



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

Nair Leite, Silvana; Monteiro Tonolli, Lirya Liz

Uma terceira via para a gente aprender as coisas femininas... perspectivas sobre o desenvolvimento
de um projeto de promoção de saúde e cidadania de meninas

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 14, núm. 35, outubro-diciembre, 2010, pp. 933-942

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180115837008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Uma terceira via para a gente aprender as coisas femininas... perspectivas sobre o desenvolvimento de um projeto de promoção de saúde e cidadania de meninas*

Silvana Nair Leite¹
Lirya Liz Monteiro Tonolli²

Introdução

Prevenir a violência contra a mulher e a criança é um objetivo que precisa ser trabalhado por diversas frentes, com: leis assertivas, punição exemplar, promoção de condições socioeconômicas dignas e educação emancipadora para a formação de cidadãos. Com este norte, um programa universitário de extensão, chamado Univali Mulher, foi criado em 2005 como resposta aos resultados de uma pesquisa que propunha o desenvolvimento de uma metodologia inclusiva de educação em uma comunidade identificada, no estudo de Elsen et al. (2005), com baixo nível de qualidade de vida e com alto índice de exclusão social, na cidade de Itajaí-SC.

O Univali Mulher objetiva promover a saúde e a cidadania de meninas, crianças e adolescentes entre sete e 15 anos e suas famílias, mediante processo dialógico e interdisciplinar de ensino/aprendizagem. Atua em duas escolas públicas municipais da cidade de Itajaí.

O programa adota, como eixos teórico-metodológicos, a interdisciplinaridade e a promoção da saúde. As meninas são indicadas pelas escolas para participarem do Programa. Utiliza estratégias cotidianas, que são operacionalizadas semanalmente pelas equipes designadas como Grupos de Trabalho de Base, sob a orientação de professores de diversas áreas do conhecimento, especialmente da saúde. São desenvolvidas atividades lúdicas e educativas, como: teatro, fantoches, história de vida, maquetes, jogos educativos, trabalho com plantas medicinais, passeios. Uma vez por semana, cada grupo promove encontros de três horas de duração em uma instituição pública de apoio escolar. Todas as atividades desenvolvidas com meninas, crianças e adolescentes, pais e grupos de extensionistas são registradas e avaliadas semanalmente pela equipe do programa.

Os programas sociais, em regra, carecem de avaliações periódicas, tanto amplas quanto focadas em alguns aspectos especialmente relevantes para os seus objetivos. Para Minayo (2005), a avaliação de projetos e programas sociais pode ser resumida em compreender o que contribui para o seu êxito, o que possibilita seu alcance e questiona seus limites. Para a autora, na avaliação deste tipo de programa, as abordagens qualitativas têm uma função específica e de grande valor, uma vez que "referem-se à necessidade de levar em conta a participação e as percepções dos sujeitos envolvidos na criação e na implementação dos programas sociais [...]" (Minayo, 2005, p.27).

* Texto elaborado com base em Tonolli (2008), pesquisa financiada pelo programa ProbiC/UNIVALI.

¹ Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Farmácia Escola - UFSC/PMF, Departamento de Ciências Farmacêuticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. 88.040-900. silvana.nair@hotmail.com

² UNIVALI.

O estudo aqui relatado teve o propósito de identificar as expectativas e percepções das meninas participantes das atividades em 2007, bem como de seus familiares, sobre o Programa UNIVALI Mulher, retratando os significados da participação e das atividades desenvolvidas, no intuito de inquirir os envolvidos sobre o seu desenvolvimento e seus reflexos, permitindo avaliá-lo e aperfeiçoá-lo. Contempla, desta forma, a intersecção entre o aprender a fazer acadêmico e o aprender a aprender, de forma articulada, questionadora e aplicada.

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico é o da promoção da saúde. Para o estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2002), enfoca o problema fundamental que é o próprio caráter específico do objeto de conhecimento; o ser humano e a sociedade foram a base da coleta e análise dos dados (Minayo, Assis, Souza, 2005).

