environmental, economic, and/or social responsibility, with the goal of raising awareness and educating both the academic community and external society. The eight projects involved an average of three to four students each and were conducted in the first semester of 2023. A wide range of topics

were explored within the broad field of sustainability, such as educational materials for children on the importance of recycling and planting; instructive content for children on reusing plastic to create sustainable toys; the development of a website to raise awareness about individual carbon footprints; creation of homemade composting systems to generate organic fertilizer; raising awareness about the significance of blood donation; crafting and donating ecobags made from scraps; producing and donating clothing for stray animals made from remnants; and crafting plant pots from plastic waste. In summary, this article highlights the positive outcomes achieved through extension projects, demonstrating how practical and creative approaches can contribute to promoting sustainability in various contexts. These initiatives underscore the role that future production engineers play in seeking sustainable solutions across the three dimensions of sustainability.

**Keywords:** Sustainable development; Extension Activity; University; Academic community.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a crescente preocupação global com a preservação ambiental e a busca por soluções sustentáveis têm impulsionado diversas esferas da sociedade a adotar abordagens mais conscientes inclinadas para a sustentabilidade (CHARFEDDINE e UMLAI, 2023). Dentro desse contexto, a Engenharia de Produção apresenta como um campo fundamental para a integração de práticas eficientes e ambientalmente amigáveis. A sustentabilidade, portanto, é a capacidade de uso consciente dos recursos naturais sem comprometer o bem-estar das gerações futuras (VEIGA, 2010).

Nessa perspectiva, o tripé da sustentabilidade corresponde aos resultados de uma organização medidos em termos sociais, ambientais, e econômicos (AJAPS, 2023). O pilar social refere à responsabilidade social que uma organização possui em relação às pessoas envolvidas, tais como, funcionários, membros da comunidade, acionistas, fornecedores, clientes, e outros. O pilar ambiental é extremamente amplo. De modo geral, alguns exemplos podem ser citados, como responsabilidade de cuidar dos materiais que estão sendo extraído da natureza, o tipo de energia elétrica utilizada, a quantidade de água gasta, os processos de reciclagem após o uso do produto, políticas de mitigar e reduzir as emissões globais, e muitos outros (BARROS et al., 2020). Em termos econômicos, a organização

precisa cuidar da gestão do patrimônio, do lucro, dos custos e despesas, impostos, e outros. Esse pilar representa todos os aspectos financeiros do fluxo de caixa de entrada e saída da organização.

Esse amplo campo do conhecimento (sustentabilidade) faz parte de um pilar importante do ensino no curso de Engenharia de Produção (ABEPRO, 2023). É uma forma prática de aplicar a sustentabilidade na comunidade acadêmica, mas principalmente na comunidade externa, é desenvolvendo iniciativas de projetos de extensão.

Os projetos de extensão representam um dos três pilares que sustentam as instituições de ensino superior (MANCHUR, SURIANI e DA CUNHA, 2013). O ensino é a forma sistemática de transmitir o conhecimento. A pesquisa é o processo de investigação sistemático para gerar novos conhecimentos, mas também para colaborar, reproduzir, e/ou refutar esse conhecimento já existente. Já a extensão vai além da sala de aula. A universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social de uma comunidade, que geralmente está fora do âmbito da universidade (extra muro da universidade). Os projetos de extensão geralmente possuem um caráter educativo e de retorno para a comunidade. Além disso, a extensão possibilita o compartilhamento do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Por meio de projetos de extensão, os estudantes têm a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em cenários reais, promovendo soluções que unem a produtividade à sustentabilidade.

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de apresentar os resultados de oito projetos de extensão desenvolvidos por alunos do primeiro ano do curso de Engenharia de Produção Campus Paranaguá da Unespar, na disciplina de Sustentabilidade Aplicada à Engenharia de Produção.

## 2. METODOLOGIA

O projeto de extensão seguiu o calendário acadêmico do Campus de Paranaguá referente ao primeiro semestre de 2023. Portanto, os alunos tiveram aproximadamente cinco meses para o desenvolvimento completo dos projetos.

