

---

# EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

## Entre o labor e o apoio social

Gabriela Poltronieri Lenzi\* & Marcia Selpa Heinzle\*

---

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo etnográfico realizado com nove mulheres mastectomizadas que frequentam a Rede Feminina de Combate ao Câncer de uma cidade localizada no sul do Brasil. O objetivo foi compreender como uma educação não formal, propiciou o apoio social entre essas mulheres. Para geração de dados foi implementada uma oficina, chamada de Oficina do Chapéu, que as ensinou a confeccionar esse acessório da indumentária. Nesse processo a observação participante e o diário de campo serviram de alicerce para as descrições e interpretações dos dados coletados durante as oficinas. A partir dos princípios da educação não formal e o aporte teórico antropológico, a Oficina do Chapéu ensinou as técnicas desse labor assim como fatores estéticos e estilísticos desse adorno. Além disso, durante esse processo, foi possível despertar os valores humanos, que abriram um amplo espaço de troca de experiências e aprendizagens entre elas bem como de apoio social aos seus pares.

**Palavras-chave:** educação não formal, oficina do chapéu, apoio social, câncer de mama

### NON-FORMAL EDUCATION: BETWEEN LABOR AND SOCIAL SUPPORT

**Abstract:** This article presents an ethnographic study carried out with nine mastectomized women attending the Women's Cancer Network in a city located in the south of Brazil. The objective was to understand how non-formal education provided social support among these women. For data generation, a workshop was created, called the *Hat* workshop, which taught them how to make this clothing accessory. In this process, participant observation and a field notes have been used for describing and interpreting collected data from the workshops. On the basis of the principles of non-formal education and the anthropological theoretical contribution, the workshop taught the techniques of this work as well as aesthetic and stylistic factors of this accessory. Furthermore, it was possible to

---

\* Universidade Regional de Blumenau – FURB, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES (Santa Catarina, Brasil).

stimulate human values during the process which opened a wide space for the exchange of learning experiences and social support for their peers.

**Keywords:** non-formal education, *bat* workshop, social support, breast cancer

### L'ÉDUCATION NON FORMELLE: ENTRE LE TRAVAIL ET L'APPUI SOCIAL

**Résumé:** Cet article présente une étude ethnographique réalisée auprès de neuf femmes ayant subi une mastectomie et fréquentant le Réseau Féminin de la Lutte Contre le Cancer d'une ville située dans le sud du Brésil. L'objectif a été de comprendre comment l'éducation non formelle peut constituer un soutien social entre ces femmes. Pour obtenir des données et enseigner la confection, nous avons mis en place un atelier appelé Atelier du Chapeau. Au cours de cet atelier, l'observation participante et un journal de bord nous ont permis de compiler des descriptions et des interprétations des données collectées. Basé sur les principes de l'éducation non formelle et de la contribution anthropologique, l'Atelier du Chapeau constitué un lieu d'apprentissage des techniques de confection ainsi que des facteurs esthétiques et stylistiques de cet accessoire. De plus, il a été possible pendant cet atelier, de mettre en avant certaines valeurs humaines qui ont fomenté un large échange d'expériences et d'apprentissages entre ces femmes et leur ont permis d'obtenir le soutien social de leurs pairs.

**Mots-clés:** éducation non formelle, Atelier du Chapeau, appui social, cancer du sein

## 1. Introdução

O presente texto traz um recorte de uma pesquisa etnográfica, de caráter antropológico-cultural realizada com nove mulheres mastectomizadas que frequentam a Rede Feminina de Combate ao Câncer de uma cidade localizada no sul do Brasil. Para alcançar o objetivo da pesquisa, compreender como uma educação não formal propiciou o apoio social entre essas mulheres, foi criada a Oficina do Chapéu. Desse modo, a indagação que norteou a presente pesquisa consiste em: como uma educação não formal seria capaz de gerar tal apoio social entre elas?

Embora o chapéu não seja um elemento indumentário habitual nos dias de hoje, tratando-se de um acessório em quase desuso, conforme afirma Longoni (2003), acredita-se que seu uso possa ser aplicado em segmentos de nicho, onde seu papel, além de distintivo e cultural, possa ser de utilidade funcional, como no caso de mulheres que estão passando por tratamento quimioterápico e, por esse motivo, encontram-se sem seus cabelos. Com o intuito de servir esse grupo de mulheres, buscou-se resgatar tanto o acessório quanto a sua técnica de confecção que se encontra em desaparecimento no momento social e histórico em que se vive. Nesse sentido, a técnica de chapelaria empregada dentro do grupo foi concebida pelos princípios da coletividade, da par-

ticipação e da reflexão que envolvem a educação não formal, dentro de uma instituição não governamental que atende mulheres vítimas do câncer de mama ou de colo de útero.

Além de possibilitar que essas mulheres desenvolvessem e usassem os chapéus durante a quimioterapia, a Oficina do Chapéu serviu como uma ocupação e uma terapia ao longo de todo o processo, durante e pós-câncer, mas, principalmente, como um local de socialização entre elas. O interesse em aprender a desenvolver algo que, de alguma forma, lhes fosse útil para enfrentar a batalha contra a enfermidade e minimizar os seus efeitos colaterais fez com que essas mulheres – que se encontram incorporadas completamente no contexto do câncer – prontamente recebessem esse acessório e a aprendizagem da técnica. Ainda que questões como estética e beleza pareçam insignificantes perante a doença, a preocupação com ambas ocupa o topo da lista das acometidas pelo câncer, somente perdendo para o medo de morte e para questões financeiras para pagar o tratamento (Silva, 2008).