Para tanto, a coleta de dados foi realizada em três diferentes meios: a) análise dos relatórios de atividade de campo do grupo, procurando reconstruir o histórico de formação do grupo, sua trajetória, seus objetivos específicos, temas e estratégias utilizadas nos encontros; b) observação participante das atividades dos grupos, examinando, com todos os sentidos, o evento, o grupo, dentro do contexto, descrevendo-o e compreendendo-o (Victora, Knauth, Hassen, 2000); c) entrevistas semiestruturadas, com as meninas individualmente e seus familiares, separadamente, após o encerramento do programa UNIVALI Mulher.

No presente estudo, relata-se pesquisa realizada com um dos grupos de meninas formados pelo Programa, com nove meninas, entre sete e 14 anos, que frequentaram regularmente as atividades desenvolvidas no Programa UNIVALI Mulher desde o início do ano de 2007, estudantes de uma mesma escola municipal de Ensino Fundamental, e seis familiares por elas responsáveis, totalizando 15 informantes, uma vez que dois responsáveis não puderam ser contatados e duas meninas pertenciam à mesma família. Todas as famílias participantes são residentes nas áreas de menor qualidade de vida e maior exclusão social do município de Itajaí (de acordo com estudo de Elsen et al., 2005) e com renda familiar de um a quatro salários-mínimos. A pesquisadora de campo, responsável pela coleta de dados, é bolsista de pesquisa, e a professora responsável é membro do Programa de Extensão UNIVALI Mulher. A pesquisa faz parte do projeto do Programa de Extensão, e seus resultados são incorporados em sua avaliação e nos relatórios.

O projeto foi inscrito no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP) e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVALI/Itajaí-SC. Os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desde o início das atividades de extensão e, novamente, para o estudo.

Por fim, se procedeu à análise dos dados por meio da análise temática do conteúdo, que é dividida em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Apresentação e discussão dos dados

A análise resultou em duas discussões: primeiramente sobre o Programa como um todo e, logo, sobre as atividades realizadas especificamente. Estas categorias não são mutuamente excludentes e são detalhadas a seguir:

O programa: Um suporte/apoio no processo educacional...

O programa Univali Mulher foi identificado tanto pelas meninas participantes, como por seus pais, como uma ferramenta de aprendizagem, como um meio extraclasse de educação relacionado com a saúde e sexualidade, e com o seu foco voltado especificamente para o gênero feminino. Neste sentido, as falas foram registradas:

"Pra aprende mais sobre o certo e o errado. Para aprender a se cuidar". (D.F./10a)

"Para agente aprender as coisas... mais para frente". (R.D.J./12a)

"[...] É só pras meninas". (L.G.R.)

"Acho que é pra ajuda a educar, né? Não deve ser isso daí?". (N./avó – C.C.O./13a)

Assim, paralelamente à educação familiar e à educação oferecida pela escola – incluindo o tema educação sexual - o programa serviu como instrumento de preenchimento das lacunas deixadas por aquelas duas formadoras, sobretudo no que tange a temas que não costumam ser tratados, por se constituírem tabus socialmente construídos, como sexualidade e gênero.

O grupo familiar é o primeiro espaço de educação da criança, onde a criança, desde que nasce, começa a interagir, a se socializar e a aprender (Chaves, 2008). Contudo, "a evolução demográfica, social e econômica modificou, substancialmente, nas últimas décadas a organização familiar, fruto de mudanças concretas" (Relatório da Oecd, 2000 apud Chaves, 2008, p.2). Assim, a partir do final do século XIX, como explica Maria Eulina Carvalho (2004), a educação escolar passou a ser a principal configuração de educação para a sociedade, pois, diante do capitalismo e seu modo de produção, ocasionando drásticas mudanças na vida familiar, a escola surge como um lugar separado e especializado de educação formal.

Com a separação da vida pública e privada, as famílias e lares (de acordo com o modelo das classes médias) ficaram responsáveis estritamente pela reprodução sexual, física e psíquica, no campo exclusivo do afeto e da intimidade, e, por outro lado, as escolas, caracterizadas como o lugar da educação pública, foram incumbidas da reprodução da cultura letrada, dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho (Carvalho M.E.P., 2004).

