

# Revista extensão

DEZEMBRO 2015  
9ª edição

## memórias URBANAS

### Uma Cidade, Algumas Memórias, Vários Afetos:

Reflexões sobre Identidades  
Culturais em Santo Amaro  
da Purificação – BA.

### III Caminhada Urbana

Lugares do Abandono - Vivência,  
Perspectiva e Ocupação  
do Patrimônio Edificado  
na Cidade de Santa Maria, RS.

### Oficina Continuada “Dialogando sobre Aposentadoria”

A Implantação de um Programa  
Piloto de Preparação para  
a Aposentadoria na Prefeitura  
Municipal de Rio das Ostras.

Revista Extensão. Vol. 9, n. 1 (dezembro, 2015) - Cruz das Almas, BA:

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2015

Semestral

ISSN: 2236-6784

1. Extensão Universitária - Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão.

CDD 378.81

---

Permite-se a reprodução das informações publicadas, desde que sejam citadas as fontes.

Allows reproduction in published information, provided that sources are cited.

Pede-se permuta./ We ask for exchange.



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)**

**Reitor/ Rector** Sílvio Luiz de Oliveira Soglia

**Vice-Reitora/Vice-Rector** Georgina Gonçalves dos Santos

### **PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

**Pró-Reitora/Pro-Rector** Tatiana Ribeiro Velloso

### **EDITORES CIENTÍFICOS/SCIENTIFIC EDITORS**

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)

Marli Teresinha Gimenez Galvão, Pós. Dr. (UFC)

Silvana Lúcia da Silva Lima, Dra. (UFRB)

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp.(UFRB)

### **EDITORES EXECUTIVOS/EXECUTIVE EDITORS**

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp. (UFRB)

### **COMITÊ EDITORIAL/EDITORIAL BOARD**

Tatiana Ribeiro Velloso, Dra. (UFRB/Brasil)

Custódia Martins, Dra. (U. Minho/Portugal)

Juan A. C. Rodriguez, Dr. (UACH/México)

José Alberto Pereira, Dr. (IPB/Portugal)

Franceli da Silva, Dra. (UFRB)

### **ENDEREÇO/ADDRESS**

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil

Fone: + 55 75 3621-4315

Website: [www.revistaextensao.ufrb.edu.br](http://www.revistaextensao.ufrb.edu.br)

E-mail: [revistaextensao@ufrb.edu.br](mailto:revistaextensao@ufrb.edu.br)



## **COMPROMISSO**

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

## **COMMITMENT**

Extension Magazine, every six months, is committed to consolidating the inseparability of knowledge through extension activities published in scientific articles, reviews, case studies and interviews, validating traditional knowledge as sociated with science.

## **PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA**

Antonia Viviane Martins Oliveira

Valeria Exalta Gonzaga

## **ARTE GRÁFICA**

Valeria Exalta Gonzaga

## **EDITORA**

Editora da UFRB

A Revista Extensão da PROEXT/UFRB está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da UFRB

## **ENDEREÇO/ADDRESS**

Rua Rui Barbosa, 710, PROEXT/UFRB 44380-000, Cruz das Almas, Bahia, Brasil

Fone: + 55 75 3621-4315

Website: [www.ufrb.edu.br/revistaextensao](http://www.ufrb.edu.br/revistaextensao)

E-mail: [revistaextensao@ufrb.edu.br](mailto:revistaextensao@ufrb.edu.br)



## **AVALIADORES/REFEREES**

Dr. Adriano Lago  
Dr. Everton Ludke  
Dr. Fábio José Rodrigues da Costa  
Dr. Franklin Plessmann de Carvalho  
Dr. Gianfábio Pimentel Franco  
Dr. José Péricles Diniz Bahia  
Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira  
Dr. Marcelo Carneiro de Freitas  
Dr. Marcio Luiz Miotto  
Dr. Marco Aurélio de Freitas Fogaça  
Dr. Milton Souza Ribeiro  
Dr. Renê Medeiros de Souza  
Dr. Rogério Basali  
Dr. Rogério Dias Renovato  
Dr. Sérgio Rossi Madruga  
Dra. Adriane Roso  
Dra. Alessandra Gomes  
Dra. Cecília Dominical Poy  
Dra. Erenilde Marques de Cerqueira  
Dra. Francisca Helena Marques  
Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas  
Dra. Girlene Santos de Souza  
Dra. Izabella Paz Danesi Felin  
Dra. Jenaice Israel Ferro  
Dra. Joseína Moutinho Tavares  
Dra. Juciara Maria Nogueira Barbosa  
Dra. Luciana Angelita Machado  
Dra. Luciane Flores Jacobi  
Dra. Márcia Maria de Medeiros  
Dra. Márcia Regina Martins Alvarenga  
Dra. Mária de Fátima da S. P. Peixoto  
Dra. Maria Inês Caetano Ferreira  
Dra. Nara Marilene O. Girardon-Perlini  
Dra. Reinilda de Fátima B. Minuzzi  
Dra. Suely Aires Pontes  
Dra. Susie Vieira Oliveira  
Ma. Ana Lúcia Marran  
Ma. Ariane Cedraz Morais  
Ma. Carla Regina André Silva  
Ma. Carolina Fialho Silva  
Ma. Iracema Neves  
Ma. Jaqueline de Souza Pereira Grilo  
Ma. Kássia Aguiar Norberto Rios  
Ma. Lilian Aragão da Silva  
Ma. Maitê dos Santos Rangel  
Ma. Márcia Luzia Cardoso Neves  
Ma. Maria de Lourdes A. de Souza  
Ma. Mariane Franco  
Ma. Marluce Zacariotti  
Ma. Nara Eloy  
Ma. Patrícia Figueiredo Marques  
Ma. Raquel Potter Garcia  
Ma. Rosângela Souza da Silva  
Ma. Rosaria da Paixão Trindade  
Ma. Sinara Vera  
Ma. Tábata Figueiredo Dourado  
Ma. Tânia Cristina Azevedo  
Ma. Teresinha Maria Trocoli A. Dantas  
Ma. Valdéria Rocha  
Ma. Vanessa Bastos Lima  
Me. Tiago Motta  
Me. Wedeson Oliveira Costa



# ÍNDICE



## 117

III Caminhada Urbana: Lugares do Abandono - Vivência, Perspectiva e Ocupação do Patrimônio Edificado na Cidade de Santa Maria, RS.

### EDITORIAL

8

### ARTIGOS

9

Como *Desinventar* uma Cadeira: a Experiência do Grupo de Dança-Teatro da UEFS.

10

“Que a Terra Volte ao Povo e o Povo Volte a Terra”: Vivência no Assentamento Volta Terra, Cruz das Almas, Durante o VIII Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção da Bahia.

30

O Museu como Campo de Atuação Profissional do Pedagogo: Ampliando Olhares de Licenciandos de Pedagogia

39

Ensino de Física a partir da Realidade dos Alunos

55

Conscientização da Importância da Conservação do Solo por meio de Atividade Prática em Escolas Públicas de Ensino Médio do Estado da Bahia

65

Estratégias Motivacionais em um Projeto de Inclusão Digital de Idosos

76



---

▶ **20**

Uma Cidade, Algumas Memórias,  
Vários Afetos: Reflexões sobre  
Identidades Culturais em Santo Amaro  
da Purificação – BA

▶ **84**

Oficina Continuada “Dialogando sobre  
Aposentadoria”: A Implantação de um  
Programa Piloto de Preparação para a  
Aposentadoria da Prefeitura Municipal  
de Rio das Ostras

A Contribuição Intergeracional do Projeto  
“Um Novo Olhar sobre a Aposentadoria”  
para o Aposentado e o Estudante

**95**

Educação Permanente em Saúde:  
O Cotidiano do Trabalho em Saúde  
como Espaço de Aprendizado

**154**

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**109**

Música e Teatro: Ações Extensionistas  
Interdisciplinares

**110**

Educação em Saúde como Estratégia  
para Promoção de Saúde Auditiva  
com Escolares

**164**

Desafios e Conquistas no “Recomeço”  
da Educação de Jovens e Adultos

**125**

A Experiência do Projeto Rondon:  
Transformando Extensão Universitária  
em Lição de Vida e Cidadania

**172**

Festival de Atividade Física Adaptada:  
A Experiência Extensionista na Formação  
de Professores de Educação Física

**132**

Dinamizando Aulas de Disciplinas  
com Enfoque em Doenças Infecciosas  
e Parasitárias

**181**

Educação Continuada com Agentes  
Comunitários de Saúde: Relato  
de Experiência

**138**

A Parceria entre Universidade e Poder  
Público no Projeto Servidor Aposentado

**189**

A Importância das Atividades  
de Extensão Universitária na Formação  
Inicial de Professores: a Experiência  
do Programa de Extensão Universitária  
Itinerante Ravenala

**145**

**RESENHA**

**195**

*Pedagogia do Movimento sem Terra.*  
Roseli Salete Caldart. São Paulo: Editora  
Expressão Popular, 4. Ed., 2012, 448 P.

**196**

**NORMAS DE SUBMISSÃO**

**199**



## EDITORIAL

O nono volume da Revista Extensão da UFRB apresenta artigos e relatos de experiências de extensão universitária nas áreas temáticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Tecnologia e Produção, Trabalho, Meio Ambiente e Saúde. As ações deste volume buscam demonstrar a interdisciplinaridade e a participação da comunidade acadêmica na relação com políticas públicas, especialmente na importância da extensão universitária como instrumento de formação, através da geração e do aperfeiçoamento de conhecimentos e de saberes junto com a sociedade. Os artigos e relatos de experiência que constam neste volume, utilizaram metodologias participativas como possibilidade de garantir espaços de diálogos entre diferentes saberes nos processos formativos.

De maneira geral, neste volume as ações de extensão universitária se apresentam em dois contextos: primeiro, de reflexão das práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho em saúde, com experiências em espaços de convivência e de inclusão para aposentados, de promoção da inclusão e da saúde para o bem estar físico, psíquico e social; e segundo, de propostas pedagógicas em espaços escolares para a Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Médio e de Formação Inicial de Professores, e em espaços não-escolares de vivências em assentamentos, comunidades rurais e áreas urbanas.

São artigos e relatos de experiências que tratam a extensão universitária na relação indissociável com o ensino e a pesquisa e na construção de saberes acadêmicos e populares, implicados com um modelo de desenvolvimento que tenha a centralidade a vida, no respeito às diferenças e à diversidade cultural e política.

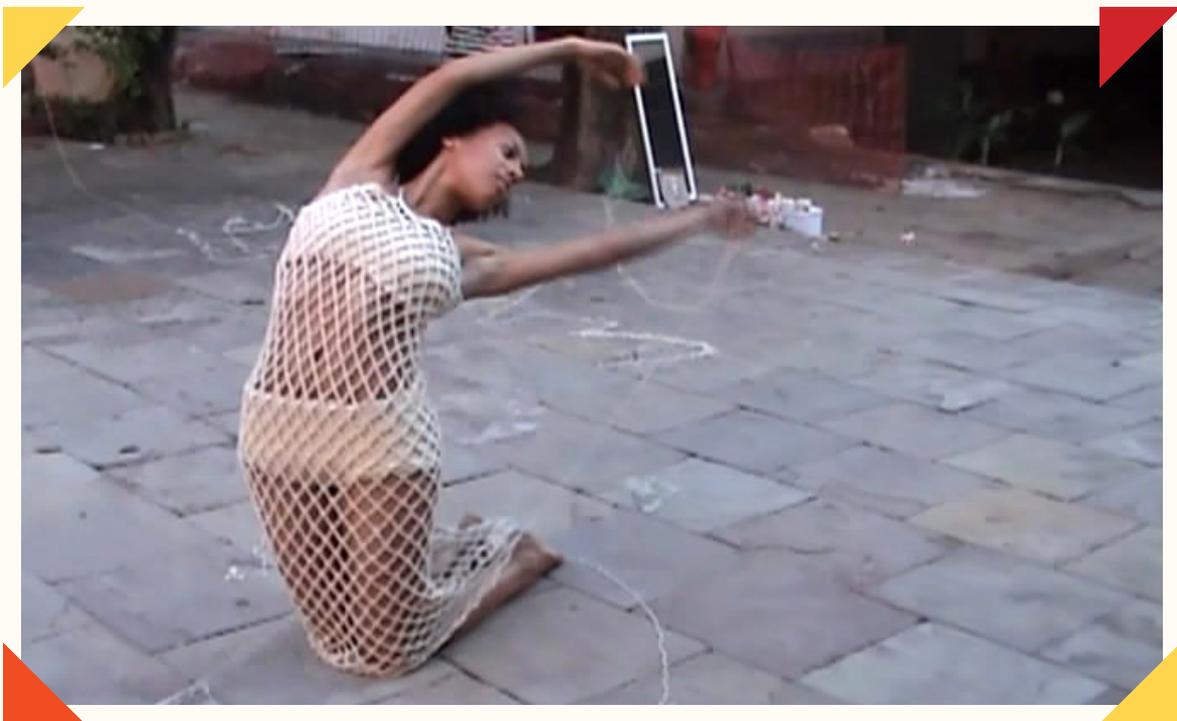
Entende-se aqui, que as ações de extensão universitária apresentadas constituíram espaços institucionais de formação, de inovação, de construção e de aperfeiçoamento de conhecimentos que permitiram o acesso e a interação de saberes para o desenvolvimento social e tecnológico. Reafirma-se, portanto, o compromisso da universidade na garantia da democracia, da igualdade e da participação social.

Boa Leitura!

**Tatiana Ribeiro Velloso**  
Pró-reitora de Extensão/UFRB

# ARTIGOS

---



## **COMO *DESINVENTAR* UMA CADEIRA**

Deisiane Barbosa durante a performance individual *A moça que desfiou*, apresentada na III MOSTRA DE PERFORMANCES *IMAGEM E IDENTIDADE* na Escola de Belas Artes da UFBA, Salvador, Bahia, maio 2013.

**Foto:** Jolanta Rekawek. Pág. 10



# COMO *DESINVENTAR* UMA CADEIRA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE DANÇA-TEATRO DA UEFS.

HOW TO *UNINVENT* A CHAIR: THE EXPERIENCE  
OF THE DANCE-THEATER GROUP OF UEFS

---

**Jolanta Rekawek,**

Pós-doutora pela Universitat de Barcelona, professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. [jolantaion@gmail.com](mailto:jolantaion@gmail.com)

## Resumo

Retomando a reflexão sobre a fronteira e o conceito do corpo transcultural, o artigo trata da experiência do Grupo de Dança-Teatro da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA). Criado em 2011 como uma atividade de prática artística do Núcleo de Estudos da Espectacularidade (NESP), este projeto de extensão reuniu alunos e professores de várias origens situando-os numa encruzilhada entre diversos contextos culturais. Aquela origem fronteiriça do Grupo visou à criação artística como um processo de mediação do corpo com novas matrizes culturais e estéticas que contribuem para a sua transformação num corpo transcultural. Atento às novas tendências da sociedade contemporânea este corpo explora as suas potencialidades desconhecidas, se procura a si mesmo desmitificando os cânones do comportamento sociais. O corpo transcultural em cena, verdadeiro e vulnerável, *desinventa* a sociedade para poder configurar novas vias de pensamento e de criação da arte que sejam capazes de devolver o elemento fundador da humanidade: os nossos sonhos.

**Palavras chave:** Fronteira. Corpo transcultural. Grupo de Dança-Teatro da UEFS.

## Abstract

Reflecting on frontiers and the notion of the transcultural body, this article focusses on the experience of the Dance-Theater Group at the State University of Feira de Santana, Bahia. Created in 2011 as a form of artistic practice within the Center for the Study of Spectacle (NESP), this extension project brings together students and teachers of diverse origins situating them on a crossroads between various cultural contexts. That frontier-territory originating point of the Group had in mind artistic creation as a process of bodily mediation within new cultural and aesthetic matrixes which give rise to its transformation into a *transcultural* body. Aware of new tendencies within contemporary society this body explores its unknown potentialities, in search of itself while demystifying the canonical forms of social behavior. The transcultural body on stage, truthful and vulnerable, *uninvents* society in order to be able to configure new ways of thinking and artistic creation which are capable of restoring the founding element of humanity: our dreams.

**Keywords:** Frontier. Transcultural body. Dance-Theater Group, UEFS.



► A experiência do Grupo de Dança-Teatro, criado em 2011 como projeto de extensão na Universidade Estadual de Feira de Santana, remete desde o seu início à ideia do natural “deslizamento das fronteiras”, apontado pelo escritor italiano - Claudio Magris no seu ensaio *“Desde el otro lado. Consideraciones fronterizas”* (2001). Questionando a aparente abolição das fronteiras no mundo contemporâneo, simbolizada pela caída do muro de Berlim, o escritor aponta a necessidade das demarcações como instrumentos de identificação do ser humano. Para ele, a fronteira é necessária “(...) porque sin ella, es decir sin distinción, no hay identidad, no hay forma, no hay individualidad y no hay siquiera una existencia real porque esta queda absorbida en lo informe y lo indistinto” (2001, p. 63).

Na reflexão de Magris, a ilusão do mundo sem fronteiras, que tanto se empenham em forjar os discursos da mídia, é ilusória, pois não se trata de superá-las definitivamente, e sim, de ir ultrapassando-as para demarcá-las novamente de outra forma, de procurar laços a partir da diferença. Este desejo de se situar constantemente na borda é da própria natureza da literatura, que Magris define como “una expedición en busca de nuevas fronteras”. De maneira que o escritor, e, no nosso entendimento, o artista de forma geral, seria “um homem de fronteira” que “se mueve a lo largo de ella; deshace, niega y propone valores y significados, articula y desarticula el sentido del mundo con un movimiento sin tregua que es un continuo deslizamiento de fronteras” (idem., p. 67-68).

É justamente a partir desta reflexão que gostaríamos de abordar a experiência do Grupo de Dança-Teatro da UEFS, concebido como uma atividade de extensão do Núcleo de Estudos da Espetacularidade

(NESP), que desde 2007 se dedica às pesquisas no campo das artes cênicas. O projeto articulado pela coordenadora do NESP - Prof<sup>a</sup> Jolanta Rekawek e o dançarino e performer - Frank Händeler, incorporou os alunos de Letras, Música, História da UEFS e também de Artes Visuais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Participaram: Alisson Nogueira, Fátima Nery, Deisiane Barbosa, Jaciene Andrade, Thyago Rocha de Jesus, Samara Passos de Freitas, Robson Bastos Amorim, Jasley Ricardo da Silva Carneiro, Marcos de Souza, Isaura Andrade, Ana Paula de Jesus Moraes, Cleide Martins Brandão, Raissa Cruz Cerqueira, Vinicius Carmezim, Talliandre Matos da Silva Pereira e Anderson Nascimento.

O principal objetivo do Grupo foi desenvolver uma prática artística dentro do campus da UEFS e sobretudo mobilizar a heterogênea comunidade universitária ao redor das perguntas de sempre: como viver? Ou melhor, como aprender a viver? Como nos situar no mundo contemporâneo? Qual é a função da arte? O que poderíamos fazer como artistas juntos naquele lugar e naquele momento?

No início, as fronteiras demarcavam nitidamente os espaços identitários dos participantes: Jolanta Rękawek – polonesa, Frank Händeler – alemão e os alunos que na sua maioria eram baianos. Estas fronteiras nos serviram como um convite a explorar as nossas diferenças e os pontos em comum, o desconhecido, adotando a primeira pauta do procedimento que ia guiar todos os processos criativos e o nosso modo de convivência: a prioridade da perspectiva transcultural. Esta tendência significa uma mobilização do corpo em função da mediação, um corpo disposto a experimentar uma metamorfose constante provocada pelo contato com diversas culturas. A nossa visão do



corpo apontava desde o começo uma transformação num corpo transcultural.

Mas de qual corpo estávamos falando? Em primeiro lugar, o corpo que vive na modernidade líquida, conforme a entende Bauman (2000), que impõe uma mobilidade física ou simbólica, a negociação das identidades com base nas identificações com códigos culturais diversos, a sua fluidez, o seu estado de formação contínuo. O corpo inserido neste contexto é interpelado constantemente para abolir as fronteiras, desafiar as demarcações habituais entre o espaço local e global, entre nacionalidades e gêneros, entre o poder hegemônico e os subalternos. A identidade deste corpo não se consolida como uma forma única, mas se esvanece em múltiplas identidades que podemos adotar e abandonar sem compromisso.

Por conseguinte, o corpo convocado a se inserir na modernidade líquida é um corpo móvel, necessariamente transgressor, um corpo à procura das novas vivências e experimentações. Esta tendência até o novo é especialmente interessante se contemplamos o corpo como uma categoria da experiência cultural, apontado pelos estudos de Homi Bhabha (2013) ou Stewart Hall (2006), que analisam o corpo negociando o seu lugar nos contextos culturais. A partir das suas contribuições o corpo não poderá mais ser identificado com um contexto cultural singular.

A mobilidade física ou simbólica, típica da modernidade líquida, é especialmente interessante se tratando do corpo de um artista como, por exemplo, dançarino ou *performer*. Suzan Foster (1998) propõe uma perspectiva em que o corpo do dançarino vira uma unidade simbiótica entre o corpo e a mente (codificada culturalmente) constituindo uma *corporealidade* (corporeality).

A realidade do corpo do artista que se desloca, seja física ou simbolicamente, é analisada, entre outros, por Royona Mitra que como artista formada em dança clássica indiana - Kathak adquiriu a experiência transcultural praticando o teatro físico na Inglaterra. Mitra observa a transição diaspórica dos dançarinos situando-os num “terceiro espaço”, apontado por Bhabha (2013): um espaço liminal, dinâmico, articulador de novas possibilidades.

Estes “indivíduos transculturais” estão negociando constantemente as fronteiras culturais, identidades sociais e as suas realidades transpostas no movimento. A partir do contato com outras culturas os seus corpos têm que se recondicionar, situam-se na borda para poder efetuar uma transição até aquilo que ainda desconhecem e que poderiam enlaçar com os seus saberes já adquiridos.

Neste contexto, poderíamos dar exemplo de Frank Händeler, formado como dançarino na escola de Pina Bausch em Wuppertal (Alemanha) e em *Chicago Ballet of Performing Arts*, que optou pela trajetória transcultural participando dos *workshops* de Kazuo Ohno - o máximo expoente da dança japonesa *butoh*, e acabou se aprimorando em várias técnicas como dança moderna, *contact improvisation*, jazz, capoeira, dança africana, dança afro-brasileira, salsa, samba, danças dos orixás, tango. Händeler manteve durante 17 anos a sua própria companhia de dança na Holanda e em 2003 entrou em contato com a cultura brasileira que lhe levou a desenvolver uma pesquisa sobre os rituais artísticos próprios dos processos criativos e os rituais sagrados do candomblé.

Os saberes que Händeler ia adquirindo como artista da fronteira se juntaram ao movimento frontereiro de Jolanta Rękawek, polonesa, radicada nos anos 90 como jornalista em Barcelona e depois residente no



**Figura 1:** Fragmento da *performance Eles não querem nada*, apresentada no Teatro Movimento da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia em Salvador, 2011. **Foto:** Heloisa França.

Brasil desenvolvendo os estudos no campo das artes cênicas. Estavam chegando também até a mesma encruzilhada os alunos brasileiros com toda a riqueza das suas raízes: africanas, indígenas, europeias. Como foi o contato entre as matrizes estéticas ocidental e brasileira? O que significou situar-nos naquela borda? Que caminhos novos apontou aquela encruzilhada?

## **DESINVENTAR UMA CADEIRA**

Aquelas perguntas só poderiam ser contestadas ao longo do caminho feito durante o processo criativo do primeiro espetáculo do Grupo chamado *Eles não querem nada*, no qual queríamos indagar sobre as formas de ensino e aprendizagem, sobre a função da arte e o modelo de sociedade contemporânea.

A surpresa que desconcertou no início os participantes veio do fato de que na primeira reunião não fizéssemos uma audição, não apresentássemos um roteiro pronto e não distribuíssemos os papéis. Pedimos apenas que os alunos contassem as suas próprias experiências nas instituições do ensino, as gravamos em vídeo e assim

dispomos da matéria-prima para a nossa ação artística. Eu escolhi depois os testemunhos mais impactantes como núcleos da encenação performática que partia da reflexão dos artistas sobre as próprias vivências, sobre o seu corpo, sobre o sentido da sua vida.

As bases para reflexão foram estimuladas pela referência do *Teatro da Morte* de Tadeusz Kantor (1915-1990), pintor polonês, que se destacou como um dos mais significativos criadores da cena contemporânea. Aproveitamos também o conceito de *dança-teatro* de Pina Bausch (1940-2009), coreógrafa alemã, que revolucionou a dança com a sua poética do movimento em cena. Também nos serviu de exemplo do formato cênico o filme *Cabaret* (1972) de Bob Fosse com a espetacular atuação de Joel Grey e Liza Minelli. Todas aquelas referências serviram para configurar o nosso espetáculo como uma ação interativa do corpo em cena.

Tratava-se do corpo que se explora a si mesmo à vista dos outros, numa ação realizada num espaço sem palco demarcado convencionalmente, desenvolvida *aqui e agora*, sem um acabamento preestabelecido, nem um resultado previsto. Estas características configuravam o formato da nossa ação cênica como uma *performance*, conceito até então desconhecido pelos alunos, que, mesmo desorientados, se entregaram à aventura de aprender novos modos de construir a cena, se situar nela e explorar através do processo criativo as suas possibilidades desconhecidas.

A tarefa mais difícil para a maioria foi quando num dos primeiros ensaios, Händeler pediu para os participantes que agissem com a cadeira sem poder apenas sentar nela. Os artistas tinham que estabelecer novas relações com este objeto tão usado dentro das salas de aula, aproveitando o corpo deles



**Figura 2:** Deisiane Barbosa durante a apresentação na Fundação Dannemann, São Felix, durante a XI Bienal do Recôncavo, 2012. **Foto:** Balmukund Niljay Patel.

como um veículo de conhecimento. Eles tinham que “desinventar” a cadeira atribuindo-lhe novas funções, no sentido do poema de Manoel de Barros: “Desinventar objetos. O pente, por exemplo, dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravinha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” (2010, p. 300)

Tinha pessoas que acariciavam a cadeira, a observavam, deslizavam-se entre as suas formas, sacudiam ela, a levavam nas costas ou a vestiam. Vale a pena esclarecer que vários alunos se sentiram incômodos com esta tarefa a exemplo de Fátima Nery:

Por mais que tentasse, não conseguia encostar aquele objeto com naturalidade e por isso até pensei em desistir da cena, mas, para meu desespero, era sempre chamada a configurar a cena junto com os outros colegas. Sentia-me um verdadeiro “patinho feio” naquela história e a minha falta de habilidade chegava até ser engraçada algumas vezes (2012).<sup>1</sup>

Para Alisson Nogueira, também não foi uma tarefa fácil: “No início era apenas es-

<sup>1</sup> Testemunho dado para Jolanta Rekawek por Fátima Nery em 03/10/2012 via e-mail.



**Figura 3:** Fatima Nery durante a apresentação na Fundação Dannemann, São Felix, durante a XI Bienal do Recôncavo, 2012. **Foto:** Balmukund Niljay Patel.

tranhamento, não conseguia me entregar àquela prática tão estranha. Meu maior obstáculo foi esse medo, receio, eu não sei o que era, mas me prendia” (2011)<sup>2</sup>. Aos poucos, os alunos conseguiam se adaptar a esta nova situação corporal que quebrava os seus hábitos comportamentais e de pensamento e começavam a mediar com aquele novo contexto conseguindo explorar as suas potencialidades, como demonstra o testemunho de Deisiane Barbosa:

Apesar de raros desconfortos por conta da surpresa perante a novidade, persistiu a vontade de ir sempre adiante. Fui experimentando coisas e eis o triunfo e graça que é observar e explorar: percebi que de coisas tão simples [ou tão somente despercebidas] podem nascer inúmeras riquezas. (...) [A cena] Permitiu-me conhecer e explorar o meu próprio corpo e como poder expressar sensações, sentimentos e ideias através dos movimentos que faço usando-o (2012).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> NOGUEIRA, Alisson. Testemunho registrado na reunião do NESP, UEFS, Feira de Santana, 27/11/2011.

<sup>3</sup> BARBOSA, Deisiane. Depoimento dado para Jolanta Rekawek, 5/10/ 2012, via e-mail.



Os exercícios individuais com as cadeiras configuraram a cena da abertura da nossa *performance* que abordava o tema da construção de conhecimento que implica relações de várias ordens entre alunos e professores. Nela os *performers* estavam pesquisando diante dos espectadores novas possibilidades para relacionar-se com as cadeiras; eles não fingiam estados nem emoções como numa representação teatral convencional e sim colocavam em cena o autêntico processo de exploração e de descoberta do seu próprio corpo. A cena desorientava o público e ao mesmo tempo o impactava pela sua força, conforme confessou Pollianna Santos.

(...) as coisas que vi foram inesquecíveis. A falta de falas causa uma estranheza enorme. Mais do que isso: a ausência das mesmas, concomitantemente, com a minha compreensão, enquanto expectadora é mais estranha ainda. Nós, que estamos diante da apresentação, nos sentimos como se víssemos um filme em preto e branco: várias ações e nenhuma fala (2012).<sup>4</sup>

Outra cena em que os *performers* podiam explorar livremente o seu corpo, superando as amarras e se entregando à eferescência das novas descobertas era uma cena inspirada no *Cabaret* e chamada *Money (Dinheiro)*. Nela interrogávamos sobre os moldes da sociedade contemporânea, questionando a aspiração tão patente a ser jovens, ricos e bonitos. Contrastávamos este pensamento comum com a tendência de nos sentir cada vez mais sozinhos, desorientados, assustados pelos discursos do poder que não nos representam.

Cada *performer* tinha que organizar o seu corpo em cena em função de um mote

<sup>4</sup> SANTOS, Pollianna. Testemunho dado para Fátima Nery, 6/03/2012, via e-mail.

como, por exemplo, “Linda, magra, caminho ao altar” ou “Onde eu deixei o meu segredo?” ou “Boa noite senhoras e senhores! Quem é mais macho?”. O corpo de cada *performer* tinha que reagir de várias maneiras a este mote configurando a ação cênica individual que se juntava no final com outras numa espécie de lamento coletivo.

O trabalho nos ensaios daquela cena era particularmente instigante e desafiador proporcionando-nos experiências inesquecíveis em termos criativos. “Acho-a belíssima e penetrante. Não há quem não se inquiete – diz Deisiane Barbosa (2012)<sup>5</sup> que se entregou por completo construindo a sua partitura corporal naquela cena:

“Quando as lágrimas caem dos meus olhos, uma cai do meu olho esquerdo porque eu te amo, e outra cai do meu olho direito porque te odeio”. Tive de externar algo tão gritante, comum, inquietante que é essa persistente dualidade humana, para ilustrar uma cena que em si também é dúbia. (...)

A força de buscar isso em mim para retratar a confusão de uma pessoa que ama e odeia com a mesma intensidade, e que varia de ritmo tanto quando de sensações, me fez notar a infinidade de possibilidades em se representar coisas diversas.<sup>6</sup>

Ao colocar diante dos *performers* a proposta de se comunicarem com novas referências artísticas provenientes de diversos contextos culturais: polonês, alemã, estadunidense, o nosso processo criativo situou os corpos dos participantes na borda para que possam ir superando as suas limitações e transitem mediando as suas potencialidades. À procura de novas fron-

<sup>5</sup> Depoimento dado por Deisiane Barbosa para Jolanta Rekawek, 5/10/ 2012, via e-mail.

<sup>6</sup> Idem.



**Fig. 4:** Thyago Rocha atuando junto com outros *performers* em *Eles não querem nada*, apresentada no Teatro Movimento da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, 2011. **Foto:** Heloisa França.

teiras, aquele trabalho artístico lhes ofereceu a liberdade de se ir transformando num corpo transcultural: móvel, aberto, dialogante. É significativa neste sentido a observação de Thyago Rocha que destaca a virtude adquirida no Grupo de “usar os corpos a nosso favor” para poder se expressar de uma maneira verdadeira:

O palco por sua vez passa a ser não mais uma vitrine de corpos belos e artificiais, mas uma mesa redonda de debates e interações. Somos desse modo, agentes ativos e passivos, oferecendo ao público uma oportunidade de interpretar nossas *performances* das maneiras mais variadas possíveis. Cada pessoa no grupo possui uma identidade que contribui para o resultado final do trabalho, nesse contexto posso dizer que sou a identidade dançante da equipe, explorando áreas e forças ainda desconhecidas por mim, transformando-me cada vez mais num artista capaz (2012).<sup>7</sup>

Aquela alteração dos corpos dos *performers*, a sua transformação em corpos transculturais, só pôde ser possível devido à ideia fun-

<sup>7</sup> Testemunho dado por Thiago Rocha de Jesus para Fátima Nery, 29/02/2012, via e-mail.

dadora do nosso trabalho que foi concebido como um laboratório de criatividade prática que levasse às ações artísticas autônomas, explorando as possibilidades do corpo para poder intervir numa situação social. Esta ideia está bem representada na observação de Alisson Nogueira: “(...) a gente saía daqui diferente. O corpo já se portava de maneira diferente, não só nos ensaios, ou na peça, ou na cena, mas fora dela também” (2011).<sup>8</sup>

O nosso objetivo não era só realizar uma prática artística em forma de espetáculos, mas, sobretudo, criar um espaço de diálogo, interrogar, questionando o conceito do cidadão dentro do sistema neoliberal. Queríamos explorar junto com os alunos vias alternativas ao conceito do estado como o único instrumento da organização social. Também pretendíamos desmitificar as fantasias do mundo globalizado sem raízes e alertávamos sobre a carnavalização dos ritos da sociedade estimulada pelo consumismo, a propaganda e diversas políticas de entorpecimento de massas como, por exemplo, os *reality shows*, cujo formato utilizamos na parte da nossa *performance*.

De alguma forma queríamos transformar não só os corpos dos *performers*, mas, sobretudo, efetivar uma reflexão sobre a função deles como membros de um coletivo, causar certo impacto nas suas vidas. Através do processo criativo daquela *performance*, que acabou sendo uma “*transformation*”, queríamos dar-lhes instrumentos para poderem trilhar os caminhos alternativos aos paradigmas de pensamentos sociais e aos códigos artísticos estabelecidos. De alguma forma convidávamos os participantes a “não aceitar uma existência irreflexiva” (SAVATER, 2013) e apostávamos pela sua autonomia criativa. E neste senti-

<sup>8</sup> Testemunho de Alisson Nogueira registrado na reunião do NESP, UEFS, Feira de Santana, 27/11/2011.



do, iniciamos os trabalhos para a nossa segunda *performance* chamada “Se eu fosse eu”, na qual interrogávamos a respeito das múltiplas identidades e identificações do indivíduo. Pedimos aos alunos a se indagarem sobre eles mesmos e tomamos as suas reflexões como ponto de partida para o processo criativo. Alisson Nogueira contribuía com a seguinte reflexão:

Tudo é tão predeterminado que me esqueci de viver. Esqueci-me de dizer que eu tenho uma vida para além de “outro”. Que minha bolsa de grife de nada me vale se não for eu quem a quis. A angústia e a depressão continuam aqui, estão ao nosso lado. Eu as vejo, vocês as veem? (2012).

E Deisiane Barbosa resumia as suas divagações num texto que chamou de *Mantra*:

(...) eu sou minha mentira, eu sou o que dizem os outros, eu sou o que ninguém sabe, eu sou o reflexo, eu sou o intocável, eu sou o fogo, eu sou obsessão, eu sou singular, eu sou plural, eu sou a vírgula, eu sou o ponto, eu sou a interrogação, (...) eu sou minha falta, eu sou minha presença, eu sou beijo, eu sou o escarro, (...) eu sou consequência, eu sou o motivo, eu sou o que vai, eu sou o que volta, eu sou a soma, eu sou a subtração, eu sou neve, eu sou lava, eu sou o quarto, eu sou o espelho, eu sou o outro, eu sou o avesso, eu sou multidão, eu sou a pergunta, eu sou o poema, eu sou o grito, eu sou minha casca, eu sou meu recheio, eu sou o meu eu, eu sou você, eu sou vocês (...), eu sou, eu sou, eu sou, eu sou, eu sou, eu sou, eu sou: quem eu sou? (2012).

A autonomia criativa que visávamos no nosso Grupo de Dança-Teatro, concebido como um laboratório de pesquisa do corpo transcultural em cena, está bem exemplificada pela trajetória artística de Deisiane Barbosa, aluna de Letras da UEFS e depois de Artes

Visuais na UFRB, que transitou na área de literatura e *performance* e atualmente tem explorado os desdobramentos visuais dos conteúdos literários e da palavra escrita.

Deisiane se integrou no Grupo desde o início, aportando a sua criatividade no campo da literatura, no qual se destacou ganhando um prêmio no I Concurso Universitário de Literatura Latino-Americana, organizado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Diamantina (MG), com o texto “A moça que desfiou”. E justamente aquele texto lhe serviu para configurar a *performance* com o mesmo nome, apresentada na III MOSTRA DE PERFORMANCES *IMAGEM E IDENTIDADE* na Escola de Belas Artes da UFBA, em Salvador, em maio de 2013 e seguidamente no Salões de Artes Visuais da Bahia, em Feira de Santana. Desfiando um vestido que ela própria tinha tecido para a sua ação artística, a *performer* configurava a sua presença em cena como um ato de procura pelas suas identidades, interrogando sobre a sua relevância como um ser singular e mobilizando o seu corpo que “estava acontecendo” (2013)<sup>9</sup> sem treinamento prévio, imperfeito, vulnerável e ao mesmo tempo único.

A partir daquela ação, Deisiane empreendeu o seu caminho artístico individual “se deslizando nas fronteiras” entre literatura, *performance* e artes visuais. Em agosto de 2015, a artista participou da mostra VerACidade no Museu de Arte Contemporânea, em Feira de Santana, mostrando a sua ação *Cartas a Tereza*. A ideia daquela arte fronteira entre as artes partia dos postais enviados para destinatários desconhecidos e não encontrados, que foram expostos pela artista como uma escrita imersa no mundo visual, configuran-

<sup>9</sup> Entrevista de Deisiane Barbosa concedida a Jolanta Rekawek. Escola de Belas Artes, UFBA, Salvador, 23/05/2013.



**Figura 5:** Deisiane Barbosa durante a performance individual *A moça que desfiou*, apresentada na III MOSTRA DE PERFORMANCES *IMAGEM E IDENTIDADE* na Escola de Belas Artes da UFBA, Salvador, Bahia, maio 2013. **Foto:** Jolanta Rekawek

do inclusive um arquivo de estórias sobre mulheres com nome de Tereza. Verdadeiras ou imaginárias? Não sabemos, pois a escritora, em *performance*, flutuava deliberadamente na borda entre a arte e a vida.