Assim, para responder à indagação acima mencionada, esse artigo conta, inicialmente, com as notas sobre o campo explorado, nas quais se têm os detalhes sobre o sujeito da pesquisa, local, tempo e espaço, seguidos por uma secção de marco metodológico que define a investigação como etnográfica, de caráter antropológico-cultural e aplicado, sobre a qual se discorre por meio de principais autores como Bastide (1979), Chambers (1987), Harris (2009), entre outras e outros, que abordam esses conceitos. Após este marco metodológico, se buscou explorar conceitos e teorias que definam termos, como a educação não formal e a relevância do apoio social.

Por se tratar de um estudo empírico, duas secções desse artigo são destinadas a relatar as experiências vividas em campo, acompanhadas de teorias que conversam com as temáticas expostas e as interpretam. A primeira, denominada «O desenvolver de novas habilidades: abrindo-se para a vida», narra as inseguranças iniciais das pacientes em relação à nova habilidade proposta pela oficina, ou seja, desenvolver e confeccionar chapéus; à relevância de um projeto de educação não formal para essas mulheres; e a oficina como prática terapêutica. A secção «Aprender com a socialização: uma cura emocional» descreve a socialização desenvolvida entre as mulheres participantes da pesquisa por meio desse ensino que, além de uma nova capacitação técnica, despertou valores sociais, de apoio emocional e ajuda mútua.

## **1.1. Metodologia**

### *1.1.1. Notas sobre o campo da pesquisa*

Caracterizada como qualitativa, do campo da antropologia cultural e aplicada, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma experiência empírica, dentro da Rede Feminina de Combate ao Câncer, de uma cidade localizada na região Sul do Brasil, durante cinco meses do

ano de 2016, período no qual nove pacientes, frequentadoras da instituição, aprenderam a fazer chapéus. Os encontros eram semanais, realizados todas as quartas-feiras de manhã. A Oficina do Chapéu a partir dos princípios da educação não formal pretendeu, além de gerar conhecimento da técnica de confecção e desenvolvimento desse acessório, motivar o envolvimento social entre elas.

Inicialmente, ainda na concepção do projeto, ou seja, antes de adentrar efetivamente em campo como pesquisadoras, acreditava-se que as mulheres que fariam uso dos chapéus seriam as mesmas que os confeccionariam. Contudo, não se contava com a debilidade física causada pelo tratamento quimioterapêutico, o que poderia, em alguns casos, impossibilitar as mesmas de participarem da Oficina confeccionando seus chapéus. Tal percepção se deu, com o prévio adentramento ao campo, um ano antes do início da Oficina (ano de 2015), onde emergiu sem a postura de pesquisadoras e até mesmo mediadoras da técnica. Para, dessa maneira, se deixar contaminar pelo local e assim minimizar os riscos do sujeito se sentir invadido, nem das pesquisadoras não poderem realizar uma prévia coleta de dados como menciona Brandão (2007).

Para nortear os passos que a investigação deveria tomar durante o desenvolver da Oficina, não somente as pacientes da entidade, mas também as voluntárias deram pistas fundamentais nesse sentido. Desse modo, estipulou-se que participariam do grupo não somente as mulheres que fariam uso desses chapéus, mas também mulheres que já se encontravam fora da quimioterapia e com os cabelos já crescidos, que, todavia, frequentavam a instituição.

Porém, o intuito de desenvolver os chapéus era a doação às mulheres que, assim como elas no passado, viviam, naquele momento, as consequências do câncer, sendo uma delas a queda dos cabelos, um referencial identitário do feminino (Leach, 1983). As participantes da pesquisa, exceto três, já não mais estavam em tratamento quimioterápico, mas ainda em tratamento pós-câncer. Assim, mesmo sabendo que os chapéus não pertenceriam a elas, ou seja, não seriam usados por elas, essas mulheres não hesitaram em participar da Oficina do Chapéu, numa demonstração de que se sentiam realizadas em aprender e gerar bem-estar às colegas. Além das pacientes, quatro voluntárias da instituição acompanharam e também aprenderam a desenvolver o acessório, sendo uma delas a psicóloga da entidade. Portanto, juntamente com as voluntárias, 13 mulheres participaram da pesquisa como confeccionadoras e apoiadoras.

Da união desse grupo de mulheres através do contexto da educação não formal da técnica de chapelaria, foram confeccionados 23 chapéus, durante os cinco meses em que se encontraram, e estes foram usados por 18 mulheres que vivenciavam o câncer e eram submetidas ao tratamento quimioterápico naquele momento. Dessas 18 mulheres, três delas conseguiram confeccionar o próprio chapéu, como já mencionamos anteriormente. Porém mais que seus próprios chapéus, fizeram questão de construir chapéus para serem doados as colegas, mesmo enfrentando dificuldades como o efeito colateral dos tratamentos e cirurgias.

Garantindo o compromisso com os sujeitos e a ética na pesquisa, esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética Humano em uma instituição de ensino superior brasileiro. Assim sendo, cada uma das investigadas assinou o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Anexo 1), autorizando o uso de imagem e dos dados coletados durante o trabalho de campo, bem como a sua publicação.

A postura na qualidade de investigadoras encontrava-se a todo momento coexistindo com a postura de mediadora dessa técnica e interação social, ou seja, ali não somente observávamos, mas participávamos com um papel relevante dentro do projeto: o de ensinar a técnica de chapalaria, visto o conhecimento adquirido por uma das pesquisadoras que, além de pesquisadora acadêmica, é também designer de chapéus. Para que o projeto tomasse a perspectiva e os cuidados quanto ao que tange as questões correlatas a educação não formal, tanto práticas quanto teóricas, também se contou com o conhecimento da outra pesquisadora. Essa condição de atuar através de duas interfaces dentro da pesquisa, isto é, além de pesquisadoras, sendo atuantes dentro de tal projeto, encontra-se atrelada não somente com a observação participante, mas também dentro da antropologia aplicada, como acredita Bastide (1979). O autor defende que o pesquisador é convocado a atuar de modo prático, e assim, extrair da antropologia aplicada e sua antropologia científica.