No entanto, gradualmente, à medida que as famílias foram sofrendo os impactos do sistema atual de produção - desta forma reduzindo os seus papéis reprodutivos culturais e sociais - a escolarização tornou-se o principal contexto do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo também a responsabilidade das funções sociais e emocionais suplementares (Carvalho, M.E.P., 2004). Desta forma, "a tão falada crise da família – divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para convivência com os/as filhos/as [...]" (Carvalho, M.E.P., 2004, p.53) - reduziu o seu papel somente ao cuidado físico e emocional, e, às vezes, nem isso, tendo as escolas que assumirem vários aspectos de assistência biopsicossocial.

Todas estas transformações no seio familiar, transferindo responsabilidades, sobretudo no que tange aos aspectos referentes à orientação sexual e moral de seus filhos, foram percebidas nas entrevistas com os pais das meninas quando questionados sobre em que o programa pode ajudar na educação das filhas:

"Por que agora tá numa idade de perigos Namoro, doenças, prevenir. De certo as escolas já estão ensinando, né? As vezes a gente acha ruim, por que eu acho assim, que ela é muito novinha pra já tá aprendendo! Só que... eu acho que é melhor mesmo, aprende agora do que fica sem sabe e faz coisa que não deve!". (J.R.P./mãe - T.R.P./12a)

"Porque, eu não sou assim muito de conversar com minha filha, não! Porque eu tenho vergonha assim de pergunta as coisas a ela... ai eu não sei... É por que eu não tenho muita coragem de fala". (M.E.S./mãe – T.S.A./13a)

Especificamente sobre a sexualidade, tema que mais se sobressaiu tanto nas entrevistas com pais como com as meninas, ensina Siqueira (2003, p.2) que ela é "construída, basicamente, a partir das primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe e com o pai ou com quem cuida ele. Seguem-se as relações com a família, amigos, e as influências do meio cultural". Desta forma, a criança, ao chegar à escola, já transporta, em termos de desenvolvimento de sua sexualidade, um registro familiar e social,

pois a educação sexual se faz no dia a dia da criança, por meio das atitudes das pessoas que a circundam, especialmente os pais.

A autora explica, ainda, que a informação sobre a sexualidade tem a sua importância, mas a confiança tem seu grau de importância muito mais elevado; assim, desde as primeiras idades, deve-se evitar que a sexualidade seja um tema oculto no seio familiar. Contudo, o que se percebe, é que muitos pais, por inibição ou comodismo, a colocam no plano do não dito ou do silêncio, para não terem de lidar com o assunto (Siqueira, 2003). Esse comodismo e o silêncio puderam ser observados nas entrevistas com os pais, como se observa nas transcrições acima, passando a delegar tal função à escola ou ao programa de extensão.

Segundo Siqueira, para os pais que entendem a educação sexual somente como informação, “delegá-la à escola é uma escapada feliz, pois os alivia de suas responsabilidades por um lado e, por outro, sentem-se mais tranquilos pelo fato de que seus filhos não estarão entregues unicamente às forças ocasionais que os atingem pelas contingências do meio” (Siqueira, 2003, p.4).

A escola passou a ter também a responsabilidade de tratar de assuntos que antes eram apenas pertinentes à família, inclusive a inclusão do tema orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal.

Portanto, assim como na família deve existir um espaço apropriado para que a criança exponha seus questionamentos naturalmente, a escola também deve oportunizar condições para que as crianças tragam suas inquietações, para que não sejam jogadas à clandestinidade. Contudo, como explica Siqueira (2003, p.3), lograr na escola estas condições é tarefa árdua, uma vez que decorre

[...] da própria maneira como a escola está organizada, das relações interpessoais que se desenvolvem [...] da maneira como os professores vivem, aceitam e exprimem a sua própria sexualidade [haja vista que o] lidar com a sexualidade da criança remete o adulto à sua própria sexualidade, à maneira como este tem resolvido para si as questões que lhe são colocadas.

Como bem adverte Zagury (2006), o que representa avanços para a educação – como a educação sexual – também expõe as fragilidades das condições para executá-los, colocando, ao professor, responsabilidades para as quais não está preparado.