Barbosa acaba de publicar numa editora independente o primeiro volume do livro visual chamado *Cartas a Tereza: fragmentos de uma correspondência incompleta*. Articulado com empenho a sua própria trajetória artística, Deisiane resume a experiência como membro do Grupo de Dança-Teatro da UEFS da maneira seguinte:

As vivências no Grupo foram fundamentais para o meu direcionamento e aproximação das Artes; influenciaram diretamente na minha escolha pelo curso de Artes Visuais, contribuíram o tempo inteiro com referências literárias e artísticas que até hoje reverberam nos meus estudos e processos de criação (2015).<sup>10</sup>

Apesar de nunca poder dispor de um espaço próprio para ensaios nem reuniões,

<sup>10</sup> Depoimento dado por Deisiane Barbosa para Jolanta Rekawek, 04/09/15, via e-mail.

o nosso Grupo se apresentou com sucesso em vários eventos, a exemplo de: III Encontro dos Professores de Língua Estrangeira, UEFS (2011); XV Feira do Livro, Feira de Santana, UEFS (2011); VII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT), UFBA, Salvador (2011); II Seminário Nacional Educação e Pluralidade Sociocultural, UEFS (2011); IV Colóquio Internacional de Desenho, UEFS (2012); I Congresso Nacional de Educação Musical, UEFS, (2012); XI Bienal de Recôncavo, Fundação Dannemann, São Felix (2012); Mostra SESC de Artes Aldeia Olhos d'Água, Feira de Santana (2012) e outros.

A trajetória do Grupo de Dança-Teatro foi uma experiência fronteiriça, no sentido que lhe atribui Magris (2001): foi uma viagem à procura de novas demarcações que identificassem aquilo que era desconhecido até então. Uma superação e ao mesmo tempo uma ponte entre territórios. Foi uma tentativa de transformação das nossas vidas em função da arte. E que tipo de arte estávamos sonhando? Poderíamos dizer que aspirávamos a uma arte como um veículo de conhecimento de nós mesmos, como um meio de comunicação e crítica sociopolítica.

Tratava-se, e trata-se ainda, de criar uma arte vulnerável, no sentido que lhe atribuía o cineasta polonês – Krzysztof Kieślowski: “uma arte que não sabe e por isso pergunta” (2012, p. 121). Uma arte que emergisse de uma sociedade vulnerável e fragilizada e que usasse esta vulnerabilidade para construir um mundo mais íntegro e justo. Fazíamos a arte com más intenções, no sentido em que apostávamos por uma arte que desinventasse a sociedade como coletivo e criasse funções que “ainda não tenham sociedade”. E, por último, é necessário confessar que queríamos praticar uma arte tóxica: uma arte que contaminasse com sonhos a sociedade desinventada.



## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.
- BARBOSA, Deisiane. *Mantra*. Texto inédito depositado no arquivo do Grupo de Dança-Teatro da UEFS, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. 4ª ed., São Paulo: Leya, 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2013.
- FOSTER, Suzan. **Corporealities**. Dancing knowledge, culture and power. Londres: Routledge, 1998.
- HALL, Stewart. **Identidade cultural na pos-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HÄNDELER, Frank Kurt, **Metamorfosis**: uma performance de dança-teatro inspirada nos rituais do candomblé. Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA, 2010.
- KIEŚLOWSKI, Krzysztof. **Autobiografia**. Varsovia: Znak, 2012.
- MAGRIS, Claudio. “Desde el otro lado. Consideraciones fronterizas”, em **Utopia y desencanto**. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad. Barcelona: Anagrama, 2001, pp. 55-70.
- MITRA Royona. “Rewriting corporeality of Transcultural Dancer”, disponível em <http://www.digitalcultures.org/Library/Mitra.pdf>, acesso 23/10/2013
- NERY, Fátima, REKAWEK. “Memória transcultural em cena: a performance ‘Eles não querem nada’ do Grupo de Dança-Teatro da UEFS”. Varsovia, *Itinerarios*, Universidade de Varsovia, 2013, pp. 105-122.
- NOGUEIRA, Alisson. Texto de trabalho para a performance “Se eu fosse eu”, depositado no arquivo do Grupo de Dança-Teatro da UEFS, 2012.
- SAVATER, Fernando. “Albert Camus, filosofía de un espontáneo”, Madrid, *El País*, 7/11/2013, disponível em: [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/11/06/actualidad/1383734422\\_805585.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/11/06/actualidad/1383734422_805585.html), acesso 04/12/2015.



# UMA CIDADE, ALGUMAS MEMÓRIAS, VÁRIOS AFETOS: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES CULTURAIS EM SANTO AMARO DA PURIFICAÇÃO – BA

A CITY, SOME MEMORIES, VARIOUS AFFECTS:  
REFLECTIONS ON CULTURAL IDENTITIES IN SANTO  
AMARO DA PURIFICAÇÃO – BA

---

## **Roney Gusmão do Carmo**

Prof. Dr. do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. [roney@ufrb.edu.br](mailto:roney@ufrb.edu.br).

## **Murillo Pereira de Jesus**

Graduando pelo Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB. [murillopjd@hotmail.com](mailto:murillopjd@hotmail.com)

## **Maria São Pedro Santana Pereira**

Graduanda pelo Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da UFRB. [mariasantana286@hotmail.com](mailto:mariasantana286@hotmail.com)

## **Resumo**

O presente artigo é resultado parcial de atividades de pesquisa e extensão realizadas na cidade de Santo Amaro – BA. Foi no desejo de entender a forma como ideologias, memórias e subjetividades se materializam no espaço urbano e participam dos sentidos identitários historicamente dinamizados, que partimos a campo, tanto movidos por atividades de extensão como também de pesquisa. Como resultado, observamos no campo empírico que são muitos os usos da memória, especialmente porque o desejo de reconstruí-la pode ser tão legítimo quanto a opção de “adorná-la” pela ludicidade.

**Palavras-chave:** Cidade. Memória. Identidade. Santo Amaro da Purificação.

## **Abstract**

This paper is the partial result of research and extension activities held in Santo Amaro - BA. Motivated for the desire to understand how ideologies, memories and subjectivities materialize in urban space and participate senses of identity historically streamlined, we left the field, both powered by extension activities as well as research. As a result, we observed that there are many uses of memory, especially because the desire to rebuild it may be as legitimate as the option to “adorn it” the playfulness.

**Keywords:** City. Memory. Identity. Santo Amaro da Purificação.



## ► INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado parcial de estudos desenvolvidos no intercâmbio de ações entre o Grupo de Pesquisa em “Memória, Espaço e Culturas – MESCLAS” e o Projeto de Extensão “Cidade em Foco” do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT da UFRB. Os referidos projetos de pesquisa e extensão foram constituídos a partir do nosso desejo de compreender mais proximamente as expressividades culturais, que têm o espaço urbano de Santo Amaro como *locus* fundamental para sua configuração.

Inserem-se nesse grupo de expressividades, as manifestações religiosas e tradições artísticas que hoje são partes significativas do imaginário popular e do senso de pertencimento dos locais. Assim, tem sido nosso interesse compreender as muitas formas de identidades diluídas no espaço urbano, cuja materialidade contém códigos negociados historicamente e trajetórias de vidas perenizadas nos contornos e arquiteturas citadinas.

Movidos por esse objeto investigativo, temos empregado esforços no entendimento da dinâmica urbana de Santo Amaro, enfatizando as subjetividades que compõem o cotidiano desta cidade e a historicidade presentificada na sua arquitetura. Foi nesta empreitada que em meados de maio de 2015, realizamos o projeto “Bembé em Foco”, quando fotógrafos profissionais e amadores foram convidados a realizarem registros fotográficos de uma das festas populares mais relevantes para o patrimônio cultural santamarense.

Os registros se encontram publicados em redes sociais<sup>1</sup>, atraindo diversos internautas à apreciação de ritos performatizados

nas ruas da cidade e da multiplicidade de perspectivas que inspiraram as imagens. Assim, cores, formas e tradições do *candoblé* se harmonizam com o espaço urbano de tal modo que, por vezes, parecem indissociáveis. A cidade, então, se torna cenário fundamental para composição de códigos de identidades socialmente negociados, tendo na história as razões cruciais para seu entendimento.

Foi no contato direto com o campo de análise, que surgiram desejos de prosseguir entendendo as tradições locais através da pesquisa. Para tal, no decorrer do ano de 2015 o grupo se reuniu periodicamente para estruturar algumas ações teórico-metodológicas fundamentais, etapa esta fundamental tanto pelo esquadramento de marcos teóricos, como pelo planejamento do percurso metodológico. Inicialmente, analisamos teorias em torno de conceitos essenciais, como cidade, identidade e memória. Seguidamente, partimos ao campo, onde foram aplicados quarenta questionários com homens e mulheres residentes<sup>2</sup> na cidade há pelo menos vinte anos, além de doze entrevistas com pessoas de notório saber.

Vale acrescentar que as atividades de pesquisa e extensão vinculadas ao projeto “Cidade em Foco” prosseguem em desenvolvimento, sendo uma construção oriunda de resultados parciais da ação conjunta pesquisa/extensão. Desse modo, progressivamente, os estudos têm sido nutridos por novos dados empíricos e pelo empenho da equipe na interpretação dos muitos saberes possíveis de ser problematizados na cidade.

Por fim, vale a ressalva de que os signos recompostos nas relações afetivas das pessoas com a cidade por vezes se tornam inenarrá-

<sup>1</sup> Disponível em [www.facebook.com/bembedomercado](http://www.facebook.com/bembedomercado)

<sup>2</sup> Na redação deste artigo, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.



veis, sendo pretensioso decifrá-los e convertê-los em texto acadêmico. Reconhecemos, então, que a complexidade de elementos subjetivos, diluídos na cotidianidade social, é tamanha, que muitos deles se tornam indecifráveis a qualquer forma de linguagem. Logo, nossa pretensão foi apontar pistas que contribuam na leitura das temporalidades e subjetividades grafadas no espaço urbano, sinalizando para a percepção de que esquemas teóricos não encerram conclusões sobre identidades metabolizadas

Na vida urbana. Afinal, toda forma de existir na urbe se complexifica à medida que envolve variáveis transcendentais ao que a empiria possibilita captar.

## **PROBLEMATIZANDO CONCEITOS**

Em 13 de maio de 1889 a notícia da abolição chegava a Santo Amaro. Segundo narrativas reproduzidas entre a população local, foi saudando a notícia que um grupo composto por pais e filhos de santo saíram às ruas para festejar o momento com reprodução de rituais religiosos. Conhecida como Bembé<sup>3</sup> do Mercado, as práticas ritualísticas nas ruas se tornaram tradição no mês de maio, atraindo moradores, turistas e autoridades, todos empenhados em prestigiar os ritos religiosos reproduzidos no mercado situado no centro da cidade.

Na ocasião, o espaço da feira é adornado com símbolos que remetem à tradição ali resgatada e os atores sociais se tornam partes inerentes à própria materialidade urbana. Noutros termos, homens, mulheres e a cidade se tornam protagonistas de uma identidade perenizada no curso do tempo e consolidada no imaginário coletivo.

É preciso acrescentar que o Bembé do Mer-

cado não é a única tradição local que tem o espaço urbano como cenário primordial. Outras festividades religiosas e artísticas também ocorrem mediante a apropriação de ruas, prédios históricos, igrejas, fincando na cidade diversos símbolos carregados de relações sociais historicamente conflitivas.

Diante do exposto, fica clara a constatação de que reflexões sobre o espaço urbano solicitam conceituá-lo, não apenas pela materialidade externa aos sujeitos, mas também, e, sobretudo, como parte de subjetividades carregadas de discursos, conflitos e memórias. Por este raciocínio, toda transformação espacial implica, em alguma medida, em transformações no mais íntimo de subjetividades de homens e mulheres que o habitam, tanto porque existem sentidos de pertença consolidados na urbe, como também porque são compostos de lugares emoldurados por formas de existir socialmente.

Santos (1979) ponderou que somente na unidade do espaço e do tempo que é possível interpretar as muitas modalidades de organização espacial, o que nos permite entender todo o tecido urbano como um emaranhado de códigos e de representações, que se realiza nos muitos usos possíveis. Por conseguinte, pensar no desenho das cidades é também refletir sobre memórias e esquecimentos nele presentificados, não imobilizadas pela concretude, mas constantemente dinamizadas por uma sociedade cambiante.

Também é pertinente acrescentar que os (re) desenhos urbanos não ocorrem de forma harmônica, pelo contrário, são carregados de forças ideológicas antagônicas que permanentemente contestam visibilidade nos espaços. Assim, os monumentos, as praças, os nomes das avenidas ou os prédios tombados são produtos de racional-

<sup>3</sup> Corruptela da palavra “candomblé”.



dades tão somente decifráveis na relação dialética tempo-espço, fato este que robustece a ideia de que as cidades são espaços ambivalentes de poder, formados a partir do embate de forças sociais.

Por outro lado, embora reconheçamos que existem ideologias poderosas que monumentalizam espaços, com consequente soterramento de outros tantos, cremos também que formas de resistências insurgem na cotidianidade urbana. Assim, não raro ouvimos sobre grupos subalternizados que apropriam caoticamente de determinados territórios, cravando ali formas anárquicas de identidades. Também é comum ouvirmos falar de territórios segmentados por diferentes perspectivas de existir na urbe, onde fissuras são preenchidas por atos lícitos ou ilícitos carregados de uma forma subversiva de perceber-se nas cidades.

Tão logo, para além do olhar punitivo do panóptico, formas diversas de existência se apropriam de ambientes residuais, tornando-os parte de uma estética refratária. É neste contexto, que as cidades se complexificam, obsolescendo teses carregadas de estereótipos comportamentais. Nesta (i) lógica, as cidades são muito mais que cotidianos inventados, elas são um mosaico de identidades movediças, representações transitórias e memórias resignificadas.

Para adensar essa reflexão, observemos como as memórias materializadas nas cidades são carregadas de esquemas ideológicos. Apesar de reconhecermos a existência de forças hegemônicas que fazem uso da memória no sentido de perenizar ideologias, também reconhecemos a coexistência de memórias subterrâneas (POLLAK, 1992). Obviamente, esse processo redundando em periódicas sobreposições de lembranças, todavia o que pretendemos salientar é que o campo da memória também se mostra como pos-

sibilidade de contestação de sentidos identitários invisibilizados pela “oficialidade”.

Com isso, as cidades se tornam palco de memórias e esquecimentos negociados historicamente, envoltos sim por relações desiguais de poder, mas também constituídas a partir de formas de negociação no campo cotidiano de existência social. Destarte, com frequência podemos observar, tanto um desejo pela memória, como, e talvez num campo inconsciente, um desejo consensual pelo esquecimento.

Sobre esse assunto, Ricoeur (2007) lembra que, apesar de a psicanálise freudiana apontar para um sistema individual, os esquecimentos também possibilitam interpretar a vida coletiva e os dissabores da história. Sobre isso, Ricoeur (2007, p. 455) observa que “esquecimentos, lembranças encobridoras, atos falhos assumem, na escala da memória coletiva, proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente, a história da memória é capaz de trazer à luz”.

Desse modo, a sublimação pode ser também revelada como uma forma de esquecimento numa esfera coletiva, especialmente quando episódios trágicos seriam suavizados por linguagens artísticas ou ritos religiosos. Entendemos que esse esquema não é necessariamente alienante, mas é oportuno para uma apropriação ideologizada de classes hegemônicas que fomentam uma “desmemoração” ou, ao menos, uma ludicidade acrítica e ufanista.

É diante desta noção, que concordamos com Marx & Engels (2007, p. 101) ao observarem: “Mesmo as fantasmagorias correspondem, no cérebro humano, a sublimações necessariamente resultantes do processo da sua vida material que pode ser observado empiricamente e que repou-



sa em bases materiais”. Estaríamos então diante de um desejo pelo esquecer, numa convicção de que a sanidade coletiva seria garantida em refúgios pacíficos como a arte ou a religião.

Em Santo Amaro, a arte e a religiosidade frequentemente operam com funções compensatórias, suavizando as dores de um passado perverso. Assim, quando adornos das tradições se harmonizam aos prédios ruinosos, eles testemunham um passado doloroso, mas ao menos abrandam episódios de outrora. Nesse sentido, o contato dos sujeitos com a cidade é composto por experiências diluídas na concretude espacial, cujos contornos, embora furtem o direito do “querer-não-lembrar<sup>4</sup>”, garantem formas plurais de representação.

Mais uma vez ponderamos que esse processo não é aqui interpretado como uma apatia generalizada diante da ação nociva de forças hegemônicas. O que estamos defendendo é a ideia de que a decifração dos lugares não pode ser suficientemente entendida pelo binômio dominantes x dominados, mas toca subjetividades múltiplas assentadas em formas diversas de identidades.

Dessa forma, numa analogia ao processo sublimatório freudiano, a tradição também se traduz por um “querer-não-lembrar” ou por um “querer-lembrar-diferente”, com o ofuscamento da tragédia histórica pela nobreza da tradição e pelos ornatos da ludicidade. Noutros termos, como diria Lacan (1997, p. 140), “a sublimação eleva um objeto à dignidade da coisa”.

## **IDENTIDADES, NARRATIVAS E MEMÓRIAS**

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Ricoeur (2007) ao se referir ao esquecimento como faculdade ativa e, eventualmente, consentida.

No dia 23 de junho de 1958 o mercado de Santo Amaro estava lotado. Em pleno meio dia, quando os moradores faziam compras para os festejos juninos, uma tragédia vitimou centenas de pessoas. Devido à estocagem irregular de fogos de artifícios, uma das tendas foi incendiada gerando pânico e tumulto em todo aquele local. A paisagem rapidamente se converteu numa cena de guerra, com empilhamento de corpos, além de pessoas queimadas e mutiladas agonizando nas ruas.

Essa cena macabra é muito frequentemente reconstruída no imaginário das pessoas, que veem o mercado como espaço onde a vida comercial popular se consoma, onde identidades socioculturais são legitimadas, mas também como cenário de uma catástrofe sem precedentes. Por isso, o mercado carrega uma significação econômica, identitária, cultural e metafísica, revelada apenas na decodificação das histórias ali presentificadas.

Portanto, as formas de apropriação culturais, econômicas e místicas tornam o mercado mais que um equipamento urbano, pois as memórias contidas naquela paisagem transcendem o concreto do piso ou o telhado de zinco que abriga os feirantes. Re-compor as histórias ali contidas implica em tratar de memórias altamente dolorosas e, por isso, ocasionalmente adornadas pela arte e pelo misticismo que também protagonizam representações sobre o mercado.

É útil acrescentar que episódios passados, como a tragédia acima relatada, podem apresentar refrações no tempo presente por meio de uma “memória herdada” (Pollak, 1992), ou seja, eventos que não foram necessariamente vividos adquirem mobilidade intergeracional por intermédio de narrativas. Assim, a memória transporta uma carga tamanha de afetividade com



o grupo, que os eventos de outrora se tornam “vividoss por tabela”.

Eu sempre ouvi de uma explosão terrível que teve no mercado, minha mãe sempre fala sobre essa tragédia, dizendo que morreram muitas pessoas (Joaquim, 30 anos).

Gosto de lembrar dos festejos tradicionais e das disputas eleitorais que sempre costumaram alterar completamente o ritmo da cidade. Não gosto de lembrar sobre as histórias do incêndio do mercado e os incidentes causados pela antiga fábrica de chumbo. São fatos que vão marcar a cidade pra sempre e seus efeitos ainda podem ser visíveis (Marta, 21 anos).

O que particularmente não gosto de lembrar é da explosão das casas de fogos na década de 50, que pode ser considerada com uma das maiores tragédias da Cidade (Júlio, 30 anos).

---

Vale acrescentar que hoje o mercado contém um memorial para lembrar as vítimas da explosão de 1958. O que é interessante observar é a forma como a memória permite distintos usos, pois, de modo geral, as lembranças suscitadas pelo memorial são marcadas pela condolência e pelo misticismo. Diante disso, muito raramente essas memórias são utilizadas como meio de contestação à negligência do Estado, que no transcurso do século XX foi absolutamente permissivo com a ação nociva do capital em Santo Amaro.

A explosão do mercado apenas ilustra um momento caracterizado pela ação devastadora do capitalismo na cidade, quando a estocagem irregular de material inflamável, aliado à precariedade do sistema público de saúde, eclodiu num desastre dessa proporção. A anuência do Estado foi decisiva para que a cidade fosse acometida por esta, além de outras catástrofes quase

simultâneas. A contaminação por chumbo em Santo Amaro nos anos 1960 ou sua ruína arquitetônica resultante dos erráticos modelos econômicos implantados em mesma época, são alguns dos fatos que tornam os anos 1950 a 1980 um período lamentável para a cidade.

A partir dessa ideia, entendemos que o memorial do mercado inspira uma profunda lamentação entre os moradores, que interpretam o episódio como uma fatalidade, prescindindo olhares críticos sobre a negligência do poder público ou sobre a ação cruel dos modelos econômicos vigentes.

O misticismo também é outra forma de explicação deste passado. Dizem alguns locais que no ano da tragédia, o Bembé do Mercado não tinha sido realizado, fato que justificaria a catástrofe como uma consequência metafísica. Ora, não nos compete questionar a lógica do raciocínio empregado, mas relembremos Marx & Engels (2007) na afirmação de que as “fantasmagorias” não passam de sublimações resultantes da vida material.

Lembro da explosão no mercado na época que não aconteceu o bembé, pois tentaram acabar, mas não conseguiram. As crenças sustentam a cidade (Luíza, 65 anos).

---

A intenção dessa ideia não é depreciar os olhares metafísicos, mas apenas inscrevê-los num esquema compensatório insurgido na materialidade das relações sociais. Assim, é possível deduzir que essas percepções espectrais do passado são justificáveis na dialética das formas como homens e mulheres negociam códigos, com periódicas sobreposições de ideologias antagônicas. O misticismo, então, se torna fecundo como possibilidade compensatória para explicar fatos que ultrapassam os repertórios de possibilidades.



Para ilustrar o papel fundamental dessa recomposição sublimatória do passado, vale observar que os entrevistados demonstravam entusiasmo ao narrar o patrimônio imaterial da cidade. O passado é sempre mediado pelo ufanismo, características bastante nítidas nas falas:

O que mais gosto de lembrar é do primeiro candomblé de rua já realizado (Maria, 24 anos).

Gosto de saber que nossa cidade contribuiu com a independência da Bahia, guerra do Paraguai e das grandes personalidades que nasceram aqui (Maurício, 20 anos).

A cidade era rica culturalmente no passado (João, 38 anos).

Gosto sempre de lembrar dos grandes artistas nascidos aqui, do legado muito importante, além da cidade ter sido muito importante no movimento de independência do país (Paulo, 27 anos).

Gosto muito das datas comemorativas da cidade (Antônia, 88 anos).

Adorava os festivais da Selibasa no Teodoro, e as festas promovidas pelo prefeito Walter Figueiredo e as decorações das festas da Purificação realizadas pela professora e artista plástica Julientinha (Sofia, 40 anos).

Sobre a história da cidade eu nunca ouvi. O que conheço são algumas festas tradicionais como a do bembé e sobre a igreja feita por Portugueses (Juliana, 35 anos).

---

Observemos como a história é enobrecida a partir de ícones da cultura local que adornam o imaginário coletivo. Também esse passado é acionado como justificativa ao amor pela terra e o desejo de nela permanecer.

Gosto muito dessa cidade porque é cheia de cultura, tantos artistas são de Santo Amaro e intelectuais que hoje o Brasil conhece (Alice, 70 anos).

---

Amo morar aqui, pois é uma cidade histórica, com várias culturas e pessoas importantes (Jeremias, 22 anos).

Muito orgulho dessa terra querida, que me adotou e que cresci. Anseio muito ver avanços sociais e estruturais na cidade (Maurício, 20 anos).

Gosto muito de Santo Amaro, porque apesar de todos os problemas a nossa história é muito rica (Jorge, 43 anos).

Todo santamarense ama sua terra e por isso esse orgulho ultrapassa as fronteiras, para quem não conhece, no mínimo ouviu falar na cultura e tradição (Manoel, 50 anos).

Responderei com um poema de um poeta que também nasceu no interior, numa cidade histórica: nova canção do exílio, Carlos Drummond de Andrade (Sofia, 40 anos).

---

Obviamente que no resgate ao passado, as mudanças espaciais também são pontuadas pela população local, inspirando diferentes posicionamentos sobre as transformações visualizadas no contorno urbano. Quando modificada, a espacialidade, em alguma medida, interpenetra o senso de percepção, tanto provocando estranhamentos como inspirando o desejo pela “modernidade” espacial, muito relacionada ao soterramento de um passado arquitetônico subsistente. Desse modo, as opiniões divergem e relatam diferentes formas de perceber o movimento das paisagens.

Percebo que houve uma grande melhoria na infraestrutura, como a reforma da praça da purificação (Joana, 65 anos).

O asfaltamento das vias principais nos bairros e centro, sinalizações, iluminação pública e as mudanças de localização da feira livre. Em contrapartida, há deterioração de casarões antigos do centro inutilizados há algum tempo (Mariana, 21 anos).

---



Em questão a mobilidade, houve melhoras nos últimos anos e o acesso aos bairros ficou facilitado para quem usa algum tipo de transporte. A opção de lazer das praças para as famílias é importante pelo fato da cidade não possuir parques e outros tipos de lugares de recreação (Sandra, 27 anos).

Quatro aspectos que acompanho bem de perto: Degradação do conjunto histórico arquitetônico, retirada de árvores, verticalização das casas e crescimento da marginalidade (Francisca, 40 anos).

---

Algumas percepções das mudanças no desenho urbano enfatizam questões estruturais da cidade, entretanto diversos entrevistados esboçam o desejo pela novidade e pelo desmembramento de um passado insistente em espaços ruinosos.

A cidade precisa de desenvolvimento (Pedro, 50 anos).

Gostaria que a cidade fosse mais modernizada (Moisés, 65 anos).

Como a cidade de Santo Amaro é do Século XVIII, ela só começou a sofrer transformação no século XIX e isso ocorreu muito lentamente, então vivemos ainda com ruas muito apertadas e ocupadas por carros sem o devido planejamento (Luiz, 51 anos).

Atualmente, detesto andar por Santo Amaro. [...] O espaço urbano é horroroso, cafo-na, uma desgraça ladrilhada (Sofia, 40 anos).

---

É nesse cenário que o discurso da modernização insurge como pretexto para revitalização de “desgraças ladrilhadas”, corroídas pelos usos exaustivos no curso do tempo. A ideologia do soterramento se nutre deste desejo de esquecer o passado, avigorado pelo estado ruinoso dos prédios históricos e pela necessidade de equalização estética e funcional da cidade à lógica da “moderni-

zação<sup>5</sup>”. Assim, é concomitante o desejo pelo esquecimento, o sucateamento do patrimônio público e a voracidade das empreitadas de gentrificação, ávidas pela demolição de ruínas.

Também precisamos esclarecer que o patrimonialismo por vezes rui à medida que negligencia as subjetividades contidas nas relações dos sujeitos com o espaço. Imputar uma consciência preservacionista não é o percurso mais sensato para garantir a pertinência da memória como possibilidade de emancipação social, pelo contrário, os projetos patrimonialistas, que desconsideram as historicidades contidas na urbe, podem agudizar as fissuras existentes nas relações sociais.

Diante disso, concordamos com Ricoeur (2007) que interpreta o déficit do trabalho da memória, não um represamento passivo do passado, mas como estratégia da “evitação” e fuga, revelando-se numa forma ativa de esquecimento. Desse modo, não queremos manifestar concordância com a demolição de memórias, mas sim garantir que elas sirvam “para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Investigações sobre temas que carregam uma carga tão grande de variáveis subjetivas e de experiências pessoais de vida, certamente não podem ter a pretensão de encerrar problematizações tão vastas

<sup>5</sup> A ideia da “modernização” é tratada nas entrelinhas dos discursos proferidos pelos entrevistados. Por vezes o anseio por uma “cidade moderna” se traduz numa visão utilitarista dos espaços, rendidos ao nexa da circulação de mercadorias e atração de investimentos.



com uma conclusão estanque. É por isso que finalizamos este texto ainda com uma sensação de inconclusividade, exatamente porque ainda existem incontáveis possibilidades de pesquisas etnográficas sobre as variáveis que aqui tratamos.

De todo modo, os métodos por nós empregados e o contato direto com o campo empírico permitiram pautar algumas questões bastante pertinentes para entendimento da sociedade local. Primeiro, foi nossa intenção ultrapassar dualismos racional x místico ou esclarecido x alienado, quando empenhamos esforços em analisar os discursos e narrativas dos sujeitos sobre o passado. Com isso, entendemos que as memórias e narrativas operam numa base concreta de existência social, cujos valores, afetividades e códigos são dinamizados numa história movente. Por esta ideia, rompemos com teses de um idealismo que desloca os sujeitos da concretude social e o estigmatiza com racionalismos rígidos.

Outra consideração importante é a forma como os entrevistados tratam o passado, seja enfatizando determinados episódios ou negligenciando outros tantos. Obviamente a memória e o esquecimento fazem parte dessa base comum que liga a dimensão individual à coletiva, reproduzíveis em discursos. É por isso que concordamos com Halbwachs (2006) que entende a memória como reconstrução do passado feita pelo e no presente, recompondo fatos segundo interesses do agora.

Por meio dessa edição inevitavelmente arbitrária, os sujeitos de pesquisa enfatizaram tradições como possibilidade de enobrecimento do ontem, ao passo que, não abandonando a perversidade de fatos trágicos, optaram por uma forma lúdica de reconstruí-lo. Ao menos desse modo sublimam dores, avigorando um desejo coletivo de filiação e continuidade ou, como diria Anderson (2008), refugiam no discurso para não cair na loucura, enraizada num desamparo imposto à maior parte do mundo.



## REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo**. Trad.: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad.: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

LACAN, J. **O Seminário: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad.: Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. (1845-1846)**. Trad.: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social: Estudos Históricos**. Trad.: Monique Augras. Rio de Janeiro, vol. 05, nº. 10, 1992.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad.: Alain François. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.



# **“QUE A TERRA VOLTE AO POVO E O POVO VOLTE A TERRA”: VIVÊNCIA NO ASSENTAMENTO VOLTA TERRA, CRUZ DAS ALMAS, DURANTE O VIII ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA E INTERVENÇÃO DA BAHIA.**

“QUE A TERRA VOLTE AO POVO E O POVO VOLTE A TERRA”: EXPERIENCE IN ASSENTAMENTO VOLTA TERRA, CRUZ DAS ALMAS DURING THE VIII INTERDISCIPLINARY INTERNSHIP EXPERIENCE AND INTERVENTION IN THE RECONCAVO OF BAHIA.

---

## **Marta Cristina Cruz de Santana**

Graduanda em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. *martasantana119@gmail.com*

## **Dayane Lopes Pinto**

Graduanda em Engenharia Florestal - UFRB. *dayanelopesp@gmail.com*

## **Fabio Luis Seixas**

Graduando em Agroecologia - UFRB. *binhoseixas94@gmail.com*

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar uma das experiências vivenciadas durante o VIII Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção (EIVI) no Recôncavo da Bahia. No primeiro momento contextualizamos o EIVI, discutindo a sua proposta de formação, vivência e intervenção junto às áreas de assentamentos rurais. Em seguida apresentamos a comunidade do Assentamento Volta Terra onde o período de vivência do estágio foi realizado. A partir daí, refletimos com base principalmente nas contribuições de Freire (2010) sobre a extensão e a comunicação, colocando a Educação Popular como concepção, método e prática educativa que articula os diferentes conhecimentos no diálogo entre Universidade e comunidade, por isso mesmo referência histórico-pedagógica do EIVI. Dentre os resultados alcançados durante o estágio, com a intervenção no Assentamento, estão a realização de mutirão, sessão de cineclubes, atividade com a juventude, espaço de mulheres, roda de conversa sobre identidades rurais e festa de São João.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Universidade. Comunidade. EIVI. Assentamento Volta Terra

## **Abstract**

This article's goal is to present one of the experiences lived during the VIII Interdisciplinary Internship Experience and Intervention (EIVI) in the Reconcavo of Bahia. At first we contextualize the EIVI, discussing its proposal for training, experience and intervention in the rural areas. Then, we present the community of "Assentamento Volta Terra" which was the stage experience period involved. From there, we reflect on the basis of Freire's contributions (2010) on the extension and communication, putting Education Popular as a concept, method and educational practice that articulates the different knowledge in the dialogue between university and community, so even historical-pedagogical reference EIVI. Among the results obtained during the internship, with the intervention in the settlement, are realization of joint effort, Cineclub session, activity with youth, women's space, conversation about rural identities and St. John party.

**Keywords:** Education Popular. University. Community. EIVI. Assentamento Volta Terra



## ► INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a experiência de estudantes, militantes de movimentos sociais e trabalhadores/as rurais em vivência no Assentamento Volta Terra, na localidade rural de Pumba, Cruz das Almas, BA, durante o VIII Estágio Interdisciplinar de Vivência e Intervenção (EIVI) em 2014.

Nesse primeiro momento, contextualizaremos o EIVI em sua historicidade e em seus aspectos político-pedagógicos, discutindo a sua proposta de formação, vivência e intervenção junto às áreas de assentamentos rurais, envolvendo estudantes, trabalhadoras/es, movimentos sociais do campo e da cidade. Em seguida apresentaremos a comunidade do Assentamento Volta Terra, Cruz das Almas – BA, uma das áreas onde o período de vivência do estágio foi realizado.

A partir daí, refletiremos e confrontaremos as experiências vivenciadas com base nas contribuições de Freire (2010) sobre a extensão e a comunicação. Nesse sentido, pretendemos apontar a Educação Popular como concepção e prática educativa que orienta o desenvolvimento de atividades junto às comunidades e busca articular os diferentes conhecimentos no diálogo entre Universidade e comunidade, portanto é referência histórica no processo de vivência e acompanhamento de comunidades.

Este artigo é também uma tentativa de apresentar algumas reflexões em torno da extensão universitária, apontando-a como uma ferramenta importante de transformação social e que, por isso mesmo, precisa estar aliada a uma proposta metodológica que rompa com a lógica de hierarquização dos conhecimentos.

## O ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA E INTERVENÇÃO – EIVI

O EIVI é um experimento praxiológico de Educação Popular realizado em áreas de Reforma Agrária vinculadas ou não ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Desde seu primeiro ano o EIVI-BA é organizado pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA), organização política composta por estudantes e profissionais que prestam assessoria popular em áreas de Reforma Agrária. A partir do ano de 2014, o Estágio passou a ser construído também pelo Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia (GAIA)<sup>1</sup>.

Como espaço de formação política, o EIVI atinge e articula diferentes sujeitas/os com o objetivo central de fomentar a organização popular para o enfrentamento de problemas concretos da classe trabalhadora, compreendendo três dimensões: capacitação de Educadores/as Populares, realização de vivência em Assentamentos, Acampamentos e Áreas de Reforma Agrária e problematização por parte da comunidade sobre sua realidade e seus problemas em uma perspectiva transformadora-libertadora.

O estágio é organizado pedagogicamente em 3 espaços articulados que envolvem diferentes sujeitos/as, a saber: Capacitação/Formação, Vivência e Avaliação. Anterior ao

<sup>1</sup> O Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia – GAIA é um coletivo político autorganizado, que visa trabalhar a Agroecologia em sua perspectiva política, econômica, social, cultural, ambiental e científica; defendendo-a como uma ferramenta de construção da autonomia política, cultural e produtiva frente aos avanços do capital no campo; e acredita na Educação Popular e no Trabalho de Base como ferramentas político-pedagógicas essenciais para empoderamento do povo.



período de estágio são capacitados monitores/as que terão o papel principal de mediar as oficinas pedagógicas que compreendem a etapa da Capacitação/Formação, além de acompanhar/orientar as/os estagiárias/os na Vivência nos assentamentos.

O período de Capacitação/Formação acontece anterior a Vivência com a comunidade e oferece uma formação política densa, organizada em eixos temáticos de estudo, entre eles: Organização e Funcionamento da Sociedade, Questão Agrária, Agroecologia, Racismo, Luta das Trabalhadoras/Feminismo, Trabalho de Base, Educação Popular e Poder Popular. Esse é um espaço onde o uso de estratégias pedagógicas que conectem a realidade aos estudos teóricos é priorizado, com a intencionalidade de promover uma consciência política do processo.

A Vivência compreende o período com a comunidade. O/a estagiário/a tem a oportunidade de despertar a reflexão partindo da realidade concreta do/a trabalhador/a, vivenciando o dia-a-dia de trabalho, dinâmica familiar e organização dos assentamentos/acampamentos e áreas de Reforma Agrária. É o momento onde as contradições próprias do sistema capitalista de produção se expressam, possibilitando assim uma leitura da realidade que mobilize o grupo para intervenções responsáveis.

Um dos princípios que alicerçam a intervenção proposta no estágio é que o EIVI só acontece onde há o trabalho permanente de acompanhamento da comunidade, assim o estágio torna-se um dos momentos das atividades que já vem sendo realizadas com as comunidades. Nesse sentido, é uma oportunidade de intensificação dos vínculos e das ações desenvolvidas junto às mesmas, além de cumprir o papel de socialização de experiências entre diferentes sujeitos/as e organizações.

A avaliação acontece durante todo o período do estágio, com diferentes objetivos, mas com uma mesma intencionalidade: envolver estagiários/as, monitores/as, trabalhadores/as e militantes no processo de reflexão da experiência, buscando evidenciar durante todo o processo, os acertos, os deslizos e as perspectivas de atuação/trans-formação que o próprio estágio oportuniza.

A construção pedagógica do EIVI é sustentada pelos fundamentos da Educação Popular, tendo como referenciais históricos as obras do educador Paulo Freire. Além disso, as atividades desenvolvidas, sobretudo as de intervenção junto às comunidades, estão alicerçadas sobre o Trabalho de Base (TB) desenvolvido pelos coletivos e organizações que constroem o Estágio. É exatamente a continuidade do TB com as comunidades que garante ao estágio o seu caráter intervencionista, sendo entendido aqui o TB, como:

(...) um processo educacional para transformação social através da Educação Popular que tem objetivo de emancipação e autonomia das classes oprimidas, feito por sujeitos que estão unidos por um mesmo ideal político, pensando para além das questões individuais, pautados no coletivo, mergulhados, imersos e envolvidos com os problemas concretos do povo e liga esses processos aos desafios de superação das opressões e construção de relações sociais igualitárias. (I Encontro de Trabalho de Base, Cruz das Almas - BA, novembro de 2013.)