### *1.1.2. Notas teóricas metodológicas*

Conforme tratado acima, essa pesquisa norteia-se pela antropologia aplicada, que visa à «aplicação de dados, perspectivas, teoria e método antropológicos para identificar, avaliar e resolver problemas sociais contemporâneos» (Kottak, 2013: 38). Autores como Chambers (1987) defendem que a antropologia aplicada consiste em fazer uso do conhecimento antropológico, versando sobre as necessidades do mundo contemporâneo e assim perpassando a antropologia, embora ainda incluída nela e seguindo fielmente a sua metodologia.

Dentro da antropologia aplicada, o comprometimento com os fatores humanos tornou-se o fundamento dessa ciência, visto que a antropologia por si só já tenha um apelo aplicado, pois esta se encontra envolvida com os grupos humanos por meio de uma observação participante, na qual o pesquisador se depara com questões sociais, éticas e de soluções de tarefas práticas que surgem no decorrer de um estudo etnográfico (Peacock, 1989).

Assim, a função do antropólogo cultural aplicado pode ser, desde constatar meios possíveis de conseguir tais objetivos, até esboçar planos, avaliar os resultados da implementação de alguma ação ou mesmo ajudar nessa implementação. O antropólogo aplicado que se encontra envolvido com a implementação de algum benefício ao grupo estudado é conhecido como praticante da antropologia de ação (Harris, 2009).

Embasando-se então nas afirmativas dos autores citados e tendo em vista a vivência empírica e de ação na implementação e na perspectiva de educação não formal gerado na Oficina do Chapéu, esse estudo emerge como prática da antropologia de ação. Para tal, fez-se uso de um diário de campo, o qual serviu de alicerce para as descrições e interpretações dos dados coletados. Construiu-se esse diário por meio de um olhar de observador participante e incorporado à ação, pois se acredita que somente desse modo o pesquisador imerge e se torna um integrante do grupo estudado (Fraser & Gondim, 2004).

Para Martins e Theóphilo (2007: 85), a observação participante

é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo. Ao contrário, o pesquisador pode assumir uma variedade de funções e de fato participar dos eventos e situações que estão sendo observados. (...) O grande desafio do investigador é conseguir aceitação e confiança dos membros do grupo social onde realiza o trabalho de campo.

Esse processo de tornar-se um membro reconhecido pelo grupo como igual exige tempo e perseverança, pois não acontece de um momento para o outro, ou seja, precisa-se dedicar tempo para que o sujeito sintase confortável e confiante nos relatos e vivências durante o trabalho de campo. Por esse motivo, é que além dos cinco meses de execução propriamente dita da Oficina do Chapéu, buscou-se uma aproximação da instituição e dos sujeitos da pesquisa um ano antes do início do projeto, comparecendo pontualmente em eventos nela promovidos pela entidade, bem como do cotidiano das mulheres na instituição.

Essa postura de observador participante comunga com a etnografia, ponto de partida metodológica escolhida para essa pesquisa. Essa etnografia passa a existir no momento em que o pesquisador efetua dentro do campo a sua própria pesquisa, onde esse trabalho de observação direta é integrante dela e fonte primária da obtenção de dados e informações do estudo (Laplantine, 2012). Para Malinowski (1976), a etnografia consiste em um trabalho de grupo, pois o investigador necessita constantemente do auxílio de seu sujeito, mais do que em qualquer outra ciência, e que, por consequência disso, torna-se ainda mais imprescindível que os relatos sejam realizados de maneira honesta e precisa. Assim, compreende-se que, para conseguir tal feito, torna-se necessária uma convivência intensa e extensa dentro do campo, conforme afirma Atkinson (2014), onde não somente os sujeitos passem a sentir o investigador como integrante, mas também que o pesquisador consiga perceber, decifrar e interpretar os sinais emitidos por eles.

Tal aproximação dos sujeitos da pesquisa, estabelecida justamente pelo marco metodológico eleito, proporciona maior confiabilidade e genuinidade aos fatos, tomando em conta o próprio trabalho de campo como ponto alto da pesquisa. Mesmo assim, investigaram-se referenciais teóricos minuciosamente, em especial no tocante à educação não formal, à socialização e ao apoio social gerados por meio dessa Oficina para, desse modo, contextualizar a pesquisa empírica.

## 2. Contextos da educação não formal

Antes de adentrar propriamente nos relatos das vivências experienciadas em campo, surge a necessidade de conceituar o termo educação não formal, mesmo que este já se encontre dialogando com as falas dos sujeitos.

Assim, como o próprio texto sugere até ao momento, este estudo está amplamente atrelado a questões que envolvem a educação não formal num determinado tempo e espaço em que foi desenvolvido a pesquisa. Embora o termo educação não formal tenha se expandido a partir dos anos de 2000 ainda é considerado um «campo de conhecimento em construção» (Gohn, 2006: 1).

Para compreender o contexto da educação não formal, apoia-se em Gohn (2010) que demarca alguns conceitos, e descreve que, diferente da formal, que segue os processos escolares normatizados por uma instituição oficial, a não formal «lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhados» (Gohn, 2010: 22).

Segundo Gohn (2009), a educação não formal desempenha um papel social relevante, visto que diversas habilidades e conhecimentos podem ser desenvolvidos, tais como a aprendizagem política, a capacitação dos indivíduos para o trabalho e a aprendizagem de práticas com objetivos comunitários, bem como para a solução de problemas coletivos do dia a dia.