É neste contexto que o Programa Univali Mulher surge com a função de atenuar a ansiedade por informação das meninas, se constituindo em um espaço de discussão, diálogo e reflexão sobre o tema sexualidade, afetividade e gênero. Tal assertiva pode ser observada, sobretudo, no decorrer das oficinas, quando as próprias meninas mencionam a falta de informação e diálogo sobre assuntos relacionados com a sexualidade, tanto no seio familiar como na escola.

Concordando com Catrib et al. (2003) que o papel da escola na educação em saúde deve estar pautado pela construção da consciência crítica de seus alunos e com a conquista da cidadania, as práticas educativas no espaço escolar devem contemplar estratégias pedagógicas que propiciem discussão, problematização, reflexão das consequências das escolhas no plano individual e social e decisão para agir, integrando os temas que verdadeiramente geram as angústias e as necessidades dos educandos.

No mesmo norte, também, a identificação do programa como ‘terceira via’ educacional, relativo ‘às coisas femininas’, pode ser percebida no próprio desejo das meninas de ingressarem no projeto, pois estas, ao saberem dos temas abordados, por suas colegas que já participavam, ou por haverem despertado a curiosidade em razão do nome do programa, resolveram participar em virtude da necessidade de informações sobre o universo feminino.

É importante aclarar que, para alguns pais e mães, a participação de suas filhas no Programa não havia sido avaliada até o momento da entrevista e alguns tampouco sabiam dizer sobre o que se tratava a atividade:

“Ai, eu não sei assim o que significa mesmo, realmente. Porque, eu não sou assim muito de conversar, não!”. (M.E.S/mãe – T.S.A/13a)

Explorando mais o tema nas entrevistas, os pais puderam refletir sobre o tema, lembrar algumas falas das filhas e formular, então, alguma opinião.

Apresentam-se, pois, contradições entre as falas das meninas e pais, devendo se constituir em questão a ser trabalhada pelo programa, posto que este almeja a multiplicação das ações e informações adquiridas e/ou construídas.

Também é essencial recordar que as escolas perceberam o programa como um espaço destinado à correção de 'alunas problemas', aquelas que apresentavam, segundo professores e orientadores pedagógicos, condutas desajustadas ou problemas familiares, sendo, deste modo, as alunas indicadas e selecionadas para deste participarem. Tal afirmativa pode-se abstrair das seguintes colocações feitas pelas meninas e familiares acerca da questão quanto à forma de ingresso ao programa:

"[Você sabe por que foi escolhida para participar do programa?]

Não sei! Foi a minha professora que me colocou. Não sei se é por causa que eu converso, que eu brigo com a minha avó.

[Você sabe por que a sua menina foi escolhida para participar do Programa Univali Mulher?]

Não... eles que colocaram ali da escola, sabes? É porque ela é era muito arteira, né? Acho que ela era arteira, bagunceira na escola, conversava". (N./avó – C.C.O./13a)

"Deve se por que é muito levada... porque aquilo de lá é levada! Por isso que eu acho que a escola escolheu ela, por que ela era terrível". (J.R.P./mãe - T.R.P./12a)

Apesar de o programa não ter o viés coercitivo, corretivo, ele significou, de alguma maneira, um instrumento de adequação das condutas das meninas às necessidades das escolas, ajustando o comportamento destas ao moralmente apropriado segundo a perspectiva da escola e família:

"Pra aprende mais sobre o certo e o errado". (T.S.A./13a)

"Não incomodo mais!". (D.F./10a)

"Aprendi a me comportar direito". (C.C.O./13a)

Segundo Saud e Tonelotto (2005, p.48), "os comportamentos sociais podem se manifestar de formas positiva ou negativa". Assim, as manifestações positivas são denominadas de comportamentos pró-sociais e incluem requisições, gratificações, presentes; por outro lado, as manifestações negativas são chamadas de comportamentos antissociais, incluídas: as agressões, censuras, ameaças, roubos.

Observou-se que o programa é significado por parte das meninas e seus familiares como um recurso extra de readequação social, governado para uma educação moldada às exigências sociais de comportamento, padrões e modos socialmente aprovados pelo meio.