O EIVI vem mantendo a sua perspectiva anticapitalista, fortalecendo-se como uma ferramenta de confronto ao capital e que coloca a transformação radical da sociedade como objetivo central da organização popular.



## **PARTICIPAÇÃO DO ASSENTAMENTO VOLTA TERRA**

No VIII EIVI, ocorrido em 2014, o período de vivência contou com a participação, pela primeira vez, de uma comunidade da zona rural de Cruz das Almas, o Assentamento Volta Terra. A proposta de vivência no Assentamento foi sendo organizada em virtude de processos anteriores, que dizem respeito mais especificamente a aproximação, acompanhamento e desenvolvimento de atividades do GAIA junto aos agricultores/as do assentamento.

Essa área de vivência diferencia-se das demais áreas do estágio por não estar vinculada a nenhum movimento social de luta pela terra. Sua relação com o processo de reforma agrária está dentro do âmbito do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), entendido por nós como uma “reforma agrária de mercado”, onde sem os processos de ocupação de terra historicamente realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a terra é financiada e as famílias beneficiadas pagam a longo prazo pela sua posse. Representando, portanto, mais uma política que reproduz a relação capitalista de comercialização da terra e desonera o Estado do seu papel de efetivar a reforma agrária que garanta a desapropriação de terras que não estejam cumprindo sua função social, como exige a Constituição Federal de 1988.

Os assentados/as organizam-se através da Associação dos/as Lavradores/as do próprio assentamento. A organização coletiva do Assentamento é um desafio essencial para que a compreensão e a superação dos problemas vivenciados pelo mesmo se dê em conjunto com o processo de consciência acerca da realidade atual dos/as agricul-

tores/as, que vivenciam uma disputa cada vez mais acirrada com os projetos políticos postos para o campo, que privilegiam os setores do agronegócio em detrimento dos direitos dos povos do campo.

O período de Vivência, seguinte ao período de capacitação, é o momento em que os três sujeitos - monitores, estagiários e comunidade - se encontram. Estagiários/as e monitores/as são “adotados/as”, cada um por uma família, e passam a viver o seu cotidiano, o seu trabalho, a sua casa, a sua alimentação etc. O processo promove uma troca intensa de saberes que não devem se diferenciar hierarquicamente entre o saber popular e o erudito, entre o saber do campo e o da cidade e entre os saberes de diferentes gerações. Devem sim, ocorrer de forma igualitária e respeitosa, em uma linguagem adequada, problematizando a realidade e agindo sobre ela. Ao monitor cabe mediar esta comunicação e garantir as problematizações.

A monitoria além de ter um papel importante no processo de organização do estágio, é também o “elo” entre a comunidade e as/os estagiárias/os. São militantes que acompanham/desenvolvem atividades permanentes junto às comunidades onde a vivência está sendo realizada e, portanto, fazem a mediação entre os diferentes mundos e saberes que constantemente entram em conflito, criando junto aos estagiários/as e agricultores/as ações de forma horizontal, buscando romper com a lógica de separação e hierarquização do conhecimento.

Além da intervenção individualizada nas famílias, são realizadas atividades que atinjam os diversos sujeitos da comunidade: crianças, jovens, adultos, mulheres etc. Essas atividades podem ser oficinas, confraternizações, dinâmicas, mutirões de trabalho que



atendam a alguma demanda real da comunidade etc. Ou seja, defender a transformação da realidade transformando-a.

A vivência com o Assentamento ocorreu no período de 18 a 27 de junho de 2014. O Assentamento Volta Terra recebeu três monitores e cinco estagiários/as, oriundos de diferentes localidades e organizações. No início da vivência o grupo planejou junto à comunidade as atividades coletivas deste período a partir das demandas do assentamento.

Uma demanda concreta que o assentamento apresentou era a respeito de uma tubulação subterrânea de água que estava exposta e precisava ser tampada. Inclusive representava um risco de acidente visto que havia um buraco enorme no chão em um local de passagem. Tratava-se de uma tarefa simples, mas que devido à falta de mobilização coletiva, estava pendente há bastante tempo. O grupo contribuiu na mobilização e foi realizado um mutirão com a presença significativa dos assentados/as. Em menos de uma hora a vala estava toda coberta e a tarefa concluída. Portanto, uma intervenção concreta na realidade e o exemplo, para todos/as, da força do trabalho coletivo.

A experiência do trabalho coletivo trouxe para o grupo a necessidade de trabalhar com as crianças e a juventude da comunidade. Através de uma oficina realizada com a juventude da comunidade algumas temáticas foram discutidas, como permanência do/a jovem no campo, acesso à escola do campo e identidades da juventude camponesa, com o objetivo de fomentar a necessidade de organização também da juventude. Em paralelo, aconteceu um espaço de ciranda com as crianças, com o intuito de envolvê-las no processo de vivência e discutir de forma lúdica sobre temas impor-

tantes, como a participação das crianças nas atividades coletivas e o reconhecimento delas como importantes no processo de organização da comunidade.

O grupo realizou também uma sessão de Cineclube rural na sede da Associação. A vivência com a comunidade trouxe a necessidade de trabalhar algumas temáticas como a Participação das Mulheres e o Machismo. Nesse sentido, assistimos o curta metragem brasileiro “Acorda Raimundo”, que aborda de forma objetiva a questão da divisão sexual do trabalho: um casal tradicional vive um dia com os papéis trocados, enquanto a mulher sai para trabalhar e sustentar a família o homem fica em casa cuidando do filho e fazendo trabalhos domésticos. A participação dos assentados nessa atividade se deu de forma significativa. Após a exibição do filme ocorreu um caloroso debate entre os diversos olhares sobre a temática. Em uma cartolina escrevemos as falas oriundas das reflexões pós-filme. Constatou-se que a divisão sexual do trabalho ficou claramente evidenciada e que, apesar da resistência de muitos a reconhecer o machismo presente nessas relações, a abordagem de um tema delicado constituiu-se em um grande avanço no trabalho realizado com a comunidade.

Aliado à sessão do cine, foi promovido um espaço de auto-organização com as mulheres, com o intuito de mobilizar as mulheres do assentamento e fomentar a participação na sua organicidade. Esse foi um espaço muito rico de troca de experiências, onde várias mulheres trouxeram à tona os processos de organização coletiva de outras mulheres que conhecem e apontaram como uma perspectiva para o assentamento.

Aproveitando a época dos festejos juninos, organizou-se, junto à comunidade, uma fes-



ta junina com música e comidas típicas. A intencionalidade foi o resgate de tradições camponesas que em meio à ofensiva do capital acabam sendo descaracterizadas.

Uma roda de conversa com o tema “troca de experiências” também foi organizada em umas das noites da vivência. Esse momento foi pensado como forma de refletir sobre e fortalecer as diferentes identidades rurais existentes na vivência. Ferramentas e instrumentos de trabalho com a terra foram espalhados pelo centro da roda e a dinâmica proposta era a de que quem tomasse a fala, tomasse também um dos objetos e baseasse a fala na sua relação com aquele objeto. A presença de um estagiário indígena, um do MST e outro do MPA tornou o espaço bastante interessante, promovendo uma socialização extremamente rica dos diversos olhares presentes.

No fim da vivência, na manhã em que o ônibus foi buscar o grupo, organizou-se um café da manhã de despedida. Uma muda de Jambo foi plantada perto da sede da associação como forma de marcar o momento.

Todas as atividades desenvolvidas relacionaram-se dialeticamente com os problemas concretos que vem sendo vivenciados e enfrentados na comunidade. Assim, é importante ressaltar, que em todas as ações a comunidade foi sujeito ativo dos processos de decisão, execução e avaliação.

A vivência e a reflexão dela levam em conta outras dimensões da vida, para além da forma como os trabalhadores/as produzem economicamente suas condições objetivas de reprodução da vida e coloca em pauta as formas de produção cultural, social e política, que transversalmente passa a relação humana com a terra. A experiência traz à tona que a compreensão do termo “extensão” como “transmissão” do conhecimento é insuficiente.

## **A EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA NA VIVÊNCIA COM A COMUNIDADE**

As experiências vivenciadas durante o EIVI têm nos ajudado a compreender que é no diálogo e na vivência concreta da realidade em que se pretende intervir, que as respostas, ou novas perguntas e questionamentos mobilizadores da transformação são construídos.

As lições apreendidas colocam a necessidade de se afirmar o trabalho junto às comunidades numa perspectiva de educação libertadora, que rompa com a lógica de hierarquização e fragmentação dos conhecimentos, ou seja, que tenha como fundamentos as concepções teóricas, metodológicas e praxiológicas da Educação Popular.

Carlos Rodrigues Brandão (2006) traz uma discussão sobre o contexto em que emerge os fundamentos da Educação Popular e de como esta nasce como uma crítica ao sistema vigente de educação. Segundo o autor a Educação Popular:

- 1) constitui passo a passo (“aos tropeços”, dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele; 2) pretende fundar não apenas um novo método de trabalho “**com o povo**” através da educação, mas toda uma nova **educação libertadora**, através do trabalho do/com o povo sobre ela — este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) define a



**educação como instrumento político de conscientização e politização**, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente — este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla **ação cultural para a liberdade** a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de **organização de classe**; 5) procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue), uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinado a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe (2006, p.46, grifos nossos)

---

Na obra “Extensão ou comunicação?”, Paulo Freire (2010) aponta alguns elementos importantes sobre o objetivo de trabalhar junto às comunidades numa perspectiva de problematização da realidade objetiva em que estão inseridos:

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, associado ou não a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou industrial urbano, deve ter um objetivo fundamental: através da **problematização** do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (2010, p.21, grifos nossos).

---

Nessa ótica de Freire (2010), a Educação Popular tem em sua essência o poder de contestar a ordem econômica e o sistema político vigente, contribuindo de forma potencializadora no processo de organização da classe trabalhadora. Seu papel transformador da realidade é também ressaltado por Gadotti (1983): “(...) *Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador* (GADOTTI, 1983, p.162-163)”. Essa perspectiva de Educação enxerga o indivíduo como agente político da transformação da própria história, possibilitando a busca pela humanidade que lhe foi tomada e negada como sujeitos/as.

Esse processo de valorização do saber popular apontado para a superação das relações de poder e hierarquia em sua própria prática, transforma a Educação Popular numa ferramenta carregada de intencionalidade, na qual a educação é pensada na perspectiva da luta de classes (MACIEL, 2011). Desse modo é proposta a superação das perspectivas da educação bancária denominada por Paulo Freire, que orienta historicamente a maioria das leituras de Extensão realizadas em meio ao campo brasileiro.

Para nós é importante destacar experiências como o EIVI em meio a tantas atividades de Extensão realizadas. Primeiro porque esta traz em sua experiência teórico-prática uma radicalidade que a inscreve na história como uma importante ferramenta anticapitalista de transformação da realidade e segundo, porque a centralidade da sua dimensão político-pedagógica está no compromisso com a classe trabalhadora, na construção de propostas de superação e enfrentamento ao atual “estado de coisas”.

Durante a vivência com a comunidade, entendemos com clareza a importância de se considerar o conhecimento como algo dinâ-



mico, em constante movimento. Visto que, ainda que a formação política tenha se dado no decorrer do estágio, é a dinâmica própria do lugar, a interação com as pessoas da comunidade, os processos de escuta e diálogo que vão dar os subsídios necessários para a construção de propostas com vistas à superação dos problemas ou a simples (e tão significativa) consciência deles.

Assim, chamamos atenção para os diversos equívocos que historicamente são cometidos pela prática extensionista, desde a forma como se aproximam até a execução de projetos e programas que em nada tem a ver com a dinâmica das comunidades, sendo o/a extensionista, nesse caso, um mero transmissor/a ou, segundo Freire (2010) *"aquele que estende os seus conhecimentos a algo ou a alguém"*.

Concordamos com a interpretação Freireana que afirma ser o conceito de extensão insuficiente para realizar uma função transformadora. E assim, compreendemos o EIVI como uma afirmação do conceito de *comunicação*, onde fundamentados pelos princípios teórico-práticos da Educação Popular, construímos uma relação horizontal de construção do conhecimento, colocando no mesmo nível os diferentes tipos de conhecimentos produzidos/construídos na integração Universidade e Comunidades, reconhecendo que tanto estudantes, trabalhadores/as, quanto militantes, camponeses têm conhecimentos para serem compartilhados.

Nesse processo é de extrema importância que seja trabalhado o respeito aos diferentes conhecimentos, com a intenção de superar a concepção de invasão cultural inerente ao conceito de extensão. Para o educador/a-comunicador/a esta é uma oportunidade de romper com a lógica da educação bancária e promover a proble-

matização dos conhecimentos que já vem sendo construídos com vistas a construir e apreender novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Assentamento Volta Terra, através da proposta pedagógica do EIVI, demonstrou a potencialidade transformadora da Educação Popular e da *comunicação* Freireana, quando utilizadas como concepção, método e prática em intervenção na realidade concreta. A promoção do diálogo horizontal entre os diferentes saberes foi fundamental para o processo educativo em questão, que, no caso dos/as monitores/as e estagiários/as, oferece os subsídios necessários para a compreensão dos problemas concretos e proposição de soluções viáveis.

A intervenção concretizada por meio das atividades realizadas durante a vivência gerou reflexos na rotina dos sujeitos da comunidade, uma vez que não eram desconexas da realidade dos mesmos. Esse resultado é fruto da análise advinda do acúmulo gerado pelo trabalho permanente de acompanhamento da comunidade feito pelo GAIA na figura de seus militantes, na vivência, figurados como monitores. Dessa forma, enfatizamos o TB como pilar da experiência aqui abordada a qual não seria possível de outra maneira.

Assim, também avaliamos como equivocada a concepção predominante de Extensão, que a considera como mera transmissão de conhecimentos e/ou como ação pontual em determinada realidade. Tal concepção e seus derivados métodos e práticas, segundo nosso olhar, está fadada a uma intervenção reducionista na realidade concreta, portanto distante de uma práxis transformadora.



## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular** - Ed. Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 318)

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000

MACIEL, K. de F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.2, n.2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

NEPPA. **I Encontro de Trabalho de Base**. Disponível em: <http://neppa-ba.blogspot.com.br/p/nossos-arquivos.html>. Acesso em: 16 de setembro de 2015. Cruz das Almas. 2013

\_\_\_\_\_ **CARTILHA Nº 1 NEPPA** - Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias. Dezembro de 2010. Acesso em: 16 de setembro de 2015.



# O MUSEU COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: AMPLIANDO OLHARES DE LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA

## THE MUSEUM AS A PROFESSIONAL FIELD OF EDUCATOR: EXPANDING LOOKS OF PEDAGOGY UNDERGRADUATE

---

**Nilzilene Imaculada Lucindo**

Mestre em Educação. MHNJB/UFMG. [nilzilenelucindo@yahoo.com.br](mailto:nilzilenelucindo@yahoo.com.br)

### Resumo

O Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu” é uma ação extensionista desenvolvida pelo Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG), voltada para pedagogos que atuam na Educação Básica e para licenciandos em Pedagogia. Esta ação tem por finalidade ampliar o conhecimento dos licenciandos e dos pedagogos que atuam nas escolas sobre as ações educativas desenvolvidas no MHNJB. Dentre os objetivos específicos busca: apresentar o MHNJB como espaço educativo e um possível *locus* de atuação do pedagogo; colaborar com a formação inicial do pedagogo ao diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes na escola; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu. Os dados socializados neste artigo foram coletados a partir de um questionário e apresentam a percepção de 88 licenciandos que participaram do encontro. Os resultados ressaltam a ampliação acerca do conceito de museu e suas potencialidades, do campo de atuação do pedagogo; as atividades que podem ser desenvolvidas pelo pedagogo nesse espaço e a formação que consideram necessária para atuar no museu.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Formação de Pedagogos. Museus.

### Abstract

The Meeting of Educators Training “The Educator at the Museum” is an extension program developed by the Natural History Museum and Botanical Garden of the Federal University of Minas Gerais (MHNJB / UFMG), aimed at educators working in primary and secondary education and undergraduate in Education . This action aims to increase the knowledge of undergraduate and educators working in schools on educational activities developed in MHNJB. Among the specific objectives: to present the MHNJB as an educational space and a possible educator’s performance locus; collaborate with the initial training of the educator to diversify scientific and cultural activities in which students must participate; provide educators in exercise knowledge of MHNJB capabilities in order to assist them in activities proposition together with teachers in school; stimulate the production of knowledge about the role of the educator at the museum. Data socialized in this article were collected from a questionnaire and present the perception of 88 undergraduate students who attended the meeting. The results underscore the expansion about the museum concept and its potential, as a professional field of educator; the activities that can be developed by the educator in this space and training they consider necessary to work in the museum.

**Keywords:** Faculty of Education. Training Educators. Museums.



## ► INTRODUÇÃO

O Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB) é um órgão complementar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas das ciências naturais. Suas coleções se organizam de acordo com as seguintes áreas: Arqueologia Pré-Histórica, Arqueologia Histórica, Paleontologia, Geologia, Zoologia, Botânica, Etnologia Indígena, Arte Popular e Iconografia. O MHNJB também é considerado uma das maiores áreas verdes da capital mineira. É um espaço privilegiado que convida a refletir sobre a preservação do patrimônio natural e cultural e a educação em espaços não escolares, especificamente, em museus.

Uma das ações educativas mais tradicionais desenvolvidas pela instituição é a visita mediada voltada, principalmente, para atender ao público escolar. Mediante o agendamento, os professores que desejam visitar a instituição com seus alunos escolhem o roteiro desejado e são conduzidos por bolsistas, acadêmicos de diversos cursos de graduação da UFMG, que atuam como mediadores propiciando o contato dos visitantes com o acervo do museu. No ano de 2014, o MHNJB recebeu um público de 52.895 visitantes e desses, 23.582 se constituiu de escolares.

Desde 2012, o MHNJB vem desenvolvendo uma ação extensionista direcionada para os docentes que têm interesse em visitar a instituição com seus alunos. Denominada *Oficina O Professor no Museu*, essa ação apresenta o museu aos docentes, evidenciando seus espaços expositivos e suas potencialidades educativas. Ao propiciar o conhecimento prévio do museu aos professores, corroboramos para o planejamento e melhor aproveitamento pedagógico da

visita (MARANDINO, 2009). No último ano, além de professores, participou dessa ação um número expressivo de estudantes de Pedagogia. Tal fato levou a repensar a proposta de trabalho com a finalidade de atender especificamente esse público, os estudantes de Pedagogia e os pedagogos que se encontram no exercício da profissão.

Em seus estudos, Libâneo (2001; 2010) discute sobre as especificidades da formação e do campo de atuação do pedagogo. Libâneo é um autor que detém uma visão muito ampla de educação e dos espaços em que ela ocorre. Logo, concebe que a sociedade contemporânea está repleta de práticas educativas e que a escola não é o único lugar que se aprende e nem o único espaço em que um pedagogo pode atuar. Para Libâneo (2001, p.11), o pedagogo “é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa [...]”. Sua concepção pode justificar o interesse dos licenciandos em Pedagogia em conhecer esses outros espaços (empresas, hospitais, ONGs e museus) que desenvolvem práticas educativas.

A disposição dos acadêmicos ainda pode ser explicada pela atual diretriz curricular nacional (DCN) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ao evidenciar outros possíveis espaços de atuação para esse profissional. Embasados nesta resolução, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em pedagogia passam a contemplar a realização de estágio em espaços não escolares. De igual modo, professores formadores buscam e articulam ações para permitir que licenciandos explorem esses espaços e vislumbrem novos campos de inserção profissional.

Posto isso e considerando a possibilidade de contribuir para a formação inicial dos estudantes da Pedagogia e para a formação continuada dos pedagogos que atuam nas escolas de Educação Básica é que foi



instituído no MHNJB, em 2015, o *Encontro de Formação de Pedagogos "O Pedagogo no Museu"*. O propósito desta ação extensionista é ampliar o conhecimento dos licenciandos e dos pedagogos que atuam nas escolas sobre as ações educativas desenvolvidas no MHNJB. Seus objetivos específicos consistem em: ampliar o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como espaço educativo e um possível *locus* de atuação do pedagogo; propiciar a formação continuada dos pedagogos em exercício; colaborar com a formação inicial do pedagogo ao diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes na escola; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta.

Este artigo socializa os resultados alcançados com essa ação em dois encontros realizados no ano de 2015. Fundamentado na percepção dos 88 participantes, licenciandos de Pedagogia, evidencia o perfil dos acadêmicos, a concepção que possuem de museu, a constatação dessa instituição como um espaço de trabalho para o pedagogo, as atividades a serem desempenhadas pelo profissional de Pedagogia neste espaço, a formação considerada necessária pelos licenciandos para atuarem no museu e a relevância desta ação extensionista para o seu processo formativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 e sua história foi marcada por discussões acerca do currículo proposto, do profissional a ser formado e do campo de atuação dos egressos. Essas discussões

influenciaram a constituição do curso em três momentos distintos, levando-o a ser configurado em quatro marcos legais, se considerarmos como primeiro marco a criação do curso.

O primeiro marco legal, o Decreto-Lei 1.190/39 (BRASIL, 1939), foi o responsável pela criação do curso que surgiu como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de três anos, aos seus concluintes era conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia, porém, para aqueles que além do Bacharelado também tivessem concluído o curso de Didática, que tinha a duração de um ano, era conferido o diploma de Licenciado em Pedagogia. Assim, o curso se incumbiu de diplomar o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia, profissional formado para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário.

O segundo marco, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62 (BRASIL, 1963), fixou o currículo mínimo e a duração do curso. O curso passou a ter a duração de quatro anos para o Bacharelado e Licenciatura. O currículo mínimo consistia em sete matérias, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES, contudo, para a Licenciatura, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 (BRASIL, 1969), terceiro marco legal, manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e instituiu as habilitações para a formação de espe-



cialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O currículo do curso passou a ter uma parte comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se disciplina obrigatória do curso. A partir da vigência deste Parecer, o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir apenas o título único de Licenciado em Pedagogia.

O último marco legal, a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 01/2006 (BRASIL, 2006) definiu a docência como base da formação do pedagogo e extinguiu as habilitações do curso, as quais poderão ser cursadas na Pós-Graduação, além de serem abertas a qualquer licenciado. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia passou a destinar-se

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Além de seus egressos poderem atuar no

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p.2).

A institucionalização dessas diretrizes colocou em evidência esses outros possíveis

espaços de atuação do pedagogo. Para Libâneo (2001, p.3), “um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas”. De acordo com esse autor, as práticas educativas extrapolam o ambiente formal de educação e se fazem presentes em múltiplos espaços, sinalizando que estamos vivendo em uma sociedade pedagógica. É, pois, neste contexto, que se situam os museus, concebidos por Marandino (2009), como espaços de educação não formal.

Na visão de Libâneo (2010, p.88), a “Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática.” Já a educação não formal é definida como:

aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 89)

A docência enfatizada nas diretrizes apresenta um sentido alargado, indicando que a atuação do Licenciado em Pedagogia extrapola o contexto da sala de aula. Se há na sociedade “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 1), há espaços distintos do ambiente escolar para serem explorados pelos pedagogos, ampliando suas possibilidades de atuação, contudo, se faz necessário que os cursos de graduação propiciem ao egresso uma formação em que ele esteja apto para



trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano [...]; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (BRASIL, 2006,p. 2).

Conforme ressalta a DCN proposta, no Projeto Político Pedagógico do curso, a instituição deve propiciar a integralização dos estudos favorecendo a participação dos licenciandos em

[...] atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006,p.4-5).

Além de desenvolver o estágio, possibilitando aos licenciandos vivenciar experiências em ambiente escolares e não escolares.

Embora essa seja a diretriz instituída, percebe-se algumas limitações por parte das instituições em propiciar essa diversificação de atividades, pois ao mesmo tempo em que a resolução propõe uma formação ampla ela também a restringe ao enfatizar a docência. Logo, os outros campos de atuação do pedagogo não recebem a mesma atenção. Soma-se a isso, os currículos que possuem apenas uma disciplina que trata

da educação em espaços não escolares e/ou essa é ofertada como optativa. Outra, o aluno não tem a possibilidade de desenvolver estágio nesses espaços, devido à carência da oferta desses ou a falta de um profissional habilitado para acompanhar e orientar o desenvolvimento do estágio. Ademais, o curso de Pedagogia no Brasil surgiu com a finalidade de formar professores para atuar no Curso Normal e em funções específicas na escola e no sistema escolar, conforme registram Libâneo e Pimenta (2011).

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho contemplou a abordagem qualitativa que privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental foi embasada nos documentos oficiais – lei, pareceres e resolução - que tratam do curso de Pedagogia e a pesquisa bibliográfica recorreu a autores que discutem a formação do pedagogo. A pesquisa de campo fez uso de um questionário que foi aplicado para os participantes que estiveram presentes no Encontro de Formação de Pedagogos – “O Pedagogo no Museu”.

Esse instrumento de coleta de dados contém questões abertas e fechadas. As questões foram elaboradas com o propósito de serem respondidas antes do encontro e outras, após o seu término. Essas questões buscavam identificar o perfil dos participantes, a concepção deles em relação ao conceito de museu, se este é um local educativo, se há espaço de trabalho para o pedagogo no museu, quais atribuições ele poderia desempenhar, o que seria necessário na formação do profissional para atuar neste *locus* e o que essa experiência representava para a formação deles.

A análise dos dados se desenvolveu a par-



**Figura 1** – Painel “Museu: espaço de conhecimento e formação”. **Fonte:** CENEX – MHNJB/UFMG

tir dos relatos dos participantes tomando por base a metodologia proposta por Bardin (2011).

O Encontro de Formação de Pedagogos foi realizado no MHNJB nos dias 25 de abril e 30 de maio de 2015 e teve uma carga horária de 8 horas. Os dois encontros contaram com a participação de cento e seis inscritos, entre licenciandos e profissionais de Pedagogia. A programação contemplou um painel interdisciplinar intitulado “Museu: espaço de conhecimento e formação” que abordou quatro temáticas: Os Museus de História Natural no século XXI; O Papel Social dos Museus; Aspectos Históricos dos Jardins Botânicos; o Pedagogo no Museu. Como integrantes desse painel participaram o diretor da instituição, a museóloga, a bióloga e a coordenadora da ação extensionista.

A finalidade do painel consistia em dotar o público participante de conhecimentos teóricos inerentes às áreas de atuação do MHNJB e acerca da educação em museus. Em síntese, seus integrantes abordaram sobre a evolução dos museus de História Natural no mundo, o conceito, papel social, político e educativo dos museus, especificamente do MHNJB, a apresentação do seu acervo, o conceito e contexto de surgimento dos Jardins Botânicos, sua finalidade e alguns dos projetos desenvolvidos pelo Jar-



**Figura 2** – Visita mediada a exposição de Arqueologia. **Fonte:** CENEX – MHNJB/UFMG

dim Botânico do MHN. Ao tratar da atuação do Pedagogo no Museu, o foco esteve na constituição do curso de Pedagogia no Brasil e na formação do Pedagogo, perpassando os conceitos da educação formal, não formal e informal e pressupostos de pensadores como Comenius que, na sua obra *Didática Magna* preconiza a necessidade da educação para todos e trata do ensino de ciências e de Célestin Freinet, idealizador das Aulas Passeio. Na sequência, esses pressupostos foram relacionados à educação em museus e apresentadas algumas das atividades educativas que são desenvolvidas no MHNJB.

Após o painel, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os espaços expositivos da instituição, participar de oficinas e trabalhos de grupos com vistas a discutir as questões que permeavam a proposta de trabalho.

Nesta etapa do encontro, os monitores do MHNJB passaram a atuar no desenvolvimento das demais atividades. Esses monitores são alunos bolsistas de extensão, matriculados em diversos cursos de graduação da UFMG (Ciências Biológicas, Museologia, Geografia, Turismo) que atuam no Projeto Visitas Mediadas e em outros projetos de extensão da instituição que visam popularizar o conhecimento científico.



**Figura 3** – Oficina de réplica. **Fonte:** CENEX – MHNJB/UFMG

Nesses dois encontros, participaram nove bolsistas. Para os bolsistas, participar dessas atividades propicia a sua profissionalização e, ao mesmo tempo, é uma forma de interagir com um público distinto daquele que estão acostumados a atender: alunos de Educação Básica.

Ao conduzirem a visita aos espaços expositivos, os monitores proporcionaram o contato dos licenciandos e pedagogos com o acervo cultural, a herança dos testemunhos materiais e imateriais do homem, a biodiversidade, estimularam a percepção e interpretação ambiental e a fruição do patrimônio natural e museológico. A mediação realizada é dialógica e os bolsistas ainda foram orientados a demonstrarem para os participantes como se dá o atendimento dos grupos escolares, ressaltando as questões / os conteúdos que são trabalhados, a linguagem e didática utilizadas com as diferentes faixas etárias que visitam o MHNJB. O roteiro visitado foi o da História Natural que é composto pelas exposições de Arqueologia, Mineralogia e Paleontologia. Também foi incluída uma caminhada pela mata.

Duas oficinas foram propostas no Encontro de Pedagogos: uma oficina de réplicas e outra com vendas no Jardim Sensorial. Também coordenada pelos bolsistas de



**Figura 4** – Oficina com venda no Jardim Sensorial. **Fonte:** CENEX – MHNJB/UFMG

extensão, a primeira oficina buscava reproduzir com gesso um fóssil do *archaeopteryx lithographica*. Durante a condução da oficina, a bolsista abordou sobre a espécie que se encontrava no molde e a área do conhecimento a qual essa pertence: Paleontologia.

A segunda oficina, representada pela figura 4, foi realizada no Jardim Sensorial, espaço expositivo que possui sete canteiros contendo plantas aromáticas e verduras tais como funcho, babosa, cavalinha, hortelã, erva cidreira, bálsamo, orelha de lebre, orégano, alface, etc. Um dos objetivos dessa exposição é estimular os sentidos da visão, olfato, tato e paladar por meio da interação com essas plantas. Além disso, esse espaço ainda propicia a inclusão de portadores de necessidades especiais, sobretudo, de pessoas não videntes. Para a visita, os participantes foram divididos em duplas, onde um deles é vendado. Aquele que se encontrava vendado foi guiado por entre os canteiros pelo seu par a fim de reconhecer por meio dos sentidos as plantas que ali se encontravam. Após a primeira visita, os participantes que estavam vendados realizaram a troca entre os pares com vistas a todos terem a oportunidade de vivenciar essa experiência. Ao final, o bolsista conversava com os participantes



sobre as sensações ali vivenciadas e outros temas que surgiram durante a atividade.

Como última atividade proposta para o encontro, os licenciandos e pedagogos foram divididos em cinco grupos de trabalho e receberam caneta hidrocor, papel grafite e um roteiro com questões para serem discutidas, registradas e socializadas para todos os participantes. Algumas dessas questões fizeram parte do questionário que foi respondido individualmente, contudo, nesta etapa, elas foram propostas para serem discutidas no grupo a fim de estimular a troca de conhecimento entre os pares e sua construção coletiva. São questões que constaram no roteiro:

1. O museu pode ser considerado um espaço educativo? Justifique.
2. Há espaço de trabalho para um Pedagogo no museu?
3. Quais atividades ele poderia desempenhar?
4. O que seria necessário em sua formação inicial para habilitá-lo a trabalhar em um espaço não formal de educação / museu?
5. Enquanto um Pedagogo que atua na escola com a coordenação/supervisão pedagógica, cite duas atividades que poderiam ser propostas para os docentes envolvendo a visita de alunos ao museu.
6. A experiência vivenciada hoje foi relevante para sua formação? Justifique.

---

Esta última atividade ainda constituiu uma forma de se evidenciar por meio da apresentação dos grupos os conhecimentos apreendidos, as vivências que eles consideraram mais significativas e a relevância de terem participado dessa ação extensionista, dentre outros aspectos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritos a seguir serão apresentados em conformidade com os objetivos estabelecidos para este artigo e focalizam a percepção dos oitenta e oito licenciandos de Pedagogia que devolveram o questionário.

### O perfil dos sujeitos da ação de extensão: os licenciandos de Pedagogia

Dos oitenta e oito participantes, quarenta e um estiveram presentes no dia 25/04/15 e quarenta e sete no dia 30/05. Dos licenciandos, setenta e oito são do sexo feminino e dez são do sexo masculino, confirmando os estudos de diversos autores que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia é do sexo feminino.

Com relação à faixa etária, dezoito alunos possuem idade até 20 anos; trinta e um encontram-se na faixa etária entre 21 a 30 anos; dezenove acadêmicos possuem entre 31 e 40 anos e dezessete possuem idade acima de 41 anos. Três participantes não informaram sua idade.

Os licenciandos são de períodos diversos: vinte e oito estão no primeiro período; oito estão no segundo; trinta e quatro estão no terceiro; onze estão matriculados no sétimo período e encontrei um acadêmico de cada um dos períodos que seguem: quarto, quinto, sexto, oitavo e nono período. Dois licenciandos deixaram de responder a essa questão.

Quanto à instituição de origem, a maioria dos licenciandos, sessenta, pertence a uma instituição de ensino superior privada; vinte e seis a uma instituição federal e dois são de uma instituição estadual.

### Quando chegam à instituição, que concepção de museu os licenciandos possuem?

Ao expressarem sua concepção de museu foi possível identificar nos depoimentos dos



licenciandos 40 palavras que estão relacionadas ao termo. As palavras que apareceram com maior frequência nas respostas foram: história (37); passado (29); conhecimento (26); cultura (13); local de objetos (11); preservação (7); exposição (7). Essas palavras sinalizam que os participantes compreendem o museu como um espaço de conhecimento, um local que guarda e expõe objetos (antigos, de arte), um lugar de exposições, que retrata o passado e a história permitindo compreendê-los e está voltado para a cultura. Os significados que eles atribuem ao conceito de museu se aproximam daqueles apontados por Pereira *et al* (2007).

O museu é reconhecidamente, ainda, uma instituição de memória das sociedades, das nações, dos grupos, das comunidades e, portanto, detentora de coleções, de indícios patrimoniais e identitários. Trata-se de instituição social, cultural e histórica, promotora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculando-se, por isso, a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade. É, também, ambiente de encantamento, entretenimento, admiração, confronto e diálogo (PEREIRA *et al*, 2007, p.11).

As respostas abaixo indicam qual o conceito de museu que alguns dos participantes<sup>1</sup> trazem consigo:

Um espaço em que se pode ampliar os seus conhecimentos e adquirir novos conhecimentos, um espaço realmente de descobertas, que muitas vezes encanta (SA4).

Um local destinado a guardar antiguidades com objetivo de mostrar objetos, animais, plantas seculares (SA17).

<sup>1</sup> Ao registrar os relatos, para preservar a identidade dos sujeitos, foi adotado um "S" de sujeito que será acompanhado da letra A para identificar os sujeitos que participaram do encontro no dia 25/04/15 e da letra B para identificar aqueles que participaram no dia 30/05/2015. O numeral posterior a letra é para identificar o participante.

Espaço onde entendo o passado e futuro (SA19).

É um espaço onde está guardado memórias, parte de uma história que nos remete ao passado e podemos preservá-lo de alguma forma (SA27).

É um lugar onde registra a história e tem como finalidade mostrar as novas gerações o que as antigas faziam, mostrando no concreto varias ações (SA29).

Local onde ocorrem exposições (SB11).

No meu conceito, Museu é um espaço destinado a obras de arte de todos os tipos e também objetos antigos que marcaram a história (SB16).

Lugar onde se encontra cultura e onde se busca conhecer suas origens, espaço de reflexão e debates (SB19).

Local de registros e preservação de espécies e acervos. É o guardião da memória do passado (SB20).

Na análise dessa questão, foi possível identificar que um dos licenciandos não conhecia um museu. De acordo com SB49, "Nunca tive um contato direto com um museu, mas diria que se trata de um lugar onde fica arquivado uma parte da história". A fala desse sujeito que já se encontra no ensino superior demonstra que nem todas as pessoas conhecem um museu ou desenvolveu o hábito de visitá-lo, o que pode estar relacionado à ideia pré-concebida e que ainda persiste de que o museu não é um ambiente para ser frequentado por todos, remetendo à própria história dessa instituição que, quando surgiu era, segundo Falcão (2009), acessível a uma minoria. Esse depoimento pode ainda revelar que a inserção de pessoas nesse espaço, muitas vezes, é estimulada a partir da escola, já que o público escolar é bem significativo em museus (MARANDINO, 2008). Quando



a escola não viabiliza esse contato, diminui as chances que o aluno possui de conhecer um museu.

Ao tratarem da concepção de museu, 10 sujeitos relacionaram o museu a um espaço educativo. Abaixo, seguem alguns desses depoimentos:

Lugar tranquilo para aprender e educacional (SA12).

Museu é lugar de aprendizado, de experimentação, de ver, sentir, observar, como se diz um lugar mágico e único, que não existe igual. Museu é a educação diversa de um mundo amplo e completo (SA18).

Museu é um espaço natural ou não, onde nele se encontra várias atividades educativas no intuito de enriquecer os conhecimentos sobre as coisas atuais ou da antiguidade (SA26).

Um espaço educativo ao qual pode se direcionar para determinados campos (SB17).

Museu na minha concepção é um espaço de ensino diferenciado, ele apresenta conteúdos de uma forma mais “leve” de absorver (SB42).

---

### **Quando saíram, foi construída uma nova concepção de museu?**

Ao registrarem o conceito de museu após o término da atividade, percebi uma ampliação desse conceito, principalmente, ao superarem a “compreensão limitada” de museu como espaço de guarda de objetos e antiguidades. Marandino faz referência a essa questão. Segundo ela, “é ainda bastante comum a associação da palavra museu a locais com a função de ‘guardar coisas velhas’” (MARANDINO, 2005, p.165). Os depoimentos que seguem demonstram a ampliação desse conceito.

O meu conceito foi ampliado, pois entendi o porquê e como o museu funciona e

como é trabalhado com as crianças (escola) (SA26).

Aprimorei um conceito que eu já tinha, mas nunca tinha vindo a um museu aberto. Isso foi uma experiência incrível (SA31).

Que o museu não é apenas um lugar de guardar “coisas velhas”, mas sim um lugar de adquirir experiências, de aprender sobre a história ou sobre objetos expostos. Um lugar social que promove a interação e a aprendizagem histórica, cultural e social (SB21).

Não é um local para “guardar coisas velhas”, é um local de convívio social que possibilita a construção do conhecimento em várias áreas (SB27).