As práticas da educação não-formal (*sic*) se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. (Gohn, 2009: 31)

Para Ghanem e Trilla (2008), é óbvio que a educação não escolar sempre existiu ao longo da história. Contudo, afirmam que após o século XIX, no momento em que a escolarização passa a ser difundida, existe uma concentração do discurso pedagógico no que diz respeito à educação escolar.

Essa instituição foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre «educação» e «escolarização». (Ghanem & Trilla, 2008: 17)

No entanto, para esses autores, diversos fatos que agora relativizam e complementam tal perspectiva pedagógica, fazem questionar e refletir sobre o papel social da educação não formal, de especial modo dentro de grupos tradicionalmente excluídos ou não do sistema educacional convencional, como adultos, idosos, mulheres, etc., ou seja, minorias. Entende-se, portanto, que: «um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do

conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade» (Libâneo, 2001: 153).

Embora as mulheres mastectomizadas, sujeitos da presente investigação não se enquadrem necessariamente como um grupo excluído do sistema educacional, propriamente dito, ou ao menos, este não seja o foco dessa pesquisa, é por meio de uma diversificação de ações educativas, promovido a partir de encontros, diálogos, num espaço não formal, que estas mulheres teriam a possibilidade de exercer os princípios *da coletividade, da participação e da reflexão*, fundamentos esses da educação não formal, como prática educativa.

Além disso, no caso das usuárias dos chapéus, existe a probabilidade de se sentirem identificadas e inseridas socialmente, através do uso de um acessório alternativo que as retiraria da imagem de doentes, para uma imagem de sujeitos humanos. Nessa perspectiva uma das características da educação não formal, é possibilitar «aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor» (Gohn, 2014: 41). Ou seja, a partir de uma situação problemática, seria possível construir uma interlocução de aprendizagens coletivas e reflexivas das suas condições de vida a partir dos encontros da oficina, realizada de modo não formal.

Compreende-se, portanto, por educação não formal, a indissociabilidade entre os sujeitos envolvidos, suas culturas que mobilizam saberes, inquietações, desafios individuais e coletivos em diferentes contextos sociais. Atribui-se ao contexto «um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos» (Gohn, 2014: 38).

Através das relações sociais ali desenvolvidas, o apoio gerado entre elas por meio da oficina era considerado benéfico nesse momento da vida. Nesse sentido, Feather e Wainstock (1989, cited in Biffi & Mamede, 2004: 263) afirmam que:

O suporte social é considerado um fenômeno inter-pessoal (*sic*) expressado por intermédio de cuidados, da reafirmação de confiança e do mérito pessoal do indivíduo. É baseado nos laços sociais que se estabelecem, entre as pessoas, na interação social. Se houver uma relação de reciprocidade em informações e ajuda, pode-se, assim, favorecer recursos psicológicos e físicos a uma pessoa, tornando-a capaz para, com sucesso, enfrentar as dificuldades encontradas.

Para coroar o acima exposto, nos voltamos novamente a Gohn (2008) que afirma que a educação não formal é voltada para o ser humano como um todo, como cidadão do mundo. Não que esta substitua a educação formal, pois este não é o objetivo, mas sim pode servir como um complemento deste e contribuindo na formação de um cidadão pleno, fortalecendo os princípios da coletividade, reflexão e participação social. Nesse sentido, torna-se impossível caracterizar a educação não formal sem vinculá-la a fatores sociais que abarcam a participação, os laços sociais de apoio, a interatividade. A educação não formal pode ser interpretada, portanto, como



prática educativa, «aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas» (Gohn, 2014: 35). Esse aprender no mundo, nas diferentes situações de vida, principalmente no casos afetados psicologicamente, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, requer um processo de aprendizagens mútuas, «reelaborações contínuas, confrontações, resultando em ressignificações de conteúdos e produção de saberes, quase que num processo de autoaprendizagem, construindo assim, a cultura sociopolítica e cultural de um indivíduo» (Gohn, 2009: 39), num processo de formação humana.

Portanto, com o fundamento teórico para compreender esse tema, parte-se para as descrições vividas no campo de pesquisa, onde as falas e observações dialogam com os autores e seus conceitos, que mediam assim, a experiência intensa e extensa do qual se participou.

### **3. O desenvolver de novas habilidades: abrindo-se para a vida**

Ainda em início do ano de 2015, quando os primeiros contatos foram realizados com as mulheres frequentadoras da Rede Feminina de Combate ao Câncer, ao apresentar o projeto do chapéu, a sala de reuniões ficou dividida entre inseguranças, curiosidade e entusiasmo<sup>1</sup>.

A insegurança se deu pelo medo de tentar algo novo. «Mas eu não sei fazer isso!»; «Eu não vou conseguir fazer um chapéu»; «Eu não tenho talento para essas coisas manuais». Esses foram alguns dos comentários feitos, sendo que todas fitavam umas às outras com olhos arregalados de medo. Para Pichon-Rivière (1998), dentro do processo grupal de educação, a mudança pode gerar inseguranças e medos, e esses criam obstáculos emocionais que prejudicam a aprendizagem. O autor denomina esse fenômeno de «medo de saber» ou «obstáculos epistemofílicos».

Percebeu-se que o medo que sentiam em aprender algo novo talvez fosse medo de sair de sua zona de conforto, do que já conheciam. Por outro lado, parecia refletir um trauma do passado relacionado a alguma exclusão que sentiram durante algum momento de aprendizagem.