Neste sentido, compreendem Prust e Gomide (2007, p.55), "o comportamento moral como prática educativa é [...] como o processo de modelagem de papéis sociais no que se relaciona principalmente à transmissão de normas e valores mediante modelo fornecido pelos pais [ou escola ou sociedade]".

Assim, apesar de o programa se orientar por um processo dialético, seguindo os ensinamentos freireanos, acreditando lograr romper com a alienação social e promover a soberania popular, de tal modo a superar a cultura densamente autoritária presente em todas as relações humanas (Candau et al., 1995 apud Tavares, Lira, 2001), com vistas ao empoderamento das meninas, ainda não tem logrado vencer as barreiras das padronizações culturais do certo e do errado, das condutas moralmente exigidas. O empoderamento requer, como assevera Sérgio Carvalho (2004), mais do que simplesmente impregnar as pessoas com informações e conduzi-las a determinados comportamentos. O 'empowerment comunitário' propõem sustentar pessoas e coletivos a concretizarem suas próprias avaliações para que decidam sobre o que considerem apropriado, desenvolvendo a consciência crítica e a capacidade de interferência sobre a realidade.

Fazer parte de um grupo: vínculo e diálogo afetivo

No olhar, expressão corporal e falas de cada menina, percebia-se, a cada dia, a felicidade e contentamento de participar das oficinas, de fazer parte de um grupo, de estar perto da professora e bolsistas, e percebido pelas famílias:

“Ela chegava em casa mais alegre, mais disposta, entende?”. (N./avó – C.C.O./13a)

O programa, além de um espaço considerado educativo, significava, para as meninas, a participação em um espaço de construção de laços de amizade e confiança por meio de diálogo e projeções de sonhos, fantasias, valores, realizações pessoais e relacionamentos sociais considerados ‘ideais’.

Neste sentido, Tavares e Lira (2001) comentam que o grupo representa um agrupamento, mais ou menos durável, de várias pessoas que interagem e se influenciam entre si, com a finalidade de conseguir certas metas comuns, e onde os seus integrantes se identificam como membros pertencentes ao grupo e dirigem seus comportamentos com base em normas e valores construídos ou modificados por todos.

Aliás, com a necessidade de se dividir angústias e unificar atitudes e concentrações, o grupo acaba se transformando em um espaço privilegiado para as pessoas uniformizarem comportamentos, pensamentos e hábitos considerados por aquelas saudáveis (Lepre, 2003).

O participar do grupo significava ‘pertencer a’, fazer parte de um espaço distinto e privilegiado, em que o vínculo se construía com amor, respeito, escuta, diálogo e confiança entre meninas, bolsistas e professoras.

Neste sentido, os assinalamentos dos bolsistas e professoras, extraídos dos relatórios parciais I, II e III - 2007, afirmam que, no decorrer das oficinas, houve a formação de vínculo da equipe, evidenciado por meio da troca de afetividade, carinho, abraços, beijos, conversas e mimos, como desenhos e bilhetinhos (Univali, 2008a, b, c).

Vale ressaltar que é neste norte que se orienta o processo dialógico freireano, o qual constitui a base teórica e instrumental do programa, uma vez que, segundo Freire, não há diálogo “se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] O amor é também diálogo e é compromisso com os homens, compromisso porque é amoroso, é dialógico” (Potel, 2007, p.49), implica respeito mútuo.

Deste modo, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1983, p.28).

Com base e respeito nas lições de Freire, ao assinalar que o ensinar exige o respeito aos saberes do educando, a aceitação do novo e a rejeição à discriminação e o reconhecimento da identidade cultural, é que se logrou, com o tempo, que essas meninas adquirissem identidade no grupo (Potel, 2007).

Pode-se observar que as conversas, diálogos e aconselhamentos eram encarados como momentos sérios de escuta e de expressão de suas opiniões. Constituíam-se num lugar de resolução de dúvidas sobre sexualidade, drogas, família, escola, comunidade e violência. Era aqui que sentimentos de segurança e confiança em relação a bolsistas e professores podiam ser facilmente perceptíveis, pois o conversar com adultos sobre assuntos ‘proibidos’ e ‘de adultos’ representava uma forma de satisfazer as incertezas, ‘tabus’ e um meio de quebra de padrões impressos, ademais era o meio que possibilitava o seu amadurecimento mental.

