

Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior

Nzolani: new-found will, knowledge and action in high education

Juliana Eugênia Caixeta¹, Maria do Amparo de Sousa², Raimunda Leila José da Silva³, Paulo França Santos⁴, Elsilene Lino Gomes⁵, Lídia Moreira de Lima⁶, Ravena do Carmo Silva⁷, Euler Brennequer dos Santos Alves⁸, Samuel Loubach da Cunha⁹

¹Autora para correspondência. Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília. Planaltina, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0002-0731-3224. eugenia45@hotmail.com

²Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0002-9290-8876. ampsousa@gmail.com

³Prefeitura Municipal de Planaltina de Goiás. Goiás, Brasil. Prefeitura Municipal de Formosa. Formosa, Goiás, Brasil. ORCID: 0000-0002-2634-2290. raimundaleila@gmail.com

⁴Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Salvador, Bahia, Brasil. ORCID: 0000-0002-4981-8298. pfrancaster@gmail.com

⁵Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0003-1077-3480. elsilene@gmail.com

⁶Secretaria de Estado de Educação. São Sebastião, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0002-8625-6351. lidiampilma@gmail.com

⁷Universidade de Brasília. Planaltina, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0001-6267-0286. ravenacarmounb@gmail.com

⁸Universidade de Brasília. Planaltina, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0002-1957-9206. eulerbre_nnequer@hotmail.com

⁹Universidade de Brasília. Planaltina, Distrito Federal, Brasil. ORCID: 0000-0002-7973-2268. samuk.loubach@hotmail.com

RESUMO | O objetivo deste artigo foi apresentar instrumentos teóricos-metodológicos que temos utilizado e (re)construído em nossas experiências de atuação solidária - neste caso, vividas no contexto da disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares, da Universidade de Brasília - a partir da narrativa dos/as participantes envolvidos/as no desenvolvimento dos projetos sociais intitulados: Revitalização da Escola Flor de Laranjeira (em Brasília) e Combate à Intolerância Religiosa (em Salvador). A pesquisa qualitativa com delineamento de pesquisa-ação fundamentou a prática; e a pesquisa narrativa fundamentou a construção de informações para a análise das experiências, entendida como as lembranças que a pessoa tem de uma situação vivida que a impactou. A análise das narrativas geraram dois eixos vinculados aos significados atribuídos à experiência de atuação solidária: modo de execução e consequência. Os resultados apontam que os contextos formativos construídos na disciplina afetaram os posicionamentos de si, no sentido de considerar, com mais propriedade, os outros escopos sociais e os contextos com os quais interagiram, favorecendo a construção de identidades profissionais solidárias. Com isso, entendemos que a inovação da atuação extensionista está em evocar e permitir a construção de posicionamentos preponderantes de colaboração, que evidenciam um interagir intencionalmente solidário, que tende a gerar alegria, saúde mental e sentimento de dever cumprido, como evidenciado nos relatos dos/as estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Solidariedade. Projetos sociais. Extensão universitária.

ABSTRACT | The goal of this article was to present theoretical-methodological instruments that we have been utilizing and (re)constructing in our solidarity activity experiences - in this case, lived in the context of a discipline called Construction of Multidisciplinary Social Projects, in University of Brasilia - from the narrative of participants of the following projects: Revitalizing *Flor de Laranjeira* School (in Brasilia) and Opposing Religious Intolerance (in Salvador). Qualitative research with research-action design based the practices; and narrative research based data construction for the analysis of the experiences, considered as memories someone has of a situation that impacted them. The narratives analysis generated two axes, tied to the meanings related to solidarity activities experiences: means of execution and consequences. The results showed that the formative context generated in the discipline affected student's self positioning, in the sense of considering, more appropriately so, other social scopes and contexts with which they interacted, favoring the construction of professional solidarity identities. With that, we understand that innovation in extension activities consists in evoking and/or allowing the construction of preponderant collaboration positioning, that show an intentionally solidary exchanging behave, that tends to bring joy, mental health, and the feeling of fulfillment, as evidenced by students' reports.

KEYWORDS: Higher education. Solidarity. Social projects. University extension project.

Introdução

Nzolani, na língua africana *Kikoongo*, significa solidariedade, que implica em amor, desejo e ternura nas relações interpessoais. Ou, em outras palavras, solidariedade implica na possibilidade de estabelecer relações de reciprocidade em prol da atuação coletiva com objetivos que se relacionam ao bem social (Pérez, 2001; Sousa, Caixeta & Santos, 2016). Bem social é um conceito comprometido com a diversidade e seu potencial na busca de novas articulações cognitivas e capacidade de imaginar futuros diferentes (Santos, 2018). Portanto, é um conceito comunitário, construído no espaço da esfera pública e não individual.

Neste trabalho, elegemos investigar a experiência de estudantes de graduação em atuação solidária desenvolvida em contextos de extensão universitária, entendendo por experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p.21).

Educação Superior, Extensão Universitária e seus compromissos com o bem social

É responsabilidade da educação superior prover espaços formativos que possibilitem a experiência de estudantes em formação com diferentes espaços sociais de maneira que percebam as injustiças sociais como um problema relacional e o quanto cada um/a está implicado/a na resolução dos problemas que as mantêm (Pérez, 2001; Sousa, Caixeta & Santos, 2016; Caixeta, Costa, Lima, Silva, Alves, Gomes, Silva, Sousa, & Santos, 2018). Para isto, não é suficiente identificar os sintomas sociais, por exemplo, a pobreza, mas identificar as causas, como a desigualdade da distribuição de renda, cultura, educação e trabalho.

Para cumprir sua função de prover processos de formação profissional, as universidades desenvolvem ações extensionistas que, além de contribuírem como espaços de entrelaçamento dos saberes científicos e populares, também colaboram para a difusão do conhecimento (Caixeta et al., 2018).

Neste artigo, enfocamos a atuação extensionista como uma atuação educacional inovadora porque atende a várias dimensões da definição que estamos utilizando, qual seja: “processo emancipatório, portanto não impositivo, que, em síntese: resulta da colaboração e do estabelecimento de relações horizontais entre (...) diferentes atores da comunidade (...)” com “potencial de

gerar desenvolvimento pessoal, social e intelectual nos atores envolvidos na prática educativa” (Guimarães, Sousa, Paiva, & Almeida, 2015, p. 42). Neste sentido, a prática extensionista favorece: 1. a formação inicial dos/as estudantes da graduação ao criar contextos de formação complexos que exigem, além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área de formação, também o desenvolvimento de competências relacionadas a habilidades sociais como conversar e interagir com pessoas e ambientes diferentes do usual, multi e interdisciplinar; 2. a formação continuada dos/as profissionais participantes (estudantes de pós-graduação, orientadores/as de estudantes de graduação, colegas que viabilizam a atividade extensionista) porque o contexto gera a necessidade de se posicionar teórica, metodológica e criticamente perante as situações apresentadas no decorrer do desenvolvimento dos projetos; 3. a formação em serviço de professores/as universitários/as, porque implica na aproximação de contextos de atuação profissional diversificados nos quais os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados de intervenção à situação concreta; 4. um tipo de formação associada à mudança, que adquire sentido quando os sujeitos são protagonistas das propostas e ações, de modo que as mudanças produzem conhecimentos novos, providos de crítica e de novas possibilidades humanas; 5. a reflexão de professores/as e estudantes a respeito de contextos sociais que ultrapassam as fronteiras da universidade, predispondo os sujeitos e as instituições a ultrapassar as questões técnicas em favor das exigências éticas.