Foram estipuladas equipes com três a quatro alunos, sendo assim, totalizou oito equipes. As fases para o desenvolvimento foram:

- Definição dos objetivos e escopo do projeto

- Cronograma do projeto
- Pessoas envolvidas e contatos necessários
- Apresentação e entrega piloto (parcial) do projeto
- Aplicação do projeto
- Apresentação e entrega final do relatório do projeto

A apresentação e entrega piloto (parcial) do projeto foi realizada no meio do semestre, como forma de identificar os avanços, desafios, e dar direcionamentos para a aplicação e conclusão. A apresentação e entrega final do relatório do projeto foi realizada no final do semestre. O relatório foi desenvolvido pelas equipes, contendo aproximadamente 10 páginas, com as seguintes seções: resumo, introdução, objetivos, justificativa, metodologia, resultados, conclusão, lições aprendidas, relação do tema do projeto com a sustentabilidade, oportunidades para dar continuidade no projeto, e referências. A apresentação final foi realizada no auditório da Unespar em Paranaguá, com a presença de dois professores, um do colegiado de Engenharia de Produção do mesmo Campus, e um professor, também Engenheiro de Produção, mas externo ao Campus.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos oito projetos de extensão estão mostrados a seguir:

#### 3.1 PROJETO 1: *BE AWARE! TAKE CARE OF THE ENVIRONMENT*

Com um objetivo de redução dos danos ambientais ao longo prazo, o público mais jovem (crianças entre seis e sete anos de idade) de uma escola municipal de Paranaguá, foram os impactados nesse projeto de extensão. Essa iniciativa surgiu com o objetivo de informar/educar o público infantil de maneira didática e simples sobre a importância de se realizar a reutilização, separação, reciclagem e o descarte correto do lixo. O projeto abordou mudanças de hábitos simples do dia-a-dia por meio de palestras educativas sobre o descarte, separação, e desperdício do lixo. Além disso, foi tratado sobre a importância do plantio e cuidado de pequenas plantas.

Os objetivos do projeto foram:

- Trazer informações ao público-alvo sobre a importância de cuidar do meio ambiente e descarte correto do lixo.

- Reduzir, em longo prazo, por meio da sensibilização, a poluição gerada pelo descarte inadequado do lixo, que eventualmente acaba causando danos ao meio ambiente.
- Trazer mudas de plantas e instruir as crianças sobre a importância do plantio, assim gerando interesse para que eventualmente pratiquem o cultivo de plantas.

O projeto também conseguiu uma doação de lixeiras de coleta seletiva oferecido pela empresa CBL de Paranaguá para a escola. As lixeiras foram instaladas na área comum, visando incentivar a prática da separação adequada dos resíduos pelos alunos e professores. Além disso, o projeto obteve êxito, pois foram doadas 400 mudas de plantas. Portanto, foi realizada uma atividade prática de plantio com as crianças, de modo que elas puderam participar ativamente do processo e aprender sobre a importância do cuidado com as plantas.

O projeto não se limitou apenas às crianças, mas também teve um impacto social positivo na comunidade. Os funcionários da escola demonstraram interesse e apoio às atividades realizadas. A sensibilização sobre a destinação correta dos resíduos e a importância da preservação do meio ambiente foi disseminada para além do ambiente escolar, promovendo uma mudança de mentalidade coletiva em relação às práticas sustentáveis.

#### Fotos do projeto 1 – Plantio de mudas e lixeiras instaladas na escola



### 3.2 PROJETO 2: CÃOFORTO

O projeto CãoForto - Confecção de roupas sustentáveis para doação a animais vulneráveis, teve o foco de arrecadar tecidos usados para confecção de roupas para cachorros de rua. Isso foi baseado na abordagem *upcycling* para transformação de tecidos que seriam descartados em produtos que atende a demanda da comunidade animal visando o bem-estar. Foram produzidas roupas para cães a partir de doações de tecidos, que por sua vez, foram entregues para voluntários de cuidado animal.