Atividades realizadas: um momento de ser quem sou e idealizar um futuro...

Para Baleeiro (2007), o brincar é normal, não tem tempo nem local, invade o físico e agrada, além disso, possui uma prática que denota uma função e segue distintas nuances, dependendo do momento em que o sujeito se localiza na sua estrutura subjetiva. Tavares e Lira (2001, s/p) interpretam que as atividades educativas recebem aceitação pelos participantes, por facilitarem um aprender ludicamente, o qual “[...] adquire significado quando os participantes sentem-se sujeitos, construtores do

conhecimento, numa relação dialógica, que envolve o educando e o educador, ambos compartilhando saberes e experiências de vida”.

As brincadeiras, para as meninas, significaram um momento expressivo e libertador, um espaço para serem criança, para criarem, divertirem-se e para expressarem sua imaginação, espaço este que quase já não possuíam, uma vez que, desde pequenas, já tinham obrigações, problemas e conflitos de pessoas adultas, tendo de limpar, cozinhar, cuidar de irmãos menores etc.

Neste sentido são as observações de Potel (2007), em estudo sobre as meninas e famílias que participam do Programa Univali Mulher, em relação ao contexto social em que se desenvolvem, o qual retrata uma “[...] parte de um mundo social onde o sofrimento pessoal/ familiar, a falta de condições sócio-econômicas e o quadro de violências fazem parte do cotidiano, interferindo no desenvolvimento bio-psico-social de indivíduos, grupos e comunidade” (p.121).

Winnicott, citado por Felice, explica que “a brincadeira ocorre na área intermediária entre a realidade externa e a interna, ou pessoal, o que equivale a dizer que os objetos e fenômenos oriundos da realidade externa são usados a serviço de alguma mostra derivada da realidade interna” (Winnicott, 1975 apud Felice, 2003, p.73).

Igualmente, para Cerisara et al. (1998, p.126), “quando a criança brinca, ela assume uma situação imaginária [de tal modo que] a realidade assume um papel junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona [...]”. Segundo a autora, estas ‘situações imaginárias’ estão conectadas com a capacidade de ‘imitação’, trazendo consigo regras de comportamentos implícitas, sobrevividas das relações interpessoais com as quais as crianças convivem.

Ainda, o brincar possibilitou a criação de vínculo e a construção do grupo entre bolsistas, professores e meninas. Representou uma maneira de construção do conhecimento e meio de informação, um instrumento de ensino e aprendizagem. Em suma, as atividades lúdicas contribuíram e oportunizaram às meninas momentos de expressão, criação e troca de informação, pois, por meio da troca de experiências, da criatividade e busca de soluções, lograram construir seu próprio conhecimento.

Dentre as atividades propostas, as que mais se destacaram foram as brincadeiras e jogos, as conversas e as saídas de campo.

“As atividades, a gente brincava de vôlei, de queimada, a gente fazia vasos de botar flores, a gente foi na UNIVALI ver os esqueletos, os bebês com defeitos, essas coisas!”. (T.A.B.)

“Ah, foi tantas... foi a gincana, o amigo secreto, teve o filme a procura da felicidade, teve sobre a mulher [...]!”. (R.D.J/12a)

Do mesmo modo, as atividades intercederam no diálogo em casa, propiciando a troca de conhecimento e o inter-relacionamento dos envolvidos.

“Eu só sei que sobre plantas, ela falou um dia pra mim, que era sobre plantas, sabes?”. (N./avó – C.C.O./13a)

“Ah... de vez em quando ela chegava... Ah, hoje nos fizemos brinquedo, dança... é... Ah, meu Deus eu não me lembro direito... sempre uma coisa diferente, assim, né?”. (M.S./mãe – D.F/10a)

Quanto às saídas de campo, especialmente a que foi feita à universidade, estas possibilitaram contatos com outras realidades e se consubstanciaram como um meio de projeção e construção dos sonhos e de planejamento do futuro.