Consideramos que a inovação da atuação extensionista, centrada na proposta metodológica de interação entre teoria e prática e entre pessoas, incluindo profissionais diversos em diferentes contextos, capacita para a reflexão ética e estabelece a autoria como enunciativa e construtora de identificação cidadã em movimento.

Interação teoria-prática: a Metodologia Qualitativa aplicada a Projetos Extensionistas

Os processos interventivos, desenvolvidos na extensão universitária, defendidos neste trabalho, são favorecidos pela metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, porque se trata de uma metodologia de pesquisa que possibilita uma seleção de itinerários flexíveis, condição essencial para a atuação com e em comunidade (Sousa, et al., 2016; Yin, 2016; Caixeta, et al., 2018).

Justificamos a escolha da pesquisa-ação, por ela: “aumentar o envolvimento das pessoas (...); reduzir a distância entre pesquisador e sociedade; basear mudanças em fatos (...) e (...) ensinar pesquisadores como conduzir pesquisas no campo, onde as condições são fluidas (...)” (Sommer, & Arnick, 2003, p. 3).

Os pressupostos da pesquisa-ação, em que os/as participantes se implicam na atuação com o outro, são coerentes com o conceito de solidariedade como reciprocidade, isto é, uma percepção do outro como tendo capacidade de aprender conosco, de nos ensinar e de construir conosco novas lógicas e práticas existenciais (Sousa, 2011). Trata-se de uma prática de pesquisa e de atuação com o outro em contextos e situações concretas, potencialmente emancipatórias, pela abertura a todas as vozes, onde o valor dos argumentos está no seu conteúdo, não na autoridade de quem os enuncia, onde cada participante está credenciado/a para construir, extrair e criar conhecimento; questionar a si e aos/às demais participantes, estabelecer novas conversas sobre o grupo, a sociedade e o mundo, sem perder as respectivas identidades, mas ampliando as possibilidades de posicionamentos de si e do outro (Bauman, 2001; Sousa, et al., 2016).

Assente na metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa ação, os projetos sociais apresentados neste artigo integraram o Projeto Rondon da Universidade de Brasília. Na prática, buscou-se: construção coletiva de conhecimentos; superação de pensamentos de exclusão; empenho em compreender regiões de validade; instituição de verdade locais; uso racional e solidário dos espaços e tempos e objetividade como uma conquista relacional (Sousa, et al., 2016).

O Projeto Rondon, a Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares e a pesquisa-ação aplicada a projetos sociais

O Projeto Rondon é, atualmente, um programa de grande destaque no que se refere a projetos sociais no Brasil (UnB, 2016). Resultado de uma política pública que envolve diferentes ministérios e Instituições de Educação Superior, o Projeto Rondon pretende prover a estudantes universitários/as a oportunidade de conhecer a diversidade da realidade brasileira ao mesmo tempo em que eles/as podem atuar em suas áreas numa perspectiva multidisciplinar, considerando, obrigatoriamente, os outros sociais com os quais trabalham.

Na Universidade de Brasília (UnB), o Projeto Rondon forma um núcleo de atuação que tem desenvolvido projetos interventivos em comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, desde 2005 (UnB, 2016). As marcas dos projetos interventivos se referem a dois eixos: 1º. a obrigatoriedade da participação de estudantes de diferentes cursos e 2º. ao espaço formativo com vistas ao desenvolvimento de competências técnicas, éticas, estéticas e políticas (UnB, 2016).

Para favorecer a operacionalização do Projeto Rondon, o Decanato de Extensão criou a disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares, com carga horária de 60 horas, cuja ementa prevê a execução de projetos multi e interdisciplinares em diferentes áreas da extensão universitária, como: Direitos Humanos, Educação, Comunicação, entre outros (UnB, 2016).

No verão de 2018, na Faculdade UnB Planaltina, ofertamos a disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares com o objetivo de oportunizar aos/às participantes experiências de atuação solidária, na perspectiva da metodologia qualitativa de pesquisa-ação.

Nesse contexto, a disciplina foi implementada no Sistema de Matrícula da Universidade, recebendo um total de 31 matrículas de estudantes de diferentes cursos, a saber: Licenciatura em Ciências Naturais, Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental, Serviço Social, Geografia, Pedagogia e Ciências Sociais.

A partir da ementa, foram escolhidos, como objetivos da disciplina: 1. Definir gente, solidariedade, projeto social e pesquisa-ação; 2. Relacionar os conceitos desenvolvidos na disciplina à prática de projetos sociais em diferentes áreas; 3. Planejar, executar e avaliar projetos sociais e escrever relatórios e textos referentes a projetos sociais.

A disciplina foi organizada em quatro unidades: 1 – O que sou capaz de fazer por alguém que não conheço?; 2 – Do conceito de gente ao conceito de solidariedade; 3- Da Fundamentação Teórica à Fundamentação Metodológica e 4 – Projetos Sociais Multidisciplinares.

A disciplina teve um momento inicial, na universidade; e outro, para a execução dos Projetos Sociais, nas comunidades da Escola rural Flor de Laranjeira, Planaltina de Goiás, Goiás, e no Terreiro de Canbomblé Tumba Junsara, Salvador, Bahia.

O momento inicial teve uma carga horária total de 20 horas, contemplou o conteúdo programático das unidades 1, 2 e 3, e tinha o objetivo de criar contextos de interação entre os/as participantes que exigissem a mobilização de recursos denominados como socioafetivos por Marinho-Araújo e Almeida (2016), que implicam em atuar com o objetivo de atingir objetivos comuns, por meio da construção de vínculos interpessoais.

O segundo momento teve uma carga horária superior à prevista para a disciplina, conforme será relatado na seção que trata os Projetos Sociais. O objetivo desse segundo momento era implementar o ciclo da pesquisa-ação, a saber: planejar, executar e avaliar as ações com vistas à transformação social e ao bem comum.

As aulas do primeiro momento, com carga horária de 5 horas cada uma, foram mediadas por meio de diálogos, em rodas de conversa e por meio da leitura e discussão de textos e vivências que traziam desafios relacionados à atuação colaborativa.

Na primeira aula, utilizamos uma vivência de cumprimento, que utiliza formas diferentes de saudação. Em seguida, para nos conhecermos, cada pessoa deveria compor um produto, que tivesse características suas para doá-lo para outra pessoa da turma, definida por sorteio após o término da confecção. O objetivo dessa vivência foi oportunizar aos/as participantes um olhar para si e, também, para o outro, numa perspectiva de compartilhar percepções de si com o/a colega da turma e, mais que isso, doar algo de si a alguém da turma.

Ao final da aula, os/as estudantes foram provocados a responderem a pergunta: “O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço?”. A resposta deveria ser redigida no formato de carta para um/a destinatário/a escolhido/a pelo/a próprio/a estudante.

A segunda aula começou com uma roda de conversa sobre a carta. As perguntas motivadoras foram: como foi escrever essa carta? Alguém quer ler a carta para nós? O que vocês descobriram por meio dessa atividade?

Após esse diálogo, fizemos uma adaptação da dinâmica *Você é gente?*, proposta por Werneck (2003). Nessa vivência, foram escritas perguntas, tais como: “Uma criança que nasce sem cérebro é gente?”, “Um assassino que mata a mãe, a corta em pedacinhos

e a come com farofa é gente?”, “Empresário é gente?”, “Prostituta é gente?”, “Uma pessoa que fique em coma durante anos deixa de ser gente?”. Essas frases foram colocadas em uma caixinha, que foi passada de mão em mão, ao som de uma música. Quando a música parava, a pessoa, que estava com a caixinha, deveria pegar uma pergunta e emitir a sua opinião e, se alguém mais quisesse opinar, também era possível.