---

Também aumentou a quantidade de licenciandos que em seus relatos reconheceram o museu como espaço educativo. Na percepção deles, o museu não se apresenta somente como espaço de guarda de objetos, mas como um espaço a ser explorado, interdisciplinar, de inclusão e com grande potencial educativo.

Espaço interativo – Lugar de fazer história – Laboratório vivo de investigação (SA9).

Que o museu é um lugar rico, de ampliação dos conhecimentos e que não há exclusão nem elitismo e que se aprende fora da escola (SA21).

O Museu é um espaço interdisciplinar, que aproxima todas as áreas de conhecimento. Além de ser um espaço que abriga a história, “coisas antigas”, é um espaço de educação. É a oportunidade de aproximar o conteúdo da prática. Além de espaço para pesquisa, desenvolvimento e extensão (SA23).

Além de ser um ambiente de lazer e cultural é de fundamental importância educativa, norteando e contribuindo no potencial de transformação das pessoas (SB37).

---



As declarações dos participantes indicaram ainda que os museus são espaços que estimulam os debates e as reflexões sobre questões contemporâneas e contribuem com a formação cultural, social e política dos cidadãos.

Um espaço social que não somente trabalha em prol de seu acervo composto de uma memória cultural entre presente e passado, mas que apresenta uma proposta de reflexão acerca de seu papel social, político e pedagógico (SB6).

Campo de conhecimento que amplia as ideias sociais, culturais, políticas e educativas, onde através do diálogo o novo e o velho devem ser preservados (SB22).

É voltado para o conhecimento, um espaço de reflexão e serviço que envolve a sociedade e a cultura e contribui no papel pedagógico e político (SB41).

---

Pereira *et al* (2007, p.11) concebe os museus como “ambientes culturais e educativos”. Para Falcão (2009), desde a sua origem, os museus apresentam um caráter educacional já que eram espaços destinados ao ensino e pesquisa. Saviani, ao tratar dos aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, registra que Anísio Teixeira ao transformar a Escola Normal em Escola de Professores, organizou uma estrutura de apoio que envolvia:

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) *museus escolares* (grifo meu); g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.146).

---

Com base nos autores referenciados, é possível constatar que existe um vínculo entre os museus e a educação.

### **Museu é lugar de pedagogo? Quais seriam suas atribuições nesse espaço?**

Ao serem indagados se o museu pode ser considerado um espaço educativo e de atuação do Pedagogo, 98,9% dos licenciandos afirmaram que o museu é um espaço educativo e de atuação do Pedagogo. Apenas um sujeito deixou de responder a essa questão. Os participantes consideraram o museu como um espaço educativo pelo fato de se tratar de um espaço em que se aprende, adquire conhecimento, que trata da história e permite interpretar e compreender o passado e a cultura. Nos seus registros eles ainda citaram que o museu é um espaço educativo por auxiliar no aprendizado ao possibilitar vivências, reflexões, articular teoria e prática, visualizar o concreto e ilustrar o conteúdo abordado em sala de aula.

Ao tratarem das atribuições que competem ao pedagogo no museu, os licenciandos elencaram: “desenvolver projetos, palestras, oficinas, cursos para professores, conferências, contação de histórias e mostras; organizar eventos; elaborar materiais didáticos a partir dos temas das áreas do museu, jogos e atividades lúdicas; planejar e orientar visitas; exercer a coordenação pedagógica e de monitores; formar monitores; orientar estagiários; desenvolver pesquisas; avaliar as atividades; elaborar relatórios”.

Quando se referem ao desenvolvimento de projetos, fica explícito que esses estariam voltados para o trabalho com datas comemorativas e também se destinam a atender públicos específicos, estimular professores a incluir a visita ao museu em suas atividades; incentivar a visita e a inclusão social de diversos sujeitos; realizar a divulgação educacional da instituição museológica; estabelecer parcerias que visem estreitar a relação entre o museu, as escolas e as faculdades, promovendo a integração dessas



nesse espaço. No entendimento dos licenciandos, o pedagogo é o profissional que pode pensar a dinâmica pedagógica do museu, trabalhando na perspectiva do ensino/aprendizagem além do campo escolar.

As atividades descritas pelos licenciandos estão em consonância com o campo de atuação e o exercício profissional do Pedagogo, propostos por Libâneo e Pimenta. Segundo esses autores, “os profissionais de educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.36). Quanto às atividades desse profissional, eles ressaltam que o pedagogo desenvolverá funções de:

Gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outras (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.37).

Os dados obtidos vão ao encontro do que está disposto no artigo 4º das DCN (BRASIL, 2006) que trata da atuação do pedagogo nas áreas que demandam conhecimentos pedagógicos e ainda estão em conformidade com o profissional de pedagogia concebido por Libâneo, autor que define o pedagogo como o

profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p.11).

### **A formação considerada necessária por licenciandos para atuarem no museu**

Os sujeitos consideraram que a formação necessária para habilitá-los a trabalhar em espaços não formais de educação, especificamente, nos museus passa por uma especialização nesta área, opção que foi a mais citada pelos participantes. Realizar estágio nesses espaços e participar de formação continuada (cursos, palestras e eventos) que abordem o trabalho do pedagogo nesse *locus* também foi destacado pelos participantes. Além disso, nos depoimentos os licenciandos ressaltam a necessidade de possuir disciplinas específicas no currículo do curso de Pedagogia que abordem esses outros possíveis espaços de atuação do pedagogo; além de considerarem sua inserção nesses espaços a partir de visitas técnicas e trabalhos de campo. A ideia dos participantes pode ser observada nos registros que seguem:

A experiência/estágio é a melhor formação para trabalhar em qualquer área, meu entender é que tendo contato é que se aprende, ensina e aperfeiçoa o aprendizado. (SA18).

Mais formação continuada através de cursos, oficinas e palestras (SA26).

Formação na parte não formal da educação, ou seja, fazer trabalhos de campos e outros (SA32).

Especialização e estágios na área (SB5).

Para o meu conceito seria bom ter uma disciplina mais focada para uma área levando o pedagogo há conceito mais específico (SB38).

É necessária uma especialização para melhor desenvolver o trabalho no espaço não escolar, já que em nossa formação de pedagogia muitas matérias ficam... (SB44).

O fato de a especialização ser a opção mais destacada pode estar relacionado com a for-



mação proposta pela última legislação (BRASIL, 2006), a qual enfatizou a docência. Com isso, a possibilidade de o licenciando aprofundar os conhecimentos em uma determinada área voltou-se para a Pós-Graduação. Além do que, como o foco está na docência, possivelmente, no currículo do curso é pequena a quantidade de disciplinas que enfocam esses outros espaços e modalidades.

Os sujeitos consideraram o estágio uma forma de aprofundar o conhecimento sobre determinado contexto, mesmo entendimento de Pimenta, autora que concebe que o objetivo do estágio é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 1997, p.13-14). Ao tratar do estágio curricular, Pimenta e Lima (2012, p.45) o definem como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”.

O contato com o campo profissional de atuação é condição *sine qua non* para propiciar uma melhor apreensão acerca da realidade justamente pela oportunidade que o graduando possui de vivenciar e participar das situações que são peculiares a esse. Um profissional que está sendo formado e teve poucas chances de entrar em contato com seu futuro *locus* de atuação, de identificar e aprofundar o conhecimento sobre essa realidade, possivelmente, encontrará mais dificuldades para compreendê-lo. Autores como Libâneo e Pimenta (2011) vêm apontando para a necessidade de, desde o início do curso, colocar os licenciandos em contato com seu *locus* de atuação para que possam vivenciar e compreender melhor as situações reais do contexto em que irão atuar, necessidade também exposta por Imbernón (2011). Não obstante, as instituições necessitam criar condições para que seja viabilizado o contato do licenciando com seu campo de atuação profissional,

não ficando esse restrito apenas ao momento do estágio.

Neste sentido, as outras formas evidenciadas pelos licenciandos – participação em eventos, cursos e palestras; inserção a partir de visitas técnicas e trabalhos de campo – podem se constituir estratégias que corroboram para colocá-los em contato com seu futuro campo laboral. A essas, acrescento as atividades desenvolvidas no âmbito da extensão que, a exemplo desta ação, é uma forma de aproximar o graduando do seu campo de atuação.

### **Qual a relevância de ter participado desta ação para o seu processo formativo?**

Para os licenciandos, ter participado dessa ação contribuiu, principalmente, para ampliar os conhecimentos sobre o museu e o campo de atuação do pedagogo, o que configura dois dos objetivos a que ela se propõe alcançar. Segundo eles, tiveram a possibilidade de estabelecer trocas e interações, expandir o conceito de museu e compreender melhor as possibilidades de trabalho que essa instituição proporciona. Da mesma forma, de acordo com os licenciandos, o encontro propiciou a percepção de que há outros espaços de atuação para o profissional de pedagogia, desmistificando a ideia de que o trabalho do pedagogo se restringe à docência e à escola. Ressaltaram ainda que tiveram a oportunidade de compreender melhor o papel desse educador, ver e vivenciar, concretamente, a sua prática.

Os depoimentos ilustram o exposto:

Visita muito enriquecedora e propícia para tal discussão. Compreendi a função e o espaço do pedagogo nesse espaço que precisa ser “conquistado” (SA23).

Contribuiu para minha formação, me trouxe informações importantes, esclarecimentos e um novo conceito de museu (SA27).



Complementar e fundamental – a visita abre o campo de visão, possibilita a troca de experiências, troca de informações tudo isso só vem agregar valores para a formação (SA31).

Uma experiência ímpar que amplia a visão dos papéis e locais de trabalho que um pedagogo pode exercer (SA42).

Ampliar o campo de atuação e visão no que se refere a um novo espaço repleto de possibilidades interdisciplinares, cultural, social e político (SB6).

Para mim foi muito importante, aprendi muito e como futuro pedagogo, sei que vai acrescentar para que eu me torne um profissional dinâmico e que eu consiga desenvolver de uma forma interessante a questão social e cultural dos meus alunos (SB14).

Para mim foi muito relevante, pois além de ser um ambiente que eu ainda não conhecia, pude verificar na prática como o pedagogo pode atuar neste espaço (SB45).

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados evidenciam que essa ação extensionista tem alcançado o objetivo a que se propõe, principalmente, por corroborar com a formação inicial dos estudantes de Pedagogia e por possibilitar uma ampliação acerca dos possíveis *locus* de atuação do pedagogo, o que é evidenciado nos depoimentos dos participantes. Essa ampliação acerca dos espaços de atuação desse profissional ainda se dá na medida em que são socializados os resultados desse trabalho.

Ao mesmo tempo em que propicia a formação dos acadêmicos, esse encontro se

constitui uma atividade complementar que fomenta a discussão a despeito do curso de Pedagogia e da própria ciência pedagógica, além de contribuir com as instituições de ensino superior ao expandir o leque de atividades complementares das quais os alunos podem participar com vistas a conhecer o seu *locus* de atuação profissional. Ademais, demonstra que ações de extensão podem viabilizar a inserção dos licenciandos no seu futuro campo de trabalho, extrapolando a forma convencional – estágio – que ainda tem sido muito utilizada pelos cursos de licenciatura para colocar o aluno em contato com a realidade que irá atuar. Em outras palavras, a extensão torna-se uma via de formação profissional não apenas para aqueles sujeitos que se inscreveram neste encontro, como também para os monitores do MHNJB.

Ao estabelecerem um contato com o ambiente museal e ao reconhecerem a importância dessa instituição para a formação dos cidadãos, os licenciandos, quando já estiverem formados e atuando como profissional em uma escola, poderão estimular os professores a visitarem os museus com seus alunos, despertando, desde a mais tenra idade, o interesse de crianças e jovens pelos ambientes culturais e científicos.

Conclui-se que essa proposta corrobora para romper com concepções cristalizadas de que o campo de atuação do pedagogo está restrito à escola e ao sistema de ensino, além de reiterar o que Libâneo (2001, 2010) tem afirmado a respeito das diversas práticas educativas presentes em nossa sociedade e da formação do pedagogo para atuar nesses espaços.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2013.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. *In: Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <[portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

MARANDINO, Martha. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. Museu como lugar de cidadania. *In: Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <[portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Museus de Ciências como Espaços de Educação *In: Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 165-176.



PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana Mara de Castro; COSTA, Carina Martins; NASCIMENTO, Silvania Sousa. **Escola e Museus:** diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.



# ENSINO DE FÍSICA A PARTIR DA REALIDADE DOS ALUNOS

## PHYSICS TEACHING FROM THE REALITY OF THE STUDENTS

---

### **Wellington Cerqueira Júnior**

Graduando do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. *welingtoncerqueira@bol.com.br*

### **Gislaine Lopes Cerqueira**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB. *gislainelc@bol.com.br*

### **Resumo**

Buscamos apresentar por meio deste trabalho o desenvolvimento e aplicação de uma proposta didática ministrada com alunos de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública na cidade de Amargosa, interior da Bahia. A proposta, desenvolvida com base nos Três Momentos Pedagógicos (TMP), foi estruturada com o objetivo de apresentar alguns conceitos de hidrostática através de um problema presente no cotidiano dos alunos, a distribuição e falta de água na cidade. Os resultados apontam que uma proposta fundamentada a partir da metodologia empregada, além de facilitar a inserção dos conteúdos a serem estudados, pode levar os alunos a uma análise crítica do problema apresentado utilizando os conceitos físicos para a solução de situações reais do cotidiano.

**Palavras-chave:** Ensino de Física. Três Momentos Pedagógicos. Proposta didática. Hidrostática. Ensino contextualizado.

### **Abstract**

We seek to present this work through the development and application of a didactic proposal given to students of two classes of Youth and Adult Education (EJA) in a public school in the town of Amargosa Bahia. The proposal, developed based on three pedagogical moments (TMP) was structured with the aim of presenting some hydrostatic concepts through this one problem in the daily lives of students, distribution and lack of water in the city. The results show that a reasoned proposal from the methodology used, and to facilitate the integration of contents to be studied, can lead students to a critical analysis of the problem presented using the physical concepts to solve real-world situations.

**Keywords:** Physics Teaching. Three pedagogical moments. Didactic proposal. Hydrostatic. Contextualized education.



## ► INTRODUÇÃO

Existe uma crescente necessidade de contextualização no ensino dos conteúdos relacionados às Ciências, em especial a Física, de modo que a formação dos alunos proporcione o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo acerca do mundo onde vivem. No entanto, parte dos educadores opta por priorizar o ensino tradicional destacando apenas a apresentação de conteúdos e a memorização, isso representa um verdadeiro obstáculo para a aprendizagem, pois

As práticas monótonas e repetitivas dos **para casa**, o caráter maçante e massacrante dos livros de texto, a falta de sensibilidade das questões das provas, os medos em torno das ciências, todo esse clímax aproxima-se dos velhos, velhíssimos métodos da palmatória, da obrigação de escrever cem vezes a mesma palavra, ou fórmula, como castigo. (ARROYO, 1988, p. 2).

A crescente preocupação dos educadores do ensino de ciências vem se expandindo desde a década de 70, no sentido de modificar o currículo de disciplinas que abordam as implicações científicas na sociedade (SANTOS, 2008). Ainda hoje, os professores de ciências naturais adotam posturas de ensino, que valorizam apenas a repetição e memorização de conteúdos (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

Dentre as inúmeras contribuições que as Ciências trazem para a sociedade, temos que “as ciências da natureza fornecem elementos para que se possa entender melhor o mundo à nossa volta, sendo importantes para a construção de uma sociedade mais crítica e comprometida com o destino de todos os seres” (CARVALHO JÚNIOR, 2002 p. 1). Diante desses aspectos, é importante fazer uso de temas que proporcionem ao

ensino de ciências relações com o dia-a-dia dos alunos de forma que o educador possa despertar o interesse pelo aprendizado.

Visando fornecer alguns desses elementos no sentido de proporcionar o entendimento do mundo ao nosso redor, bem como desenvolver pensamentos críticos fundamentados cientificamente, buscamos durante a disciplina Prática Reflexiva para o Ensino de Física III, também conhecida como Estágio III, desenvolver uma proposta didática capaz de contemplar esses objetivos. A proposta foi aplicada com alunos de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública situada na cidade de Amargosa interior da Bahia, visando trabalhar alguns conteúdos da hidrostática partindo de um problema constante que afeta a população em geral: a má distribuição e falta de água.

A extensão universitária pode ser o ponto de partida para o início do ensino-aprendizagem diversificado, uma vez que atividades de extensão se caracterizam como processos educativos, científicos, artísticos e culturais promovidos por meio da universidade no intuito de se aproximar da sociedade. Dessa forma, as atividades desenvolvidas durante os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura também são caracterizadas como atividades de extensão.

Neste trabalho, buscamos além de apresentar o desenvolvimento e estrutura da proposta didática, fazer uma análise dos dados obtidos por meio do pré e pós-teste destacando as contribuições que a metodologia empregada pode trazer ao ensino de Física.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para a estruturação da proposta didática, utilizamos como referencial metodológico os Três Momentos Pedagógicos (TMP),



descritos e inicialmente aplicados por Delizoicov e Angotti (1982). Os TMP dividem-se em Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

Cada uma das etapas possui características diferentes que se completam ao longo da atividade ou sequência didática desenvolvida. Na PI, o professor deve apresentar um ou vários problemas de conhecimento dos alunos, mas que, no entanto, eles não possuam as noções científicas necessárias para resolvê-los, sendo que o professor pode aproveitar este momento para coletar as concepções alternativas que os alunos possam vir a apresentar, pois é neste momento que surgem as concepções espontâneas acerca do problema proposto (MARENGÃO, 2012).

Na OC, “os conhecimentos de Física necessários para a compreensão do tema central e da problematização inicial serão sistematicamente estudados neste momento, sob orientação do professor” (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1992, p. 29), de modo que os alunos possam fazer associações entre os conceitos físicos e os problemas inicialmente apresentados. Por fim, na última etapa dos TMP, a AC, os alunos devem estar aptos para, de maneira científica, verificar, avaliar, decifrar e propor respostas que possam solucionar o problema discutido na PI (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1992).

Alguns pesquisadores tanto do ensino de Física quanto nas demais áreas da educação, destacam as contribuições obtidas a partir do uso dessa metodologia, como por exemplo, aumento na interação entre alunos e professores (LYRA et al., 2013), favorecimento da participação em sala de aula (ALBUQUERQUE et al. 2015;), proporcionando a motivação da aprendizagem (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009). Este último pode ser

tido como o mais importante dos benefícios obtidos a partir da metodologia dos TMP, uma vez motivados, os alunos terão mais facilidade e vontade para aprender, consequentemente participam durante as aulas interagindo com seus colegas e professores.

Nas próximas seções, descrevemos a estrutura e aplicação da proposta destacando as etapas dos TMP, os resultados e discussões a partir dos dados obtidos pelos questionários e, por fim, as considerações finais sobre o uso dessa metodologia e suas contribuições para o ensino de Física de maneira contextualizada. Para a análise dos questionários, fizemos uso da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

## **METODOLOGIA**

Diante do crescente número de jovens e adultos que estão voltando para a sala de aula por não ter oportunidade de estudar ou concluir os estudos na idade comum, tendo que desistir ou abandonar a escola, faz-se necessário desenvolver propostas que abranjam o perfil desses alunos. Pensando nisso, desenvolvemos durante a disciplina de Estágio III uma proposta didática diferenciada do que esses alunos normalmente estão acostumados a ver.

O desenvolvimento da proposta passou por várias etapas de planejamento e replanejamento, sendo que tais etapas fazem parte de um processo de organização, reorganização e coordenação da atuação docente no que diz respeito a criar ligações entre a atividade escolar e a problemática do contexto social (LIBÂNIO, 1994). Inicialmente, verificamos quais conteúdos estavam sendo ou seriam apresentados durante o período letivo. A partir disso, optamos por abordar os conceitos básicos relacionados à hidrostática, partindo de um problema comum aos alunos, a má distribuição e falta de água.



A proposta didática foi desenvolvida para ser aplicada em oito aulas com duração de 40 minutos cada, sendo duas aulas por dia de intervenção, totalizando, quatro encontros em cada uma das duas turmas da EJA. Partindo do referencial teórico adotado, iniciamos a intervenção com a aplicação de um questionário de conhecimentos prévios, elaborado com o objetivo de verificar algumas concepções espontâneas sobre os assuntos que seriam abordados, se os alunos tinham ciência do problema da falta de água e como eles se comportavam diante do mesmo. A aplicação do questionário pré-teste foi o ponto de partida para dar início a PI, nele além de apresentar o problema da falta de água, também tivemos a oportunidade de coletar algumas concepções espontâneas dos alunos sobre o problema e sobre alguns conceitos físicos relacionados à má distribuição.

Com o término do questionário, exibimos um vídeo<sup>1</sup> curto, com aproximadamente três minutos de duração, produzido pela British Broadcasting Corporation (BBC), abordando os problemas ainda presentes com a distribuição de água após a transposição do rio São Francisco. Em seguida, apresentamos três<sup>2</sup> notícias disponíveis em sites e blogs locais, trazendo como pauta a constante falta de água nos bairros da cidade. Dessa forma, o vídeo, somado às notícias locais, completou a PI apresentando o problema aos alunos.

A participação dos alunos aconteceu de

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aQ0dzVS3onw>>. Acesso: 10/08/2015.

<sup>2</sup> Notícias disponíveis respectivamente em:

<[http://blogdovalente.com.br/index/blog/id-52752/morador\\_de\\_amargosa\\_reclama\\_da\\_falta\\_de\\_agua](http://blogdovalente.com.br/index/blog/id-52752/morador_de_amargosa_reclama_da_falta_de_agua)>;

<<http://www.amargosanoticias.com/amargosa-moradores-da-katiara-sofrem-com-falta-de-agua.html>>;

<<http://www.amargosanoticias.com/amargosa/defesa-do-consumidor-falta-de-agua-pode-ser-compensada/>>.

forma intensa, pois durante a leitura das notícias e exibição das fotos disponíveis nas matérias, muitos se recordavam do dia de acontecimento dos eventos e alguns apontavam serem moradores dos bairros que apareceram nas fotos. A partir dessa introdução, foi possível verificar o que os alunos pensavam a respeito do assunto e quais ligações com conceitos físicos eles conseguiriam fazer.

Nos dois encontros seguintes, iniciamos a OC, apresentando os conceitos físicos a partir dos problemas colocados na PI, seguido de alguns questionamentos que proporcionaram a introdução dos conceitos de densidade, pressão em sólidos e em fluidos, teorema fundamental da hidrostática, teorema de Pascal e teorema de Arquimedes. As perguntas utilizadas para a inserção dos conceitos eram, por exemplo: Por que o óleo de cozinha não se mistura com a água? Por que as caixas de água, assim como os grandes reservatórios ficam em lugares altos? Qual o funcionamento de uma cama de pregos? Por que em casas com andares a água sai com mais força nos andares mais baixos?

Os conceitos foram apresentados de maneira expositiva e dialogada com o auxílio da lousa e de apresentações de slides sempre partindo de situações cotidianas. As perguntas, além de contribuírem com a participação dos alunos, fizeram com que os mesmos expressassem mais algumas concepções espontâneas na tentativa de encontrar respostas para os problemas. Algumas concepções apresentadas reforçavam os dados obtidos a partir do questionário de conhecimentos prévios, outras, no entanto, se tratavam de concepções não identificadas na PI. Durante a explicação de pressão sobre líquidos fizemos uso de um experimento simples



constituído por uma garrafa pet cheia de água e com dois furos com diferentes alturas, o experimento foi apresentado de maneira demonstrativa.

Com o intuito de proporcionar a formação crítica voltada para a cidadania, também apresentamos aos alunos seus direitos referentes à falta de prestação dos serviços de distribuição de água pelo poder público. O fato de aplicarmos a proposta em duas turmas diferentes proporcionou o replanejamento das atividades durante toda a intervenção dando a oportunidade de modificar ou melhorar a forma como os conceitos eram apresentados.

No último encontro destinado a AC, realizamos uma breve revisão dos conceitos apresentados, esperando que os alunos, assim como na OC, fizessem ligações com os problemas inicialmente colocados na PI. Ao término da revisão, aplicamos um pós-teste composto de cinco questões que objetivavam além de verificar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados, levá-los a pensar em uma proposta com o intuito de melhorar a distribuição e, possivelmente, acabar com a falta de água em Amargosa e em cidades circunvizinhas que dependem do mesmo abastecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados de maneira quantitativa, primeiro apresentaremos os dados obtidos por meio do questionário de conhecimentos prévios e suas respectivas discussões, em seguida apresentaremos as respostas obtidas para o pós-teste também seguidas de uma análise e comparação.

Somando as duas turmas, participaram durante toda a proposta um total de 45 alunos com faixa etária variando entre os 19 e os 46 anos, dos quais 46,6% eram do sexo

masculino e 53,4% do sexo feminino. Quando questionados sobre o local de suas residências, 75,5% dos alunos responderam ser provenientes da zona urbana enquanto que 24,5% eram da zona rural.

Após coletar os dados referentes ao perfil das turmas, buscamos a partir da primeira questão verificar de onde vem a água usada para o consumo dos estudantes e seus familiares. Além das opções de escolhas dadas, os alunos poderiam adicionar mais opções caso fosse necessário, os resultados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Questão 1 – De onde vem a água utilizada para o seu consumo?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Rios ou lagos.	9,0
b. Poço artesiano.	15,5
c. Estação de tratamento.	75,5
d. Outros.	0,0
<b>TOTAL:</b>	100

Analisando os dados obtidos na primeira questão podemos perceber que a porcentagem de alunos que recebem água vinda direto da estação de tratamento é igual à porcentagem de alunos provenientes da zona urbana 75,5%, no entanto, ao verificar as respostas comparando com o perfil obtido, entre os 75,5% dos alunos que utilizam a água vinda da estação de tratamento para o seu consumo, temos tanto alunos provenientes da zona urbana quanto da zona rural. As outras respostas apontam para o abastecimento vindo dos rios, lagos e poços artesianos totalizando 24,5% das respostas.

Na segunda questão, buscamos verificar como os alunos avaliavam a qualidade da água utilizada para consumo, seus resultados são apresentados na Tabela 2.



**Tabela 2:** Questão 2 – Como você avalia a qualidade dessa água?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Boa, própria para consumo.	35,4
b. Ruim, imprópria para consumo.	2,3
c. Regular, nem boa nem ruim.	60,0
d. Nulo.	2,3
<b>TOTAL:</b>	100

A grande parte dos alunos (60%) avaliam a qualidade da água utilizada para consumo como sendo regular, um aluno, 2,3%, considera a água como sendo imprópria para consumo, 35,4% consideram a água de boa qualidade e um aluno deixou a alternativa em branco. Somando a porcentagem de alunos que consideram a qualidade da água como boa ou regular obtemos um total de 95,4% de respostas, no entanto com o aumento da urbanização e a falta de consciência quanto à preservação da natureza o que inclui rios, lagos e os poços artesianos devido à contaminação dos lençóis freáticos, podemos inferir que provavelmente a grande maioria dessa água utilizada não deve apresentar as características mínimas de qualidade para consumo. Cabe aqui uma pesquisa relacionada à qualidade da água utilizada para consumo em Amargosa e região a fim de obter dados mais sólidos que possam comprovar ou não essa hipótese.

Buscamos com a terceira questão verificar se os alunos recordavam-se de períodos com falta de água vinda das fontes anteriormente citadas na questão 1 durante os últimos três anos. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos.

**Tabela 3:** Questão 3 - Você se recorda da falta de água nos últimos 3 anos?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
Sim.	64,5
Não.	35,5
<b>TOTAL:</b>	100

Todos os alunos que afirmaram utilizar a água de fontes não ligadas à estação de tratamento (24,5%) não se recordavam da falta de água nos últimos três anos. Durante a intervenção foi possível perceber que o restante de alunos (11,1%) que afirmaram não se recordar da falta de água possuíam grandes reservatórios em suas casas não sendo afetados por curtos períodos sem a distribuição. A partir dos dados obtidos e da análise feita, podemos concluir que todos os alunos que fazem uso da água vinda das estações de tratamento passaram por períodos com a falta de distribuição da mesma. Os dados obtidos na questão quatro apontam aproximadamente o tempo de duração sem o fornecimento de água.

**Tabela 4:** Questão 4 - Quanto tempo durou a falta de água?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Menos que uma semana.	6,6
b. Uma semana.	14,5
c. Entre uma semana e 15 dias.	41,2
d. Mais que 15 dias.	2,2
e. Nulo.	35,5
<b>TOTAL:</b>	100

As respostas obtidas apontam que entre os alunos que se recordavam de períodos com a falta de distribuição de água, 21,1% fica-



ram sem os serviços por aproximadamente uma semana, 41,2% passaram mais que uma semana sem a distribuição de água, enquanto que 2,2% relataram ter passado mais que 15 dias sem a prestação do serviço. Os 35,5% que não responderam a questão, são os mesmos que afirmaram não se recordar de períodos com falta de água durante o intervalo de tempo questionado.

Já na questão cinco, buscamos verificar qual a atitude tida pelos alunos durante esses períodos sem a distribuição da água, questionamos o que foi feito com relação a essa situação, as respostas obtidas são apresentadas na Tabela 5.

**Tabela 5:** Questão 5 – O que você fez enquanto estava sem água?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Esperei a água “voltar”.	55,8
b. Posso reservatório (Caixa d’água extra).	6,6
c. Compraram água.	4,4
d. Pediram aos vizinhos.	4,4
e. Diminui o consumo.	2,2
f. Nulo.	26,6
<b>TOTAL:</b>	100

Podemos perceber a partir das respostas dadas que mais da metade dos alunos (55,8%) não fizeram nada a respeito do problema e somente esperam a água “voltar”, o restante das respostas apontam para algumas soluções de contorno indicando que os alunos já estão acostumados com o problema em questão. No entanto, 4,4% dos alunos tiveram que pedir água aos seus vizinhos e outros 4,4% tiveram que comprar água, ou seja, além de já terem que pagar as contas e os tributos relacionados a esse serviço, com a falta de distribuição eles são obrigados a

pagar novamente pelo seu direito de ter água para o consumo.

Na sexta e última questão contestamos se os alunos consideravam a falta de água como um problema, em caso afirmativo, eles deveriam descrever uma proposta de solução para o problema. As respostas dadas para a primeira parte da questão são apresentadas na Tabela 6.

**Tabela 6:** Questão 6 - Você considera a falta de água como sendo um problema?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Sim.	85,7
b. Não.	14,3
<b>TOTAL:</b>	100

Alcançando quase a totalidade dos participantes, 85,7% dos alunos afirmaram considerar a falta de água como um problema e apenas 14,3% discordaram disso. Esse resultado é contraditório com a questão anterior, pois ao considerar algo como um problema deve-se buscar maneiras de solucioná-lo e não ficar “acomodados” esperando tudo se resolver sozinho. Observando essas questões, podemos inferir que apesar dos alunos terem ciência da falta de água, os mesmos não reconheciam este fato como um problema. A partir das respostas percebemos uma acomodação por parte dos alunos que não procuravam uma solução para o problema e só aguardavam a distribuição de água se normalizar. Esperamos que a partir do momento em que apresentamos os seus direitos enquanto consumidores e cidadãos, eles possam mudar essa realidade caso tal fato venha a ocorrer novamente.

Dos que consideravam a falta de água como um problema, poucos conseguiram descrever uma proposta de solução ou de melhoria para o mesmo. Dentre as respos-



tas obtidas, tivemos propostas de solução que variaram entre reduzir o consumo nas residências e diminuir a poluição, ou uma junção das duas alternativas. Nenhum dos alunos colocou a cobrança das autoridades ou da empresa fornecedora de água como sendo uma possível solução.

O pós-teste foi composto de cinco questões, duas objetivas e três abertas, quatro eram sobre conceitos físicos trabalhados durante a proposta didática tanto na PI quanto na OC. Já na quinta questão repetimos o que foi pedido durante o pré-teste no sentido dos alunos descreverem uma proposta de solução ou melhoria para a distribuição de água na cidade em questão. Como o objetivo principal do trabalho é, além de apresentar a proposta didática, verificar se ocorreu mudança na forma como os alunos pensam sobre o problema apresentado, as questões referentes aos conceitos físicos não serão discutidas e atentaremos apenas para a comparação entre as últimas questões do pré e pós-teste.

Assim como no pré-teste, os alunos teriam que responder se consideravam ou não a falta de água como um problema e em caso positivo descrever propostas de solução para esse problema. Os novos resultados são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7:** Questão 5(Pós-teste) - Você considera a falta de água como sendo um problema?

OPÇÕES:	RESPOSTAS (%)
a. Sim.	100,0
b. Não.	0,0
<b>TOTAL:</b>	100

Quando comparada com as respostas obtidas no pré-teste, verificamos um aumento de 14,3% dos alunos que agora passaram

a considerar a falta de água como um problema. Com esse aumento, todos os alunos participantes da proposta passaram a ver a falta de distribuição de água como um problema de grandes dimensões, acreditamos que essa mudança pode ter sido influenciada pelas discussões em sala de aula e principalmente pelas descrições dos próprios colegas quando se referiam ao que passavam durante esses períodos.

Diferentemente do pré-teste, na segunda parte da questão os alunos desenvolveram propostas melhor elaboradas como, por exemplo, cuidados com o consumo demasiado, cobrança do poder público, tratamento e preservação da natureza, construção de reservatórios de distribuição em pontos mais altos da cidade e mudança da tubulação proporcionando maior pressão na saída da água. Tais respostas, além de fazerem uso dos conceitos físicos apresentados, também consistem em um consumo consciente, educação ambiental e cobrança do poder público, podendo-se resumir no início do exercício da cidadania.

Quanto à avaliação, dos 45 alunos que participaram da proposta didática, 30 obtiveram notas superiores à média escolar (5,0) no pós-teste, totalizando 66,6% dos alunos, dentre estes, 31,0% conseguiram notas maiores que 7,0 e um aluno de cada turma obteve a nota máxima. Temos ciência de que avaliar não se resume apenas na aplicação de provas que objetivam somente classificar os alunos dentro de uma escala numérica (LIBÂNIO, 1994), dessa forma, a avaliação deve ser contínua e processual iniciando-se desde o primeiro contato com a turma.

Partindo desse pressuposto, os alunos estavam sendo avaliados desde a aplicação do pré-teste e durante toda a proposta, sendo possível observar o amadurecimento das concepções espontâneas inicialmente



te apresentadas, além de verificar pontos importantes como, por exemplo, o fato de que os alunos desconheciam completamente os seus direitos relacionados à falta de prestação dos serviços de distribuição de água pelo poder público.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da atividade prática desenvolvida durante o estágio e acima descrita, podemos perceber que a aplicação de uma proposta didática fundamentada nos TMP, mostrou-se bastante efetiva no sentido de favorecer a participação dos alunos e contribuir como um estímulo ao interesse e vontade de aprender dos mesmos. Percebemos que ao partir de um problema típico do cotidiano dos alunos além de facilitar a inserção dos conteúdos a serem estudados, podemos conduzi-los a uma análise crítica do problema apresentado levando-os a utilizar os conceitos físicos para a solução de situações reais do cotidiano.

Entendemos que o uso dessa metodologia pode proporcionar ganhos cognitivos e possui potencial para gerar mudanças conceituais, pois fazendo relações entre os conhecimentos científicos e as concepções espontâneas apresentadas pelos alunos, é possível favorecer a aprendizagem dos conteúdos trazendo benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao proporcionar o ensino de maneira integrada com a vivência dos alunos diferentemente do que vem sendo feito tradicionalmente, além de contribuir com uma aprendizagem mais contextualizada, é possível favorecer o despertar do interesse. Sendo assim, a metodologia utilizada mostrou-se eficiente em cumprir os objetivos inicialmente propostos facilitando a introdução de alguns conceitos da hidrostática e contribuindo com uma formação crítica e reflexiva para os alunos.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kleber Briz.; SANTOS, Paulo José Sena dos.; FERREIRA, Gabriela Kaiana. **Os Três Momentos Pedagógicos como metodologia para o ensino de Óptica no Ensino Médio**: o que é necessário para enxergarmos? *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 32, n. 2, p. 461-482, ago. 2015.

ARROYO, Miguel. González A função social do ensino de ciências. **Em aberto**, Brasília, v. 7, n. 40, p. 3-11, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2009.

CARVALHO JÚNIOR., Gabriel. Dias. As concepções de ensino de Física e a construção da cidadania. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 1, p. 53-66, abr. 2002.

CARVALHO, Ana. Maria. Pessoa.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências - Tendências e inovações**. 10ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CASTOLDI, Rafael.; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem**. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José. Andre. **Física**. São Paulo: Cortez, 2. ed. rev. 1992.

MARENGÃO, Leandro. Santiago. Lima. **Os três Momentos Pedagógicos e a elaboração de problemas de Física pelos estudantes**. Goiânia, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LYRA, Daniella Galiza Gama.; OLIVEIRA, Leandro Gonçalves.; BARRIO, Juan Bernardino Marques. **OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA, GOIÁS, BRASIL**. O CASO DA DENGUE E O ENFOQUE CTS. IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. **Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana**: Resgatando a Função do Ensino de CTS. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008. ISSN 1982-5153. 2008.



# CONSCIENTIZAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA CONSERVAÇÃO DO SOLO POR MEIO DE ATIVIDADE PRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA

AWARENESS OF SOIL CONSERVATION IMPORTANCE BY PRACTICE ACTIVITY IN PUBLIC HIGH SCHOOLS IN STATE OF BAHIA, BRAZIL

## **Polianna dos Santos de Farias**

Mestranda em Solos e Qualidade de Ecossistemas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. [poliannafarias@yahoo.com.br](mailto:poliannafarias@yahoo.com.br)

## **Luciano da Silva Souza**

Prof. Dr. em Ciência do Solo da UFRB – CCAAB. [lsouza@ufrb.edu.br](mailto:lsouza@ufrb.edu.br)

## **Sarah Ryanne Sukerman Sanches**

Graduanda do Curso de Comunicação Social – UFRB. [sarahrssanches@hotmail.com](mailto:sarahrssanches@hotmail.com)

## **Resumo**

O solo é fonte de vida, mas, apesar de sua essencialidade, muitas pessoas não conhecem sua importância e funções e isso acaba resultando no uso inadequado do mesmo. O projeto de extensão do qual se origina o presente trabalho objetivou, portanto, iniciar um processo de popularização do ensino de solos junto a estudantes de escolas públicas de ensino médio, de forma a desenvolver a consciência crítica dos mesmos sobre a importância desse recurso para a compreensão da necessidade de sua conservação e preservação. Este artigo, contudo, refere-se aos resultados obtidos com a aplicação de uma das atividades práticas oferecidas durante a realização do projeto, qual seja a simulação de erosão hídrica do solo. O trabalho foi realizado em duas escolas técnicas públicas de ensino médio em Cruz das Almas e Santo Antonio de Jesus-BA. A oficina teve duração média de duas horas e nela os estudantes viram como ocorre a erosão hídrica por meio de um simulador de erosão. A oficina promoveu ações de reflexão, sensibilização e conscientização a respeito do solo, especificamente quanto ao melhor entendimento sobre cobertura do solo com biomassa residual e práticas conservacionistas e erosão.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Erosão hídrica. Cobertura do solo com biomassa residual.