A partir da fabricação e entrega de produtos de cuidado animal, confeccionados com tecido inutilizado, proveniente de doações, o ideal de união de cidadania, negócios e sustentabilidade, proporcionando um novo valor ao material no final de seu ciclo de vida; e contribuir, com os produtos mencionados, para a saúde e conforto dos animais retirados do estado de vulnerabilidade pelas organizações de proteção aos animais.

Os materiais necessários foram - máquinas de costura, linhas, acessórios para a confecção das roupas, moldes, e referências de padronização. Em relação a coleta dos tecidos: foram aceitos tecidos como algodão, moletom, tricoline, e jeans, em bom estado. Para o desenvolvimento do projeto foram produzidas 12 peças e entregues para voluntários de cuidado animal, para que eles pudessem vestir os animais de rua ou que estivesse no abrigo.

#### Fotos do projeto 2 – Confecção das roupas para os cães



### 3.3 PROJETO 3: CARBON TRACK

O projeto teve como objetivo aplicar cálculo de emissão de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) de alguns indivíduos de Paranaguá com o propósito de sensibilizar os usuários sobre sua pegada de carbono, e estimular a adoção

de ações para reduzi. Para o desenvolvimento do projeto foi utilizado o site do Canva para a criação do domínio (*carbontrackco2.my.canva.site*).

Esse *website* e a página no *Instagram* criada atuaram como uma plataforma de divulgação para informar sobre práticas sustentáveis no cotidiano das pessoas. Além disso, incentiva praticar soluções sustentáveis, como uso de energia renovável, uso de transporte compartilhado, redução do consumo de gás de cozinha, e outros.

O *website* desenvolvido possui uma interface amigável. Para fazer os cálculos da pegada de carbono, a equipe usou um *website* conceituado, com uma ampla base de dados (<https://idesam.org/calculadora/>) onde o usuário pode inserir seus dados relacionados a suas atividades cotidianas, tais como, consumo de energia, meio de transporte, tipo de combustível, e outros. Com base nessas informações, a calculadora apresenta a pegada de carbono do usuário.

Objetivos do projeto:

- Fornecer aos usuários um espaço dedicado à sensibilização e compreensão dos impactos ambientais a partir de atividades do cotidiano que são causadas pela emissão de carbono.
- Propor novas abordagem de consumo sustentável (como gás de cozinha e energia elétrica) e meios de transporte mais eficientes para uma aplicação na cidade de Paranaguá.
- Sensibilizar o público sobre a importância de medir, monitorar e então, reduzir a emissão de carbono, a fim de combater as mudanças climáticas.

A equipe realizou uma abordagem de 50 pessoas em Paranaguá. Para isso, a equipe utilizou as redes sociais, como *WhatsApp* e *Instagram* para divulgar o *website* e compartilhar informações sobre o projeto. Essas plataformas foram escolhidas devido à facilidade de compartilhamento de conteúdo. O público abrangeu uma faixa etária, entre 14 e 60 anos, e foram enviados links e resumos explicativos para garantir que o conteúdo fosse compreendido por todos.

Além dos resultados dos 50 participantes, algumas recomendações puderam ser geradas, tais como:

#### Viagens:

- Opte por viagens sustentáveis, como utilizar transporte público, compartilhar caronas ou utilizar meios de transporte de baixa emissão, como bicicletas e scooters elétricas.
- Priorize voos diretos, pois decolagens e aterrissagens consomem mais combustível.
- Compense as emissões de carbono geradas em viagens aéreas por meio da participação em programas de compensação de carbono ou doação para projetos de conservação ambiental.

#### Consumo de eletricidade:

- Utilize aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos com maior eficiência energética, procurando o selo Procel ou Energy Star.
- Desligue os aparelhos eletrônicos quando não estiverem em uso, em vez de deixá-los em modo de espera.
- Aproveite a luz natural sempre que possível e utilize iluminação LED de baixo consumo energético.
- Considere investir em fontes de energia renovável, como a instalação de painéis solares em residências ou aderir a serviços de energia provenientes de fontes limpas.