Ao final das perguntas, os/as estudantes foram provocados/as a definir gente. Para tanto, uma pergunta adicional foi acrescentada, conforme orientação da Dinâmica proposta por Werneck (2003): “O que é que, se eu tirar de vocês, faz com que deixem de ser gente?”. De intenso debate resultou a definição “Gente é todo e qualquer ser humano”.

O próximo objetivo era definir solidariedade. Para isso, experienciamos a brincadeira *Escravos de Jó*. Nela, cada pessoa fica com um objeto na mão que, durante a música *Escravos de Jó*, deve fazer movimentos sincronizados de forma que o seu objeto passe de mão em mão e retorne às suas. Problema cuja solução requer colaboração coletiva. Em sala, foram mais de cinco rodadas para que cada um tivesse seu objeto de volta.

Ao final da brincadeira, os/as estudantes foram questionados/as: qual a relação dessa brincadeira com o conceito de solidariedade? Para respondê-la, nova roda de conversa foi empreendida, até concluirmos que solidariedade tem a ver com uma atuação em conjunto.

A aula foi finalizada com a indicação de dois textos para leitura Pérez (1997) e Almeida (2007) e a provocação: escreva um texto, relatando experiências de atuação solidária, que você já viveu, considerando a definição de solidariedade como uma ação conjunta e recíproca.

A terceira aula começou com as narrativas das ações solidárias já empreendidas. Percebemos que já havíamos desenvolvido diferentes atividades, algumas das quais voltadas para o Assistencialismo, isto é, resolver uma necessidade imediata, sem mudar as condições que a geraram (Sousa, 2011) e reforçamos que, na disciplina, nosso foco era promover intervenção assumida de forma crítica, aproveitando e criando oportunidades para promover a autonomia das pessoas enquanto supre necessidades imediatas (Sousa, 2011).

A continuação da aula foi uma vivência da teia de barbante. Nela, cada pessoa deveria apresentar uma característica de si que favorecia a atuação solidária, enquanto segurava um ponto do barbante e lançava o novelo para um/a colega. Ao final, tivemos uma teia conectando todos/as participantes. O próximo desafio era identificar os objetivos que desejávamos com a nossa atuação solidária. Por meio de conversa coletiva, elegemos três: 1. deixar legado no território, entendendo território como lugar social, ponto de referência para a atuação (Barcellos, 1995); 2. promover transformação e 3. promover integração.

Com os objetivos sistematizados, foram penduradas três canetas, cada uma representando um objetivo, próximas a três garrafas. O objetivo da vivência era colocar cada caneta em uma garrafa como um símbolo de que havíamos atingido o objetivo. Para tanto, todos/as tivemos que nos deslocar no espaço para conseguirmos atingir o objetivo final, por exemplo: dar passos para a esquerda, abaixar-nos ou levantar-nos. Com ele concluído, para desfazer a teia, cada pessoa enrolava o barbante, enquanto expressava o que precisaríamos fazer ou ser para que conseguíssemos atingir os objetivos estabelecidos.

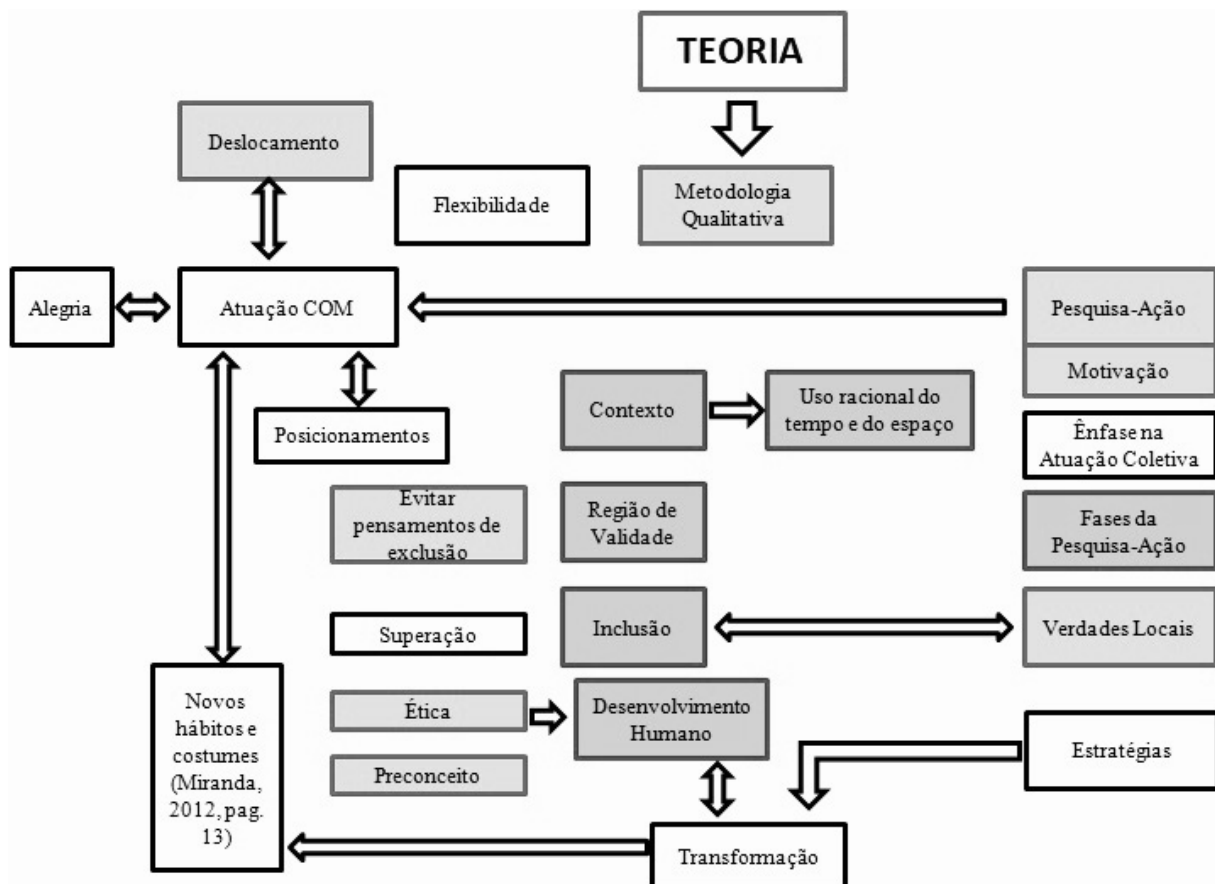
Ao final da aula, os/as estudantes foram orientados a ler o texto de Sousa, Caixeta e Santos (2016) sobre metodologia qualitativa como favorecedora de contextos inclusivos.

Na última aula desse momento inicial, registramos palavras-chave, presentes no texto, em fichas e montamos um mapa conceitual, relacionando os conceitos de solidariedade e gente com aqueles relativos à metodologia qualitativa (ver figura 1).

O mapa conceitual trouxe uma sistematização sobre os conceitos que havíamos estudado até então, produto de muito debate, com negociações sobre compreensões teóricas tanto do conteúdo estudado quanto da metodologia proposta para nossos projetos sociais.

Com o objetivo de exercitar a metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, realizamos a última vivência pedagógica: a Boneca, que implica em trocas de informações e de materiais para que ela seja bem sucedida.