Repetem os estereótipos com os quais foram tantas vezes excluídos. O sentimento de não pertencer ao grupo provoca insegurança... e as dificuldades de aprendizagem são vividas como exclusão. A aprendizagem é facilitada quando se trabalha estas dificuldades, fortalecendo o sentimento de pertencimento. (Afonso, Vieira-Silva, & Abade, 2009: 12)

Ao mesmo tempo em que viviam uma insegurança, viviam a curiosidade e o entusiasmo, ou seja, o sentimento de novidade que alimentava a insegurança do desconhecido era o mesmo

<sup>1</sup> Sujeitos da pesquisa: Tânia, 2016; Gorete, 2016; Marly, 2016; Leonida, 2016; Marcy, 2016; e Débora, 2016.

que alimentava o deleite de nunca haver feito nada parecido. E foi por meio dessa curiosidade que surgiram comentários como o de Marly: «Mas eu não preciso entender nada de chapéu, né? É só vir e você ensina?».

Após a compreensão de que comparecer somente com a vontade de aprender já seria mais que o suficiente, os primeiros nomes começaram a brotar em uma lista. Assim, quase um ano depois, já em fevereiro de 2016, na mesma sala de reunião, um pequeno grupo de, aproximadamente, dez mulheres, decidiu que seu desejo de aprender algo novo era maior que qualquer medo preexistente.

Com o passar dos encontros, percebeu-se que o grupo fortalecia sua segurança e, desse modo, a curiosidade e o desejo de aprender emergiam. A convivência em grupo reforça a segurança identitária de cada indivíduo, e a imagem do grupo é um reflexo das histórias de cada um, onde seus trajetos se identificam (Afonso et al., 2009).

Durante o terceiro encontro, ao descobrir que, na semana seguinte, não haveria aula devido a um feriado, suas faces já demonstravam desolação. «Mas o que eu vou fazer na quarta que vem, então?», expressiu Leonida sugerindo fazer uma aula extraordinária.

A convivência em grupo e os benefícios gerados por ele, certamente geram ganhos para qualquer indivíduo, conforme é possível observar na situação relatada anteriormente. Porém, para o grupo estudado, as vantagens perpassam o aprendizado da técnica, alcançando o nível terapêutico que é aprendê-la. Nessa direção, Ruiz (cited in Salcedo, 2014: 43) afirma que «qualquer atividade manual feita conscientemente é terapêutica: desenhar, fotografar, costurar (...)».

Ao desenvolver essa atividade manual, essas mulheres, além de aprenderem uma nova habilidade, ocupam-se com algo que lhes gera prazer, desfocando sua atenção da doença e de todos os efeitos colaterais e/ou sequelas, físicas, sociais, culturais e psicológicas geradas por essa doença e pelo tratamento.

Tais práticas terapêuticas são vistas pela área da saúde como uma forma de tratamento que auxilia na qualidade de vida das pacientes, aumentando assim a autoestima e o humor, o que motiva a recuperação da saúde antes do esperado (Neistadt & Crepeau, 2002). Além disso, os trabalhos manuais tendem a reduzir os sentimentos de incertezas e inseguranças durante esse processo (Scandiuzzi & Silva, 2008).

Embora uma parte das mulheres da Oficina do Chapéu já estivesse fora do tratamento quimioterápico, conforme mencionado em outra seção desse artigo, encontrava-se em tratamento pós-quimioterapia, no caso, com medicamentos e cuidados especiais, como os tratamentos de fisioterapia e massagens devido à mastectomia, bem como nutricional e psicológico. Nesse estágio, muitas das mulheres participantes da pesquisa ainda não haviam recuperado sua vida laborativa, motivo pelo qual esse novo aprendizado as fez se sentirem úteis.

Além de se beneficiarem com o desenvolvimento de suas habilidades ao confeccionar os chapéus, essas mulheres também desenvolveram suas capacidades sociais, ou seja, de proporcionar o bem-estar, preocupando-se com as colegas. Esse foi, certamente, um ganho tanto para elas mesmas como para a comunidade.

Segundo Gohn (2009), embora seja vista pelo senso comum como um processo não escolarizável, a educação não formal desempenha um papel social relevante, visto que diversas habilidades e conhecimentos podem ser desenvolvidos, tais como a aprendizagem política, a capacitação dos indivíduos para o trabalho e a aprendizagem de práticas com objetivos comunitários, bem como para a solução de problemas coletivos do dia a dia.

As práticas da educação não-formal (*sic*) se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. (Gohn, 2009: 31)

Em março de 2016 (Figura 1), as pacientes receberam as bases dos chapéus. Algumas mulheres já carregavam consigo conhecimentos de práticas de costura e bordado, que vinham da infância, aprendidos no seio familiar ou nos tempos de escola. Outras nunca haviam se aproximado de uma agulha, como foi o caso de Marcy: «Eu nunca tinha nem pegado numa agulha e linha!». Isso, entretanto, não a desmotivou, mas, sim, aguçou sua curiosidade e interesse em aprender. Todavia, mesmo as que já possuíam intimidade com as técnicas de costura aceitaram o desafio de realizar seu primeiro chapéu.

FIGURA 1

**Início do projeto Oficina do Chapéu, dia em que as pacientes receberam as bases dos chapéus – março de 2016**



Fonte: Acervo de Daniela Martins

Pela educação não formal, o aprendiz constrói e reconstrói conhecimento por meio do que faz e realiza (Gadotti, 2005). Dessa forma, percebeu-se, também, que o papel que se desempenhava de educador não se limitaria a somente mediar o conhecimento, que crescia de maneiras diferentes em cada indivíduo e também no grupo.

Inicialmente, questões como competição entre os trabalhos, tempo de desenvolvimento, habilidades estéticas dos chapéus e a desmotivação de algumas quando comparavam seus trabalhos com os das colegas, tiveram que ser organizadas e desmistificadas, visto que cada uma encontrava em determinado nível de habilidade. Nesse sentido, Gadotti (2005: 3) fala sobre a função do educador em um ambiente de educação não formal:

o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. O professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. É aquele que «cuida» da aprendizagem. (Grifo no original)

Com o olhar de cuidado para a aprendizagem, pouco a pouco, se conseguiu direcioná-las a compreender que o crescimento das habilidades e conhecimentos se dá por meio do grupo. Assim, as que possuíam conhecimento prévio de costura passavam a ensinar as outras colegas, que aceitavam prontamente e, os resultados obtidos, no que tange questões estéticas e técnicas foram considerados satisfatórios, tanto para as participantes, quanto para todas as pessoas que os puderam conhecer (Figura 2).