#### Consumo de gás de cozinha:

- Utilize técnicas eficientes de cozimento, como utilizar tampas nas panelas e ajustar o fogo para evitar desperdício de calor.
- Planeje o uso do forno antecipadamente, evitando abrir a porta desnecessariamente e aproveitando para cozinhar várias refeições ao mesmo tempo.
- Opte por eletrodomésticos mais eficientes energeticamente, como *cooktops* de indução, que utilizam menos gás em comparação com fogões convencionais.

#### Outras recomendações:

- Reduza o desperdício alimentar, planejando refeições e compras de forma consciente.

- Adote práticas de reciclagem e compostagem para reduzir o volume de resíduos enviados para aterros sanitários.
- Promova a conscientização sobre a importância da sustentabilidade entre amigos, familiares e colegas, incentivando-os a adotar práticas sustentáveis em suas vidas cotidianas.

### Fotos do projeto 3 – Imagens do website criado pela equipe sobre pegada de carbono



### 3.4 PROJETO 4: COMPCA

O projeto criou composteiras ecológicas a partir de resíduos orgânicos para gerar adubo orgânico, e usar em um plantio sustentável para ensinar crianças de uma escola municipal em Paranaguá sobre sustentabilidade.

O projeto identificou a possibilidade de criar uma relação de parceria com dois outros grupos na disciplina: *Projeto 7: Nature Bottle* e *Projeto 1: Be aware! Take care of the environment*.

Após as composteiras finalizadas, foi colocado o adubo nos vasos produzidos pelo Projeto 7, e então apresentado para as crianças (entre 3 e 7 anos) de uma escola municipal (Maria José Henrique Tavares) em Paranaguá pelo Projeto 1.

Objetivo do projeto:

- Mostrar para a sociedade uma maneira simples de produção de adubo orgânico caseiro.
- Dar um destino sustentável para os resíduos orgânicos domésticos.

Para elaboração das composteiras foi necessário os materiais: garrafas PETs, tesoura, furadeira, folhas secas, restos de comidas, cascas de frutas, terra.

A apresentação do projeto na escola começou com a equipe dissolvendo o chorume dentro de 2 garrafas de água, deste modo, produzindo

4 litros de adubo líquido. Após esta transformação, as crianças eram instruídas a levar os potinhos com terra para serem regados com o chorume. E simultaneamente sendo orientados pelos instrutores como foi feito o adubo e do que ele é composto.

A experiência gerou um entusiasmo nas crianças, uma vez que várias ficaram surpresas e animadas ao perceberem que era viável criar adubos e cultivar plantas utilizando materiais encontrados na própria residência.

**Foto do projeto 4 – Garrafas PET com as composteiras**



### 3.5 PROJETO 5: CAMPANHA DE DOAÇÃO DE SANGUE “DOE SANGUE, DOE VIDA”

Esse projeto desenvolveu uma campanha de doação de sangue “Doe Sangue, Doe Vida” e buscou através da informação, poder ajudar o Hemocentro de Paranaguá a manter seus estoques de sangue estáveis e com a visão de que “eu posso estar ajudando alguém hoje, mas amanhã alguém pode estar me ajudando”.

O projeto buscou a realização de palestras em uma escola municipal de Paranaguá para levar a sensibilização e a visibilidade à cultura da doação de sangue entre os jovens. Acredita-se que essa iniciativa seja relevante para sensibilizar e motivar os participantes a se tornarem doadores frequentes. A doação de sangue é um ato voluntário, seguro, de solidariedade e de muito amor que salva muitas vidas.

Objetivos do projeto:

- Sensibilizar os jovens sobre a importância da doação de sangue, assim gerando multiplicadores que possam disseminar as informações.
- Dar maior visibilidade para a doação voluntária de sangue, com intuito de manter estável o estoque de sangue do HemePar de Paranaguá.

Três palestras foram ministradas pela assistente social do HemePar de Paranaguá no IEE – Dr. Caetano Munhoz Rocha. As turmas que participaram foram todas do terceiro ano do ensino médio. Os assuntos abordados foram: informações sobre em quais situações o sangue e seus componentes são utilizados, os requisitos para ser um doador, os impedimentos temporários, os impedimentos definitivos, as formas de contato, agendamento com o HemePar, as etapas e duração da doação de sangue, os intervalos entre as doações, os mitos, o que é preciso fazer e levar no dia da doação de sangue, outras dúvidas dos jovens (sobre tatuagem, *piercing*, micro pigmentação, quanto sangue é doado, outros).