Figura 1. Mapa conceitual



A turma foi dividida em 4 grupos, que formavam pares. Portanto, tivemos 2 pares: grupo 1 e grupo 3 formavam um par; grupo 2 e grupo 4, outro. Esses 2 pares de grupos deveriam construir uma boneca, mas os grupos 1 e 2 iriam construir o lado direito da boneca, e os grupos 3 e 4, o lado esquerda da boneca. As dimensões da boneca foram registradas no quadro, exemplo: 30 cm diâmetro de cabeça, 80 cm de perna. O comando da atividade foi: grupos 1 e 3 construam uma boneca; grupos 2 e 4 construam uma boneca. Para tanto, além das dimensões, foram ofertados materiais diversos como tecido e material de papelaria.

Os grupos teriam uma hora para confeccionarem a boneca. Em uma hora, deveriam estar de volta à sala com a boneca pronta.

O resultado foram duas bonecas cujos lados direito e esquerdo não se encaixavam (ver figura 2).

Ao observarem que os lados das bonecas não se encaixavam, começamos a conversar sobre o que pode ter acontecido. As respostas indicaram a necessidade de diálogo e de planejamento, antes que cada grupo tivesse saído correndo para pegar materiais e realizar sua parte na tarefa.

Com esta atividade, aprendemos que os materiais eram necessários, mas não suficientes para o cumprimento da tarefa, a integração dos grupos para o planejamento e execução da boneca teria levado a melhor solução para o problema.

Figura 2. Bonecas



O segundo momento da disciplina, aquele destinado à execução de dois Projetos Sociais, foram intitulados: Revitalização da Escola Flor de Laranjeira (Revitalização) e Combate à Intolerância Religiosa. Os territórios dos Projetos Sociais, uma escola rural de Planaltina de Goiás, estado de Goiás, e um terreiro de candomblé da cidade de Salvador, estado da Bahia, foram escolhidos por serem territórios que atendiam os critérios de baixo IDH, instituições em situação de vulnerabilidade social, pelo abandono do poder público, no primeiro caso; pela discriminação, no segundo. Ambas instituições têm sido acompanhadas por projetos de extensão da Universidade de Brasília. A primeira por quatro anos e a segunda por um ano.

O projeto Revitalização foi desenvolvido por 29 estudantes matriculados/as na disciplina e o projeto Combate à Intolerância Religiosa teve a colaboração de dois estudantes também matriculados na

disciplina e que foram selecionados por terem experiência na execução de projetos interventivos envolvendo os temas cultura, arte, periferia e negritude.

A metodologia que fundamentou o desenvolvimento dos projetos interventivos, conforme referido antes, foi a qualitativa com delineamento de pesquisa-ação. A partir do debate sobre a pesquisa-ação, definimos que nosso planejamento seria feito no território de nossa atuação, fazendo valer os pressupostos metodológicos na concretização dos projetos interventivos.

Revitalização da Escola Flor de Laranjeira

A escolha do projeto Revitalização da Escola Flor de Laranjeira foi definida no dia da primeira visita à escola, com a presença dos/as estudantes voluntários/as da disciplina, a professora da universidade, a diretora e a vice-diretora da escola.

A primeira visita foi impactante para todos/as da universidade: forros de PVC caídos no chão; pintura descascada; lâmpadas sem funcionamento; mato grande (ver figura 3).

Figura 3. Escola Flor de Laranjeira antes da revitalização



Após a observação da estrutura física da escola e do diálogo com a diretora e a vice-diretora, a equipe, como nos chamaremos a partir de agora, sem distinção de serem pessoas da universidade, voluntários/as externos/as ou alunos/as da escola, decidiu pela formação de cinco grupos de trabalho: Grupo 1 – Limpeza do matagal; Grupo 2 – Horta; Grupo 3 – Reparos; Grupo 4 – Brinquedoteca e Grupo 5 – Limpeza da escola.

Para a execução dos trabalhos, a equipe decidiu que cada pessoa poderia escolher o grupo ao qual desejava pertencer e, na medida em que o objetivo daquele grupo fosse alcançado, a pessoa poderia integrar outro grupo. Assim, por exemplo, as pessoas que compunham o grupo 1, tão breve finalizassem a capina e o roçado do mato, ingressariam em outro grupo. Como a capina acabou com uma semana de trabalho, a maior parte do grupo de trabalho 1 migrou para o grupo 3, dada a quantidade de trabalho deste grupo, a saber, conseguir recursos humanos e materiais para: a) instalar os forros de PVC das salas de aula, direção e secretaria; b) instalar lâmpadas e tomadas duplas em todos os espaços da escola; c) instalar varões e cortinas nas salas de aula; d) instalar vidro nas janelas; e) realizar a pintura de todos os espaços

da escola; f) instalar acessórios nos banheiros; g) revitalizar armários e caixotes e h) instalar elementos decorativos.

Após o primeiro dia de visita à escola, passamos a planejar, executar e avaliar nossas atividades, considerando o grupo de trabalho ao qual pertencíamos e o projeto como um todo. Devido ao tempo disponível na escola e na disciplina, verificamos que as fases da pesquisa-ação iam se fundindo na medida em que precisávamos planejar, executar e avaliar nossas pequenas atividades para conquistar o grande objetivo do grupo de trabalho. A flexibilização de fronteiras entre as fases foi importante para permitir os avanços, uma vez que os desafios de cada grupo eram marcantes. Por exemplo, o grupo Reparos necessitava de outras instituições para executar determinadas atividades, como a instalação do forro, por exemplo. Nesse caso, era necessário novo planejamento para que as ações na escola não ficassem totalmente paradas nesta frente de trabalho. O grupo da horta precisou de várias etapas de preparo do solo para conseguir fazer a plantação: limpeza do ambiente com capina e retirada de rejeitos, preparo do solo com adubação e compostos orgânicos, além disso, decidiram pintar a parede de laranja para destacar o espaço da hora.

A atuação na escola acontecia quatro vezes por semana por quatro horas e meia, em média, cada visita. Havia colegas que se voluntariavam para participar das atividades de seu grupo em diferentes dias e horários.

Para socializar as atividades desenvolvidas em cada dia, a professora da disciplina se tornou coordenadora do projeto e passou a elaborar boletins diários sobre o andamento da revitalização. Os boletins eram publicados no whatsapp do grupo da disciplina, no do grupo da escola e no facebook.

A revitalização da escola Flor de Laranjeira aconteceu em vinte e cinco dias de intervenção e contou com vinte e oito voluntários/as. Se considerarmos os/as estudantes da escola, teremos um total de cento e

dezessete voluntários/as. Além dos/as voluntários/as, houve a participação de dezenove doadores/as, pessoas que fizeram doações em dinheiro ou em produtos para os grupos Reparos e Brinquedoteca. O projeto também teve o apoio da Prefeitura e de empresas da cidade.

O projeto interventivo resultou em uma revitalização de todos os espaços da escola (ver figura 4).

Ao final do projeto, as salas de aula e as salas administrativas receberam iluminação com lâmpadas led, forro PVC, pintura, tomadas duplas, armários revitalizados e decoração. O jardim de pneus e a horta foram criados e/ou revitalizados. Os banheiros receberam acessórios e pintura. Houve uma limpeza geral da escola e a criação de uma brinquedoteca.

Figura 4. Escola Flor de Laranjeira após a revitalização



Combate à Intolerância Religiosa

O segundo projeto, Combate à Intolerância Religiosa (CIR), iniciou com a seleção e ida de dois estudantes da disciplina para uma Residência Solidária no Terreiro Tumba Junsara, cujas línguas faladas são o *Kikoongo* e o *Kimbundo*, motivo pelo qual usamos a palavra *Nzolani* em *Kiboongo*, no título.