FIGURA 2

**Alguns dos chapéus confeccionados e produzidos dentro da Oficina do Chapéu**



Fonte: Acervo Daniela Martins.

Porém, essa troca se deu muito além da costura, pois perceberam que as histórias de todas eram cruzadas pelo câncer e, naquele momento, pelo bem que poderiam proporcionar umas às outras, por meio de conversas e experiências, bem como às colegas que estavam vivendo o

que elas já viveram e que receberiam esses chapéus. «Saber que a gente vem aqui aprender e se divertir, e ainda fazer o bem para as outras, é muito melhor», concluiu Gorete com satisfação.

### ***3.1. Aprender com a socialização: uma cura emocional***

Embora as mulheres participantes dessa pesquisa acreditassem que os benefícios gerados às colegas que receberiam os chapéus fossem o foco do projeto, não imaginavam o ganho que elas mesmas teriam. O ambiente amistoso da educação não formal proporcionou um espaço de troca, conversa e confiança entre elas. As aulas que, inicialmente, duravam duas horas, todas as quartas-feiras de manhã, foram ampliadas para três horas semanais, a pedido do grupo que, mesmo assim, reclamava da rapidez com que terminavam.

A ideia é que a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendam a continuar neste caminho. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos. (Gohn, 2014: 36)

Percebeu-se, naquele local, que o ensino encontrava-se ligado às relações sociais desenvolvidas por elas, ou seja, não somente o aprender técnico, mas também o aprender social. Gohn (2010) menciona que, além do saber promovido pela educação não formal, existe o saber informal que, embora sejam tratados por diversos autores como sinônimos, representam distintos conceitos de saber. A educação informal compreende o aprendizado do indivíduo durante seu processo de socialização, ocorrendo em espaços familiares, local onde nasceu, religião, etc. Já a educação não formal são saberes adquiridos ao longo da vivência pessoal, do compartilhamento das experiências, do conhecimento por meio de reflexões, entre outros. São novos saberes adquiridos, mas que coexistem com os saberes herdados, ou seja, a educação não formal se articula entre a educação informal e a formal, que compreende os espaços escolares tradicionais.

A Oficina do Chapéu estabeleceu um vínculo entre a educação não formal e a informal. De um lado, elas aprenderam uma nova técnica, um novo saber, uma habilidade; por outro, compartilharam esse espaço social que as uniu por meio da doença e onde trocaram experiências, inquietações e histórias e onde se inspiraram e inspiram para continuar a jornada.

Enquanto bordavam seus chapéus, ensinavam umas às outras a nova técnica de bordado aprendida, qual a maneira mais fácil de fazê-la, mas, acima de tudo, abriam o coração e contavam suas angústias em relação ao câncer, enquanto outras, com experiências vivenciadas, demonstravam tranquilidade e solução. Inicialmente, essa partilha não era vista no decorrer da Oficina. Porém, bastaram algumas aulas para, de modo espontâneo, desejarem essa troca. «Eu acho que

todas aqui deveriam contar suas histórias, como descobriram o câncer, como reagiram... assim, para saber. Eu queria contar minha história e também queria saber as histórias das outras!», expressiu Marcy, em uma manhã de aula. Elas não somente queriam ser ouvidas, mas desejavam ouvir. As três mulheres que se encontravam em tratamento naquele momento e que estavam na instituição para construir um chapéu para seu próprio uso, mencionaram que se sentiam mais tranquilas ao ouvir e ver as colegas já curadas do câncer há muitos anos.

Durante o processo da doença e do tratamento, essas mulheres se sentem mais seguras ao saberem que colegas, amigos e família estão ao lado delas, oferecendo apoio e ajuda e diminuindo assim maiores riscos de estresse (Hoffmann, Müller, & Rubin, 2009).

Contudo, o apoio social não se restringiu às integrantes das aulas da oficina: as mulheres que receberam os chapéus, embora não tenham frequentado as aulas, foram unidas pelo acessório e assim criaram amizade e confiança (Figura 3).

FIGURA 3

**Grupo Oficina do Chapéu na sede da Rede Feminina de Combate ao Câncer – novembro de 2016**



Fonte: Acervo de Daniela Martins.

Maristela, uma das mulheres que recebeu um chapéu para cobrir sua cabeça careca durante a tratamento, contou entusiasmada sobre as amizades criadas por causa do acessório: «Elas me escrevem sempre, me dão apoio quando eu não estou bem... Nossa, isso é muito bom! Às vezes até penso que se não fosse pelo câncer, eu não teria feito essas amizades tão bonitas! Ele me trouxe coisas boas também».

Criar vínculos com as mulheres que receberam os chapéus feitos por elas também foi uma ideia que nasceu no grupo da Oficina. Para tal, foi realizado um café de encontro para a entrega dos acessórios. Cada uma, além de escrever uma «cartinha» que acompanhava o chapéu esco-

lhido, conheceu a recebedora de seu chapéu, ocasião em que contatos foram trocados. Após esse encontro, outros cafés foram promovidos na sede da Rede Feminina de Combate ao Câncer. Encontros pessoais e virtuais (pelo telefone ou mensagens instantâneas) delinearão a Oficina do Chapéu.

Para Scorsolini-Comin, Santos e Souza (2009), dividir as experiências com quem vive situação semelhante dá abertura para que cada indivíduo expresse sua própria vivência em relação ao câncer, em um exercício de expor suas angústias e também receber informações e pontos de vista alheios aos seus.