“No dia que a gente foi ver os corpos estudados pelas pessoas! Sempre queria estudar pra se médica! Como lá! Naquele negócio de corpo lá! No primeiro dia que eu fui, eu gostei! Ai eu pedi pra minha mãe me bota para se médica!”. (M.N.S.)

Conclui-se, pois, que, para estas meninas, o programa significou um espaço em que se aprendia, formado por um meio agradável à discussão, onde o diálogo fornecia o acolhimento de suas curiosidades e a satisfação de uma conclusão para os temas relacionados aos seus universos.

Considerações finais

No que concerne às percepções das meninas e dos familiares sobre participar do Programa, este foi identificado como um suporte/apoio no processo educacional, sobretudo no sentido de uma terceira via educacional.

Em relação às atividades específicas desenvolvidas, as meninas e familiares as percebem como um momento expressivo e libertador, arquitetado num espaço para ser criança, para criar, se divertir, aprender sobre temas que elas têm interesse e para expressar a sua imaginação. Ou seja, um momento de ser quem sou e idealizar um futuro ou, ao mesmo tempo, fazer parte de um grupo com vínculo e diálogo afetivo, sucessivamente construído e proporcionado no ambiente das oficinas.

Quanto à identificação de possíveis reflexos do programa na vida das meninas e da família, este significou um recurso extra de readequação social, governado para uma educação moldada às exigências sociais de comportamento, padrões e modos socialmente aprovados pelo meio. Tal constatação será motivo de reflexão para a equipe do Programa de Extensão, para avaliação frente aos objetivos de empoderamento das meninas e de que forma este significado de readequação ao padrão socialmente esperado pode ser um viés nos seus resultados práticos.

Verifica-se que o processo de empoderamento é lento, que ocorre em longo prazo, que requer esforço, valentia, seriedade e paciência dos que o conduzem e dele participam, uma vez que o empoderamento assume os indivíduos e grupos socialmente excluídos como cidadãos de direitos, sobretudo, cidadãos possuídos de 'direito a ter direitos', afastando-se da concepção behaviorista que aspira conceber os marginalizados como pessoas dependentes e que devem ser ajudadas, socializadas e habilitadas para a vida em sociedade (Carvalho, S.R., 2004). Desta forma, Sérgio Carvalho (2004, p.1093) compreende que o '*empowerment*' transforma-se, neste contexto, "em um ato político libertador que se contrapõe à concepção bancária de educação".

Colaboradores

As autoras trabalharam juntas em todas as etapas de produção do manuscrito.

Referências

- BALEEIRO, M.C. **Brincar**: quem e além do carretel. *Cogito*, v.8, p.15-9, 2007.
- CARVALHO, M.E.P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba. *Cad. Pesqui.*, v.34, n.121, p.41-58, 2004.
- CARVALHO, S.R. Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de promoção à saúde. *Cad. Saude Publica*, v.20, n.4, p.1088-95, 2004.
- CATRIB, A.M.F. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (Orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p.39-46.
- CERISARA, A. B. et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHAVES, L.C.P. **A criança em destaque na ação complementar entre família e escola.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/Familia_e_Escola.doc>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ELSEN, I.; SILVA, Y.S.; PROSPERO, E.N.S. **Riscos potenciais de saúde:** elaboração de uma metodologia de ação com base na análise de exclusão e inclusão social das famílias de Itajaí – SC. Relatório de pesquisa. Florianópolis: Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de SC, 2005.

FELICE, E.M. O lugar do brincar na psicanálise de crianças. **Psicol. Teoria Prat.**, v.5, n.1, p.71-9, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LEPRE, R.M. **Adolescência e construção da identidade.** Programa de Pós-Graduação em educação. Marília: Unesp, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl36.htm>>. Acesso em: 25 maio 2008.

MINAYO, M.C.S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p.19-51.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

POTEL, I. **Univali mulher a construção de uma proposta dialógica com um grupo de meninas de sete a dez anos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2007.

PRUST, L.W.; GOMIDE, P.I.C. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estud. Psicol.**, v.24, n.1, p.53-60, 2007.