O projeto CIR foi promovido e coordenado pela Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara – ABENTUMBA, Salvador, Bahia, que previa, dentre suas ações, o Programa Residência Solidária, ou seja, um espaço de formação no qual o/a estudante universitário/a é convidado/a a uma imersão na comunidade com o objetivo de participar das rotinas da comunidade de tal forma a se tornar um

membro dela, ainda que na condição de estrangeiro, por meio do compartilhamento de atividades que visam, colaborativamente, levantar problemas, alternativas de enfrentamento, construir estratégias de intervenção e atuar na resolução (Carrion, Valentim, & Hellwig, 2006).

Na Semana de Combate à Intolerância Religiosa, os objetivos das atividades foram alinhados aos objetivos da disciplina Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade, da Universidade Federal da Bahia, intitulada Lugares de Memórias do Povo Negro: contribuir para reflexões propositivas acerca dos processos de renovação e readequação das estratégias de sobrevivência e sustentabilidade das organizações negras, no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral quanto à importância

da memória nos processos de ressignificação de suas lutas, para o enfrentamento e superação da intolerância religiosa.

A relevância dessa Semana se realizou no Terreiro Tumba Junsara tem relação com sua trajetória histórica, marcada pelo legado religioso, cultural e de resistência, o que permitiu seu tombamento como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 2018.

O Terreiro, ao longo de sua história, tem se tornado uma instituição de referência nacional no que tange a articulações políticas do povo negro em busca de dignidade, respeito e reconhecimento quanto à trajetória das religiões de matriz africana.

A residência consistiu em 10 dias de imersão, onde os dois estudantes residentes atuaram tanto no planejamento, quanto na execução e avaliação das atividades do projeto Combate à Intolerância Religiosa, que incluíam rodas de conversa, palestras, minicursos, oficinas, mutirão de grafite, danças e banquetes (Abetumba, 2018).

Este projeto também contou com dois momentos. No primeiro, houve um processo formativo em que os estudantes tiveram aulas sobre religiões de matriz africana, ancestralidade, memória, residência solidária e políticas públicas. Também incluiu visitas técnicas a territórios históricos e experiências do patrimônio imaterial da cidade de Salvador, por exemplo,

a culinária. Foram visitados: Pelourinho, Igreja do Senhor do Bonfim, Espaço Cultural da Barroquinha, Museu de Arte Moderna da Bahia, Museu das Baianas, para citar alguns.

No Segundo momento, os estudantes participaram das Celebrações da Semana da Luta contra a Intolerância Religiosa, no Terreiro de Candomblé Tumba Junsara. Sempre orientados por um professor vinculado ao projeto de extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina, e, também, membro da ABENTUMBA.

A metodologia do projeto CIR foi a mesma da Revitalização. Os estudantes planejaram sua atuação, sob orientação do professor, no território da imersão, numa proposta colaborativa. Dessa maneira, diariamente, havia o planejamento das atividades e a avaliação da execução por meio de diálogos e registros em diário de campo.

Durante o evento, os estudantes decidiram, com o orientador e a comunidade do Terreiro, participar do grupo de trabalho ligado à Arte e Cultura, realizando oficinas, mutirão de grafite e apresentações culturais (ver figura 5). Novamente, devido ao dinamismo dos grupos, os estudantes, além de atuarem com grafite e em apresentações de poesias, ajudaram, por exemplo, o grupo da limpeza, que preparava o espaço físico do Terreiro Tumba Junsara para a execução dos grafites.

Figura 5. Atuação do Grupo Arte e Cultura



Ao final do projeto desenvolvido no Terreiro Tumba Junsara, os estudantes que estavam em Salvador, se uniram aos/às colegas da Escola Flor de Laranjeira.

Objetivo

O objetivo deste artigo foi apresentar o instrumental teórico-metodológico que temos utilizado e (re)construído em nossas experiências de atuação solidária, analisando, neste caso, as experiências vividas no contexto da disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares, da Universidade de Brasília, a partir de diferentes relatos dos/as participantes.

Metodologia

O delineamento de pesquisa que embasou a construção de informações para a análise das experiências de atuação solidária na disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares foi a narrativa (Yin, 2016), um tipo de discurso que organiza nossas experiências de vida. O “Método (auto)biográfico se propõe a investigar como os indivíduos integram e interpretam a “realidade social” e como eles agem no mundo para transformar ou preservar essa realidade, trans(con)formando-se” (Passeggi, 2016, p.19).

As narrativas foram construídas em diferentes momentos da disciplina. No momento 1, solicitamos aos/às participantes da disciplina que: a) escrevessem uma carta para alguém especial, contando o que seriam capazes de fazer por alguém que não conheciam; b) definissem solidariedade e dessem exemplos de uma experiência vivida que envolvesse atuação solidária; e c) narrassem suas compreensões sobre a metodologia qualitativa com delineamento de pesquisa-ação. No momento 2, o grupo do whatsapp se tornou um diário de campo digital e coletivo onde o grupo de participantes da disciplina faziam registros de suas experiências na escola e no Terreiro Tumba Junsara e dialogavam sobre elas. Ao final da disciplina, foi solicitada a produção de um texto com o título: Cinco Semanas de Verão, onde os/as participantes poderiam narrar suas experiências vividas na disciplina. De todas as atividades, a única que foi optativa foi o texto Cinco Semanas de Verão.

Corpus de Análise do Trabalho e Procedimentos de Análise

Consideramos como corpus de análise deste trabalho: a) no momento 1: 15 cartas e 19 textos e b) no momento 2: 33 boletins do dia e suas repercussões, entendidas como troca de turnos de textos escritos entre os/as participantes do grupo de whatsapp da disciplina; 8 textos Cinco Semanas de Verão e mensagens privadas para a professora: 1 email e 2 mensagens privadas de whatsapp.

Antes de empreender essa pesquisa por meio da organização do corpus de análise e de implementar as fases dos procedimentos de análise, foi solicitado aos/às estudantes autorização para usar os textos que eles/as produziram ao longo da disciplina, nas diferentes plataformas: moodle, whatsapp e/ou facebook bem como imagens que eles/as produziram ou que foram produzidas a partir do trabalho que eles/as desenvolveram em sala de aula ou nos territórios onde atuaram. A autorização foi registrada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde foi selado o compromisso com o sigilo dos/as participantes; o caráter voluntário da participação e, também, o direito de desistir dela a qualquer tempo. Por isso, os nomes das instituições e das pessoas, apresentados neste texto, são fictícios, exceto o nome do Terreiro Tumba Junsara e de sua Associação.

Para a análise de dados, usamos a análise temática dialógica proposta por Silva e Borges (2017), que prevê a leitura intensa do material selecionado para análise; organização dos enunciados em tema e subtemas, entendendo por enunciado qualquer unidade linguística que possua sentido (Bakhtin/Voloshinov, 2014) e, por fim, elaboração e análise do mapa semiótico, inspirado em Rosa e González (2013), compreendido como uma representação gráfica que apresenta dinâmicas de posicionamento na experiência vivida e as relações entre os significados construídos expressas nos textos.

Resultados

Os resultados serão apresentados em dois eixos que se vinculam aos significados atribuídos à experiência de atuação solidária: modo de execução e consequência. Esses temas foram construídos a partir do trabalho de Caixeta e Barbato (2004) e se adequam

a essa pesquisa, porque a análise permitiu gerar informações sobre processos de identificação, que só podem ser compreendidos à luz das interações sociais, que oportunizam a construção da pessoa em seus diversos posicionamentos. Por posicionamento, compreendemos o “modo como as pessoas constroem suas identidades discursivamente, na relação com os outros, e às funções sociais de assumir para si mesmo ou atribuir a outros determinadas posições” (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004, p.76).