«Além dos benefícios de ganhar o chapéu, ver que a maioria dessas mulheres, que fizeram eles, estão curadas, nos dá ânimo, porque existe cura! Nós podemos nos curar, como elas se curaram», relatou Tânia, uma das usuárias do chapéu.

A imagem do outro refletido em sua própria identidade e experiência demonstrou a essas mulheres que o apoio social pode ser de extrema relevância durante o processo do câncer, visto que o indivíduo vive simultaneamente, como aspectos inseparáveis, a sua identidade pessoal e o ser social (Charlot, 2000).

Durante uma das aulas, a conversa girou em torno das pessoas que nunca tiveram câncer e que não conseguem imaginar como se sente cada uma delas. «Eu mesma não sabia antes, nem imaginava o que sentia uma pessoa com câncer... até ter um câncer». comenta Débora. Uma parte da conversação tinha tom de lástima. Elas gostariam de poder voltar no tempo e confortar conhecidos e desconhecidos que cruzaram suas vidas antes do câncer, da mesma forma que gostariam de terem sido confortadas. A outra parte era perdão e gratidão. Perdoam-se por não terem sido mais humanas antes e perdoam as pessoas próximas que não conseguiram lidar com a situação e se afastaram, mas, acima de tudo, são gratas por estarem acolhendo essas mulheres que, assim como elas, conheceram o câncer, e por terem tido outra oportunidade de poder realizar o bem. Para elas, ninguém melhor para ajudar nesse momento do que alguém que sabe exatamente como elas se sentem, pois sentiram na própria pele a mesma dor.

#### **4. Considerações finais**

Acredita-se que as inseguranças demonstradas inicialmente, em relação ao novo aprendizado, expressem, de algum modo, reflexos do sistema educativo de outros momentos de suas vidas. Para que aceitassem participar da Oficina do Chapéu, foi necessário reafirmar, diversas vezes, que o único requisito era ter vontade de aprender. Assim, a curiosidade e o desejo de saber tomaram o espaço do medo, o que possibilitou dar sequência ao projeto que, por sua vez, gerou resultados satisfatórios.

Com o respaldo da menção anterior, acredita-se que, por se tratar de uma convivência com seus pares, a relação de reciprocidade torna-se mais proeminente e empática, pois ninguém melhor do que o outro para compreender o estado emocional em que se encontra, podendo, dessa maneira, auxiliar e ser auxiliado.

Por se tratar de um contexto de educação não formal, que gerou um processo de aprendizagem, tanto na confecção dos chapéus, quanto nos benefícios de conseguirem, com o tempo, se sentirem mais seguras e aptas ao trabalho, pois, naquele contexto, foi possível levar em conta as limitações individuais de cada uma, o que as fez perceber que, mesmo se tratando de um trabalho grupal, o desenvolvimento era pessoal e único.

O grupo foi fundamental para todas se sentirem apoiadas e amparadas: a confiabilidade e a confiança geradas pela interação e mediação fizeram com que elas não se sentissem, por exemplo, constringidas ao não conseguirem realizar alguma tarefa tão bem quanto gostariam. Em vez disso, assumiram corajosamente suas limitações e pediam ajuda às colegas que já haviam realizado. O ambiente proporcionou um ciclo no qual o apoio às colegas em relação à enfermidade alimentava o conforto de aprender essa nova habilidade em grupo com segurança e tranquilidade e vice-versa.

O fato de terem realizado chapéus para colegas que não poderiam estar presentes na oficina, devido à debilidade física causada pelo tratamento, fez com que elas se sentissem úteis durante esse momento em que muitas ainda se encontravam afastadas do trabalho. Percebeu-se que, até àquele instante, as mulheres participantes da pesquisa ainda se encontravam paralisadas na posição de ser a pessoa ajudada, e não a pessoa a ajudar. Ao assumirem a postura de ajudante, elas se sentiram retomando a vida. Emprestaram suas mãos às colegas que usariam o acessório. Emprestaram, também, seus pensamentos e senso estético para criar chapéus ao gosto das colegas. Cada ponto dado no feltro era a forma de dizer àquela mulher que, muitas vezes, nem conheciam, que sua cabeça seria adornada da forma como ela gostaria que sua cabeça tivesse sido durante o câncer.

Nestas reflexões realizadas através das observações que se realizaram por meio da vivência visceral e intensa com elas, pode-se notar claramente que os atos eram naturalmente dirigidos através dos princípios da educação não formal: coletividade, participação e reflexão. Certamente o projeto inicial contemplava os seguintes frutos da participação delas na Oficina: porém, também era um ponto ao qual apegava-se como regra a seguir. De forma orgânica, tais princípios emergiam ao longo da Oficina do Chapéu.

O espaço social criado e estabelecido por meio da Oficina do Chapéu teve como intento o desvelar de um aprendizado e de uma nova capacidade de conhecimento. Tal aprendizado não consistiu somente em uma técnica, no caso, a da chapelaria, mas também no aprender social com os pares, cujas experiências pessoais se tornaram um alicerce para o enfrentamento da doença.



Isso porque, conforme propõe Charlot (2000), o aprendizado que corresponde à identidade social de cada indivíduo provoca o mais ativo desejo de busca dessa identidade, onde tanto a identidade social proporciona as predileções em relação às figuras do aprender quanto o interesse por determinada figura do aprender colabora para a construção da identidade.

No final da oficina, elas se denominavam «as chapeleiras» que, de fato, eram: aprenderam o ofício, contribuindo para o seu desenvolvimento da própria técnica, criaram senso estético e aprimoraram as habilidades de costura, mas, acima de tudo, permitiram seu próprio desenvolvimento e auxiliaram no desenvolvimento das colegas, tanto social e emocional quanto identitário.