## **Abstract**

The soil is a life source, but despite its essentiality not many people know the importance and functions of soil and this results in inappropriate use of it. The extension project which originates this study aimed, therefore, to begin a popularization process of soils teaching with students of public high school. It's aimed to develop a critical awareness about this resource, and the importance of understanding about its conservation and preservation need. This article, however, refers to the results obtained with the application of one of the practical activities offered during the project development, which was soil erosion simulation. The study was conducted in two public high schools, in Cruz das Almas and Santo Antonio de Jesus, in the state of Bahia, Brazil. This practical activity had two hours of duration and students viewed erosion occurrence through an erosion simulator. Workshop promoted actions of reflection and awareness about the soil, specifically the better understanding of soil cover with biomass residual, erosion and soil conservation practices.

**Keywords:** Environmental education. Water erosion. Soil cover with biomass residual.



## ► INTRODUÇÃO

O solo é fonte de vida, mas, apesar de sua essencialidade, muitas pessoas não conhecem sua importância e funções e isso acaba implicando no uso inadequado do mesmo. Segundo Brady e Weil (2008), o estrago, não apenas das áreas agrícolas, mas também das florestas, das propriedades com uso de pastagens naturais e das áreas urbanas, é apenas uma amostra da deplorável história da erosão.

Na Região do Recôncavo da Bahia é visível o descaso com o solo, evidenciado pelos seguintes aspectos: (1) não utilização de técnicas básicas de preparo conservacionista do solo como preparo do solo e plantio das culturas em nível ou em contorno (“cortando” as águas), capinas alternadas, cordões vegetados em contorno e outras; (2) as margens de cursos de água e de nascentes são ou estão totalmente desmatadas; (3) plantio em áreas declivosas no sentido morro abaixo e com uso de mecanização intensa (provocando eventos erosivos intensos, a exemplo de sulcos e voçorocas); (4) plantios realizados nas margens de rios e barragens, já bastante assoreados e com elevado grau de comprometimento; (5) degradação de pastagens na região, causada pelo pastoreio intensivo e exaustivo; e (6) descaso com o solo urbano, principalmente em áreas declivosas, sendo utilizado sem a devida realização de obras de contenção, pondo em risco a vida de muitas pessoas; e (7) utilização do solo urbano ou mesmo rural como depósito de lixo urbano e industrial.

Como resultado desse descaso estabelecido sobre o meio natural urbano e rural do Recôncavo da Bahia, por toda a parte percebe-se o avanço da degradação do solo e do ambiente, com reflexos negativos na qualidade de vida da população. O solo tem

papel fundamental na manutenção da vida, pois é o meio para o crescimento dos animais e plantas que renovam o oxigênio do ar, por meio de processos fotossintéticos; participa também do suprimento e purificação da água na natureza, como componente do ciclo hidrológico; e é um importante filtro ambiental, por ser o principal local em que ocorrem a degradação e reciclagem de resíduos de vários tipos e origens (biológicos, químicos, petroquímicos, urbanos, industriais etc.). Assim, urge a necessidade de preservação do solo e do meio ambiente, que se evidencia como uma questão estratégica e de sobrevivência.

Dessa forma, o ensino de solos em todos os níveis de educação é fundamental, pois possibilita a compreensão da importância desse elemento natural e o conhecimento integrado sobre o meio ambiente. Atitudes que priorizem a sensibilização para o despertar da consciência ambiental devem ser abraçadas por todos os segmentos da sociedade. Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas públicas têm enorme parcela de responsabilidade e comprometimento na disseminação e popularização da importância da conservação do solo, pois como são locais de produção, construção, reconstrução e difusão de conhecimentos, tornam-se espaços privilegiados para realizar tal sensibilização.

O projeto de extensão do qual se origina o presente trabalho objetivou, portanto, iniciar um processo de popularização do ensino de solos junto a estudantes de escolas públicas de ensino médio, de forma a desenvolver a consciência crítica dos mesmos sobre a importância desse recurso para a compreensão da necessidade de sua conservação e preservação. Este artigo, contudo, refere-se aos resultados obtidos com a aplicação de uma das atividades práticas oferecidas durante a



realização do projeto, qual seja a simulação de erosão hídrica do solo.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O trabalho foi realizado em duas escolas públicas: uma na Cidade de Santo Antônio de Jesus, o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), e a outra em Cruz das Almas, o Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo Il Alberto Torres. O público pesquisado em Santo Antônio de Jesus foi de um curso técnico em Agropecuária de ensino médio e em Cruz das Almas foi de quatro cursos técnicos de ensino médio (Agropecuária, Agroecologia, Fruticultura e Zootecnia) dos turnos matutino e vespertino.

A oficina referente à erosão do solo foi aplicada para 63 desses alunos, sendo 23 no primeiro Centro educacional e 40 no segundo. A oficina teve duração média de duas horas. Nela os estudantes viram como ocorre a erosão hídrica em um solo desprotegido e em outro com cobertura vegetal, por meio de um simulador de erosão.

Para a construção desse simulador de erosão foram utilizadas duas bacias plásticas de forma retangular, quatro mangueiras de aproximadamente 10 cm cada, brita e quatro garrafas PET. Em cada bacia, foram feitos dois furos onde foram encaixadas as mangueiras, para que elas drenassem a água que escorre da camada superficial e a que infiltra no solo. A brita foi utilizada para forrar o fundo das bacias, com a finalidade de drenar a água que infiltra no solo por meio da mangueira encaixada na parte inferior. Uma das bacias foi preenchida com solo argiloso, e a outra, além do solo argiloso, recebeu também uma camada de cobertura vegetal, feita com restos vegetais de eucalipto. As garrafas PET foram encaixadas às mangueiras para captar a água drenada. Por fim, o regador foi utiliza-

do para simular a ação da chuva nas duas situações (Figura 1). A construção do simulador de erosão foi feita previamente pelos coordenadores do projeto, baseado no modelo proposto por Capeche (2009).

A prática buscou trabalhar o processo erosivo, especificamente como ele ocorre, como evitá-lo e suas consequências. A erosão foi tratada como um processo natural que, no entanto, é acelerado a partir da ação humana negativa, trazendo implicações como tornar o solo inadequado para o cultivo dos alimentos ou desencadear processos de instabilidade do solo dentro de uma cidade. O processo de erosão foi um exemplo usado para mostrar uma das formas de os seres humanos influenciarem o meio ambiente e como o uso inadequado e a degradação desse meio são nocivos.

A oficina dialogada foi uma tática de abordagem participativa de conteúdo, com o propósito de introduzir novos conceitos e aprofundar conteúdos vistos anteriormente. O diálogo é essencial para criar a oportunidade de os estudantes se assumirem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem (PINTO SOBRINHO, 2005).

Assim, durante as oficinas buscou-se estabelecer uma relação de comunicação com os participantes, onde o diálogo foi utilizado para resgatar vivências individuais e conhecimentos preliminares, instigar observações e interpretações e, por fim, possibilitar a construção e a reconstrução do conhecimento.

Os alunos responderam a um questionário, sendo que o mesmo foi aplicado antes e depois da parte prática. Segundo Moraes et al. (2000), questionários são meios de adquirir opiniões, informações, valores, modelos, percepções, normas e outros aspectos das pessoas no seu ambiente.



**Figura 1.** Prática de erosão hídrica do solo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização do experimento, os estudantes puderam analisar as diferenças nas duas bacias e nos referidos recipientes que recebem a água dos processos de infiltração e escoamento.

Na prática cujos resultados são apresentados nas tabelas 1a e 1b, os alunos observaram o impacto que a água causa no solo descoberto, causando a desagregação das partículas e o seu imediato arrastamento; aprenderam também que, além das partículas desagregadas, a enxurrada causada pela água carrega matéria orgânica, nutrientes e defensivos agrícolas, ocasionando prejuízos principalmente para a atividade agropecuária; e identificaram o quanto é importante manter a cobertura vegetal para que o impacto da água no solo seja absorvido e, conseqüentemente, a erosão seja evitada. Utilizando a tática de abordagem participativa de conteúdo, foi internalizado pelos alunos que no Brasil a principal forma de erosão é a hídrica, que é resultante da ação simultânea do impacto da gota de chuva e da enxurrada sobre o solo, e que práticas agrícolas feitas de maneiras impróprias são responsáveis em grande parte pelo processo de erosão, colaborando para a diminuição da produtividade.

Os estudantes também aprenderam que solos argilosos, como o utilizado, são menos propensos a sofrer erosão quando comparados com um solo arenoso. A textura argilosa permite, entre outras coisas, uma maior capacidade de agregação, o que faz elevar a resistência à erosão enquanto esse último possui partículas soltas, denominadas de estrutura do tipo grão simples, facilitando o arrastamento das mesmas (BERTONI e LOMBARDI NETO, 2014). Além da textura e estrutura, a densidade do solo também influencia o processo de erosão, solos com maior valor de densidade, devido na maioria das vezes ao efeito de compactação, são propícios à erosão, já que ocorre uma diminuição nos macroporos, portanto uma menor infiltração da água e conseqüentemente arraste das partículas na camada superficial. Além dos atributos físicos, os químicos também influenciam na ação erosiva, solos afetados pelo excesso de sais, por exemplo, tendem a ser mais susceptíveis à erosão provocando o selamento superficial e formação em subsuperfície de camadas impermeáveis, devido a alterações na estrutura e porosidade do solo (PAES et al, 2013).



**Tabela 1a** – Respostas dos alunos do CETEP para a pergunta: Quando se regar com água a amostra sem e com a cobertura vegetal, qual será o aspecto e a coloração da água escorrida? Tente explicar o que poderá acontecer. Santo Antônio de Jesus-BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS
ABSOLUTO	%	
15	65,3	Coloração escura, avermelhado por causa do arrastamento do solo.
7	30,4	Coloração avermelhada
1	4,3	Não soube responder
<b>23</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>
<b>RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS PARA O SOLO COM COBERTURA VEGETAL</b>		
18	78,3	A coloração foi mais clara, pois a água infiltrou e não levou as partículas do solo.
5	21,7	Coloração clara
<b>23</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>

**Tabela 1b** – Respostas dos alunos do CETEP Recôncavo II Alberto Torres para a pergunta: Quando se regar com água a amostra sem e com a cobertura vegetal, qual será o aspecto e a coloração da água escorrida? Tente explicar o que poderá acontecer. Cruz das Almas-BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS
ABSOLUTO	%	
26	65,0	Coloração escura, avermelhada. Por causa do arrastamento do solo que é vermelho e dos seus nutrientes.
10	25,0	Coloração mais escura, avermelhada.
4	10,0	Não sabem
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>
<b>RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS PARA O SOLO COM COBERTURA VEGETAL</b>		
12	30,0	A água saiu com coloração clara devido ao material vegetal que protegeu o solo do escoamento, servindo também como filtro.
11	27,5	Cor clara.
8	20,0	Coloração clara. Com a cobertura morta a água penetra mais rápido no solo.
6	15,0	A coloração foi mais clara, pois quando a água passa pela vegetação é filtrada e não leva o solo.
3	7,5	Não sabem
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>



**Figura 2** - Simulador de erosão.

Já quando foram questionados, antes da prática, sobre se a cobertura vegetal seria benéfica ou não para evitar perdas por erosão, a maior parte dos estudantes respondeu que a cobertura era benéfica, pois protege o solo contra o impacto da água, absorve uma grande quantidade de água e a mantém limpa; outra porcentagem significativa disse que a cobertura vegetal era importante porque mantém o solo úmido e o protege contra a erosão. Provavelmente essas respostas fo-

ram dadas devido ao conhecimento acumulado das outras oficinas anteriormente realizadas e não abordadas neste artigo, pois em todas elas eram estabelecidas relações com a conservação do solo.

Depois de visualizarem a prática com o simulador de erosão (Figura 2), 76,31 % dos estudantes responderam que a cobertura é benéfica porque evita que o solo e os nutrientes sejam arrastados pela água e porque ela protege o solo principalmente em regiões de declives e evita a perda de nutrientes; ainda tiveram respostas como *"a cobertura é importante, pois protege o solo contra radiação solar direta e filtra a água"* (Tabelas 2a, 2b). A oficina serviu, então, para que os alunos aprendessem que a cobertura vegetal, além de ser uma prática conservacionista, promove diversas funções fundamentais no solo. Em trabalho similar, Soares et al. (2015) obtiveram como resposta durante a oficina sobre uso e ocupação do solo que a cobertura do solo deve ser preservada para controlar os processos de erosão e para melhorar a infiltração da água.

**Tabela 2a** - Respostas dos alunos do CETEP para a pergunta: A cobertura vegetal será benéfica ou não para evitar perdas por erosão? Tente explicar sua resposta. Santo Antônio de Jesus-BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS ANTES DAS PRÁTICAS
ABSOLUTO	%	
14	60,9	Sim. Pois protege o solo contra o impacto da água.
3	13,1	Sim. Pois evita a erosão do solo.
2	8,7	Sim. Pois evita a compactação do solo.
2	8,7	Sim. Será benéfica porque evita a perda de nutrientes do solo.
1	4,3	Sim. Porque evita o carreamento das partículas e de nutrientes do solo, além de aumentar o teor de matéria orgânica.
1	4,3	Sim. Porque irá proteger o solo do excesso de água e de altas temperaturas.
23	100	Total



RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS		
9	39,1	Sim. Porque protege o solo contra o impacto da gota d'água.
3	13,1	Sim. Porque permite que a água infiltre e não haja o arraste das partículas do solo.
10	43,5	Sim. Porque evita o impacto da gota de água e que o solo e os nutrientes sejam arrastados pela água, além manter a temperatura do solo.
1	4,3	Sim
23	100	Total

**Tabela 2b** – Respostas dos alunos do CETEP Recôncavo II Alberto Torres para a pergunta: A cobertura vegetal será benéfica ou não para evitar perdas por erosão? Tente explicar sua resposta. Cruz das Almas-BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS ANTES DAS PRÁTICAS
ABSOLUTO	%	
23	57,5	Sim. Pois protege o solo contra o impacto da água, absorve uma grande quantidade de água e mantém a água limpa.
12	30,0	Sim, pois mantém o solo úmido e o protege contra erosão.
5	12,5	Não sabem
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>
		RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS
17	42,5	Sim. Porque evita que o solo e os nutrientes sejam arrastados pela água.
11	27,5	É benéfica porque protege o solo principalmente em regiões com declives e evita a perda de nutrientes.
3	7,5	Sim. Porque protege o solo contra radiação solar direta.
2	5,0	Sim. Porque protege o solo.
2	5,0	Sim. Porque a cobertura vegetal filtra a água.
5	12,5	Não sabem.
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>

Quando o assunto foi controle e combate à erosão, 8,7 % dos alunos na tabela 3a e 42,5 % na 3b, afirmaram que o uso da cobertura vegetal e a plantação feita em curva de nível são práticas que controlam e combatem a erosão, enquanto que 75 % do total de alunos de todas as escolas disseram que se

deve fazer cobertura do solo, evitar o seu uso excessivo e também o desmatamento e 15,78 % do total disseram não saber. Após a prática, os alunos responderam que fazer uso de cobertura vegetal e mantê-la, pois a mesma impede que haja arraste de partículas do solo, e evitar o uso excessi-



vo de máquinas agrícolas sobre o solo são práticas para controlar e combater a erosão, enquanto 11,84 % permaneceram afirmando não saber (Tabelas 3a, 3b).

Com a prática, os alunos perceberam que, além da cobertura morta, que é uma prática vegetativa, outras práticas dessa mesma natureza como o plantio direto, plantas de cobertura, florestamento e reflorestamento, cordões de vegetação permanente, culturas em faixas, uso racional das pastagens podem

ser aplicadas; eles viram que ainda existem as práticas edáficas como uso do solo de acordo com sua capacidade, eliminação e controle do fogo, calagem, adubação orgânica, adubação química e as mecânicas como terraços, canais escoadouros, preparo do solo e plantio em nível, que também podem ser empregadas para evitar a erosão e que os solos são um recurso não renovável de elevada importância ambiental, social e econômica e que, portanto, deve ser preservado.

**Tabela 3a** – Respostas dos alunos do CETEP para a pergunta: O que se poderá fazer para controlar e combater a erosão? Tente explicar sua resposta. Santo Antônio de Jesus - BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS ANTES DAS PRÁTICAS
ABSOLUTO	%	
2	8,7	Evitar o desmatamento principalmente em áreas declivosas, plantar em curva de nível e fazer terraceamento.
2	8,7	Uso de cobertura vegetal, não fazer uso excessivo de máquinas agrícolas e usar de maneira adequada os agrotóxicos
18	78,3	Cobertura vegetal do solo
1	4,3	Fazer o manejo correto do solo
<b>23</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>
		RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS
4	17,4	Fazer uso de cobertura vegetal, reflorestamento, adubação mineral e orgânica
5	21,7	Fazer uso de cobertura vegetal, plantar em nível, consórcio de culturas, reflorestamento e evitar queimadas.
5	21,7	Adubação verde, adubação orgânica, cercas vivas, cobertura morta e plantar em nível
2	8,7	Um manejo adequado do solo
7	30,4	Cobertura vegetal
<b>23</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>



**Tabela 3b** – Respostas dos alunos do CETEP Recôncavo II Alberto Torres para a pergunta: O que se poderá fazer para controlar e combater a erosão? Tente explicar sua resposta. Cruz das Almas - BA, 2013.

Nº DE ALUNOS		RESPOSTAS ANTES DAS PRÁTICAS
ABSOLUTO	%	
17	42,5	Cobertura vegetal do solo, plantar em curva de nível.
9	22,5	Deve-se fazer cobertura do solo, evitar o desmatamento, queimada e o seu uso excessivo.
2	5,0	Menos desgaste das rochas.
1	2,5	Não usar muito o solo.
11	27,5	Não sabem
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>
		RESPOSTAS APÓS AS PRÁTICAS
14	35,0	Fazer uso de cobertura vegetal.
10	25,0	Manter a cobertura vegetal, pois a mesma impede que haja arraste de partículas do solo.
5	12,5	Evitar o uso excessivo de máquinas agrícolas e fazer cobertura vegetal.
3	7,5	Evitar o uso excessivo de máquinas agrícolas.
8	20,0	Não sabem.
<b>40</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>

## CONCLUSÕES

- A oficina promoveu ações de reflexão, sensibilização e conscientização a respeito do solo, especificamente quanto ao melhor entendimento sobre cobertura do solo e erosão.
- Além da evolução em relação a esse conhecimento, observou-se também evolução quanto à importância da preservação dos recursos naturais como um todo, incluindo o solo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que todo processo educativo traz consigo, as intervenções pedagógicas devem ser realizadas de modo acolhedor e significativo para que as novas

experiências e práticas sirvam de contraponto às dificuldades e dúvidas enfrentadas pelos estudantes. No que se refere, especificamente, à Educação em Solos, sob a perspectiva etnopedológica utilizada no presente trabalho, é preciso observar que existem vantagens e desvantagens nos recursos pedagógicos facilitadores utilizados no processo de aprendizagem, considerando, inclusive, que as atividades foram realizadas em grupos. Entre as vantagens, ressalta-se a aproximação prática do estudante com o tema abordado, escapando à exclusividade da teoria, método comumente utilizado nas escolas, ainda que estas possuam um caráter técnico.

Consideramos que a oficina trouxe outros elementos para os processos de compre-



ensão dos estudantes, pois estes puderam estabelecer suas próprias relações através da visualização, bem como manipulação, dos materiais e da simulação da erosão. Entre as desvantagens, ressalta-se que, devido à realização das atividades em grupos de tamanhos consideráveis e a curta duração da oficina – duas horas, em média –, as demandas individuais não puderam ser totalmente atendidas. Assim, como demonstram os dados expostos na discussão, nem todos apreendem o assunto em sua totalidade, embora, de qualquer modo,

haja sempre o acréscimo de conhecimento. Desse modo, considera-se que a inclusão de outras atividades práticas com as e os estudantes se façam necessárias para a consolidação de novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem.

Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído na formação pedagógica e na conscientização individual dos educandos sobre a importância da aprendizagem em Educação em Solos e na conservação e cuidados com o mesmo.



## REFERÊNCIAS

BERTONI, José; LOMBARDI NETO, Francisco. **Conservação do solo**. São Paulo: Ícone, 2014. 355p. 9ª Edição.

BRADY, Nyle C.; WEIL, Ray R. **Elementos da natureza e propriedades dos solos**. Porto Alegre: Bookman, 2013. 685p.

CAPECHE, Cláudio Lucas. **Confecção de um simulador de erosão portátil para fins de educação ambiental**. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009. 31p. (Embrapa Solos. Documentos, 116).

MORAES, Edmundo Carlos; LIMA JUNIOR, Enio; SCHABERLE, Fábio Antonio. Representações de meio ambiente entre estudante e profissionais de diferentes áreas do conhecimento. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p.83-96, 2000. Edição Especial Temática. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/revistacf/article/viewFile/24125/21520>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2014.

PAES, Jefferson Luiz de Aguiar; RUIZ, Hugo Alberto; FERNANDES, Raphael Bragança Alves; FREIRE, Maria Betânia Galvão dos Santos; BARROS, Maria de Fátima Cavalcanti; ROCHA, Genelício Crusoé. Dispersão de argilas em solos afetados por sais. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, Campina Grande, v. 17, n. 11, p. 1135-1142, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeaa/v17n11/v17n11a02.pdf>>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

PINTO SOBRINHO, Fábio Araújo. **Educação em solos: construção conceitual e metodológica com docentes da educação básica**. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2005.

SOARES, Raimunda Gomes Silva; TÃO, Nícolas Guerra Rodrigues; FAUSTINO, Alexandre da Silva; FERREIRA, Marcilene Dantas. oficinas de geociências como estratégia de educação ambiental em escolas da rede municipal de São Carlos (SP). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, V.10, No 2: 204-227, 2015.



# ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS EM UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS

## MOTIVATIONAL STRATEGIES IN A DIGITAL INCLUSION PROJECT FOR ELDERLY

---

### **Laila Lorena Nogueira Batista da Silva**

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. [llore04@hotmail.com](mailto:llore04@hotmail.com)

### **Jessica de Medeiros Possatto**

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. [jessica\\_possatto@hotmail.com](mailto:jessica_possatto@hotmail.com)

### **Dóris Firmino Rabelo**

Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. [drisrabelo@ufrb.edu.br](mailto:drisrabelo@ufrb.edu.br)

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias motivacionais utilizadas nas oficinas do projeto de extensão “Inclusão digital de idosos – Proposta de iniciação à informática associada ao treino cognitivo”, realizadas com idosos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA. Participaram 12 idosas e as oficinas de informática ocorreram em 20 encontros, organizados semanalmente, com duração de duas horas cada, no laboratório de informática da Universidade Estadual da Bahia. As estratégias motivacionais utilizadas foram construídas ao longo do processo, somando o cronograma às expectativas e desejos das participantes. A aquisição das habilidades básicas para o uso do computador estava relacionada ao quanto os idosos se sentiam motivados e amparados para realizar as tarefas. A extensão engajada no compromisso social é uma grande promotora de práticas de inclusão. Os resultados evidenciaram que quando os idosos se sentem motivados e auxiliados, eles se interessam e são capazes de usar a tecnologia digital.

**Palavras-chave:** Inclusão digital. Motivação. Idosos. Educação.

### **Abstract**

The aim of this report is to present the experience of motivational strategies used in the workshops of the project “Digital inclusion of elderly people – proposal for initiation to computers linked to cognitive training”, held with elders of a University open to senior citizens in the city of Santo Antônio de Jesus-Bahia. Participated 12 elders and computer workshops took place in 20 meetings, organized weekly, with duration of 2 hours each, in the computer lab. Motivational strategies used were built along the process, adding the schedule the expectations and wishes of the participants. The acquisition of basic skills for the use of the computer was related to how the elderly feel motivated and supported to perform the tasks. The engaged extension in social commitment is a great promoter of inclusion practices. The results showed that when older people feel motivated and helped, they are interested and are able to use digital technology.

**Keywords:** Digital inclusion. Motivation. Elderly. Education.



## ► INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento e às novas tecnologias são desafios à educação na terceira idade. Apesar do acesso às tecnologias da informação e comunicação terem crescido na população brasileira, os idosos são parte marginal desse processo (Kachar, 2010). Além do baixo investimento em projetos voltados para esta população, outros fatores contribuem para sua exclusão digital como a baixa escolaridade, limitações sensoriais na visão, audição e motricidade.

As iniciativas educacionais para idosos precisam levar em conta suas necessidades e sua realidade social, cultural e econômica e, nesse contexto, a motivação é peça-chave. Em outros estudos realizados (Ordóñez; Cachioni, 2011), (Fenalti; Schwartz, 2003), a participação de idosos em programas educacionais, como as Universidades Abertas à Terceira Idade é motivada pelo interesse em investir no próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, praticar atividades físicas e procurar o bem-estar geral. Borges (2006) identificou que os principais motivos para a participação no Programa de Assistência Integral à melhor Idade (PAIMI) eram a necessidade de romper com a solidão e fazer novas amizades. Outro motivo bastante relatado foi que, para as idosas, participar de uma atividade no contexto universitário fez com que se sentissem privilegiadas.

A motivação humana é um processo psicológico relacionado com o impulso ou com a tendência a realizar com persistência determinados comportamentos (Tamayo, 2003; Andrade, 2014). As fontes de motivação parecem encontrar-se no próprio indivíduo, no ambiente de atividade e na interação entre os dois (Tamayo, 2003). A manutenção da autonomia e do envelheci-

mento saudável é um horizonte desejável, principalmente se considerar a qualidade de vida social, mental e física (Lopes, 2014). Segundo Silveira (2010), no campo educacional, alguns dos fatores motivacionais em adultos maduros e idosos que retomam esse caminho são a perspectiva da atualização cultural, busca por novos vínculos sociais, necessidades de regulação emocional e atividades para ocupar o tempo livre.

No universo digital, o computador é um desafio para grande parte da população idosa, embora acreditem nos benefícios da aquisição de habilidades básicas para o seu manuseio (Xavier, D'Orsi, Ramos, Sigulem, 2010). A geração de origem anterior à disseminação das tecnologias de informação e comunicação não consegue se beneficiar dessas evoluções no mesmo ritmo e velocidade dos mais jovens (Kachar, 2010).

As fontes de motivação do indivíduo são muito importantes na inclusão digital. Considerando que utilizar computadores é uma experiência nova para grande parte dos idosos, buscar temas de interesse dos mesmos e valorizar os conhecimentos já existentes aos novos que serão aprendidos são exemplos de estratégias motivacionais.

A inclusão digital também é vista como uma forma de inclusão social, pois favorecem a participação na sociedade através de outras vias de acesso. Além disso, segundo Silveira (2010), o processo de inclusão digital dos idosos pode promover o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, a recuperação da auto-estima, o exercício da cidadania e a interação social. Como o presente projeto foi produto de ação extensionista, é importante destacar que a extensão engajada no compromisso social é uma grande promotora de práticas de inclusão, permitindo à comunidade essas novas possibilidades.



O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias motivacionais utilizadas nas oficinas do projeto de extensão “Inclusão digital de idosos – Proposta de iniciação à informática associada ao treino cognitivo”, realizadas com idosos de uma Universidade Aberta à Terceira Idade na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA.

## MÉTODO

Participaram das oficinas de informática 12 idosas com idade média de 61 anos ( $\pm 6,5$  anos), cadastradas em um Projeto de Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) em Santo Antônio de Jesus-BA. Foram incluídas as idosas alfabetizadas e que tinham disponibilidade de horário para frequentar as atividades.

Antes do início das oficinas, foi feito um levantamento prévio do nível de conhecimento que as participantes tinham em relação ao computador. Identificamos que a maioria nunca teve contato com o computador, com pouco ou nenhum conhecimento acerca de suas partes e funções e, as que já tiveram algum contato, utilizaram para falar com parentes distantes, ver fotos ou ler algo, mas sempre com auxílio de algum familiar mais jovem.

As oficinas ocorreram em 20 encontros, organizados semanalmente, com duração de duas horas cada, no laboratório de informática. Foram divididas em três ciclos: 1) Informática básica, uso do Microsoft Word e uso do Paint 2) Uso da internet e do Microsoft Power Point 3) Uso do correio eletrônico e das redes sociais.

Ao final de cada encontro osicineiros preenchiam um relatório no qual avaliavam o desempenho do encontro, as respostas emocionais, cognitivas e comportamentais das idosas, bem como as facilidades e dificuldades encontradas no processo de

ensino. Tal relatório servia de base para a elaboração dos encontros seguintes.

As estratégias motivacionais utilizadas nas oficinas estão descritas no Quadro 1. Estas foram acrescidas gradativamente conforme o andamento das sessões.

**Quadro 1:** Estratégias motivacionais utilizadas nas oficinas de informática

1. Mesclar atividades individuais com atividades em grupo;
2. No planejamento das oficinas foi adotada a metodologia de *treinamento de auto-instrução* (das tarefas simples para as mais complexas). Essa metodologia permite ao sujeito uma rápida e eficaz atuação no ensino de instruções, considerando suas características pessoais e tornando-o independente progressivamente.
3. Utilizar um tema gerador em cada encontro de interesse dos participantes;
4. Associar o tema do encontro com o conhecimento já acumulado pelas idosas, valorizando a experiência de cada uma e possibilitando a reflexão, a vivência e o compartilhamento;
5. Ensinar estratégias cognitivas, tais como as mnemônicas, treino da atenção, da memória, da linguagem e das habilidades visuo-espaciais bem como atividades que estimulem a criatividade, a flexibilidade cognitiva, o raciocínio, a melhora na velocidade de processamento e a capacidade de planejamento de tarefas.
6. Confeccionar um folheto com as atividades do dia e tarefa de casa;
7. Fomentar a utilização do computador em casa, pedindo ajuda a algum familiar ou outra pessoa do seu convívio.
8. Incluir atividades que busquem a integração com as gerações mais jovens, especialmente familiares.



## RESULTADOS

A maioria das participantes não tinha contato prévio com o computador. No primeiro ciclo, as principais dificuldades eram as motoras e as de memorização. Para superar a dificuldade motora com o mouse, as idosas precisaram de um tempo e de treinamento para mexer na peça sem ficar olhando para a mão. Nesse período as estratégias motivacionais nº 1 e 4 (de acordo com o Quadro 1) foram essenciais para haver receptividade aos novos elementos.

A cada semana era necessário uma retomada das atividades feitas e o nível de dificuldade aumentava gradualmente de acordo com o tempo das idosas (estratégia nº 2), não havendo pressão na aprendizagem ou metas que elas não conseguissem alcançar. Embora tenha sido motivador para elas se perceberem eficientes na tarefa com o passar do tempo e com o treino regular, a percepção de auto-eficácia em uma função complexa, tornou as oficinas ainda mais esperadas e estimadas pelas idosas, gerando uma motivação intrínseca.

O fato delas já se conhecerem foi positivo, pois o vínculo estabelecido no grupo possibilitou apoio mútuo e o compartilhamento de dificuldades e medos. A coesão do grupo também facilitava encontrar interesses em comum, atendendo a maioria quase sempre. Ainda nesse ciclo, foi possível notar coesão também no auxílio interparticipantes, no qual a que tinha mais dificuldade recebia atenção e instruções das que tinham mais facilidade com a tarefa em questão. Esse suporte social foi notado como importante motivador durante os encontros, pois verificar outras pessoas que estavam no mesmo processo de aprendizagem causou uma mobilização interna entre as participantes.

Utilizando as estratégias nº 1 e 5, foi possível notar que havia motivação em ajudar as outras e ser ajudada em outros momentos, em um clima de apoio, incentivando uma colega que tinha dificuldades ou não se sentia capaz. Havia também uma disputa entre elas com relação a quem terminaria primeiro, quem era mais rápida e quem conseguiria finalizar as atividades. A estratégia de mesclar as atividades individuais e em grupo (nº 1) garantia que elas avançassem individualmente, mas que se divertissem trocando conhecimentos e gerando uma concorrência saudável.

Todos os temas a serem abordados e os encontros seguintes eram primeiramente discutidos no grupo, de acordo com a estratégia motivacional nº 3. Dessa forma, a cada semana procurava-se saber mais sobre as participantes, do que elas gostavam, o que queriam aprender, e assim articular o cronograma das oficinas com algo que fosse prazeroso e que fizesse sentido para os envolvidos. Por exemplo, com o Paint, elas tinham livre escolha para desenhar e pintar como quisessem, sendo auxiliadas, mas deixando-as praticar a criatividade e o direito à escolha, e ao mesmo tempo, treinavam suas habilidades motoras, o que também contempla a estratégia motivacional nº 5.

No segundo ciclo, as idosas já apresentavam menor dificuldade na parte motora e, com isso, puderam focar maior atenção nas tarefas. Nesse período foi importante e motivador a inserção da internet, pois esse contato era almejado por elas desde o início. A estratégia motivacional utilizada foi a nº 8, pois usar a internet perpassa todas as gerações e aproxima essas idosas dos contemporâneos e dos mais jovens. Entender como a internet funcionava e como elas podiam utilizar os sites de busca para procurar algo que as interessassem foi um fator de interesse e gerou muita motivação.



Durante esse ciclo elas tiveram oportunidade de buscar músicas, receitas, imagens, pessoas famosas e todas as informações que gostariam de ter. Foi um período em que demonstraram contentamento de estar ali e em que foram mais assíduas no processo, pois puderam falar um pouco de si, do que cada uma gostava, efetivando a estratégia motivacional nº 4. Também foi utilizada nesse período a estratégia motivacional nº 6, onde elas poderiam levar para casa folhetos com atividades que fizeram no dia e tarefas para completar em casa, auxiliando o processo mnemônico da aprendizagem.

No terceiro ciclo, no qual foram introduzidas as redes sociais e o e-mail, foi percebido um pouco de dificuldade com a memorização das senhas e do email. Mesmo sendo de escolha delas, tiveram dificuldades por ser algo novo e que não era utilizado em seus cotidianos. As estratégias motivacionais utilizadas foram a nº 5 e 7, como as estratégias mnemônicas de repetição e associação, bem como estratégias externas como levar anotado em um papel para recordar quando quisessem e quando fossem utilizar fora das oficinas. Semanalmente elas tinham que falar para as outras o seu email, além de entrar em suas contas e dizer se tiveram acesso ao computador em casa.

As participantes passaram a se comunicar via email e a encontrar nas redes sociais pessoas que não tinham mais convívio, além de parentes e amigos distantes. Elas relatavam que chegavam em casa dizendo que tinham Facebook e email com orgulho, por se sentirem inseridas nas redes e por poder usufruir das possibilidades que a internet disponibiliza. O terceiro ciclo foi importante para estabelecer ou recuperar contatos sociais em outros ambientes e para compor o ciclo de apoio pessoal. Esse elemento motivou a prática em casa, mes-

mo quando as oficinas acabaram. Durante o processo de aprendizado, as idosas puderam adquirir também maior independência familiar, relatada por elas mesmas, pois não precisavam mais pedir auxílio para os filhos e netos para utilizar o computador.

## DISCUSSÃO

As estratégias motivacionais utilizadas durante as oficinas foram realizadas com êxito e auxiliaram a ação da inclusão digital. Pelo fato do computador ser algo novo, essas estratégias foram importantes para que as novas informações e habilidades fossem aprendidas pelas idosas de uma maneira fluida e prazerosa.

Segundo Fraquelli (2008), através da educação reflexiva, os idosos podem aprender a valorizar-se, melhorar sua concepção de envelhecer e estabelecer novos papéis para si, e conseqüentemente, viver com melhor qualidade de vida. É necessário salientar que uma boa qualidade de vida, não depende exclusivamente do indivíduo, mas de sua interação com a sociedade através dos papéis que ele desenvolve.

A inclusão dos idosos no mundo digital auxilia na expansão da autonomia, do senso de valor e de cidadania, que vai se estabelecendo principalmente à medida que percebem seus familiares e amigos reagindo, positivamente, à sua capacidade de aprender a usar os recursos informatizados (Kachar, 2010). Esse é um dos diversos fatores benéficos resultantes da inserção da terceira idade no mundo digital, não somente para eles, como para todos que os circundam, ampliando os meios de contato entre as gerações.

A motivação é a razão da ação e é ela que impulsiona as necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares do sujeito



(Vieira, 2009). A maior causa da não utilização do computador por idosos é a não identificação da necessidade de uso deste recurso e por não estarem motivados para tanto (Silveira, 2010). Os resultados do presente estudo indicam que quando os idosos se sentem motivados e auxiliados, eles se interessam e são capazes de usar a tecnologia digital.

O que o idoso busca não é dominar a lógica dos computadores, mas fazer parte, incluir-se como parte ativa e motivada em fazer acontecer na sociedade. A sociedade moderna é exigente quando requer um sujeito ativo, e vê o idoso como um sujeito experiente pelos processos e ações vivenciadas, mas carente de habilidades e conhecimentos inovadores (Benz, 2006). A utilização de estratégias motivacionais foi importante para que houvesse uma aderência das idosas nas oficinas, sem que houvessem resistências por acharem o computador um instrumento difícil de ser utilizado.

O declínio psicomotor e cognitivo no envelhecimento normal não inviabiliza a apropriação e o domínio do recurso tecnológico. O idoso se beneficia de um contexto educacional que atenda às condições de aprender sobre a máquina e por meio dela explorar outras possibilidades de desenvolvimento. Ele levará um tempo diferente, precisará estar motivado, mas será capaz de aprender como qualquer outra pessoa (Nunes, 2006). As limitações psíquicas e físicas são consideradas comuns à terceira idade, mas isso não significa que deva ser desconsiderada a possibilidade de aprender ou que não mereça o esforço de uma devida atenção (Medeiros, 2015).

Foi possível notar que o interesse das participantes das oficinas era o de fazer parte de algo que os familiares, a mídia e as gerações mais jovens comentavam bem como

poder participar de uma conversa, ou até mesmo entender a fascinação de um neto ou um filho por aquela máquina, que até então era um objeto estranho. Ao final do projeto, foi relatado pelas idosas que elas se sentiram muito especiais e privilegiadas por terem essa oportunidade. As estratégias motivacionais se mostraram eficazes durante as oficinas e foi fundamental para a aderência ao projeto.