SAUD, L.F.; TONELOTTO, J.M.F. Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries. **Psicol. Escolar Educ.**, v.9, n.1, p.47-57, 2005.

SIQUEIRA, T.C.B. **Educação sexual x Informação sexual na escola.** Goiânia, 2003. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/1258/material/educacao%20sexual%20na%20escola%20versus%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2008.

TAVARES, C.; LIRA, N. (Orgs.). **Construindo uma cultura de paz:** oficinas pedagógicas. Recife, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/mundo/cartilhas_paz/paz_cartilha.html#_ftn2>. Acesso em: 5 maio 2008.

TONOLLI, L.L. **Programa de Extensão UNIVALI Mulher:** a perspectiva de meninas participantes e seus familiares. 2008. Iniciação Científica (Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2008.

UNIVALI. **I Relatório parcial de Extensão/2007.** Itajaí: Departamento de Extensão e Cultura, 2008a.

_____. **II Relatório parcial de Extensão/2007.** Itajaí: Departamento de Extensão e Cultura, 2008b.

_____. **III Relatório parcial de Extensão/2007.** Itajaí: Departamento de Extensão e Cultura, 2008c.

VICTORA, C.G.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N. **Pesquisa qualitativa em saúde.** Porto Alegre: Tomo, 2000.

ZAGURY, T. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

O estudo teve como objetivo identificar as percepções de meninas e seus familiares sobre o Programa Univali Mulher. O Univali Mulher visa à promoção da saúde, é voltado para meninas de duas escolas de Itajaí/SC e objetiva prevenir a violência contra a mulher e fortalecer/promover seu empoderamento por meio de um processo dialógico de ensino. Trabalhando com a abordagem qualitativa de pesquisa, os dados foram levantados por três meios distintos (análise de relatórios, observações e entrevistas semiestruturadas). Pode-se extrair que o Programa significa um meio extracurricular de educação que propicia a formação de um grupo com vínculo afetivo, cujas atividades representam um momento expressivo e libertador, porém, regulador de comportamentos “desajustados”, não logrando, assim, a plenitude do processo de empoderamento.

Palavras-chave: Educação. Promoção da saúde. Cidadania. Violência contra a mulher.

A third way to learn about female things... perspectives on the development of a project for the promotion of health and social awareness among girls

The objective of this research was to identify the perceptions of girls and their families in relation to *Programa Univali Mulher* (Univali Women's Program). The program, which aims at promoting health, focuses on girls of two schools in the city of Itajaí, southern Brazil, with the proposal of preventing violence against women and promoting their empowerment through a dialogic teaching process. The qualitative methodology was used in this research, with data collected from three sources: analysis of reports, observation, and semi-structured interviews. It can be concluded that the Program is a means of education which goes beyond the classroom, enabling the formation of a group of girls in which friendship is established, and whose activities represent an expressive and liberating phase of their lives. However, it also regulates inappropriate behaviors, thus preventing the girls from fully benefiting from this process of empowerment.

Keywords: Education. Health promotion. Social awareness. Violence against women.

Un tercer camino para aprender las cosas femeninas... perspectivas sobre el desarrollo de un proyecto de promoción de salud e ciudadanía de niñas

El estudio ha tenido como objetivo el de identificar las percepciones de niñas y sus familiares sobre el Programa Univali Mujer. El Univali Mujer trata de la promoción de la salud, se dirige a las niñas de los escuelas de Itajaí en el estado de Santa Catarina, Brasil, y objetiva prevenir la violencia contra la mujer fortaleciendo y promoviendo su empoderamiento por medio de un proceso dialógico de enseñanza. Trabajando con un planteamiento cualitativo de investigación, los datos se han obtenido por tres medios distintos (análisis de informes, observaciones y entrevistas semi-estructuradas). Se puede observar que el Programa significa un medio extra-clase de educación que propicia la formación de un grupo con vínculo afectivo cuyas actividades representan un momento expresivo y libertador aunque regulador de comportamientos “desajustados”, no logrando así la plenitud del proceso de empoderamiento.

Palabras clave: Educación. Promoción de la salud. Ciudadanía. violencia contra la mujer.