Com o uso dos eixos modo de execução e consequência poderemos representar os processos de identificação, os quais são dinâmicos e multifacetados, assim como a identidade, a qual é constituída na/e pela interação social.

O eixo modo de execução se refere às diversas maneiras com que os/as estudantes foram provocados/as à atuação solidária e o eixo consequência se refere às consequências percebidas para si e para outros e

que, em diferentes tempos e espaços, também, reatualizavam o modo de execução das ações dos projetos, por isto, no mapa semiótico, as setas indicam um processo cíclico (ver figura 6).

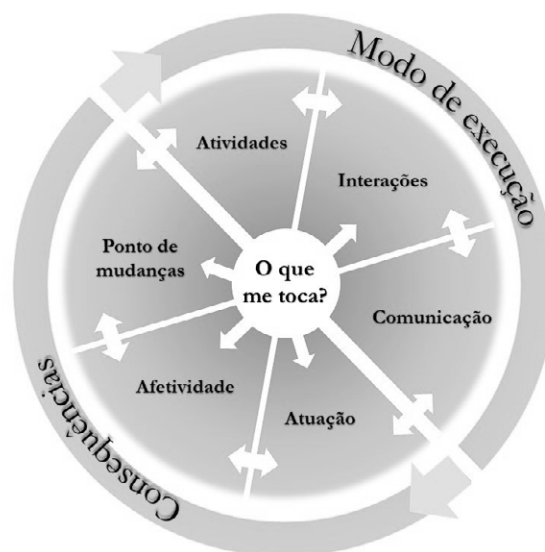
Cada eixo apresenta temas que os compõem, formando o mapa semiótico da experiência da atuação solidária na disciplina Construção de Projetos Sociais Multidisciplinares.

Para cada tema que compõe o eixo, apresentaremos citações retiradas do corpus de trabalho desta pesquisa, preservando-se as identidades.

Eixo Temático Modo de Execução

No eixo temático modo de execução, integramos três temas: atividades, interações e comunicação. Os temas, conforme representado na figura 6, apresentam influências mútuas.

Figura 6. Mapa semiótico



Atividades

O tema atividades se refere à dimensão provocativa e desafiadora das atividades propostas na disciplina, que exigiram: a) pensar em si e na própria história e escolhas relacionadas à atuação solidária; b) pensar na sua relação com outras pessoas e c) pensar em em si, no/a colega de sala e demais participantes com vistas à atuação conjunta.

“O que eu posso fazer por alguém que eu não conheço? (...). Isso vem me trazendo diversas inquietações e acredito que isso seja bom!” (Trecho da carta de Ewê).

“A solidariedade em relação à brincadeira em sala nos colocou numa condição grupal, resultando numa reciprocidade onde todos doavam e, ao mesmo tempo, recebiam algo fazendo com que houvesse uma interação entre todos envolvidos” (Trecho do texto de Diana sobre Solidariedade).

“Nem sei por onde começar a falar dessas cinco semanas de verão afinal foram tão intensas mas enfim a princípio entrei na sua sala bem insegura, tímida, sem saber muito bem o que esperar e minha primeira surpresa foi ao perceber o jeito que as pessoas se cumprimentavam afinal ,é tão comum nas outras disciplinas passarmos um semestre inteiro com os outros alunos e mal saber o nome, já a minha segunda surpresa foram as atividades ,e a forma em que elas me fizeram pensar, como por exemplo “ um cara que mata a mãe e come na farofa é gente?” achei muito interessante essa maneira de mostrar empatia independe de erros das pessoas, outra que se destacou para mim foi a da boneca, confesso que na hora não entendi o sentido ,mas na prática foi com certeza uma das mais uteis” (Trecho do texto 5 Semanas de Verão de Dandara).

Interações

O tema interações congregou significados vinculados às ações necessárias para a atuação conjunta. As narrativas revelaram que as interações referem-se não só ao ato de se relacionar com o outro por meio da fala, mas, principalmente, à disponibilidade para conversar, para pertencer a um contexto e para atuar coletivamente. Portanto, podemos dizer que as interações implicaram aproximação, (re)conhecimento, acolhimento e pertencimento direcionados ao sentimento moral da empatia.

“Acho que me permitir conhecer, com um olhar que, de fato, vê um humano” (Trecho da carta de Ewê).

“Colocando-se no mesmo lugar do outro, podemos considerá-lo tão indivíduo quanto nós mesmos e, assim, superar nossos preconceitos e desenvolver novos hábitos e costumes e até mesmo aprender a utilizar de forma mais adequada o tempo e os espaços, pensando no melhor para a coletividade. Esse pensamento ético nas interações sociais possibilita o desenvolvimento humano para todo aquele que se dispõe a aceitar as diferenças com alegria” (Trecho do texto de Aia sobre Mapa Conceitual).

“Realmente fiquei impressionada com a importância da união e da paciência dos meus colegas para trocar os forros, só era possível colocar um seguinte se o último colega já tivesse terminado de encaixar e “enrosçar” a anterior” (Trecho do texto de Tânia).

Comunicação

O tema comunicação apareceu nas narrativas como a estratégia para enunciar e negociar.

A comunicação como estratégia de enunciar foi identificada, especialmente, nos diálogos pelas redes sociais, cujas narrativas imprimiam o desejo da pessoa de compartilhar o que fez ou o que desejou fazer e não deu certo, ou ainda, o que desejou fazer, fez e deu certo.

Nesse significado, a comunicação foi entendida como o processo que permite eu expressar minhas ideias, vontades, emoções, conquistas e fracassos.

Diálogo do whatsapp e Facebook sobre a residência solidária:

“D: Estamos aprendendo sobre memórias e redes solidárias.

V: Fantástico, querida!

D: Muito interessante. Eles chamam de gestão do futuro.

V: O trabalho com a memória??

D: A memória é usada para encaminhar o futuro. Dentro da rede solidária, é chamada de gestão do futuro. É incrível!”

Faz parte desses significados os boletins do Dia, que foram criados para permitir que todos/as participantes da turma soubessem o que estava acontecendo tanto na Escola Flor de Laranjeira, quanto na Residência Solidária (ver figura 7).

Figura 7. Balanço do Dia

Balanço do Dia		
<ul style="list-style-type: none"> • Tiramos o forro de duas salas; • Conseguimos colocar forro até metade de uma dessas salas; • Emassamos e lixamos a brinquedoteca e uma sala; • Fizemos duas travas de gol; • Fizemos orçamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Fizemos orçamento dos varões e fechamos com a Tia da Mirlene; • Ganhamos 8 varões de 2,5 metros. Alguém pode pegar? É Sobradinho! • Compramos o material para fazer o grafiato na parte externa; • Começamos uma nova campanha para arrecadação de grana para pagar os varões e 	<ul style="list-style-type: none"> mais 8 cortinas. Já temos 100 reais e ganharemos mais 50 reais; • Compramos materiais elétricos que estavam faltando; • Acabamos a instalação elétrica na sala da direção ; • Fechamos com o rapaz do telhado; • Tivemos a ideia de fazer uma placa para deixar na escola;

Como negociação, a comunicação foi compreendida como o processo que garante a possibilidade de discutir e combinar interpretações, vontades, significados e ações.

“Na escola o tempo todo os grupos tinham que se comunicar, por exemplo, para pintar as paredes tive que esperar o outro grupo colocar o forro, outro grupo lixar, e assim por diante” (Trecho da carta de Dandara).