## CONCLUSÃO

A experiência vivida nas oficinas promoveu entre as idosas participantes maior inclusão digital e uma maior descoberta das suas próprias potencialidades em relação ao aprendizado da informática. As estratégias motivacionais utilizadas durante o processo foram peças-chave para a aderência ao projeto de extensão, além de facilitarem a aprendizagem, beneficiarem a coesão do grupo e auxiliar o relacionamento com os facilitadores. Os resultados evidenciaram que quando os idosos se sentem motivados e auxiliados, eles se interessam e são capazes de usar a tecnologia digital.

Propostas e intervenções dessa natureza são importantes, no entanto, ainda são escassas na região do Recôncavo Baiano. O uso da tecnologia proporciona ao indivíduo maior integração na comunidade, pois coloca-o em contato com parentes e amigos, num ambiente de troca de ideias e informações, de aprendizado conjunto e reduz o isolamento por meio da experiência comunitária. A extensão engajada no compromisso social é uma grande promotora de práticas de inclusão. Neste sentido, almeja-se que este estudo possa gerar reflexões acerca de temas sobre o envelhecimento e a importância da inclusão digital na vida dos idosos.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. N.; et al . **Percepção de idosos sobre grupo de convivência: estudo na cidade de Cajazeiras-PB.** Rev. bras. geriatr. gerontol., Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 39-48, 2014 .

BEZ, M. R.; PASQUALOTTI, P. R.; PASSERINO, L. M.. **Inclusão Digital da Terceira Idade no Centro Universitário Feevale.** In.: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 17., Rio Grande do Sul, 2006. Anais. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006.

BORGES, L. C. **Os grupos de convivência na terceira idade: suporte social e afetivo.** In: Falcão D.V.S.; Dias, C.M.S.B. Maturidade e velhice: pesquisas e intervenções psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 151-165, 2006.

FENALTI, R.C. S.; SCHWARTZ, G. M. **Universidade Aberta à Terceira Idade e a perspectiva de ressignificação do lazer.** Ver Paul Educ Física, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 131-41, jul./dez. 2003.

FRAQUELLI, Â. A. **Relação entre auto-estima, auto-imagem e qualidade de vida em idosos participantes de uma oficina de inclusão digital.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2008.

IRIGARAY, T. Q.; SCHNEIDER, R. H. **Participação de idosos em uma universidade da terceira idade: motivos e mudanças ocorridas.** *Psic.: Teor. e Pesq.* 2008, vol. 24, n. 2, p. 211-216.

KACHAR, V. **Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital.** Revista Kairós Gerontologia. São Paulo. v. 14, n. 2, p. 131-147, 2010.

LOPES, R. S.; et al. **Promoção do envelhecimento ativo: relato de experiência.** Ver. Enferm. UFPE, Recife, vol 8, n. 2, p. 771-774, 2014.

MEDEIROS, F. A. L.; et al. **Contextualização do envelhecimento saudável na produção científica brasileira.** Rev enferm UFPE, Recife, vol. 9, n. 2, pp. 985-993, 2015.

NUNES, V. P. C. **A inclusão digital e sua contribuição no cotidiano de idosos: possibilidade para uma concepção multidimensional de envelhecimento.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2006.

ORDONEZ, T. N.; CACHIONI, M. **Motivos para frequentar um programa de educação permanente: relato dos alunos da universidade aberta à terceira idade da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.** Rev. bras. geriatr. gerontol., Rio de Janeiro , v. 14, n. 3, p. 461-474, 2011 .

TAMAYO, A.; PASCHOAL, T. **A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador.** Rev. adm. contemp., Curitiba , v. 7, n. 4, p. 33-54, Dez. 2003 .

VIEIRA, M. C.; SANTAROSA, L. M. C. **O uso do computador e da Internet e a participação em cursos de informática por idosos: meios digitais, finalidades sociais.** In.: Simpósio



Brasileiro de Informática na Educação, 20., Florianópolis, 2009. Anais. Santa Catarina: UFRGS, 2009.

SILVEIRA, M. M.; et al. **Educação e inclusão digital para idosos. Novas Tecnologias na Educação.** Rio Grande do Sul. V. 8, n. 2, 2010.

XAVIER, A. J.; D'ORSI, E.; RAMOS, L. R.; SINGULEM, D. **Rastreo de alterações cognitivas iniciais por meio da análise do processo de inclusão digital de idosos.** In: MALAGUTTI, W; BERGO, A. M. A. (Orgs). Abordagem interdisciplinar do idoso. Rubio, Rio de Janeiro. p. 373-284, 2010.



# OFICINA CONTINUADA “DIALOGANDO SOBRE APOSENTADORIA”: A IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA PILOTO DE PREPARAÇÃO PARA A APOSENTADORIA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DAS OSTRAS

CONTINUING WORKSHOP “DIALOGUE ON RETIREMENT”:  
THE IMPLEMENTATION OF A PILOT PROGRAM PREPARING  
FOR RETIREMENT IN THE RIO DAS OSTRAS CITY HALL

---

## **Fabia Monica Souza dos Santos**

Profa. Dra. Universidade Federal Fluminense. *fabiamonica@id.uff.br*

## **Viviane Pereira Silva**

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (Campus Universitário de Rio das Ostras). Bolsista de extensão PROEX/UFF. *vivianepereira.uff@hotmail.com*

## **Pedro Henrique de Castro Apolinário**

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (Campus Universitário de Rio das Ostras). *pedrohenriqueapolinario@hotmail.com*

## **Resumo**

O presente trabalho baseia-se em ações desenvolvidas no Projeto de Extensão “Práticas Psicossociais no Programa do Servidor Aposentado da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras: por um pouco mais de PROSA”, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), no Polo Universitário de Rio das Ostras (RJ). Neste Projeto, foi realizada uma Oficina Continuada com o título “Dialogando sobre Aposentadoria”, tendo como público-alvo os servidores da referida Prefeitura, aposentados ou não, que apresentam interesse em refletir sobre a vida no pós-carreira. A primeira edição da Oficina consistiu em um programa piloto de preparação para aposentadoria, cuja finalidade é oferecer aos participantes, através de um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências, a oportunidade de repensar projetos de vida que podem ser iniciados ou retomados com a chegada do pós-carreira. O Projeto foi desenvolvido a partir da Parceria com a Prefeitura de Rio das Ostras e teve o apoio técnico da equipe do Projeto de Extensão “Um novo olhar sobre a Aposentadoria” (UFF Niterói).

**Palavras-chave:** Trabalho. Aposentadoria. Pós-carreira.

## **Abstract**

The present work is based on actions developed in the Extension Project “Psychosocial Practices in Retired Server Program in the Rio das Ostras City Hall: for a little more than prose”, linked to the Federal Fluminense University (FFU), on the Rio das Ostras university campus (RJ). In this Project, a Continuing Workshop titled “In dialogue on Retirement” was implemented, targeting audience’s servers that municipality, retirees or not, which have interest in reflecting about life in the post-career. The first edition of the Workshop consisted of a pilot program to prepare for retirement, whose purpose is to offer participants, through a space for dialogue and sharing of experiences, the opportunity to rethink life projects that can be started or resumed with the arrival of post-career. The project was developed from the partnership with Rio das Ostras City Hall and had the technical support of Extension Project team “A new look for Retirement” (FFU Niterói).

**Keywords:** Work. Retirement. Post-career.



## ► INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca da relação entre o trabalhador e o trabalho a partir dos impasses decorrentes do encerramento da carreira profissional, ou pelo menos deste período específico que é marcado pelo processo de aposentadoria. O recorte aqui proposto está relacionado às possibilidades de atuação do psicólogo que conduzam à promoção de qualidade de vida no trabalho e para além dele, em especial no que tange às transformações inerentes ao que contemporaneamente nomeamos de pós-carreira.

Tomamos a aposentadoria a partir de uma perspectiva processual na vida do indivíduo, inaugurada com o término da vida laboral, pelo menos em seu ciclo regular, já que tem sido cada vez mais frequente o reingresso no mercado de trabalho de indivíduos já aposentados, seja em sua área habitual de atividade, seja em outros segmentos. No entanto, mesmo nos casos da retomada da atividade laboral após a aposentadoria, este *divisor de águas* se impõe como uma marca profunda na vivência dos sujeitos<sup>1</sup> que a atravessam.

Dessa forma, em nosso percurso reflexivo neste artigo, tomamos a aposentadoria não como uma etapa da vida humana, mas como processo, desdobrado no tempo no qual os humanos vão se diferenciando, construindo temporalidades e constituindo, enquanto sujeitos históricos e singulares, seu modo próprio de ser (PY, 1999).

<sup>1</sup> Em nosso texto, optamos pela utilização dos termos *sujeito, indivíduo, pessoa, subjetividade e identidade* de forma global, por entendermos que a tópica principal das discussões aqui presentes deve priorizar o referencial conceitual sobre o campo do trabalho, dos processos de aposentadoria e das percepções e vivências dos diferentes indivíduos e coletivos sobre estes temas.

Numa sociedade ocidental, como é o caso do Brasil, o trabalho ganha lugar de grande destaque, pois é a partir dele que cada um de nós se constitui, modelando e alterando sua forma de se ver e ser visto socialmente. Diante disso, o indivíduo, possuindo uma vida estruturada a partir do trabalho, muitas vezes depara-se, ao se aposentar, com questionamentos e crises existenciais com as quais nunca havia se confrontado antes (ZANELLI, SILVA e SOARES, 2010).

Numa sociedade na qual o trabalho possui valor tão marcante, não é difícil imaginar que, no processo de aposentar-se, estejam presentes dificuldades e conflitos enfrentados por aqueles que vivem numa sociedade onde seu trabalho é um elemento constituinte e estruturante de sua identidade. A aposentadoria chega, em geral, repentina, trazendo consigo todo o significado social que esta nova posição carrega<sup>2</sup>. Não preparado para a brusca retirada do trabalho, cada pessoa tende a questionar o significado da sua própria existência.

Com esse enfoque, pesquisas revelam como essa questão tem afetado diretamente os aposentados, gerando crises identitárias, perdas de referenciais, conflitos familiares e a falta de planejamento para a construção de um projeto de vida para o pós-carreira (ZANELLI, 2000). Pensando nisso, vem surgindo no Brasil, de

<sup>2</sup> Temos basicamente três tipos de aposentadoria: por tempo de serviço/contribuição, por idade, e por invalidez. Nos casos de aposentadoria por invalidez, é evidente o caráter súbito da saída do mercado de trabalho e todos os impactos que esta mudança no ciclo de vida pode causar. No entanto, mesmo nos casos em que o indivíduo tem condições de prever o momento em que será consolidada a sua saída das atividades regulares de trabalho, como é o caso da aposentadoria por tempo de serviço/contribuição ou na aposentadoria por idade, muitos são os relatos que equiparam este momento a um processo de jubilação, improdutividade e inatividade.



modo gradual, programas de preparação para a aposentadoria (PPA) em empresas públicas e privadas.

Em seu estudo, Salgado (1980) relata que a iniciativa começou nos Estados Unidos, na década de 1950. Na época, os programas eram limitados a oferecer esclarecimentos sobre o sistema de aposentadorias e pensões. Já no Brasil, os primeiros programas de preparação para aposentadoria datam da década de 1980, sendo o Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo o pioneiro na realização de um PPA em território nacional.

De acordo com Zanelli, Silva e Soares (2010), os PPAs têm deixado progressivamente de assumir um caráter meramente informativo e passam a adotar uma perspectiva sociocultural mais ampla, abordando possibilidades de serviços à comunidade (como o voluntariado), além da retomada de interesses estagnados e da ressignificação das relações familiares. Além disso, novas reformulações dos PPAs vigentes propiciam aos participantes a reflexão sobre a criação de projetos de vida no pós-carreira, objetivando, através de fazeres coletivos, a troca de experiências e a discussão acerca do tema. São propostas que enfatizam a reflexão de novas formas de inserção social e novos projetos de vida condizentes com os interesses pessoais e motivações oriundas desse processo.

A aposentadoria não é um simples término de carreira, mas um momento de “[...] aceitar e assumir novas atividades e novos significados para a vida.” (ZANELLI et al, 2010, p.34). No enfoque da aposentadoria atual, encontram-se transformações que propiciam maior visibilidade social à questão. Ao abordar este tema, falamos de um contingente social que vem se avolumando ao longo dos anos, ganhando progressiva

visibilidade pela força da presença e pela constituição de uma categoria política que reivindica condições que assegurem uma vida digna (PY, 1999).

O aumento da longevidade implica em maior número de idosos, em termos relativos e absolutos, resultado do progresso tecnológico e de políticas e incentivos promovidos pela sociedade e pelo Estado. Nesse cenário, surge uma série de leis voltadas para a garantia de direitos desse segmento populacional, como o Estatuto do Idoso (Lei N° 10.741), de 1 de outubro de 2003. No artigo 28, Inciso II, o Estatuto menciona que o poder público deve criar e estimular programas de preparação dos trabalhadores para aposentadoria, com antecedência mínima de 01 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, bem como do esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania.

É com este embasamento que elaboramos e implementamos o Programa Piloto de Preparação para Aposentadoria (PPA), ressaltando que até o presente momento não havíamos identificado ações nesse sentido na referida Prefeitura, corroborando a elevada relevância deste projeto no contexto local.

Este Programa foi desenvolvido a partir do Projeto de Extensão “Práticas Psicossociais no Programa do Servidor Aposentado da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras: por um pouco mais de PROSA”<sup>3</sup>, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Polo Uni-

<sup>3</sup> Projeto de Extensão financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal Fluminense. Este projeto de extensão foi premiado (1º lugar) na 20ª Semana de Extensão da UFF (2015), na área de Trabalho (Fonte: <http://www.proex.uff.br/semext/MediasSemext.php>, visualizada em 30/11/2015).



versitário de Rio das Ostras (PURO)<sup>4</sup>. Destacamos também o apoio técnico do projeto de extensão “Um novo olhar sobre a aposentadoria”<sup>5</sup> da Universidade Federal Fluminense do Campus do Gragoatá / Niterói que oferece PPA aos professores e servidores da respectiva universidade. Este apoio foi fundamental para a implantação do Programa Piloto no município de Rio das Ostras.

O Programa contou com o apoio de diversos setores da Prefeitura, como a Divisão de Valorização do Servidor (DIVASE)<sup>6</sup>, o Departamento de Atenção à Saúde do Servidor (DE-SAS)<sup>7</sup>, a Subsecretaria de Gestão de Pessoas, Saúde e Segurança do Trabalho, a Secretaria Municipal de Modernização da Gestão Pública<sup>8</sup>, a Secretaria Municipal de Comunicação, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)<sup>9</sup> e a Casa da Educação<sup>10</sup>, demonstrando

<sup>4</sup> Rio das Ostras é um município localizado na Costa do Sol da Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, distante cerca de 170 km da capital do RJ, com 105.676 habitantes segundo dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, e 127.000 habitantes segundo estratificação baseada no Censo de 2010 (Fonte: <http://www.riodasostas.rj.gov.br/dados-do-municipio.html>, visualizada em 30/11/2015).

<sup>5</sup> Projeto existente desde 2004, coordenado pela professora Janes Santos Herdy e tendo como bolsista de extensão a aluna Talita Alves Barbosa da Silva. Aproveitamos a oportunidade para destacar que a triangulação desta parceria (projeto de extensão UFF Niterói + projeto de extensão UFF Rio das Ostras + Prefeitura Municipal de Rio das Ostras) é um grande diferencial qualitativo das ações que temos desempenhado e também da consolidação de projetos futuros.

<sup>6</sup> Coordenada pela servidora Simone de Jesus (graduada em administração de empresas), grande estimuladora do PPA Piloto desde o seu planejamento inicial.

<sup>7</sup> Tendo como uma das parceiras atuais da expansão do projeto de extensão a servidora psicóloga Marcela Freitas.

<sup>8</sup> Representada pela subsecretária Dra Maria Christina Rodrigues Menezes.

<sup>9</sup> Representada pela secretária Andréa Machado Pereira de Carvalho.

<sup>10</sup> Representada pelo diretor Maurício Henriques Santana.

a consistente ampliação da parceria entre universidade e poder público local.

Da interlocução dos diversos autores que fundamentam este trabalho, emana a questão da homogeneização da categoria de aposentado. É nessa medida que nos parece essencial alertar para o risco de uniformização que, ao desconsiderar as peculiaridades inerentes ao modo de cada indivíduo vivenciar sua aposentadoria, instaura o preconceito e alimenta a exclusão. Assim, é no contexto da diferença que deve ser inaugurada uma outra ética, que temos tomado como balizadora para as nossas atividades de pesquisa, extensão e estágio no campo da aposentadoria.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao falar de aposentadoria, somos remetidos, fundamentalmente, ao tema da periodização da vida. O modo como se instituem as categorias e os grupos de idade é uma dimensão central para a compreensão das formas de sociabilidade contemporânea. A compreensão dos mecanismos simbólicos que subjazem a periodização da vida denuncia como um processo biológico é investido culturalmente com rituais que delimitam as fronteiras entre idades. A partir da lógica do mercado de trabalho, três segmentos são nitidamente demarcados: a juventude e a vida escolar, a adultez e o trabalho, a velhice e a aposentadoria (DEBERT, 1999).

A ideia central, segundo Debert (1999), é de que a periodização da vida, baseada em idades cronológicas, constitui-se, nas sociedades ocidentais, em um mecanismo básico de atribuição de *status*, de definição de papéis ocupacionais e de formulação de demandas sociais. Conforme sua argumentação, a institucionalização do curso de vida define as práticas em todas as dimensões. Está presente nas instituições educativas,



nas organizações de trabalho, no mercado de consumo e nas políticas públicas.

Visto que o trabalho é uma categoria central que se encontra nas bases da organização de vida social, contribui sobremaneira para a constituição de sua estrutura psíquica. Na modernidade, prevalece a ideia de que “o trabalho dignifica o homem”. Seguindo essa lógica, o contrário pode ser afirmado: o não trabalho lhe retira a dignidade. Nesse contexto, institui-se a dicotomia ativo / inativo, produtivo / improdutivo, trabalhador / aposentado, resultando em distribuição desigual de poder e *status*.

Assim, a aposentadoria pode abalar os pilares que sustentam a constituição dos indivíduos na sociedade contemporânea (ZANELLI, SILVA e SOARES, 2010). A esse respeito, Soares (et al, 2007) afirma que:

O ato de aposentar-se impõe conflitos permeados pelo papel central do trabalho no processo de constituição identitária dos sujeitos, especialmente na sociedade atual que preceitua a supervalorização da produtividade e do capital. De forma simplista, o homem aposentado está na contramão do projeto social de sujeito trabalhador ao qual se condicionou durante maior parte da vida (SOARES, 2007, p.145).

Uma sociedade estruturada sobre tais pilares visualiza o aposentado como um ser improdutivo e inativo, sem valor e importância, um grupo “de fora”, associado a diversos estereótipos (ZANELLI & SILVA, 1996). Somando-se a isso, o próprio significado da palavra “aposentar”, em nossa língua, traz uma carga negativa. Como nos apontam Zanelli, Silva e Soares,

Dentre os sinônimos que os dicionários registram para o verbo “aposentar” no presente contexto, o que mais estarrece é “pôr de parte”, “de lado”. O que é posto de

parte, de lado? Aquilo que já não presta ou que perdeu utilidade. Aposentar também pode ser interpretado como “recolher-se aos aposentos”. Novamente a imagem é de reclusão ou retirada (to retire, em inglês). (2010, p.30-31).

Pesquisas revelam que o afastamento do trabalho gera sentimentos ambíguos, uma vez que o trabalhador se depara tanto com o sentimento de crise quanto com o de liberdade. Em geral, destacam-se duas formas de lidar com a aposentadoria: *crise* - pela recusa em aceitar a condição de aposentado, especialmente devido à imagem estigmatizada vinculada à inatividade que tal condição confere - e *liberdade* - sentimento resultante da busca pelo prazer em atividades de lazer e concretização de planos anteriormente não possíveis de se realizar pelo compromisso/obrigação de trabalhar (STUCCHI, 2000).

Contudo, tendo em vista a centralidade do trabalho no processo de formação da subjetividade, é comum prevalecer o sentimento de desamparo e dificuldades de adaptação durante a época da aposentadoria. Acrescenta-se o fato de que a interrupção da vida laboral não afeta somente o aposentado, mas também os que o cercam – em especial, cônjuge e filhos, configurando novas formas de convívio familiar e social (ZANELLI, 2000). Destaca-se, portanto, a importância de se construir novas fontes de satisfação com a aposentadoria. Esse novo ciclo pode ser tão gratificante quanto as vivências das fases anteriores, desde que possibilite o desenvolvimento pessoal, preservando-se a autoestima e desconstruindo a ideia na qual se obtém satisfação exclusivamente por meio de atividades laborativas.

A partir dessas considerações, a preparação para a aposentadoria torna-se essen-



cial, na medida em que a ambivalência de sentimentos, característica deste novo momento, pode ter consequências em outras áreas da vida, sendo a família o principal alvo destas inadequações (STUCCHI, 2000).

Em seu estudo sobre o curso de vida no contexto da lógica empresarial, Stucchi (2000) argumenta: “Pensar na aposentadoria, portanto, é acompanhar como um problema que dizia respeito aos indivíduos, às suas famílias e às agências filantrópicas, constitui-se em questão pública” (p. 36).

Com essa preocupação, amplia-se, progressivamente, o número de programas voltados para preparar o trabalhador para sua aposentadoria. A proliferação de programas dessa natureza justifica-se, em grande parte, por um cenário nacional e mundial caracterizado pelo envelhecimento populacional, decorrente das quedas nas taxas de natalidade e mortalidade e elevação da expectativa de vida (CAMARANO, 2002).

Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o aumento do número de idosos é recente e ocorre de forma mais acelerada do que nos países desenvolvidos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), em 2011, a população brasileira era de aproximadamente 195,2 milhões. Desse contingente, cerca de 12,1% tinham idade igual ou acima de 60 anos, totalizando 23,5 milhões de idosos. O IBGE estima que em 2050 o contingente de pessoas entre 70 e 80 anos será aproximadamente 40% maior do que a população entre 0 e 24 anos, significando uma inversão da pirâmide etária (IBGE, 2008).

Sem dúvida, o envelhecimento é um dos temas que mais ganhou importância nos últimos anos, principalmente se destacarmos

a importância de que o próprio sujeito seja convocado a falar das suas diferentes significações. Temos uma série de estudos que dão valioso destaque ao processo de envelhecimento através do discurso dos idosos, como é o caso de Couto (2008), e não apenas a partir daquilo que os especialistas têm a afirmar sobre esse grupo social.

Os meios de comunicação veiculam debates sobre a questão, sinalizando uma preocupação crescente com esse segmento populacional. No bojo dessas transformações, um número cada vez maior de empresas e organizações integra, em suas políticas de recursos humanos, programas dessa natureza, objetivando oferecer aos trabalhadores de mais idade uma transição mais adaptada à condição de aposentados (FRANÇA, 2008).

Os estudos de Soares et al (2007), França (2008), Zanelli (2000) e Zanelli, Silva e Soares (2010) convergem ao defender a relevância de iniciativas nesse sentido e trazem importantes contribuições para pensarmos como essas ações podem ser estruturadas e as principais temáticas a serem abordadas e problematizadas.

Zanelli (2000) alerta para o risco da ausência de planejamento para a aposentadoria. Segundo o autor, “assumir a condição de aposentado de forma brusca, sem uma reflexão e preparação prévia, potencializa a ocorrência de problemas no reposicionamento, na estrutura social e consequentes implicações no plano pessoal” (p. 159). E acrescenta ser “possível preparar a pessoa para novas possibilidades de ação, que, é óbvio, não se esgotam com o fim de uma carreira” (ZANELLI, 2000, p. 159).

Sendo assim, enfatizamos a importância de um programa de preparação para a aposentadoria como oportunidade para a reflexão



desse processo, permitindo um desengajamento profissional saudável e uma ampliação de projetos de vida que podem ser iniciados com a chegada do pós-carreira.

## METODOLOGIA

O Programa Piloto consistiu no desenvolvimento de uma Oficina Continuada com o título “Dialogando sobre a Aposentadoria”, tendo como público-alvo servidores municipais, ativos e inativos que apresentaram interesse em refletir sobre a vida no pós-carreira.

Este Programa resulta da parceria entre a Prefeitura Municipal de Rio das Ostras, através do Projeto Servidor Aposentado (PROSA<sup>11</sup>) e o Coletivo TRAMPO (Grupo de estágio, pesquisa e extensão em psicologia organizacional e do trabalho do Departamento de Psicologia do Polo Universitário de Rio das Ostras - PURO/UFF)<sup>12</sup>. A equipe foi constituída pela coordenadora<sup>13</sup> do Projeto de Extensão e docente do Curso de Psicologia da UFF (Rio das Ostras), quatro acadêmicos de Psicologia<sup>14</sup> vinculados ao Projeto de Extensão e a psicóloga<sup>15</sup> do PROSA.

A Oficina tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre possibilidades de vida após o término da atividade laboral. Seus objetivos específicos são: a) realizar

atividades grupais, visando a integração e a troca de experiências entre os participantes; b) instigar o grupo a discutir sobre esta nova fase, possibilitando a busca de entendimento sobre as questões resultantes da mudança de vida na aposentadoria; c) promover a reflexão acerca de novas oportunidades de inserção social; d) provocar a busca de novos projetos de vida condizentes com interesses pessoais e novas motivações, direcionando-os para o pós-carreira.

Optou-se por uma metodologia de dinamização de pequenos grupos, fundamentada nos estudos de Moscovici (1997) e Spector (2002). Este enfoque compreende o papel do coordenador como alguém capaz de ajudar o grupo a explorar uma determinada situação e examinar os eventos, objetiva e subjetivamente, para que cada membro possa aprender com as experiências compartilhadas.

As atividades em grupo foram caracterizadas por duas estratégias complementares de participação: a vivência de diferentes situações através das quais os participantes se empenham individual e coletivamente, tais como exercícios verbais e não-verbais; e a discussão ampla das interlocuções realizadas. O objetivo foi estimular a espontaneidade, a autenticidade e a troca de feedback, possibilitando a elaboração de um processo dialógico. A partir de então, buscamos consolidar um espaço solidário de compartilhamento de ideias que oportunize a expressão das pessoas em seus diversos modos de ser e agir (MOSCOVICI, 1997).

Definidos os objetivos e a metodologia, o próximo passo foi dedicado a formar o grupo de participantes. A partir da análise das características do nosso público-alvo principal (servidores da prefeitura municipal de Rio das Ostras), demandamos a confecção de uma lista de servidores que estariam para se aposentar nos próximos dois anos,

<sup>11</sup> Coordenado pela psicóloga Dra Ana Lúcia Azeredo Couto, que vem desenvolvendo uma consistente trajetória no campo dos estudos e práticas nas temáticas correlatas a esse artigo, tanto como psicóloga do serviço público municipal de Rio das Ostras quanto como docente do curso de psicologia da Universidade Estácio de Sá.

<sup>12</sup> Endereço eletrônico de contato: [coletivotrampo@yahoo.com.br](mailto:coletivotrampo@yahoo.com.br)

<sup>13</sup> Prof. Dra. Fabia Monica Souza dos Santos.

<sup>14</sup> Viviane Pereira Silva; Bárbara Maria Souza Mattos e Pedro Henrique de Castro Apolinário, do Departamento de Psicologia da UFF de Rio das Ostras, e Talita Alves Barbosa, do Departamento de Psicologia da UFF de Niterói.

<sup>15</sup> Dra. Ana Lucia Azeredo Couto.



o que indicou um quantitativo de aproximadamente 60 (sessenta) funcionários. Com base nos nomes indicados, confeccionamos cartas-convite personalizadas que foram entregues aos servidores em seus locais de trabalho. Também foram afixados cartazes em locais estratégicos, o que gerou, ao final do prazo estipulado para a inscrição no PPA Piloto, a confirmação de 13 (treze) participantes.

Uma vez consolidado o grupo, foi colocada em prática a primeira versão da Oficina Continuada “Dialogando sobre Aposentadoria”, que ocorreu nos meses de maio e junho de 2015. A Oficina foi composta por quatro encontros com periodicidade semanal e três horas de duração (totalizando 12 horas de atividade), realizados no PURO/UFF.

Em todos os encontros, os participantes e os mediadores/facilitadores eram dispostos em círculo para favorecer a integração e o debate. Através de recursos audiovisuais e técnicas de dinâmica de grupo, as pessoas eram convidadas a se expressar. Cada encontro foi constituído a partir de um tema predefinido, a saber: (1) integração, (2) pensar para além do trabalho, (3) repensando as possibilidades de ação e (4) um novo olhar sobre a aposentadoria. Vale ressaltar que o planejamento dos temas permitiu uma certa flexibilidade a fim de dar conta do conteúdo surgido em cada encontro, a partir da demanda espontânea dos participantes, bem como daquilo que os mediadores identificassem como relevante de ser acrescentado em cada dinâmica.

Ao final de cada encontro, os participantes eram estimulados a deixar, por escrito e anonimamente, sua avaliação na “caixa de sugestões”. Após a liberação dos participantes, a equipe do Projeto de Extensão recolhia as sugestões depositadas na urna e realizava no grupo de supervisão uma aná-

lise crítica que pudesse ser incorporada na continuidade da atividade. De forma geral, os participantes destacaram o teor diferenciado de poderem tocar em um tema tão delicado nas suas vivências pessoais, composto por tantos sentimentos ambivalentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns marcos temporais são importantes para analisarmos os resultados obtidos nesta Oficina Continuada. Desde 2007, o PROSA vem desenvolvendo atividades direcionadas aos servidores aposentados da prefeitura de Rio das Ostras. A partir de 2014, com a integração entre a universidade e o poder público municipal no Projeto de Extensão Práticas Psicossociais no Programa do Servidor Aposentado da Prefeitura de Rio das Ostras, as possibilidades de ampliação dos saberes e das práticas desenvolvidas no PROSA cresceram significativamente, sinalizando o atendimento às diferentes demandas locais (missão primordial da prática extensionista).

A Oficina Continuada Dialogando sobre a Aposentadoria surgiu em 2015 como estratégia de atuação resultante do amadurecimento de toda equipe extensionista ao longo do processo de supervisão técnica e acadêmica, evidenciando a lógica de funcionamento do Coletivo TRAMPO em sua missão básica de favorecimento do protagonismo estudantil. Mais que sugerir ou indicar caminhos a serem desenvolvidos pelos alunos integrantes da equipe do projeto, o papel das supervisoras foi o de promover a autonomia discente na busca de soluções criativas, sustentáveis, responsáveis e adequadas à realidade do(s) grupo(s) a ser(em) trabalhado(s).

A realização desta Oficina surge como proposta dos alunos extensionistas, a partir do enfrentamento vivido ao longo dos anos de



2014 e 2015, como resultado das trocas já anteriormente experimentadas entre alunos, professores, técnicos e usuários/aposentados. Como grupo gestor do projeto, tínhamos como fio condutor a valorização das falas, das histórias e das prospecções dos diferentes atores envolvidos, a partir das trocas sociais e dialógicas.

A metodologia proposta revelou-se adequada aos propósitos do trabalho, pois favoreceu a participação de todos os inscritos. Isso permitiu o desenvolvimento interpessoal no qual as características individuais possibilitaram o enriquecimento do grupo (MOSCOVICI, 1997).

Em geral, os integrantes sentiram-se à vontade para expressar seus pensamentos, afetos e indagações. Ao longo dos encontros, os participantes expuseram angústias e conflitos emergentes, sendo observada uma grande demanda por abordar o tema da vida no pós-carreira, corroborando o que vem sendo destacado pelas principais referências teórico-conceituais sobre aposentadoria (STUCCHI, 2000; ZANELLI, 2000; ZANELLI, SILVA e SOARES, 2010). Mesmo junto aos relatos que evidenciavam o medo de ser colocado à margem e de ser identificado como indivíduo improdutivo, traduzindo uma série de estereótipos sociais sobre a aposentadoria e o envelhecimento, ao longo dos encontros da Oficina Continuada, foi destacada a visibilidade de se tomar este processo em sua dimensão como categoria política, o que corrobora os encaminhamentos propostos por Py (1999).

Ao longo do PPA proposto, ganhou destaque a discussão sobre a relação de cada um com seu trabalho e a necessidade de equilibrar vida profissional e vida pessoal, corroborando os estudos anteriormente citados. A atividade profissional foi apontada como fonte de realização pessoal para todos os

participantes. Durante a Oficina, os servidores puderam reavaliar seus projetos de vida e compartilhar interesses e expectativas. Ficou evidente, a partir dos relatos, que o processo reflexivo no contexto do compartilhamento vivenciado no grupo proporcionou uma transformação nos significados de trabalho, aposentadoria e velhice.

Os temas privilegiados pelo grupo foram o relacionamento com a família e amigos, a satisfação conjugal, as formas de ocupação do tempo e os cuidados com a saúde. O protagonismo foi ganhando relevância na medida em que cada um se colocou como autor de sua história, valorizando o momento presente e disponibilizando-se para possibilidades de projetos após o término da carreira profissional.

A dinâmica grupal merece destaque em nossa análise, uma vez que o vínculo entre os membros do grupo se fortalecia através de processos identificatórios que permitiram avaliar semelhanças e diferenças entre os participantes. O fato de alguns servidores já se conhecerem ou terem trabalhado juntos facilitou o processo inicial de integração.

O resultado mais evidente deste Projeto diz respeito aos efeitos para o grupo participante desta Oficina Continuada. Dos 13 participantes inicialmente inscritos, não houve nenhuma evasão, o que indica um excelente nível de aderência à atividade. A assiduidade dos participantes também foi significativa, principalmente nos casos em que era necessário negociar nos seus setores de trabalho a liberação para participação na atividade.

Optamos por realizar as Oficinas no espaço físico da Universidade, de forma a propiciar um novo contexto de circulação aos participantes, aproveitando com isso para sensibilizar o contexto acadêmico com relação às temáticas do projeto de extensão, am-



pliando assim tanto a visibilidade da universidade para os servidores, quanto dos servidores para o cenário universitário.

Os participantes compartilharam entre si seus afetos, suas dúvidas, inseguranças e possibilidades de resignificação. Ao ouvirem, dialogarem e acolherem as falas dos demais participantes, puderam ampliar suas possibilidades psicológicas de enfrentamento da realidade próxima, promovendo suporte afetivo e simbólico ao seu projeto existencial e à qualidade de vida como um todo.

Além dos resultados evidenciados junto aos participantes da Oficina, identificamos resultados que avançam no sentido de promover uma sensibilização do poder público local e do contexto acadêmico para um tema tão relevante no campo da Psicologia do Trabalho e da atenção aos processos de saúde e gestão.

Vale mencionar que uma nova edição dessa Oficina está sendo planejada, bem como um novo módulo da Oficina Piloto com os que dela participaram, a partir da reflexão e do aperfeiçoamento da Oficina anterior, firmando cada vez mais uma parceria sólida entre a universidade e o poder público local, rompendo os muros da universidade e difundindo conhecimento para a região.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oficina continuada “Dialogando sobre aposentadoria” foi uma experiência pioneira, fruto da articulação entre Universidade e Prefeitura. Através do projeto, foi possível abrir um novo campo para a psicologia na região e oferecer um serviço inovador aos servidores municipais. As ações foram con-

duzidas a partir da consciência das modificações profundas que ocorrem no modo de viver do indivíduo que se aposenta, com ênfase nas condições subjetivas, fortalecendo recursos pessoais para a reorganização de seu papel social. A condução dos encontros ofereceu condições concretas de compartilhamento de experiências e reavaliação de projetos pessoais.

Longe da pretensão de esgotar o tema e definir caminhos, a Oficina conseguiu alcançar seus objetivos. Por um lado, provocou questionamentos acerca da relação com o trabalho e a aposentadoria. Mas, acima de tudo, provocou a indagação sobre possibilidades de constituição de si com a chegada do pós-carreira, compreendendo a aposentadoria como o início de um novo ciclo, que deve ser vivido e enfrentado pelo participante com autonomia, preservando, ao máximo, as condições biopsicossociais que estão na base da qualidade de vida.

Assim, o Projeto Piloto de Preparação para Aposentadoria responde ao seguinte desafio a ser transposto por nossa sociedade: a barreira cultural que incapacita o ser humano mais velho e exclui o indivíduo acometido por doenças, sob a égide de improdutivos, inativos ou inválidos. Neste contexto, é urgente o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema e a elaboração de políticas públicas que ofereçam a oportunidade para que os aposentados possam repensar seus projetos pessoais e avaliar alternativas que os conduzam a uma fase da vida em que permaneçam participativos, respeitando-se suas capacidades e limitações.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do idoso**, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

CAMARANO, Ana Amélia. **Envelhecimento da população brasileira**: uma contribuição demográfica. In: Freitas, E. V. de (et al). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 58-71, 2002.

COUTO, Ana Lúcia Azeredo. **O processo de envelhecimento através do discurso dos idosos**. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) da UFRJ, 2008.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

FRANÇA, Lúcia. **O Desafio da Aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia**. Rio de Janeiro: Racco, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2008). **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 1980-2050**. Estudos e Pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, n. 24.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2012). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2011)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>. Acessado em: 7 de Setembro de 2015.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro. José Olympio: 1997.

PY, Ligia. **Testemunhas vivas da história**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

SALGADO, Marcelo A. **Velhice, uma nova questão social**. São Paulo: SESC, 1980.

SOARES, Dulce et al. Aposentação: programa de preparação para aposentadoria. **Estud. interdiscip. Envelhec.**, Porto Alegre, v.12, p. 143-161, 2007.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas Organizações**. São Paulo: Saraiva. 2002.

STUCCHI, Deborah. O curso de vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In: Lins de Barros, M. M. **Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: FGV, p. 35-46, 2000.

ZANELLI, José. O programa de preparação para aposentadoria como um processo de intervenção ao final de uma carreira. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial Temática, p.157-176, 2000.