**Agradecimentos:** À Rede Feminina de Combate ao Câncer da cidade de Blumenau que cedeu espaço para que as pesquisas fossem realizadas, bem como às pacientes da entidade, sujeitos desse estudo.

**Correspondência:** Rua Benjamin Constant, 2438 – Apto 507, Bairro Vila Nova, Blumenau, Santa Catarina, Brasil – CEP: 89.037-501

Email: gabrielalenzi.design@gmail.com

## Referências bibliográficas

- Afonso, Lúcia Miranda, Vieira-Silva, Marcos, & Abade, Flávia Lemos (2009). O processo grupal e a educação de jovens e adultos. *Psicologia em Estudo*, 14(4), 707-715.
- Atkinson, Paul (2014). *For ethnography*. Londres: Sage.
- Bastide, Roger (1979). *Antropologia aplicada*. São Paulo: Perspectiva.
- Biffi, Raquel Gabrielli, & Mamede, Marli Villela (2004). Suporte social na reabilitação da mulher mastectomizada: O papel do parceiro sexual. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38(3), 262-269.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2007). Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade & Cultura*, 10(1), 11-27.
- Chambers, Erve (1987). Applied anthropology in the post-Vietnam Era: Anticipations and ironies. *Annual Review of Anthropology*, 16, 309-337.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fraser, Márcia Dantas, & Gondim, Sônia Guedes (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>
- Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. In *Droit à l'éducation: Solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?* (pp. 1-11). Suíça: IDE.
- Ganem, Elie, & Trilla, Jaume (2008). *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

- Gohn, Maria da Glória (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 2(1), 35-50.
- Gohn, Maria da Glória (2009). Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.
- Gohn, Maria da Glória (2008). Educação não-formal e o educador social. *Revista de Ciências da Educação*, 19, 121-140.
- Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In *I Congresso Internacional De Pedagogia Social*. Retrieved from [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn/](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn/)
- Harris, Marvin (2009). *Antropologia cultural* (3ª Ed., V. Bordoy and F. Revuelta, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Hoffmann, Fernanda Silva, Müller, Marisa Campio, & Rubin, Rachel (2009). A mulher com câncer de mama: Apoio social e espiritualidade. *Mudanças: Psicologia da Saúde*, 14(2), 143-150.
- Kottak, Conrad Phillip (2013). *Um espelho para a humanidade: Uma introdução à antropologia cultural*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Laplantine, François (2012). *Aprender antropologia* (Marie-Agnès Chauvel, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Leach, Edmund Ronald (1983). Cabelo mágico. In Roberto Damatta (Org.), *Edmund Leach: Antropologia* (pp. 139-169). São Paulo: Ática.
- Libâneo, José Carlos (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176.
- Longoni, Giuseppe (2003). *L'eredità dei Cappellai: Memoria, mito e realtà di una avventura del lavoro*. Cinisello Balsamo: Silvana.
- Malinowski, Bronislaw K. (1976). *Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.
- Martins, Gilberto de Andrade, & Theóphilo, Carlos Renato (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Neistadt, Maureen E., & Crepeau, Elizabeth B. (2002). *Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Peacock, James L. (1989). *El enfoque de la antropología: Luz intensa, foco difuso*. Barcelona: Herder.
- Pichon-Rivière, Enrique (1998). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Salcedo, Elena (2014). *Moda ética para um futuro sustentável*. São Paulo: Editora G. Gili.
- Scanduzzi, Tatiana, & Silva, Sueli Riul da (2008). Uma intervenção da terapia ocupacional entre pacientes em tratamento quimioterápico de câncer de mama. *Revista Mineira de Enfermagem*, 12(1), 131-136.
- Scorsolini-Comin, Fábio, Santos, Manoel Antônio dos, & Souza, Laura Vilela e (2009). Vivências e discursos de mulheres mastectomizadas: Negociações e desafios do câncer de mama. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 41-50.
- Silva, Lucia Cecilia da (2008). Câncer de mama e sofrimento psicológico: Aspectos relacionados ao feminino. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 231-237. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a05v13n2.pdf/>

ANEXO 1

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

**1. Identificação do Projeto de Pesquisa**

Título do Projeto: \_\_\_\_\_

Área do Conhecimento: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Número de sujeitos no centro: \_\_\_\_\_ Número total de sujeitos: \_\_\_\_\_

Patrocinador da pesquisa: \_\_\_\_\_

Instituição onde será realizado: \_\_\_\_\_

Nome dos pesquisadores e colaboradores: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

**2. Identificação do Sujeito da Pesquisa**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

CPF/MF: \_\_\_\_\_ RG ou RNE: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**3. Identificação do Pesquisador Responsável**

Nome: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ N. do Registro no Conselho: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinada, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com a pesquisadora responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. O **objetivo** desta pesquisa visa...
2. O **procedimento** para **coleta de dados** será realizado por meio dos seguintes passos:
3. Os **benefícios** esperados são:
4. Os **desconfortos** e os **riscos** esperados são:
5. A **minha participação** no desenvolvimento da pesquisa, contribuirá...
6. A **minha participação** é **isenta de despesas**, entretanto, tenho ciência de que não serei remunerado pela participação na pesquisa.
7. **Tenho direito** ao acesso aos resultados da pesquisa decorrentes de minha participação na presente pesquisa.
8. Tenho a **liberdade** de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar a **pesquisadora responsável** (acima identificada), endereço e telefone sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
12. Tenho a **garantia** de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.
13. Autorizo a **gravação** em áudio e vídeo do **conteúdo** da entrevista, bem como de fotografias.
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_ ( ), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Pesquisadora Responsável pela obtenção do consentimento**

---

**Sujeito da pesquisa e/ou responsável**