**Fotos do projeto 5** – Panfleto de divulgação e fotografia de uma das palestras na escola





### 3.6 PROJETO 6: ECOBAGS

O projeto de *ecobags* feitas a partir do uso de retalhos foram uma alternativa sustentável e ecologicamente correta para substituir as sacolas plásticas descartáveis. As *ecobags* foram produzidas a partir de retalhos de tecido usados que seriam descartados. O projeto, portanto, busca promover a reutilização e a redução do desperdício têxtil.

Ao escolher fazer *ecobags* feitas de retalhos, foi possível contribuir para a diminuição do consumo de plástico, evitar que milhares de sacolas plásticas sejam descartadas no meio ambiente. Além disso, ao reutilizar os retalhos, foi possível aproveitar os recursos já existentes, reduzindo a necessidade de produção de novos materiais e minimizando o impacto ambiental associado a essa produção (conceito relacionado com a economia circular). Os retalhos são pequenos pedaços de tecido que sobram da produção ou são descartados de roupas, estofados e outros produtos têxteis. Em vez de serem jogados fora, esses retalhos podem ser aproveitados para criar *ecobags* duráveis e sustentáveis.

Objetivos do projeto:

- Desenvolver *ecobags* sustentáveis para doação.
- Promover a reutilização e a redução do desperdício têxtil.

Foram doadas 15 *ecobags* para o projeto “A arte de conhecer para incluir” da escola municipal de educação especial Eva Cavani no mês de junho de 2023. Além disso, foram doadas 5 unidades da *ecobag* para o varal beneficente da Unespar/Paranaguá.

Foram utilizados os seguintes materiais: roupas e retalhos, fio, máquina de costurar e alças. O tamanho aproximado foi de 30cm x 35cm.



### Fotos do projeto 6 – Confeção das bolsas sustentáveis



### 3.7 PROJETO 7: NATURE BOTTLE

O projeto *Nature Bottle* consiste na reciclagem do resíduo para a produção de vasos sustentáveis para pequenas plantas. Em parceria com o Projeto *1 Be aware! Take care of the environment*, foram doados para o Colégio Estadual Professora Maria José Henrique Tavares, a fim de sensibilizar e educar as crianças quanto a importância da preservação ambiental.

Os vasos de planta foram confeccionados utilizando como material base tampinhas de garrafa PETs retiradas do meio ambiente onde haviam sido descartadas de maneira errônea. Para cada vaso produzido foram coletadas, recicladas, e refinadas cerca de 100 tampinhas de garrafa, totalizando mais de 1300. Portanto, foram produzidos 13 vasos.

Como resultado, a equipe obteve o conhecimento sobre esse tipo de material, sobre uma como funciona uma linha de produção, e a importância da Engenharia de Produção relacionada à Sustentabilidade.

Objetivo do Projeto:

- Coletar, reciclar, e refinar tampas de garrafas PETs.
- Produzir vasos sustentáveis para pequenas plantas.
- Sensibilizar as crianças quanto a importância da sustentabilidade ambiental.

### Foto do projeto 7 – Vaso de planta finalizado



### 3.8 PROJETO 8: SUSBOT

O projeto SUSBOT envolveu a sensibilização sobre reciclagem e sustentabilidade. O projeto produziu brinquedos com materiais reciclados e apresentou isso para crianças de uma escola de Paranaguá. A equipe foi à escola Dr. Anibal Ribeiro Filho ministrar uma palestra e ensinar cerca de 35 crianças, entre 9 a 10 anos a produzir esses brinquedos sustentáveis e ensinar sobre a importância da temática de sustentabilidade. Também fazendo parceria com outra equipe da disciplina, a SUSBOT esteve presente na Escola Municipal Maria José Henrique Tavares.