ZANELLI, José C.; SILVA, Narbal; SOARES, Dulce. **Orientação para Aposentadoria nas Organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



# A CONTRIBUIÇÃO INTERGERACIONAL DO PROJETO “UM NOVO OLHAR SOBRE A APOSENTADORIA” PARA O APOSENTADO E O ESTUDANTE

## THE INTERGENERATIONAL CONTRIBUTION OF THE PROJECT “A NEW LOOK AT RETIREMENT” FOR RETIRED AND STUDENT

**Janes Santos Herdy**

Prof. Ms. da Universidade Federal Fluminense – UFF. *herdyjs@gmail.com*

**Talita Alves Barbosa da Silva**

Graduanda do Curso de Psicologia da UFF. *talita.psiuff@yahoo.com.br*

### Resumo

A deficiência de atendimento às demandas da população aposentada, o aumento na expectativa de vida no mundo e o Estatuto do Idoso são algumas das justificativas para Programas de Preparação para a Aposentadoria (PPA's). Assim, devido à relevância de estudo do tema, iniciou-se em 2003, a proposta de um PPA na Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se do Projeto de Extensão “Um novo olhar sobre a aposentadoria” vinculado ao estágio curricular “Desenvolvimento de Pessoas e da Organização”. O objetivo é incentivar os participantes a elaborar novos projetos que venham trazer satisfação e qualidade de vida. O trabalho se dá em grupos e tem metodologia teórico-vivencial. O PPA é realizado em seis encontros, os quais ocorrem uma vez por semana, com duração de duas horas cada. Dois alunos facilitam o grupo e dois acompanham como apoio técnico. O PPA, portanto, tem permitido um resgate de interesses congelados dos participantes e reflexão sobre as possibilidades de execução de planos pós-aposentadoria. Além de a proposta permitir o aperfeiçoamento profissional, também contribui para o amadurecimento pessoal do aluno e do aposentado, quando vivenciam a troca intergeracional e refletem sobre questões da vida pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Aposentadoria. Programa de Preparação para a Aposentadoria. Relação intergeracional.

### Abstract

The deficiency of reach all the demands of the retired population, the increase in World's life expectancy and also the Elderly are some of the reasons for a Retirement Preparation Program (RPP). Saying that and thinking about this relevant topic of the study was started, in 2003, the proposal for a PPA at the Federal Fluminense University (UFF). This is the Extension Project called “A new look at retirement” that is linked to the traineeship “People Development and Organization”. The goal is to encourage participants to develop new projects that will bring life's satisfaction and quality. The work takes place in groups and has theoretical and experiential methodology. The PPA is carried out in six encounters, which occurs once a week, lasting two hours each. Two students manage the group and two follow as technical support. The PPA has therefore allowed a rescue frozen interests of the participants and reflection on the possibilities of implementing post-retirement plans. Besides the proposal to allow professional development also contributes to the personal growth of the student, when he experiences on intergenerational exchange and reflect on issues of personal and professional life.

**Keywords:** Retirement. Preparation Programs (RPPs). Intergenerational relationship.



## ► INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida no Brasil é um fenômeno que destaca a crescente demanda de atendimento à população aposentada e de orientação pós-carreira. A perda de identidade social e profissional diante da aposentadoria, assim como a tendência à solidão e ao tédio, aliadas à supervalorização da juventude, contribuem para o interesse de jovens e adultos pesquisadores em refletir sobre a aposentadoria (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010). Dessa forma, o preparo para essa fase da vida se faz importante pelo fato de, muitas vezes, o indivíduo não vislumbrar como realizar atividades diferentes da rotina diária laboral.

A transição da aposentadoria pode gerar ansiedade, principalmente pela falta de um planejamento que auxilie os trabalhadores a usufruir melhor o tempo nessa nova fase da vida (BOSSÉ et al., 1991, apud FRANÇA; SOARES, 2009). Além desse fator, a dificuldade e deficiência dos serviços em lidar com a aposentadoria são alguns dos motivos que reiteram a necessidade de investimento em Programas de Preparação para a Aposentadoria (PPA's).

Os PPA's são justificados legalmente pela Constituição Brasileira de 1988, pela Política Nacional do Idoso e pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/ 2003), que alertam sobre a necessidade de ações de competência da esfera pública e privada na preparação da sociedade e também do indivíduo para o momento pós-carreira. Sobre essa questão, Sánchez (2000) retrata que poucas pessoas planejam a aposentadoria e participam de Programas de preparação para o afastamento do trabalho. Contudo, aqueles que traçam planos concretos para a aposentadoria enfrentam esse evento com expectativas mais positivas em relação às que não se planejaram. Segundo

a autora, as pessoas têm se aposentado na faixa etária de 50-60 anos, o que gera uma expectativa de vida de quase mais 30 anos após a aposentadoria. Tal fato torna urgente um investimento para a promoção de saúde e qualidade de vida dos cidadãos.

Dessa forma, a fim de atender a essa demanda social, surgiu em 2003, o Projeto de Extensão "Um novo olhar sobre a Aposentadoria" ligado ao estágio curricular, cuja proposta está pautada no "Desenvolvimento de Pessoas e da Organização" da Universidade Federal Fluminense. Quando iniciou, o projeto oferecia apenas o PPA a aposentados ou pré-aposentados, vinculados ou não à UFF. Atualmente, esse projeto de extensão desenvolve duas ações principais: o Programa de Preparação para a Aposentadoria e um curso Introdutório de Capacitação sobre princípios e elaboração de um PPA. Esse curso visa a atender a demanda dos alunos interessados na área de Recursos Humanos em estudar sobre aposentadoria e programas de Preparação.

O PPA do Projeto de Extensão Um novo olhar sobre a Aposentadoria da UFF tem como público-alvo indivíduos que são aposentados e/ou que estão para se aposentar, aberto não só à comunidade acadêmica. O objetivo principal do Programa é proporcionar aos participantes uma oportunidade de compartilhar seus anseios, expectativas e interesses, congelados durante a vida laboral, e incentivá-los a elaborar projetos que venham trazer satisfação e qualidade de vida. O curso, por sua vez, é destinado aos alunos e profissionais da área de Recursos Humanos, com vistas ao aprimoramento profissional.

O Projeto, que comporta essas duas ações principais, por ser vinculado ao Estágio Supervisionado em Psicologia da UFF, também possibilita a capacitação do discente



facilitador. Isso porque o submete a atividades de pesquisa sobre a aposentadoria e Programas relacionados e o desafia para a elaboração de propostas na coordenação de grupos. Além disso, ao proporcionar o encontro intergeracional entre aposentado e o discente, o PPA, traz uma significativa experiência para o futuro profissional. Escolas, organizações e comunidades que investem em programas intergeracionais proporcionam um benefício tanto para jovens como para idosos (FRANÇA; SILVA; BARRETO, 2010).

Esse Projeto de Extensão tem parceria, já há alguns anos, com a Universidade da Terceira Idade da UERJ (UNATI), com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFF (PROGEPE). Em 2015, efetivou, também, parceria com o Programa do Servidor Aposentado da Prefeitura de Rio das Ostras (PROSA) desenvolvido pelo Departamento de Psicologia do Polo Universitário de Rio das Ostras (PURO)/UFF e com o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Sendo assim, essa proposta de extensão universitária é, hoje, um projeto que atravessou fronteiras regionais e internacionais.

Este artigo, portanto, tem como objetivo principal, mostrar as contribuições intergeracionais entre aposentados e discentes e apresentar alguns resultados e repercussões proporcionadas pelo PPA realizado por esse Projeto de Extensão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Zanelli, Silva e Soares (2010), o planejamento para a Aposentadoria deve ser flexível a mudanças. Isso porque, uma vez que as vontades e possibilidades sociais, econômicas e emocionais do aposentado para a realização de um projeto pessoal mudam, ele pode pensar e construir outros projetos.

O planejamento dessa nova fase de vida pode possibilitar, ao aposentado, minimizar os problemas psicológicos relacionados à vivência de uma crise diante da aposentadoria, uma vez que o trabalho confere identidade social ao homem. Segundo Zanelli e Silva (1996), as mudanças ocasionadas pela aposentadoria, principalmente, se efetuadas de modo abrupto, podem levar a incidências de separações conjugais, doenças severas e até suicídios.

Segundo França (2008), a dificuldade em enfrentar a aposentadoria é maior quanto mais alto é o cargo da pessoa. Em linhas gerais, as crises de autoestima podem ocorrer como uma consequência do isolamento social, da necessidade sentida pelo aposentado de se envolver em outra atividade ou projeto e da diminuição de benefícios. Dentre as perdas estão os benefícios e a compensação do cargo (salários, plano de saúde, etc.); os aspectos emocionais (desafios, competição, liderança, poder de decisão, criatividade, senso de pertencer à empresa); os aspectos tangíveis (status, contatos com clientes, rotina de trabalho).

Diante dessa situação, a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 230, defende que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas (muitas vezes, aposentados), assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

A política Nacional do Idoso de 1994, por sua vez, relata:

Art.10. Na implementação da Política Nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos:

IV - na área de trabalho e previdência social:

a) garantir mecanismos que impeçam a discriminação do idoso quanto a sua par-



ticipação no mercado de trabalho, no setor público e privado;

b) priorizar o atendimento do idoso nos benefícios previdenciários;

c) criar e estimular a manutenção de programas de preparação para aposentadoria nos setores público e privado com antecedência mínima de dois anos antes do afastamento;

(POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO, 1994, art.10)

---

E o artigo 28 do Estatuto do Idoso de 2003, que:

O Poder Público criará e estimulará programas de:

I - profissionalização especializada para os idosos, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas;

II - preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania;

III - estímulo às empresas privadas para admissão de idosos ao trabalho (ESTATUTO DO IDOSO, 2003, ART. 28)

---

Essas leis retratam que as organizações têm uma responsabilidade social sobre o bem-estar do aposentado e que é dever do Poder Público criar e estimular Programas de Preparação para a Aposentadoria. Tais programas geram um duplo benefício, para trabalhadores e organizações, conforme salientam Carvalho e Serfim (1995). Isso porque os trabalhadores ficam mais satisfeitos, informados e preparados para a nova condição e a imagem da organização se torna atrativa diante do mercado e dos colaboradores pela responsabilidade social.

Assim, as organizações também promovem o desenvolvimento pessoal e profissional de seus trabalhadores, ao possibilitar a transferência do *know-how* a novos talentos e ampliar a ação de seus programas de desenvolvimento de Recursos Humanos.

Os programas de orientação para aposentadoria podem ser utilizados pela organização para estimular as aposentadorias ou manter os trabalhadores trabalhando por mais tempo. Podem, ainda, estimular uma transição saudável visando a uma aposentadoria ativa, por meio do auxílio na elaboração de projetos de vida, com a possibilidade de realizar uma segunda carreira.

O PPA na UFF é realizado em grupos e norteado pela teoria de desenvolvimento de grupos de Schutz. Esse autor desenvolve uma teoria que dá ênfase a três zonas de necessidades interpessoais existentes em todos os grupos (SCHUTZ, 1986).

A primeira é a fase de inclusão, que significa a necessidade de se sentir-considerado pelos outros, perceber que a sua existência seja notada pelo grupo. Nessa fase, cada membro procura seu lugar através de tentativas para encontrar e estabelecer os limites de sua participação no grupo (o quanto vai dar de si, o quanto espera receber, como será sua apresentação diante dos outros).

Em seguida, na segunda fase denominada de controle, aparecem os conflitos, uma vez que cada indivíduo já encontrou o seu lugar e quer lutar por ele. Essa etapa se caracteriza pela busca por liderança, discussão sobre metas e métodos, atuação no grupo e formulação de normas de conduta dentro do grupo.

A terceira fase, por sua vez, é chamada de afeição. Nessa etapa, os sentimentos mútuos ou recíprocos de amar os outros e



ser amado se manifestam e são aceitos e a busca pela integração do grupo faz aparecer manifestações de hostilidade direta, ciúme, apoio, afeto, dentre outros. Cada pessoa, então, procura conhecer as possibilidades de intercâmbio emocional e estabelecer limites quanto à intensidade e qualidade das trocas afetivas. Com isso, à medida que o grupo alcança maior interação e troca experiências, os participantes tendem a refletir com maior facilidade sobre suas possibilidades de continuar uma vida ativa de uma forma prazerosa.

Os programas organizacionais que estimulam os relacionamentos intergeracionais são reconhecidos como de significativa relevância pela Assembléia Mundial de Madri, em virtude de contribuir para a promoção da generosidade e a cooperação recíproca entre as gerações (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

Com o crescimento da população idosa, e, conseqüentemente do envelhecimento ativo, é preciso que as organizações de trabalho estejam atentas às relações intergeracionais. Também é relevante que as academias preparem seus futuros profissionais, em especial os que pretendem atuar na área de Recursos Humanos, para lidar de forma solidária e respeitosa com outras gerações.

Essa preparação pode ser justificada por dois aspectos. Um deles se refere à crescente atuação de profissionais de gerações distintas nos mesmos ambientes de trabalho. O outro aspecto seria o aprendizado adquirido pelos alunos ao vivenciarem relações de trabalho intergeracionais. A transmissão de conhecimentos e ofícios, através dessas relações, promove compreensão, respeito, interatividade e aprendizagem recíproca. Dessa forma, não há quem ensina mais ou menos, porque as realidades e reflexões diferentes conduzem para a transformação (TEIGA, 2012).

## **METODOLOGIA**

O PPA e o Curso Introdutório sobre o PPA do Projeto de Extensão “Um novo olhar sobre a aposentadoria”, acontecem no campus do Gragoatá da UFF, nas salas do Serviço de Psicologia Aplicada, localizado no Bloco N, 5º andar. Essas ações utilizam uma metodologia teórico vivencial que valoriza os estudos realizados sobre aposentadoria e as vivências do indivíduo como dispositivos para o trabalho.

O Projeto de Extensão oferece dois grupos de PPA por ano, com o máximo de doze (12) participantes. Cada programa é realizado em seis encontros, que acontecem uma vez por semana, cada um com duração de duas horas. Para acompanhar o grupo, quatro discentes são escolhidos, dois para coordenar as atividades propostas ao grupo, e dois alunos, iniciantes no Projeto, para a função de apoio. Conforme Herdy, Leider e Aragão (2011, p.121), “a função de apoio surgiu no Projeto Desenvolvimento de Pessoas e da Organização (DOUFF) para designar o papel que um ou dois estagiários exercem”. Essa função do discente aprendiz surgiu neste programa está pautada na fala de Moscovici (1997) quando diz que o observador tem um papel relevante para o treinamento sistemático de um grupo e que está envolvido em um processo ativo e não de um mero expectador.

Os encontros do PPA são discutidos, semanalmente, em supervisão, pela equipe que executa ou auxilia no planejamento do PPA e faz parte do Projeto de Extensão e do Estágio.

O curso Introdutório sobre algumas bases do PPA, por sua vez, surgiu a partir da demanda de preparo e formação profissional para a elaboração desses Programas. Esse curso é planejado pela equipe do Projeto



e coordenado por alunos que já participaram do Planejamento e execução de um PPA. O curso tem uma carga horária de dez (10)h e oferece dois grupos por ano, também com limite de doze (12) participantes. As aulas são em dias consecutivos e tem, como público alvo, estudantes e profissionais interessados na proposta e na Área de Recursos Humanos.

A divulgação dessas duas ações é feita através de panfletos, folders (ANEXOS A), cartazes (ANEXOS B e C), redes sociais e por participantes de grupos anteriores ou alunos e profissionais que participaram do curso. Os recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento das atividades são dinâmicas de grupo e os jogos psicodramáticos, sendo algumas adaptadas de bibliografia específica ou criadas pelo próprio grupo. Tais recursos viabilizam a reflexão sobre a história de vida profissional e a elaboração de novas propostas para o tempo livre adquirido com a aposentadoria.

Os dois trabalhos são avaliados ao final de cada encontro, através de dinâmicas de *feed-back* e, no último dia, com o auxílio de um questionário (ANEXO D), elaborado para este trabalho com perguntas sobre a atuação dos facilitadores e sobre as atividades desenvolvidas, o que permite o aprimoramento do Projeto. Tais avaliações contribuem para a continuidade das ações e reflexão da equipe sobre algumas modificações na formatação inicial das propostas.

Quanto à repercussão do PPA para a vida dos aposentados, o Programa e Equipe recebem *feedbacks* positivos dos participantes, que procuram iniciar ou realizar projetos pessoais a partir das contribuições do Programa e do grupo de participantes.

O curso Preparatório também recebe uma boa avaliação. Percebe-se, nesse caso, que as

contribuições aos alunos e profissionais que participam do curso não se limitam ao conhecimento adquirido. Alguns demonstram interesse em participar da elaboração de PPA's em seus locais de trabalho, de serem incluídos no projeto de extensão e/ou no estágio, ou realizar trabalhos de conclusão de curso (TCC) sobre aposentadoria e PPA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPA proposto pelo Projeto de Extensão "Um novo olhar sobre a Aposentadoria", registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFF (PROEX) surgiu em 2003. Desde então, trabalha com dois grupos por ano, sendo um por semestre. Porém, essa proposta, uma vez que está vinculada às atividades acadêmicas, precisa ser flexível ao calendário escolar, que pode ser modificado, principalmente, em virtude das greves.

O Projeto já atendeu a cerca de 100 participantes no Curso Preparatório e, aproximadamente, 200 a 250 aposentados e pré-aposentados no PPA. Desde 2003, o PPA passou por algumas modificações.

A proposta do PPA, inicialmente, era atender a 20 (vinte) participantes por grupo. Apesar deste quantitativo nem sempre ter sido alcançado, a equipe encontrou dificuldades na coordenação das discussões em grupos maiores, o que poderia prejudicar a qualidade do trabalho. Por isso, as avaliações periódicas levaram a decisão de redução desse número para 12 (doze). Esse cuidado se deve, principalmente, pela importância das discussões grupais para o Programa. A quantidade adequada ou ideal para um grupo focal deve permitir a efetiva participação de todos que o compõe para que haja uma boa discussão do tema (PIZZOL, 2004).

Outra mudança na formatação inicial do programa (PPA) é quanto ao número de



encontros, inicialmente, cinco. No entanto, hoje a equipe realiza um sexto encontro que tem a participação de um geriatra e um representante de uma das parcerias do Projeto. O geriatra traz uma fala sobre o envelhecimento ativo e um representante de uma das parcerias traz a proposta de outras atividades ao aposentado.

Durante o ano de 2015, as atividades do Projeto assumiram uma dinâmica de trabalho um pouco diferente, tendo em vista a licença capacitação da coordenadora e o período vigente de Greve das Universidades Federais com duração de quatro meses. A partir da nova parceria com o Pólo Universitário de Rio das Ostras, o Projeto “Um novo olhar sobre a aposentadoria” passou a ter uma vice coordenadora<sup>1</sup> assim como a coordenadora<sup>2</sup> assumiu o papel de vice-coordenadora do Programa do Servidor Aposentado (PROSA) no PURO-UFF.

Foi realizado também um trabalho de integração dos grupos Niterói e Rio das Ostras, de leitura e discussão de textos para embasamento e ampliação do arcabouço teórico, que inclui a atualização sobre a dinâmica da aposentadoria no Brasil e em outros países, a base teórica da metodologia, assim como textos sobre envelhecimento.

Em seguida, para atender a solicitação da Prefeitura de Rio das Ostras em ampliar a oferta de serviços para os pré-aposentados, a equipe em Niterói apoiou o trabalho da equipe PURO em parceria com a profissional coordenadora do PROSA<sup>3</sup> no planejamento de um grupo de PPA piloto, a fim de salvar a continuação deste programa. O

<sup>1</sup> Prof. Dra. Fabia Monica Souza dos Santos-Psicóloga, Docente UFF-Rio das Ostras

<sup>2</sup> Prof. Ms. Janes Santos Herdy-Psicóloga, Docente UFF-Niterói

<sup>3</sup> Dra. Ana Lúcia Azeredo Couto, Psicóloga da Prefeitura de Rio das Ostras

desafio possibilitou ao grupo a experiência de montagem de um PPA em curto prazo que atendesse às prescrições da Prefeitura e à disponibilidade dos pré-aposentados para a participação nas atividades propostas. Dessa forma, além do fortalecimento da ação pela nova parceria, o PPA em Rio das Ostras teve um *feedback* positivo pela satisfação dos participantes e da Prefeitura sobre o trabalho realizado.

A equipe tem constatado a importância da realização de programas para preparar os participantes na reconstrução de suas identidades. Segundo Zanelli (1994), as perspectivas de vida na aposentadoria, quando buscadas por tentativas e erros, aumentam as chances de provocar problemas de saúde, nas relações familiares e sociais.

A proposta do Projeto de Extensão em Niterói atende, assim, uma responsabilidade social prescrita por lei. Percebeu-se que, as duas ações, o PPA e o Curso, ao utilizarem a metodologia teórico-vivencial, possibilitam a troca de experiências dos participantes entre si e com a equipe de facilitadores, que auxilia cada integrante do grupo a lidar melhor com o processo de aposentação. Além disso, o contato do estudante com vivências relacionadas à aposentadoria permite uma reflexão pessoal sobre sua própria vida e exercício profissional. Esse PPA, como uma prática intergeracional, contribui para a mudança na mentalidade da comunidade em relação à imagem do aposentado, tido, muitas vezes, como inválido, por perder a condição de profissional.

A equipe reconhece a importância do trabalho e, por isso, através da intensificação das pesquisas acadêmicas sobre os benefícios desse programa e compartilhamento do trabalho em atividades científicas, incentiva a multiplicação do PPA e o Curso sobre o PPA em outras instituições públicas e privadas.



A fim de promover melhorias em sua atuação, a equipe questiona aos participantes se o PPA atendeu às expectativas. Isso porque concorda que a avaliação é essencial para que o Programa seja aprimorado continuamente e promova mudanças favoráveis para a vivência da aposentadoria de forma saudável e prazerosa (FRANÇA e SOARES, 2009; ZANELLI ET AL., 2010 SEIDL ET AL, 2014;).

Alguns resultados mostram que as atividades, em geral, são satisfatórias ao público. Contudo, esse PPA, especificamente, realiza um trabalho diferenciado da maioria dos PPA's conhecidos. Isso porque, ao focar sobre a vida emocional do indivíduo diante da aposentadoria, não se guia pela realização de orçamento financeiro dos participantes ou exposição de palestras sobre o aspecto previdenciário, dentre outros. Notou-se que apesar do *feedback* positivo, essa diferença é questionada por alguns participantes. Para contribuir com esta demanda, a equipe convida alguns profissionais da área da saúde e da Previdência para participarem do último encontro do PPA. A proposta é que após a participação no Programa, o aposentado se sinta livre para realizar seus projetos no momento em que desejar, reconhecendo que ele é ativo e autônomo em seu processo de aposentadoria.

Além disso, as atividades promovem o desenvolvimento profissional dos estudantes submetidos às novas vivências de trabalho, ao lidar com um novo grupo e compartilhar das experiências pessoais dos participantes. O estudo sobre o tema e participação no PPA possibilita ao discente a melhoria na qualificação profissional, ao prepará-lo para melhor desenvoltura no trabalho com grupos e com a própria elaboração de programas semelhantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe reconhece que o preparo do trabalhador para a aposentadoria poderia ser melhor otimizado se fosse realizado desde o início da carreira profissional e não somente na véspera do encerramento das atividades profissionais. Um grande empreendimento também seria acompanhar cada participante ao longo do processo de entrada nesta nova fase da vida durante alguns anos, como recomendado por França e Carneiro (2009). Esse procedimento permitiria verificar o impacto do programa na qualidade de vida após a aposentadoria e avaliar se as metas a médio e longo prazo definidas pelo modelo lógico foram alcançadas.

Embora seja uma proposta acadêmica, a equipe tem se esmerado em repensar possibilidades de melhoria, que inclui o acompanhamento dos participantes. Tendo em vista que a oferta de programas de preparação para a aposentadoria é ainda pequena em organizações brasileiras, como apontam França e Soares (2009), espera-se que este trabalho possa colaborar para o avanço das pesquisas e serviços de políticas públicas que se destinam a atender a população prestes a se aposentar.

Sendo assim, este Projeto de Extensão pretende continuar a realizar estudos e ações que possibilitem a formulação de programas de intervenção junto aos pré-aposentados e aposentados. O objetivo é possibilitar a elaboração de novos projetos pessoais que apontem outras atividades e fontes de prazer que tragam realização profissional e pessoal ao longo da vida. Acredita-se, dessa forma, na possibilidade dos participantes vivenciarem a aposentadoria de maneira natural e sem grandes impactos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Antônio Vieira; SERFIM, Oziléia Gomes. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1995.

FRANÇA, Lucia Helena. **O desafio da aposentadoria**: os exemplos dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia. – Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

FRANÇA, Lúcia Helena de Freitas Pinho; CARNEIRO, Verônica Lopes. Programas de preparação para a aposentadoria: Um estudo com trabalhadores mais velhos em Resende (RJ). **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 429-448, 2009.

FRANÇA, Lúcia Helena de Freitas Pinho; SOARES, Dulce Helena Penna. Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n.4, 738-751, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a07.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho; SILVA, Alcina Maria Testa Braz; BARRETO, Márcia Simão Linhares Barreto. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 13, p. 519-531, 2010.

HERDY, Janes Santos; LEIDER, Ana Carolina; ARAGÃO, Juliana. **Aposentadoria**: Um olhar diferenciado para um novo momento de vida. In VERTHEIN, Marilene Afonso; BRAGA, Maudeth Py; VERGNE, Celso. (Org.). **Multifaces das Práticas em Psicologia do Trabalho**: impasses e criação. Niterói: EdUFF, 2011. p. 109-126.

LEI nº 8.842, de **04 de janeiro de 1994**. Política Nacional do Idoso. Brasília, DF, Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

LEI **10.741, de 01 de outubro de 2003**. **Dispõe sobre Estatuto do Idoso e dá providências**. Brasília, DF, Diário Oficial da União.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da 2ª Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento**. Madrid, 2002.

PIZZOL, Silvia Janine Servidor de. **Combinação de grupos focais e análise discriminante**: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural* [online]. 2004, vol.42, n.3, pp. 451-468. ISSN 1806-9479. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032004000300003>. Acesso em 22 nov. 2015.

SÁNCHEZ, Carmen Delia. **Gerontologia social**. Buenos Aires: Espaço Editorial, 2000.



SCHUTZ, WILL. **O Prazer**: expansão da consciência humana. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

SEIDL, Juliana; FRANÇA, Cristineide Leandro; MURTA, Sheila Giardini. **Formatos de Programas de Educação para Aposentadoria**. In MURTA, Sheila Giardini; FRANÇA, Cristineide Leandro; SEIDL, Juliana. (Org). Programas de Preparação para Aposentadoria: Como planejar, implementar e avaliar. Novo Hamburgo: Sinopsys, p.84-106. 2014.

TEIGA, Sara Armanda Mora. **As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas-envelhecer em uma sociedade não stop**: o território multigeracional de Lisboa Oriental. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa: 2012, p.2-104.

ZANELLI, José Carlos. Aposentadoria: percepções dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18, 1994. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Anpad, 1994.

ZANELLI, José Carlos; SILVA, N.. **Programa de preparação para Aposentadoria**. Florianópolis-SC: Insular, 1996.

ZANELLI, José Carlos; SILVA, Narbal; SOARES, Dulce Helena Penna Soares. **Orientação para Aposentadoria nas Organizações de trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.



# ANEXOS A – MODELO DE FOLDER PARA A DIVULGAÇÃO DO PPA



*Para quem vai se aposentar...  
ou... já se aposentou...*

**“UM NOVO OLHAR SOBRE  
A APOSENTADORIA”**



**Datas dos encontros:**

2º Semestre de 2015

**Dias e horários a definir**

**Garanta já a sua vaga!**

**Local:**

Universidade Federal Fluminense -  
Campus Gragoatá / Bloco N- 5º andar  
(Rua Professor Marcos Waldemar  
de Freitas Reis, São Domingos – Niterói)

Maiores informações:  
Telefones de contato:  
(21) 2629 – 2951/ 2952

E-mail:  
grupoaposentadosuff@gmail.com

*“O projeto do “grupo aposentados Uff” me chamou atenção ...Consegui o folder quando na última eleição do 2º turno estava votando no Campus da UFF pra presidente. Achei interessante e logo disse ao meu marido: Vou fazer! Foi interessante a experiência que valeu pelo entusiasmo das meninas no projeto e a maneira como encaminharam estimulando-me a AVANÇAR! O aposentado que trabalhou quase uma vida e vai continuar trabalhando, com certeza, mesmo sem remuneração formal, quer nesse momento dedicar-se um pouco mais a si mesmo, seus sonhos e /ou estar disponível para atender a outras pessoas mais próximas, familiares e trabalhos /atividades mais emergenciais que necessitem sua ajuda. Ai entra o Projeto de PPA ... Precisamos de alguém para dar “o empurrãozinho” ! O que você gostaria de fazer? Então, “mãos à obra” - o segredo do PLANEJAMENTO. Precisamos planejar ...os sonhos, um trabalho voluntário ou mesmo um projeto que envolva maiores estruturas...Não sabia planejar ... É preciso planejar ...sua vida, sua rotina, seu tempo; serão todos os dias faremos o imediato e não conseguiremos realizar sonhos e projetos que ainda faltam realizar! Um novo olhar sobre a aposentadoria é: ainda podemos, faremos, realizaremos...tudo o que quisermos porque Deus nos dá essa possibilidade, mas preciso saber: O que quero? Preciso planejar os meus sonhos!!!!”*

*Lauridice Boaventura Botelho – grupo 2014/2- Professora*

*“Participei do projeto ‘Um novo olhar sobre a aposentadoria’ e para mim valeu muito para minha decisão de me aposentar. A gente tira muitas dúvidas com os facilitadores do projeto. Ficamos bem cientes do que realmente queremos. Quando as dúvidas permanecem, temos espaço para refletir e repensar nossas questões. Para mim foi muito bom!”*

*Renilde Ana – Grupo 2010/2 – Servidora UFF*

**Campus do Gragoatá /Bloco N  
5º andar - SPA  
Serviço de Psicologia Aplicada**

Coordenação  
Profª Janes Santos Herdy  
Vice-coordenação  
Profª Fábria Souza

**PROGRAMA DE PREPARAÇÃO PARA APOSENTADORIA (PPA)**

**“UM NOVO OLHAR  
SOBRE A APOSENTADORIA”**

**0 que é?**

É uma proposta que surgiu a partir da preocupação com esta importante etapa da vida: a Aposentadoria! Preparar-se é também educar para o uso do tempo livre, possibilitando a descoberta de outros interesses. Investir no lazer, produção cultural, engajamento político, participação comunitária e trabalho voluntário são formas de participação social que poderão levar à elaboração de novo projeto de vida!

Nós, do Projeto “Um novo Olhar sobre a Aposentadoria”, queremos comemorar com você essa grande conquista e contribuir para a preparação desta nova etapa em sua vida - a Aposentadoria!

**A quem se destina?**  
Pessoas que estão para se aposentar ou já aposentadas e que tenham interesse em refletir sobre a Aposentadoria, repensando possibilidades.

**Como acontece?**  
Formamos grupos de participantes e marcamos encontros com cada grupo, sendo (um) por semana, durante 6(seis) semanas. Cada encontro tem a duração de 2h.

**Dual objetivo?**  
Oferecer aos participantes subsídios necessários para um desengajamento profissional mais saudável, proporcionando reflexões para resgatar interesses que possam ter sido congelados. A partir daí, verifica-se, com os participantes, possibilidades de colocar tais interesses em prática, ajudando assim a desconstruir o preconceito de que o aposentado se torna inativo após fechar um ciclo de atividades profissionais. Ressalta-se que neste novo planejamento de vida, não está, necessariamente, vinculado um trabalho formal, mas sim o novo projeto deve vislumbrar a desmistificação do estereótipo de que aposentadoria é sinônimo de velhice e/ou inatividade.

**Metodologia:**  
A proposta acontece utilizando-se o recurso didático da dinâmica de grupo e jogos psicodramáticos, além da troca de vivências como dispositivos que viabilizem o repensar sobre a aposentadoria, possibilitando assim - um novo olhar para esta outra fase da vida.

## INSCRIÇÃO

NOME:

TELEFONE:

E-MAIL:

IDADE:

PROFISSÃO:

Caso você esteja interessado,  
envie os dados acima para:  
[grupoaposentadosuff@gmail.com](mailto:grupoaposentadosuff@gmail.com)

**É GRATUITO!  
PARTICIPE !!!**

Inscrições abertas!!!  
Faça já a sua!

*Equipe: Projeto de Extensão Um novo olhar sobre a aposentadoria e Estágio Supervisionado em Desenvolvimento de Pessoas e de Organização*

ISSN: 2236-6784 Revista Extensão, Vol.IX, n.1

105



## ANEXO B – MODELO DE CARTAZ PARA A DIVULGAÇÃO DO PPA

**P**  
R  
O  
G  
R  
A  
M  
A  
  
**P**  
E  
P  
A  
R  
A  
Ç  
Ã  
O  
  
P  
A  
R  
A  
  
**A**  
P  
O  
S  
E  
N  
T  
A  
D  
O  
R  
I  
A

### Um novo olhar sobre a aposentadoria

Destina-se a pessoas aposentadas ou que estão para se aposentar. Visa a reflexão sobre essa nova etapa da vida e repensar a melhor forma de administrar o tempo livre e resgatar interesses estagnados.



**Grupo 1** 15:30 as 17:30  
Dias: 02/10, 09/10, 16/10, 23/10, 30/10 e 06/11

**Grupo 2** 18:00 as 20:00  
Dias: 01/10, 08/10, 15/10, 22/10, 29/10 e 05/11

**LOCAL:** Universidade Federal Fluminense, Campus Gragoatá  
Bloco N, 5º andar – Niterói, RJ

**Inscriva-se já!**  
Envie seu nome, telefone e grupo de interesse para:  
[grupoaposentadosuff@gmail.com](mailto:grupoaposentadosuff@gmail.com) - Tel.: (21) 2629-2951/2952  
Projeto gratuito com certificado!

**uff** Universidade Federal Fluminense  
**PROEX** PRO-REITORIA DE EXTENSÃO  
**SPA UFF** Serviço de Psicologia Aplicada  
Coordenação Profissional  
Janes Santos Herdy

## ANEXO C – MODELO DE CARTAZ PARA A DIVULGAÇÃO DO CURSO

### CURSO: Programa de Preparação para Aposentadoria

**PPA**

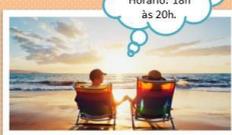
*Gratuito e Com Certificado!*

*O que é? Como Fazer?*

**Objetivo:** Fornecer subsídios para organização de um PPA.

**Público alvo:** Estudantes de Psicologia e/ou Profissionais da área de RH.

Dê 12 a 15 de Maio/2014.  
Horário: 18h às 20h.



Inscrições pelo e-mail:  
[grupoaposentadosuff@gmail.com](mailto:grupoaposentadosuff@gmail.com)  
Constando: Nome, telefone, e-mail, curso e/ou empresa.  
Assunto: Curso de PPA.

Local: Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus do Gragoatá - Bloco N - 5º andar.

Equipe de Estágio Supervisionado em Desenvolvimento de Pessoas e da Organização (DOUFF)  
Coordenação Profª Janes Santos Herdy

**PROEX** PRO-REITORIA DE EXTENSÃO  
**SPA** Serviço de Psicologia Aplicada  
UFF Universidade Federal Fluminense



## ANEXO D - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PPA

### 1) Marque a opção mais adequada sobre o Programa:

PERGUNTAS	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE	NUNCA
As atividades desenvolvidas durante o Programa foram adequadas aos objetivos propostos?				
Você acredita que as atividades desenvolvidas poderão ser aplicadas no seu cotidiano?				
As atividades desenvolvidas foram motivadoras?				
A metodologia (exposição oral, dinâmicas, trabalhos de grupo) foi adequada?				
O projeto atendeu suas expectativas?				
A carga horária do projeto foi suficiente?				
Recomendaria este projeto para seus colegas?				
Você se interessaria a dar continuar este projeto?				
Gostaria de participar de um projeto que envolvesse grupos de outros setores?				

### SINALIZE NA ESCALA SUA AVALIAÇÃO SOBRE O PROGRAMA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Justifique:

Comentários:



## 2) Marque a opção mais adequada sobre os facilitadores:

PERGUNTAS	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE	NUNCA/ NÃO
Houve uma boa administração do tempo?				
As vivências foram bem conduzidas?				
As atividades foram orientadas com clareza?				
Os facilitadores mostraram sintonia na orientação do Projeto?				
Os instrutores retiveram a atenção do grupo?				
Houve dinamismo na condução do Projeto?				

### SINALIZE NA ESCALA SUA AVALIAÇÃO SOBRE OS FACILITADORES

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

Justifique:

Comentários:

**Fonte:** Material elaborado pela Equipe do Projeto de Extensão Um novo olhar sobre a aposentadoria e Estágio Desenvolvimento de Pessoas e da Organização da UFF.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

---



## **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ITINERANTE RAVENALA**

Atividade de extensão com monitores do Programa de Extensão Intinerante Ravenala, Projeto Floresta Sustentável, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, crianças e professores da Escola Municipal Pedro Joaquim de Souza, Comunidade Pau Grande, Mata de São João – BA. Oficina Contação de história para os anos iniciais do ensino fundamental-cobras, sapos e aranhas: desmistificando preconceitos. 10/04/2015.

**Foto:** Márcia Neves. Pág. 145



# MÚSICA E TEATRO: AÇÕES EXTENSIONISTAS INTERDISCIPLINARES

## MUSIC AND THEATER: INTERDISCIPLINARY EXTENSION ACTIONS

---

### **Simone Marques Braga**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. da Universidade Estadual de Feira de Santana *moninhabraga@gmail.com*

### **Marila Cristine Sales Marques**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. da Universidade Estadual de Feira de Santana *marila.marques@gmail.com*

### **Resumo**

Este trabalho trata de um relato de experiência, sobre um minicurso realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), durante a I Semana de Integração LICEMUS, promovida em uma ação conjunta entre o Subprojeto Musicando a Escola (PIBID de Música da UEFS), o Colegiado do curso de Licenciatura em Música da UEFS (LICEMUS) e o Grupo de Dança-Teatro da UEFS. A experiência aponta que é de extrema importância a realização de ações interdisciplinares nos cursos de Licenciatura em Música para que os futuros professores possam experimentar diferentes formas de propor o diálogo da área de Música com outras áreas do conhecimento. Neste caso, o diálogo entre Música e Teatro tanto trouxe contribuições para a formação inicial dos estudantes envolvidos como também para atuações futuras. O formato adotado em aula pedagógica e mostra didática tornou-se referência de propostas pedagógicas voltadas para propiciar um ensino musical mais dinâmico ao envolver música, movimento e encenação. Entre outros, os autores consultados foram: FUCCI, AMATO, 2010; FREIRE, 2010; MORIN, 2000.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Ensino de Música. Música e Teatro.