“G: Meu pai sugeriu essa cor (refere-se a uma imagem de parede), porque daria para passar no grafiato e na parte de cima. No grafiato, ficaria um tiquinho mais escura. Pensando na economia.

V: O que acham? Economia é importante. Estamos sem graninha.” (Diálogo do whatsapp).

Eixo Temático Consequência

No eixo consequências, temos três temas: atuação, afetividade e pontos de mudanças. São temas que apresentam influências entre si e derivam dos temas modo de execução, por isso, o mapa semiótico foi construído de forma circular, por meio de setas que indicam que há retroalimentação entre os significados que compõem cada tema e o conjunto dos eixos.

Atuação

O tema atuação se refere: a) ao posicionamento de protagonismo que os/as participantes foram construindo no decorrer da disciplina uma vez que as tarefas e as atividades nos grupos de trabalho exigiam análise da situação para tomada de decisões, portanto, negociar era essencial; e b) à necessidade de deslocamento de si, dos posicionamentos habituais teve para outros mais flexíveis, de maneira a construir novas regiões de validade e espaços de atuação conjunta.

O tema Atuação teve interferência direta dos temas comunicação e interação.

“Remeto essa carta a mim. Sim. Porque quero aprender com cada letra aqui escrita. Tatuar em mim para ser melhor pro outro” (Trecho de carta de Luz).

“Quero lhe dizer que recebi seu convite. Eu não sei bem como posso te ajudar, pois nunca participei de uma atividade solidária. Mas acredito que, se você me explicar mais sobre como acontece, posso me empenhar em aprender” (Trecho de carta de Morena).

“Naquele momento, deixei meu egoísmo de lado, pois achava que o meu caso era o mais importante, mas, ao ver todos ali presentes, pude perceber que o meu não era nada em vista dos outros e, com isso, passei a refletir mais sobre aquela situação e através de pequenos atos pude ajudar a quem precisava” (Trecho de texto de Dolores).

A análise do tema Atuação permitiu compreender que as fases da pesquisa-ação: planejamento, execução e avaliação se misturaram ao longo dos diferentes tempos e espaços dos projetos. A fluidez da fronteira entre as fases foi importante, porque, em contextos de adversidades, o enfrentamento de situações inesperadas pode ser frequente, exigindo mobilidade:

“AMANHÃ, NÃO teremos equipe do forro. A equipe vai descansar!” (Trecho do Boletim do Dia 24/01/2018)”

Afetividade

O tema afetividade tem relação com a ação de afetar-se, de se deixar afetar e de afetar o outro, e engloba os significados relativos a emoções, como raiva, alegria, e a sentimentos morais como empatia.

“O primeiro contato com a escola provocou em mim uma indignação que beirava a raiva. O que eu via não era o descaso tão comum aplicado pelos governantes de nosso país e sim total omissão de recursos básicos; a total indiferença a situação humana básica” (Trecho do Texto de Valentina).

“Ahh estou me sentindo em casa... Vou embora de coração partido. É uma sensação que nunca senti antes! Um acolhimento, V., tanta memória” (Trecho de Ewê, Facebook).

Ponto de mudança

Este tema refere a mudanças em duas dimensões: no/do território e de si.

As mudanças no/do território foram identificadas em trechos de narrativas referindo-se a estrutura física e social dos territórios onde atuaram, mas, também, nas pessoas, vinculadas ao território, com quem atuaram durante semanas.

“A transformação foi geral, pois sem palavras, conceitos etc, elas modificaram a maneira de irem para a escola. Nem precisa de uma observação minuciosa para perceber que elas estão cuidadosas (...)” (Trecho do Texto de Valentina).

“Conseguimos ver uma mudança notória no ambiente interno da escola, desde o olhar das pessoas que estiveram com a gente desde o princípio ao ambiente físico mesmo, e este primeiro sendo o mais importante” (Trecho de email de Pedro).

As mudanças de si se relacionam ao fato de a experiência nos projetos ter impactado a forma de perceber a si e a vida, implicando em novas vontades, novos posicionamentos e novas escolhas.

“A mudança que eu tive do primeiro dia de aula ao meu último foi extremamente notável, os meus pais me perguntaram durante este mês se eu estava espalhando abraços e sorrisos só por causa de uma viagem, (...) cara, nossa como foi bom, foi muito bom, a minha cabeça não parava de pensar um segundo no que poderíamos fazer” (Trecho da carta de Pedro).

Discussão

Cabe às Instituições de Ensino Superior desenvolver propostas de ensino que provoquem o desenvolvimento de competências relacionais a partir das quais o/a estudante será desafiado/a a atuar, considerando diferentes contextos, pessoas e recursos (Caixeta, et al., 2018; Sousa et al., 2016; Marinho-Araújo, & Almeida, 2012). Com base nesse pressuposto, as experiências vividas nos projetos possibilitaram aos/às participantes o exercício da moral cidadã e da ética democrática, relacionadas ao cuidado com o outro e à liberdade individual (Bauman, 2001; Sousa, 2011; Rosa, & González, 2014).

Os resultados evidenciaram que o que tocou os/as estudantes foi a maneira como eles/as foram provocados/as e a autonomia de se posicionar ao longo da disciplina, especialmente, durante a execução dos projetos interventivos, e as consequências de tais posicionamentos para si e para o outro. Esse processo formativo tinha como premissa e método: 1. evitar raciocínios de exclusão, o que significa evitar assumir posicionamentos radicais que impliquem impossibilidades, afastamentos, ou até mesmo, finalização abrupta do projeto, uma vez que o trabalho do outro dependia de um esforço pessoal e de seu grupo; 2. empenhar-se em compreender regiões de validade, ou seja, espaços interativos onde a possibilidade de atuação conjunta seria possível, ainda que isso significasse deslocar-se no que considerava certo e

adequado a se fazer naquele momento; 3. usar racional e solidariamente o tempo e o espaço, que implicou no desafio de enfrentar adversidades, considerando as pessoas, os materiais e o tempo de maneira construtiva, vislumbrando a coletividade, e a melhor atuação possível naquele momento e contexto determinado; 4. problematizar certezas dos saberes populares e científicos com o objetivo de construir possibilidades de compreensões que permitissem atingir os objetivos dos projetos, por meio da aprendizagem mútua; 5. instituir verdades locais: considerando a diversidade e a adversidade dos contextos de atuação, foi necessário que todos/as os/as participantes dialogassem com vistas a construir possibilidades de entendimento, que são aqui nomeadas como verdades locais. Este entendimento negociado, coletiva e solidariamente, favoreceu uma mobilização inédita para a atuação solidária e 6. compreender a objetividade como uma conquista relacional, o que implicou em valorar os combinados como frutos da negociação coletiva, num esforço legítimo de alcançar os objetivos dos projetos a partir dos recursos humanos e materiais disponíveis (Sousa et al., 2016).

Concordamos com Marinho-Araújo e Almeida (2016) que “o lócus privilegiado para o desenvolvimento de competências seriam as situações de trabalho, a partir de contextos envolvendo ações e operações intencionais (...) favoráveis à construção de uma identidade profissional adequada às exigências das situações concretas tanto individuais quanto coletivas” (p.4). A atuação com comunidades possibilitou a adoção de posicionamentos que, possivelmente, não seriam evocados ou construídos sem as experiências nos projetos interventivos. Percebemos, portanto, que a disciplina potencializou a construção de identidades solidárias, justas e responsáveis em contextos provocadores de posicionamentos assentes na reflexividade, na flexibilização e na superação de preconceitos pelo convívio deliberadamente planejado com vistas ao respeito à diferença e o diferente. As experiências com a comunidade externa à universidade criam oportunidades de posicionamentos que podem gerar a preponderância de identificações mais solidárias e comprometidas com o outro e consigo mesmo/a.