Objetivo do projeto:

- Produzir brinquedos sustentáveis a partir de materiais reciclados.
- Ensinar e sensibilizar as crianças em duas escolas de Paranaguá sobre a da temática de sustentabilidade.

O projeto buscou atuar de forma lúdica para informar sobre o descarte incorreto de materiais reciclados e que pode-se fazer para reutilizar de maneira correta, ensinando os alunos a produzir brinquedos com esses materiais reciclados.

Foram utilizados materiais como: garrafas PETs, caixas de sapato, papelão, palitos de madeira, e outros. Nessa etapa de produção foi dividida por setores, sendo cada um desses para um modelo de brinquedo, todos tinham uma meta estabelecida para cumprir em um determinado tempo.

Resultados na Escola Municipal Dr. Anibal Ribeiro Filho:

Foi apresentando o projeto e uma fala sobre a importância da sustentabilidade no nosso dia-a-dia. Após, foi desenvolvido os brinquedos por

meio de uma gincana com as turmas, onde eles se divertiram, e ao final, cada criança pode levar o brinquedo que escolheu para casa.

Resultados na Escola Municipal Maria José Henrique Tavares:

A apresentação seguiu os mesmos procedimentos da escola apresentada anteriormente.

**Fotos do projeto 8** – Fotografia da palestra desenvolvida na escola



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo ofereceu uma visão abrangente e inspiradora dos oito projetos de extensão conduzidos por alunos do primeiro ano do curso de Engenharia de Produção no Campus Paranaguá da Unespar. Os projetos foram realizados como parte da disciplina de Sustentabilidade Aplicada à Engenharia de Produção, e demonstram a importância de integrar o ensino teórico com a prática direcionada à promoção da sustentabilidade. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de ter compreensão dos conceitos de sustentabilidade, e também contribuir de maneira significativa para a sensibilização e a educação da sociedade.

A diversidade de temas abordados pelos projetos reflete a amplitude das questões de sustentabilidade e a capacidade dos alunos de se adaptarem a desafios variados: desde a criação de recursos educativos para crianças sobre reciclagem e reutilização de materiais até a sensibilização para a pegada de carbono e a produção de adubo orgânico. Esses projetos demonstram como a Engenharia de Produção pode se tornar um catalisador para a mudança positiva em relação ao desenvolvimento sustentável. Portanto, a colaboração entre os alunos, a universidade, e a comunidade local evidencia o papel ativo da atividade de extensão que os futuros engenheiros de produção desempenham na resolução de desafios socioambientais.

## 5. REFERÊNCIAS

ABEPRO. **Associação Brasileira de Engenharia de Produção**. Disponível em: <https://portal.abepro.org.br/>. Acesso em 14 de agosto de 2023.

AJAPS, Sandra. Deconstructing the constraints of justice-based environmental sustainability in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 5, p. 1024-1038, 2023.

BARROS, Murillo Vetron; SALVADOR, Rodrigo; DE FRANCISCO, Antonio Carlos; PIEKARSKI, Cassiano Moro. Mapping of research lines on circular economy practices in agriculture: From waste to energy. **Renewable and Sustainable Energy Reviews**, v. 131, p. 109958, 2020.

CHARFEDDINE, Lanouar; UMLAI, Mohamed. ICT sector, digitization and environmental sustainability: A systematic review of the literature from 2000 to 2022. **Renewable and Sustainable Energy Reviews**, v. 184, p. 113482, 2023.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; DA CUNHA, Marcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

VEIGA, José Eli da. Indicadores de sustentabilidade. **Estudos avançados**, v. 24, p. 39-52, 2010.

Esta coleção de e-books cumpre a tarefa de disseminar as ações extensionistas realizadas na Unespar nos últimos três anos, com o objetivo de fortalecer a extensão universitária, destacando o compromisso entre Universidade e sociedade e a construção de um conhecimento que valoriza outras formas de saberes promovendo diálogos essenciais para a formação do estudante. Nessa interlocução, a universidade pode atender o apelo da sociedade e, por meio da extensão, promover a transformação social e a sua própria transformação, a partir de uma formação integral e mais humana de seus acadêmicos.