Considerações Finais

Os projetos interventivos e demais atividades da disciplina se tratavam de mediações para a atuação solidária, contextos de ensino favoráveis à construção de competências relacionais, pautadas na interação com o outro, adotando-se os fundamentos teóricos da solidariedade e dos compromissos sociais da educação superior e metodológicos da pesquisa-ação.

Considerando a disciplina, entendemos que ela favoreceu diálogos, cooperação intelectual e afetiva, entendendo afetividade como afetar o outro e deixar-se afetar pelas interações e acontecimentos em uma atuação moralmente cidadã e eticamente democrática, levada a cabo pessoalmente em uma vivência de trabalho coletivo.

A análise das narrativas dos/as estudantes demonstrou que os contextos formativos, construídos na disciplina, afetaram seus posicionamentos de si, por considerarem, com mais propriedade, os outros sociais e os contextos com os quais/nos quais interagiram, favorecendo a construção de identidades profissionais solidárias.

O exercício de atuar colocando o outro no primeiro plano da ação evidencia valores relacionados à solidariedade, ou seja, ao seu princípio máximo que é a reciprocidade. Dessa maneira, a inovação da atuação extensionista está em evocar e/ou permitir a construção de posicionamentos preponderantes de colaboração, que evidenciam um agir intencional de troca, que tende a gerar alegria, saúde mental e sentimento de dever cumprido, como evidenciado nos relatos dos/as estudantes já apresentados.

Destacamos a contribuição da pesquisa narrativa para o estudo do fenômeno experiência, por oferecer técnicas que se coadunam com o conceito de reciprocidade, essencial para a compreensão de atuações solidárias. Por outro lado, destacamos que estudos futuros podem ser beneficiados com a utilização de entrevistas narrativas, sejam elas entrevistas narrativas propriamente ditas, entrevistas episódicas e/ou entrevistas narrativas mediadas, por promoverem contextos interativos específicos que tendem a favorecer a construção de aprofundamento de narrativas, além da possibilidade de escuta, nesse caso, de cada estudante da disciplina.

Com este trabalho, esperamos contribuir com insu- mos teóricos e metodológicos para a superação de intolerâncias e narcisismos; em vez disso, esperamos contribuir para ampliar o reconhecimento da diversidade do mundo, formando pessoas aptas e desejosas de mudarem para melhor a si e o outro.

Agradecimentos

Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF; Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social; ABENTUMBA - Associação Beneficente e Manutenção do Terreiro Tumba Junsara; Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAQS da Universidade Federal da Bahia.

Este artigo é resultado de pesquisa aprovada para apresentação no 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – CIAIQ, realizado de 10 a 13 de julho de 2018 em Fortaleza, Ceará, Brasil.

Contribuições dos autores

Caixeta, J. E. participou da coordenação do Projeto Revitalização da Escola Flor de Laranjeiras e apoiou o Projeto Residência Solidária, participou da concepção, delineamento e análise das informações e redação do artigo científico. Sousa, M. A. apoiou o Projeto Residência Solidária, participou da concepção, delineamento e análise das informações e redação do artigo científico. Silva, R. L. J. participou da coordenação do Projeto Revitalização da Escola Flor de Laranjeiras, participou da concepção, delineamento e análise das informações e redação do artigo científico. Santos PF participou da orientação do Projeto Residência Solidária, da concepção, delineamento e análise das informações e redação do artigo científico. Lima, L. M., Gomes, E. L., Silva, R. C., Alves, E. B. S. e Cunha, S. L. participaram do Projeto Revitalização da Escola Flor de Laranjeira, da construção e organização das informações textuais e imagéticas, interpretação dos resultados e revisão do artigo científico.

Conflitos de interesses

Nenhum conflito financeiro, legal ou político envolvendo terceiros (governo, empresas e fundações privadas, etc.) foi declarado para nenhum aspecto do trabalho submetido (incluindo mas não limitando-se a subvenções e financiamentos, participação em conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc.).

Referências

- Almeida, J.C. (2007). Antropologia da solidariedade. *Notandum*, 14, 67-71.
- Abentumba. (2018). Associação Beneficente e Manutenção e do Terreiro Tumba Junsara. *Projeto Semana do Combate à Intolerância Religiosa*. Salvador, Bahia.
- Bakhtin, M./Voloshinov, V. (1929/2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barcellos, J. A. S. (1995). Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. In Z. Mesquissata, & C. R. Brandão (eds.). *Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências* (pp.48-56). Porto Alegre: UNISC.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. doi: [10.1590/S1413-24782002000100003](https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003)
- Caixeta, J. E., & Barbato, S. (2004). Identidade Feminina: um conceito complexo. *Paidéia*, 14(28), 211-220. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/10.pdf>. doi: [10.1590/S0103-863X2004000200010](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200010)
- Caixeta, J. E., Costa, B. C. A., Lima, L. M., Silva, R. C., Alves, E. B. S., Gomes, E. L., ... Santos, P. F. (2018, Julho). O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. *Anais Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação*, Fortaleza, Ceará, Brasil, 7. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1650>
- Carrion, R. M., Valentim, I., & Hellwig, B. (Orgs.). (2006). *Residência Solidária UFRGS: vivência de universitários com o desenvolvimento de uma tecnologia social*. Porto Alegre: UFRGS.
- Guimarães, A. P. M., Sousa, A., Paiva, A. S., & Almeida, R. O. (2015, Julho). Inovações no ensino de ciências e biologia: a contribuição de uma plataforma de colaboração online. *Atas do Simpósio Internacional de Educação e Comunicação*. Aracaju, Sergipe, Brasil, 6. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/190>
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(especial), 1-10. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>. doi: [10.1590/0102-3772e32ne212](https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212)
- Oliveira, Z. M. R., Guanaes, C., & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de "Jogos de Papéis": uma interface com a "Teoria do Posicionamento". In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Eds.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Passeggi, M. C. F. B. S. (2016). *As narrativas autobiográficas: método de pesquisa e dispositivo de formação*. [Slides]. Apresentação Oral. II Seminário Internacional de Musicologia da UnB. I Encontro Temático Música em Contexto. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pérez, L.M. (2001). *Vivir contra corriente. Globalizar resistencias, renovar solidariedades*. Burgos: Editorial Amycos.
- Rosa, A., & González, M. F. (2013). Trajectories of experience of real life events: a semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 47(4), 395-430. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23943095>. doi: [10.1007/s12124-013-9240-4](https://doi.org/10.1007/s12124-013-9240-4)
- Rosa, A., & González, M. F. (2014). *Hacer(se) ciudadano@s. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8221>. doi: [10.26512/lc.v23i51.8221](https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221)
- Sommer, R., & Arnick, T. (2003). *Pesquisa-ação: ligando pesquisa à mudança organizacional*. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 4. Brasília: Laboratório de Psicologia Ambiental, UnB.
- Sousa, M. A. (2011). *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9863>
- Sousa, M. A., Caixeta, J. E., & Santos, P. F. (2016). A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, 8(3), 94-108.
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo, a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Universidade de Brasília (2016). *Projeto Rondon. Brasília: Universidade de Brasília* [Site]. Recuperado de <http://www.rondon.unb.br/>
- Werneck, C. (2003). *Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano*. Rio de Janeiro: WVA.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.