### **Abstract:**

This work is an experience report, about a mini course held with Music Education Undergraduate students at the State University of Feira de Santana (UEFS), during the First Week of LICEMUS Integration, promoted in a joint action between the Making Music at School Subproject (UEFS Music PIBID), Music Education Undergraduate Collegiate (LICEMUS) and the UEFS Dance-Theatre Group. Experience shows that it is extremely important to carry out interdisciplinary actions in Music Education Undergraduate courses so that future teachers can try different ways to propose dialogue in the area of Music with other areas of knowledge. In this case, the dialogue between music and theater both brought contributions to the initial training of students involved but also for future performances. The format adopted for classroom teaching and teaching presentation has become a reference for educational proposals aimed to provide a more dynamic musical education by involving music, movement and staging. Among others, the authors consulted were: FUCCI, AMATO, 2010; FREIRE, 2010; MORIN, 2000.

**Keywords:** Teacher Training. Music education. Music and Theatre.



## ► INTRODUÇÃO

Um dos compromissos da universidade, sobretudo, dos cursos de formação de professores de música, é contribuir e efetivar uma formação em consonância com a realidade em que se apresenta voltada para os diversos contextos de atuação. Parte destas contribuições fundamenta-se em leis e documentos que viabilizam a tomada de ações e a construção dos currículos de licenciatura, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Música (BRASIL, 2004a). Esta última é favorável à articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de proposta educacional em uma abordagem interdisciplinar.

Sobre a interdisciplinaridade, o conceito do conhecimento baseado no preceito de que é possível compreender a realidade por meio de sua divisão em vários campos já não atende a esta era e aos novos paradigmas que se apresentam a exemplo da realidade multicultural. Segundo Fucci Amato (2010) a grande questão é a produção de uma visão fragmentada da realidade com conhecimentos estanques, não produtores de ações eficazes no cotidiano social. Tal concepção apresenta implicações no ensino musical, sobretudo na formação de professores de música e, conseqüentemente, na atuação profissional posterior.

Com o objetivo de trazer algumas considerações sobre as possibilidades da promoção de uma formação pedagógica musical realizada em uma perspectiva interdisciplinar, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o minicurso em caráter extensionista intitulado Música e Teatro.

Interdisciplinaridade e a formação pedagógica musical

Longe de ser um fenômeno novo, a interdisciplinaridade surgiu na Europa como movimento durante a década de 1960. Entretanto, para realizá-la é necessário compreender o seu conceito. A interdisciplinaridade é concebida na articulação e na interação entre disciplinas, por meio da intercomunicação de um esforço em comum: “[...] a prática da interdisciplinaridade não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento e sim a interação entre eles [...]” (FREIRE, 2010, p. 85). Segundo Amato (2010, p. 521), “[...] a interdisciplinaridade visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca ao menos, conjugar visões que se aproximem [...]”.

De acordo com Morin (2000) a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas torna-se útil apenas quando se estabelece diálogo entre essas e, ao contrário, produz conhecimento parcelado. Este diálogo pode proceder por meio da interdisciplinaridade, realizada em graus diferenciados por intermédio da aplicação de conceitos, epistemologias ou na criação de novas disciplinas, cursos.

Historicamente pode-se pontuar ações indisciplinadas no ensino musical. Os educadores Gainza e Sá Pereira defendiam que o professor de música deveria agregar conhecimentos sobre o desenvolvimento humano pela Psicologia, enquanto Mignone valorizava o intercâmbio de ideias de diferentes áreas educacionais, por meio de parcerias com profissionais especializados para promover o desenvolvimento harmonioso das potencialidades dos estudantes no campo sensorial, afetivo, motor e mental (PAZ, 2000).

No ensino musical, a ação interdisciplinar torna a aprendizagem significativa ao integrar diversos saberes e proporcionar



experiências mais próximas ao contexto social em que se insere. Neste sentido, a articulação permite aos estudantes envolvidos uma formação integral ao focar o desenvolvimento intelectual, psicológico, sócio-cultural e ecológico do homem. Em concordância, o PCN de Arte do Ensino Fundamental (1988) apresenta uma concepção educativa integral ao sinalizar conteúdos não condicionados unicamente às disciplinas ou matérias tradicionalmente conhecidas, mas abrange além das capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Desta forma, é de extrema importância trazer ações extensionistas interdisciplinares nos cursos de licenciatura em música para que os futuros professores possam experimentar diferentes formas de propor o diálogo da área de Música com outras áreas de conhecimento, para que possa servir de referência para a atuação posterior. Nesta perspectiva, o Subprojeto Musicando a Escola, pertencente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Feira de Santana, em parceria com o Colegiado de Música da UEFs (LICEMUS) e o Projeto de Extensão Grupo de Dança-Teatro da UEFs, promoveram a I Semana de Integração Licemus, realizada nos dias 25, 26, 27 e 28 de agosto de 2014, no campus da UEFs, relatada a seguir.

## INTEGRAÇÃO E DIÁLOGO DA MÚSICA COM OUTRAS ÁREAS

A parceria entre o LICEMUS, Grupo de Dança-Teatro da UEFs e o Subprojeto visou alcançar os seguintes objetivos: 1) estreitar a parceria entre os três setores em prol do curso de Licenciatura em Música da UEFs; 2) planejar ações e atividades a serem desenvolvidas no LICEMUS para o segundo semestre letivo de 2014; 3) promover o



Figura 1: Folder da programação da I Semana de Integração Licemus

diálogo com diversos setores da UEFs a exemplo do Departamento de Letras e Artes, bem como outros cursos de graduação a exemplo do Curso de Física; 4) aproximar os estudantes do curso de Licenciatura em Música com atividades e setores acadêmicos da UEFs; 5) desenvolver atividades discentes de formação inicial voltada para a Educação Básica; 6) desenvolver ações interdisciplinares como referência para a formação pedagógica musical; 7) promover ações que envolvam o diálogo da universidade com a comunidade local.

Na programação foram contempladas atividades variadas desde apresentações musicais, palestras, mesas redondas a minicursos ministrados por professores do curso. Dentre os minicursos destacou-se o que versou sobre os temas Música e Teatro ao mostrar as possibilidades do diálogo entre as áreas envolvidas. Este trabalho, além de promover a aproximação dos estudantes da UEFs e desenvolver atividades discentes de formação inicial voltada para a Educação Básica, contemplou o desenvolvimento de atividades práticas, realizadas com técnicas teatrais e atividades musicais, utilizando-se da voz, do corpo, e de outros elementos artístico-musicais.



Figura 2: Release do Minicurso Música e Teatro

## MINICURSO MÚSICA E TEATRO

No minicurso foram trabalhadas atividades com propostas a partir de improvisações e técnicas desenvolvidas pela ministrante, a partir de estudos de Viola Spolin (2001), técnicas do teatro do oprimido, técnicas de Clown e improvisações e das sugestões do “manual de criatividade” de Dourado e Milet (1998), juntamente com autores e teóricos musicais como Schafer, Dalcroze, Willems, dentre outros. Algumas atividades serão descritas a seguir, de forma sucinta:

### FASE 1 - LIBERAÇÃO: ATIVIDADES DE APROXIMAÇÃO - RELAXAMENTO - ALONGAMENTO - RESPIRAÇÃO E OUTRAS

Por tratar-se de ser um momento inicial, foi interessante que os participantes se conhecessem, pois embora fossem pessoas de uma mesma instituição, por vezes não se conheciam. Por isso foram desenvolvidas atividades que proporcionassem um relaxamento, uma descontração, para “liberação” dos alunos (MILET, DOURADO, 1998). Atividades como falar seu nome e um gesto, caminhar pelo espaço de forma natural, com música ou não, também é interessante, dentre outras atividades para

desinibir, descontrair e interagir com os alunos de uma melhor forma.

Nesta etapa foram trabalhados o alongamento, relaxamento com massagem em grupo e em roda, brincadeiras com o nome, repetição de ritmos nas palmas das mãos, e um jogo de exercício em roda (batendo os pés).

### FASE 2 - SENSIBILIZAÇÃO: ATIVIDADES DE TÉCNICA, DE PRONTIDÃO, DE PERCEÇÃO E APRECIAÇÃO, PERCEÇÃO DE SENTIDOS E DO OUTRO

Nesta segunda etapa, os alunos estavam mais integrados e pode-se trabalhar com a técnica do *Hope*, muito conhecida no Teatro. Esta técnica de atenção, prontidão, pode variar com sons, bolas de silicone, e outras regras, sempre na formação em roda.

Neste momento, ocorreu uma fase chamada por Milet e Dourado (1998) de “sensibilização” em que foi apresentado ao aluno um leque de possibilidades: artística, musical, teatral, rítmica, sonora, sinestésica, imaginativa, olfativa, gustativa. Foram feitas atividades do caminhar pelo espaço com diversas improvisações, interações, imitações, com jogos baseados em Spolin (2001) e em Boal (1980, 2002). Foram utilizados chocolates para trabalhar olfato e o paladar com olhos fechados para trabalhar percepção do espaço. Noutro momento foi cantada a música “Eu tenho uma paixão” na qual foi utilizada a ciranda, em roda, sendo dançada e cantada. Utilizou-se também a improvisação em cânone e em seguida de forma livre com todos criando e improvisando ao mesmo tempo.

Trabalhou-se também algumas técnicas de clown, a exemplo do “exibicionismo”, um jogo no qual a pessoa começa demonstrando o que faz: um gesto, ato ou ação qualquer



que fique cômica, um ato que permita ao outro fazer outra coisa para ser melhor, e em seguida iniciar um desafio, pois um deve querer ser melhor que o outro, este é o jogo. O interessante é que após alguns desafios possa ser solicitado que finalizem o exercício que acaba virando uma pequena “história”, uma cena em sala com início, meio e final. Em seguida a dupla que improvisou dá a vez para outra dupla e assim por diante.

### **FASE 3 - PRODUÇÃO: ATIVIDADES DE PRÁTICA, DE INTERAÇÃO, DE CONSTRUÇÃO, E DE APRESENTAÇÃO EM SALA E AVALIAÇÃO**

Esta etapa tratou-se de uma fase a qual se intitulou “produção”. Não que seja obrigatório um produto final, mas é indicado que, a cada aula o aluno tenha a consciência e saiba o propósito das atividades desenvolvidas e assim, possa expor de maneira prática aquilo que fora desenvolvido, experimentado. Sendo assim, foi realizada a atividade “1, 2, 3”. Trata-se de uma atividade adaptada pela ministrante a partir de outros exercícios.

Foram feitas em duplas, onde cada dupla inicia contando 1, 2, 3, em seguida, cada número passa a ser um som, e sons passam a ser substituídos por ritmos. Em seguida unem-se a contagem, os ritmos e os sons (voz, corpo), e as duplas apresentam-se com um tema, podendo incluir uma música, criar outras coisas para compor ou somar com o que produziram. Na sequência cada dupla apresentou-se uma a uma para a turma, até que todas as duplas pudessem mostrar o que produziram.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para o desenvolvimento de uma formação inicial em consonância com a realidade local é necessário que a universidade se conscientize quanto às suas limitações

perante a diversidade contemporânea e assuma uma postura em direção a ações interdisciplinares, por meio de diálogo entre componentes específicos e pedagógicos, interação interdepartamental, diálogo com outros cursos ofertados e instituições variadas, para articular a indissociabilidade do ensino, extensão e pesquisa.

É oportuno estabelecer parcerias com instituições que possam financiar, alimentar e ampliar a extensão com a promoção de ações de cunho social, a exemplo da relação apresentada neste trabalho entre a Licenciatura em Música da UEFS e o Subprojeto de Música. Espera-se que esta relação beneficie tanto o curso de Licenciatura em Música da UEFS, a comunidade acadêmica (professores e estudantes) e o ensino de música local.

A avaliação realizada com os estudantes no final do minicurso transpareceu a aceitação da proposta em uma perspectiva interdisciplinar. Ao longo do minicurso ficou claro que a turma estava atenta, participativa e que os alunos trouxeram muitas coisas interessantes na realização das atividades apresentadas. As respostas aos jogos, o desenvolvimento nas atividades solicitadas, as construções, criações e apresentações em dupla foram bastante positivas em diversos aspectos musicais, artísticos, teatrais, sonoros, criativos, improvisacionais, perceptivos, espaciais, e com relação ao trabalho em grupo.

O diálogo entre Música e Teatro trouxe contribuições para a formação inicial dos estudantes envolvidos, como por meio de atividades que pudessem articular música, movimento e encenação, como também para a atuação futura. O formato adotado em aula pedagógica e mostra didática tornaram-se referências para propostas pedagógicas que oportunizem um ensino



musical dinâmico ao fazer uso da música em movimento. Os reflexos destas contribuições foram a solicitação pela comunidade acadêmica para que a proposta se tornasse uma disciplina a ser ofertada como um dos componentes optativos do curso de Licenciatura em Música da UEFS, aber-

to a estudantes de outros cursos da UEFS. Desta forma, o minicurso se transformará no componente “Música e Interfaces”, e também dialogará com o Projeto de Extensão Grupo de Dança-Teatro da UEFS, como curso de extensão para alunos das licenciaturas e aberto à comunidade.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte**, 1988.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DOURADO, Paulo e MILET, Maria E. **Manual de Criatividades**. Salvador: EGBA, 1998.

FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinariedade. In: **Música Hodie**, v. 10, nº 1, p. 81-92, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e Interdisciplinaridade: bases epistemológicas e exploração de uma interface. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIMCAM/UFRJ, p. 517-539, maio. 2010.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes e Juremir Machado da Silva (org.), **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Trad. de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais – O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.



# III CAMINHADA URBANA: LUGARES DO ABANDONO - VIVÊNCIA, PERSPECTIVA E OCUPAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDIFICADO NA CIDADE DE SANTA MARIA, RS.

III URBAN WALK: PLACES OF ABANDONMENT - EXPERIENCE, PERSPECTIVE AND OCCUPATION OF THE BUILDING PATRIMONY IN THE CITY OF SANTA MARIA, RS.

---

## **Cíntia Maria Fank**

Graduanda do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. *fankcintia@gmail.com*

## **Maria Hoff Barcelos**

Graduanda do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. *mariahoffb@gmail.com*

## **Resumo**

O relato de experiência aqui apresentado é resultado do aprendizado e vivências oportunizadas pela participação no evento e Projeto de Extensão Caminhadas Urbanas, do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria. O projeto em questão visa oferecer novos olhares com relação ao espaço público e ao patrimônio edificado na cidade, através do qual se busca a interação entre cidadãos e o espaço urbano, com enfoque em Santa Maria, RS. Tendo como ponto de partida o ato do caminhar, objetivava-se a reflexão acerca dos pontos positivos, negativos e potencialidades da cidade, despertando questionamentos, reflexões e sensação de pertencimento acerca da cidade na qual vivem. Neste relato, apresenta-se o processo prático, a reflexão teórica, a descrição e resultados da III Caminhada Urbana, evento realizado pelo projeto em questão, que ocorreu no dia 22 de agosto de 2015 em um percurso no centro histórico da cidade. Em termos gerais, espera-se que a partir destas Caminhadas seja possível reforçar o quanto é necessária a reflexão sobre o patrimônio edificado e espaço público, bem como sua preservação e memória atrelada aos mesmos.

**Palavras-chave:** Caminhadas Urbanas. Patrimônio edificado. Lugares do abandono.

## **Abstract**

The experience story here stated is a result of the learning and experience made possible by the participation in the event and Extension Project Urban Walks, of the Architecture and Urbanism Course of the Federal University of Santa Maria. The project in question seeks to offer new point of views regarding the public space and the building patrimony of the city, intending to intensify the interaction between townspeople and the urban space, focusing in Santa Maria, RS. Having as its starting point the act of walking, we intend to reflect about the positive and negative points and the potentialities of the city, awakening questions in the citizens and also the feeling of belonging to the city where they live. In this experience story, we present the practical process, the theoretical reflection, the description and results of the third Urban Walk, event realized by the present project, that took place on August 22nd, 2015, in a route through the historical center of the city. Broadly speaking, we hope that from these Walks it will be possible to reassure how much a reflection of the building patrimony and the public space is needed, as well as its preservation and the preservation of memories connected to them.

**Keywords:** Urban Walks. Building patrimony. Places of abandonment.



## ► INTRODUÇÃO

Comunicação entre população e a cidade, esta é a principal ideia abordada pelo Projeto de Extensão 'Caminhadas Urbanas' (figura 1).

O projeto em questão pretende identificar as percepções e apropriações dos cidadãos e visa oferecer novos olhares com relação ao espaço público e ao patrimônio edificado na cidade, com enfoque em Santa Maria - RS. Promovendo e fomentando a Extensão dos debates acadêmicos junto à sociedade em geral, o projeto aborda questões relativas ao patrimônio material sob o viés do espaço público.

O Caminhadas Urbanas tem como ponto de partida o caminhar na cidade. Com embasamento nas Jane's Walks, caminhadas realizadas por todo o mundo e inspiradas pela jornalista e escritora Jane Jacobs, a ideia é explorar o ambiente urbano, que nos convida a perceber como os elementos formais, funcionais, estéticos e ambientais da cidade em que vivemos criam e modelam as relações sociais.

Por meio desta conexão proposta entre transeunte e espaço público, é possível identificar os tipos de apropriação social que nele ocorre e incentivar a reflexão e o debate, uma das principais maneiras de se realizar mudanças favoráveis no ambiente urbano. Deste modo, comunidade acadêmica e demais cidadãos desenvolvem em conjunto um olhar crítico sobre o espaço urbano ao longo de seu caminhar, levantando questões sobre a qualidade, a valorização e as potencialidades e possibilidades de modificação e apropriação dos espaços públicos, da paisagem urbana e do patrimônio a partir de um olhar minucioso, conforme aponta Lerner:

Ande a pé e repare no desenho do piso, nas luminárias, no itinerário. (...) Você é



**Figura 1:** Identidade visual do projeto Caminhadas Urbanas.

capaz de captar momentos especiais na vida de uma cidade, de enxergar que cada cidade pode ser melhor. Depende de você conhecê-la e sentir aquilo que ela tem de melhor, que é a solidariedade. (LERNER, 2011, p. 119-120)

## O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO

Iniciado em 2014, o projeto ganhou continuidade no corrente ano, visto que os resultados apresentados foram positivos. Objetivou-se a continuidade das metodologias já aplicadas no ano anterior, como as discussões em grupo (acadêmicos, professores e comunidade) e a realização de percursos na cidade, as então "Caminhadas Urbanas" - evento que nomeia o projeto. O planejamento e a organização da terceira Caminhada iniciaram-se no mês de maio de 2015, com encontros periódicos entre os participantes do projeto - docentes e acadêmicos -, nos quais se discutiu os objetivos e as possíveis formas de atingi-los. Para tanto, realizou-se uma análise relativa às ações e resultados passados, de forma que fosse possível repetir e ainda melhorar as Caminhadas e as intervenções efêmeras.



Conforme os relatos da primeira Caminhada, que ocorreu em 7 de junho de 2014 e contou com 53 participantes, os elementos descritos como mais agradáveis foram o caminhar, conhecer melhor a cidade e perceber o que passa despercebido. Já os que mais “incomodam” seriam o descaso, a má conservação do patrimônio e a poluição visual. Principalmente quanto ao espaço edificado, o abandono, a má conservação e estados de ruína foram associados à insatisfação. Segundo os participantes, trata-se de uma perda para o (re)conhecimento da história da cidade, da mesma forma que apresenta uma relação direta com a falta de segurança e o perigo. Através dessa percepção de incômodo com o abandono, surgiu a ideia de se trabalhar nas Caminhadas seguintes com uma linha temática, a qual foi definida, para o corrente ano, como “Os Lugares do Abandono”.

Os Lugares do Abandono seriam espaços que encontram-se ou algum dia estiveram em estado de abandono - ruína. Locais onde, por diversos motivos, edificações ou espaços públicos que no passado foram amplamente utilizados, hoje se encontram negligenciados, esquecidos, além de contemplar lugares que já possuíram condição de abandono e descaso, e atualmente encontram-se revitalizados, com propostas de novas funções de ocupação.

Segundo Rocha (2010, p. 59), “Abandono pode ser a ação de deixar uma coisa, uma pessoa, uma função, um lugar. (...) O abandono antes de qualquer coisa é um estado, uma condição, um acontecimento.” Em relação ao abandono, este pode apresentar-se de modo físico, através da decomposição de seu estado original, mas também de modo não tão explícito, quando há um abandono de uso, uma desocupação ideológica. Isto ocorre quando, por determina-

dos motivos, um local não é mais atrativo a uma utilização frequente e extensiva dos usuários, e apesar de seu estado de conservação, não é usufruído pelos possíveis ocupantes. Nesse sentido, objetiva-se a percepção desses espaços, que normalmente passam despercebidos aos olhos do transeunte, e a reflexão sobre os mesmos, como propõe Rocha:

Quantos de nós passamos todos os dias por arquiteturas do abandono sem as vermos, sem olhá-las? Quais forças ou potências os espaços do abandono são capazes de desencadear na arquitetura? Que mundos os abandonos abrem para a arquitetura? (ROCHA, 2010, p. 91)

Posterior à definição do tema da Caminhada, o grupo de trabalho passou a se reunir com a finalidade de discutir a parte prática do evento: data, trajetos, locais de parada, referenciais teóricos e históricos, bem como informações e curiosidades a serem repassadas aos caminhantes, e também a divisão de tarefas e busca por colaboradores para a realização das intervenções. Foram identificados então, alguns pontos da cidade nos quais se manifesta o abandono. Após elencá-los, analisou-se a viabilidade de transitar e ocupar estes lugares através do caminhar, e desse modo definiu-se o percurso mais pertinente ao tema proposto.

### **A III CAMINHADA**

O ponto de encontro da Caminhada foi no canteiro central da Avenida Rio Branco, principal avenida da cidade, localizada no bairro centro. Dali, os caminhantes foram convidados a adentrar o café presente no interior do supermercado Carrefour, logo em frente, para assistir a um documentário sobre a antiga Avenida Progresso, atual Rio Branco. O local de projeção foi escolhido por sua im-



**Figura 2:** Caminhantes passando pela Vila Belga. **Foto:** Maria Hoff Barcelos.

portância histórica, visto que o espaço onde se localiza o café antigamente abrigava a capela da Escola de Artes e Ofícios Masculina da Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (COOPFER), que por muito tempo se encontrava abandonada e hoje recebe um novo uso, respeitando o patrimônio.

Logo após, inicia-se a caminhada. Percorrendo ruas centrais, a primeira parada foi realizada em uma antiga Fábrica de Café e Sabão da COOPFER, localizada na esquina das ruas José do Patrocínio e Ernesto Becker. A edificação fazia parte da gama de infraestrutura trazida pelo desenvolvimento ferroviário na cidade, que era um ponto de nó central e distribuição das linhas ferroviárias que transportavam passageiros e cargas desde o início do século XX até fins da década de 1990. Hoje o prédio em questão possui tombamento municipal de fachada e volumetria, porém encontra-se em abandono e desocupado há vários anos, o que vem definindo seu estado.

Nossa caminhada então rumou para a ponte seca que passa por cima dos trilhos da ferrovia, próxima à Gare da Estação da cidade, pois desse ponto é possível enxer-



**Figura 3:** Caminhantes em frente ao casario abandonado. **Foto:** Natália Ferreira.

gar o posicionamento da cidade em um relevo diferenciado. Santa Maria se encontra circundada por morros e elevações, que chamam muito a atenção dos novos moradores da cidade, mas parecem tão banais àqueles que aqui já residem há mais tempo. Esta perspectiva da paisagem nos mostra como esta é uma característica marcante da cidade, faz parte da mesma e define como esta é vista.

Percorremos então a Vila Belga (figura 2), conjunto de casas destinadas à antiga moradia de trabalhadores ferroviários e suas famílias no início do século XX (LOPES, 2002), e observamos os diferentes estados de conservação e utilização de algumas das residências. Após recente revitalização, a Vila Belga, cujas casas tem tombamento histórico, é cenário de diversas intervenções artísticas e culturais, como Briques aos domingos e shows de bandas locais. Estes são bons exemplos de apropriação do espaço urbano que trazem renovada vitalidade ao espaço.

O próximo local de parada foi um antigo casario localizado nas esquinas das ruas Ernesto Becker e Floriano Peixoto, também em área central da cidade. A edificação



**Figura 4:** Interior do Edifício Cauduro. **Foto:** Letícia Durlo.

teve suas características arquitetônicas explanadas pela professora Leonora Romano, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSM, que compartilhou com os demais caminhantes algumas das características arquitetônicas da antiga residência (figura 3), questionou seu atual estado de ruína, sua importância como patrimônio edificado para a história da cidade e sua potencialidade para abrigar novos usos que mantivessem essa memória viva.

Seguindo nosso percurso, observamos a edificação que uma vez pertenceu à Sociedade Italiana de Mútuo Socorro de Santa Maria, de 1899, localizada na esquina das ruas Vale Machado e Otávio Binato. Esta edificação originalmente ostentava um estilo neoclássico, porém, após passar por diversos proprietários e modificações, teve seu estilo original descaracterizado. O local abrigou o Palácio Episcopal em 1911 e o Pensionato Santa Terezinha em 1942. Atualmente está em status de reforma e

tem suas características sendo alteradas mais uma vez. O diálogo e os apontamentos históricos a respeito desta edificação trouxeram à tona para os participantes da caminhada uma discussão que às vezes só transita no ramo dos profissionais de arquitetura: o quanto devemos ou não interferir e modificar o estilo original de algumas construções já existentes que são consideradas de importância histórica. Este apontamento buscou levar os caminhantes à reflexão sobre a qualidade das revitalizações que são realizadas em patrimônios edificados, proporcionando uma visão mais crítica a respeito das mesmas.

A caminhada então se direciona à Avenida Rio Branco e tem seu encerramento realizado no interior do Edifício Cauduro (figura 4), localizado na esquina da Avenida com a Rua Venâncio Aires. O prédio construído em 1941 abriga atualmente salas comerciais em seu andar térreo, mas o restante de seus pavimentos, onde antigamente funcionava hotel e restaurante, estão abandonados há mais de 20 anos. O edifício encontra-se com sua estrutura conservada, mas o quadro clássico do abandono é evidente no seu interior degradado, com suas janelas e vidros quebrados, assoalhos de madeira cedendo, pinturas e papéis de paredes descascando. Esse local foi escolhido devido ao seu aspecto curioso de abandono: por mais que esteja parcialmente abandonado, ele se destaca na paisagem urbana e permanece no imaginário da população local, criando indagações e nos remetendo à época de seu auge de utilização.

O edifício foi construído para atender à crescente demanda de turistas e passageiros que passavam pela cidade através da via férrea na década de 1940, o prédio abrigou o Hotel Jantzen, tendo oferecido estadia para personalidades famosas como



o ex-presidente Getúlio Vargas e o cantor Roberto Carlos (PMSM, 2015). Atualmente não é possível casualmente adentrar o edifício, pois este é patrimônio particular pertencente a sete diferentes proprietários. Sendo assim, a visita ao prédio só foi possível com autorização prévia desses. Esta impossibilidade de ocupação e trânsito há mais de 20 anos só gera mais especulação e curiosidade a respeito do edifício abandonado, aguçando a imaginação dos moradores da cidade a respeito de como se encontra o seu interior.

Dentro do edifício, após percorrermos seus andares, vimos projeções visuais de obras do artista Elias Maroso e performances do grupo LEV - Laboratório de Experimentação Vocal do Curso de Artes Cênicas da UFSM, que evocou artisticamente a memória do prédio e de todos aqueles que um dia passaram por ali há décadas atrás e andaram por aqueles mesmos corredores onde nos encontrávamos.

Ao final da caminhada, foi realizada uma roda de discussões no andar do antigo restaurante do Edifício Cauduro, onde os participantes puderam interagir entre si e com o patrimônio, além de relatar suas percepções quanto à Caminhada. Foi possível, ao olhar a partir de janelas e sacadas deste local, apreciar uma visão diferente da área central de Santa Maria, incomum para a grande maioria dos cidadãos.

## RESULTADOS

Posterior à III caminhada, foram realizados encontros nos quais se discutiu os resultados desta. Notou-se um aumento, nesta caminhada, do número de participantes e no envolvimento em relação às Caminhadas anteriores, e os caminhantes avaliaram-na positivamente. Foi notável o interesse demonstrado pelos participantes em apre-

der o patrimônio durante o percurso, bem como a vontade de registrar a imagem da cidade através de fotos e vídeos, ação que se torna incomum no cotidiano visto a banalidade com que a paisagem urbana é tratada. Além disso, na página do projeto em rede social na internet, foram recebidos diversos comentários acerca de vivências proporcionadas aos participantes da caminhada, como também o compartilhamento de seus registros através de fotos e vídeos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a conscientizar o indivíduo quanto à importância de sentir-se parte integrante, dependente e agente de transformação da cidade, foi considerada fundamental a atividade realizada pelo projeto e evento do Caminhadas Urbanas, na qual se promoveu a discussão e debate acerca do patrimônio edificado, o que se consegue por meio de vivência e apreensões do espaço público. Esse objetivo justifica a existência do projeto e o torna importante e significativo.

Acreditamos que o projeto tem como sua maior meta e agente mobilizador trazer estas indagações, questionamentos e debates ao público geral, estimulando a difusão da ideia de que estes espaços são construídos pelos usuários de toda a cidade, e não somente por aqueles que detêm seu poder ou posse.

A situação dos locais abordados na Caminhada, dentre outros que se encontram abandonados só será alterada quando o usuário reclamar seu lugar de participação no planejamento e manutenção da cidade e a ele for proporcionada voz ativa junto ao poder público. A conscientização de que o patrimônio edificado e os espaços públicos são pertencentes a toda a comunidade é essencial, para conseqüentemente alterar seus estados de conservação e transformar a qualidade de vida da cidade para melhor.



Pontua-se, ainda, que deve existir esse diálogo bilateral entre os detentores do poder e os praticantes ordinários das cidades, aqueles que verdadeiramente as utilizam e as reclamam porque vivenciam os seus

problemas, por elas se deslocam, desenvolvem laços identitários e de pertencimento, associam valores e sentidos, constituindo-as e por elas sendo constituídos.



## REFERÊNCIAS

ROCHA, Eduardo. **Arquiteturas do abandono** (ou uma cartografia nas fronteiras da arquitetura, da filosofia e da arte). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LERNER, Jamie. **Acupuntura Urbana**. 5a edição. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LOPES, Caryl Eduardo Jovanovich. **A Compagnie Ausiliaire de Chemins de Fer au Brésil e a cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasil**. 2002. Tese (Departamento de Composição Arquitetônica). Programa de Doutorado Arquitetura de-Gaudí da Universidade Politécnica da Catalunha – UPC. Barcelona, Catalunha, Espanha, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Inventário de Identificação de Bens Imóveis de Santa Maria/RS: Edifício Cauduro**. Santa Maria: IPLAN. 2015.



# DESAFIOS E CONQUISTAS NO “RECOMEÇO” DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS IN THE “RESTART” FROM THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

---

### **Christiane Louvera**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. *chrislouvera@gmail.com*

### **Maria Lucia Lima**

Graduanda do Curso de Pedagogia da UNIRIO. *mplimalima@gmail.com*

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiências vividas, a importância dos diversos olhares no exercício pedagógico diferenciado na Educação de Jovens e Adultos, as conquistas e desafios encontrados em nossa trajetória no Projeto de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita, Grupo Cultural para Jovens e Adultos: Extensão da Escola de Educação e da Fábrica de Cuidado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. O projeto está sendo desenvolvido com funcionários terceirizados da própria universidade e tem como referencial teórico o método de alfabetização para Jovens e Adultos, utilizado por Paulo Freire. Com o quadro de analfabetismo que temos hoje em nosso país é de grande importância discutir e apresentar iniciativas que contemplem a busca para a superação desse panorama. Com diálogo e troca de experiências, acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que colaborem com esse objetivo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Palavras geradoras. Educação de Jovens e Adultos.

### **Abstract**

This study aims to present stories and experiences, the importance of different ways of looking in different pedagogical exercise in Youth and Adult Education, the achievements and challenges encountered in our history in Extension Project: Reading Practice and Writing, Cultural Group for youth and Adults: Extension of the School of Education and the Factory of Care from Rio de Janeiro's federal state college - Unirio. The project developed with outsourced employees of the university itself has the theoretical literacy method for Youth and Adults, used by Paulo Freire. Given the illiteracy in Brazil, it is important to discuss and present initiatives aimed at overcoming this scenario. With dialogue and exchange of experiences, we believe we can collaborate on this goal of developing pedagogical practices.

**Keywords:** Literacy. Generating words. Adult Education.



## ► INTRODUÇÃO

Em uma sociedade letrada onde o domínio da escrita é considerado elemento de status e poder, os sujeitos que não possuem esse domínio vivem à margem dessa sociedade. O Projeto Práticas de Leitura e Escrita para Jovens e Adultos é uma parceria da Escola de Educação com a Fábrica de Cuidados da UNIRIO e conta com a presença de professores, bolsistas e voluntários da universidade. O projeto surge do desejo de oportunizar aos funcionários terceirizados, companheiros cotidianos e invisíveis da universidade, a entrada nesse mundo letrado.

De acordo com relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) o Brasil é o oitavo colocado entre 150 países em analfabetismo mundial (G1-EDUCAÇÃO, 2014). Em conformidade com os dados divulgados no último Censo do IBGE realizado em 2012 e apresentado em 2013, 8,6% da população brasileira acima de 15 anos de idade é analfabeta, totalizando um quantitativo de 13,2 milhões de analfabetos em nosso país. Ainda segundo o censo do IBGE a taxa de analfabetismo funcional decresceu em relação ao censo de 2011, passando de 20,4% para 18,3% da população com idade superior a 15 anos que possui menos de quatro anos de estudo. Apesar da queda, esse percentual significa um total alarmante de 27,8 milhões de brasileiros analfabetos funcionais.

Diante dos altos índices de analfabetismo no Brasil, surge o interesse em realizar um trabalho diferenciado que contribua para mudar, mesmo que em pequena escala, esse panorama. Assim, nasceu o Projeto de extensão Prática de Leitura e Escrita, Grupo Cultural Para Jovens e Adultos que tem como objetivos principais:

- a. Organizar grupo de jovens e adultos interessados em participar do projeto para o desenvolvimento da leitura e escrita, divulgando na própria comunidade da UNIRIO e no entorno;
- b. Convidar professores da própria universidade para, em colaboração com o projeto, discutirem com o grupo temas de interesse coletivo;
- c. Participar com os integrantes do grupo de atividades culturais oferecidas pelos demais cursos da UNIRIO (teatro, música, Educação, Letras, etc) e também atividades externas, ampliando o repertório do grupo;
- d. Garantir que o grupo desenvolva proficiência na leitura e na escrita, preparando-os, se for o caso, para provas nacionais que os certifique.
- e. Alfabetizar jovens e adultos

Partimos da concepção Freireana de alfabetização que valoriza os saberes dos estudantes e compreende a leitura e a escrita como uma prática de cidadania. Assim, buscamos oferecer um espaço de encontro e trocas entre os participantes do projeto, tendo como lema a palavra do mestre Paulo Freire que nos diz “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2011, p.24).

## **METODOLOGIA**

O projeto nasceu da iniciativa das coordenadoras Adrienne Ogêda – Escola de Educação e Eva Maria Costa – Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, vislumbrando um trabalho focado no desenvolvimento do tripé de proficiência em leitura, escrita e oralidade. Em sua fase de elaboração, a coordenadora da Escola de Educação, con-



vidou as alunas Christiane Louvera e Maria Lúcia Lima, do curso de Pedagogia da Unirio, para serem as bolsistas do projeto de extensão. Um diferencial a ser levado em consideração foi o fato de ambas serem oriundas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a experiência como alunas intensificou-lhes o desejo de atuarem no segmento fazendo parte do projeto.

Desejos expostos, hora de começar a preparação para dar início ao planejamento:

- Leituras e pesquisas sobre a EJA;
- Visitas às classes de alfabetização do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ;
- Visita ao espaço de leitura - Instituto Ler é Abraçar;
- Participação nos cursos - Oficina Práticas Leitoras e Narrativas Populares, com o escritor e contador de histórias Francisco Gregório Filho e, Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ;
- Atuação como monitoras em Alfabetização;
- Elaboração do projeto, levantamento da demanda, inscrições, entrevistas.

### **DESAFIOS EM SALA DE AULA**

Feitas as inscrições e as entrevistas, chegou a hora do projeto ser colocado em prática. A aula inaugural, em março de 2015, objetivava fazer com que o grupo se conhecesse e contou com a presença dos 20 alunos inscritos e dos demais envolvidos no projeto: professores, coordenadores, e colaboradores.

Dos vinte alunos matriculados, sete são homens com idades que variam de vinte sete a cinquenta e nove anos e treze mulheres com idades variáveis entre vinte e oito e sessenta e cinco anos, todos são trabalha-

dores terceirizados, auxiliares de serviços gerais (limpeza), da UNIRIO. Desse total, seis eram totalmente analfabetos e os demais eram analfabetos funcionais. Liam pouco e não conseguiam interpretar suas leituras. Devido a sua condição de analfabetos, a maioria deles apresentava baixa autoestima e viviam dizendo que não conseguiriam aprender. Entre nossos combinados, estabelecemos que fosse proibido o uso de expressões do tipo: “eu não consigo”, “eu sou burro”. Procurávamos sempre levantar a autoestima do grupo, trabalhando com dinâmicas que valorizassem o conhecimento prévio deles. O aprendizado deveria ser consequência do trabalho em equipe e que o sucesso viria com o tempo.

A educação de Jovens e Adultos por si própria é uma questão delicada, com vários estigmas. Encontramos pessoas que estão desacreditadas em seu potencial e que carregam o rótulo de *aquele que não concluiu os estudos na idade certa e de não saber ler e escrever*. Em nosso grupo nos deparamos com mais um estigma, a “educação tradicional”, modelo de escola que os participantes trazem na memória e que constantemente nos cobram. Eles nos pedem livros, deveres para casa, cópia do quadro, sentar em fileira, correção no caderno, etc.

Diante de uma proposta inovadora, aos olhos dos alunos, sentimos, por inúmeras vezes, uma resistência desafiadora. Como propor uma prática pedagógica diferenciada que valorize o conhecimento que eles possuem, fazendo-os entender que seus saberes são tão importantes quanto o conhecimento sistematizado da escola? O apoio necessário vem do mestre Freire, pois é dele que buscamos a inspiração para dar prosseguimento ao projeto. Nossa prática deveria ser pautada na “corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011,



p.35), respeitando o que nossos alunos traziam de conhecimento, eles, aos poucos, entenderiam o valor do que já sabiam.

A princípio, as aulas seriam ministradas para todos os alunos em uma só turma, o que não foi possível visto que o grupo é heterogêneo, com pessoas que estão em diferentes níveis de escolaridade, levando-nos, em algumas atividades, a dividir o grupo em dois subgrupos, visando assim um trabalho mais direcionado àqueles que ainda têm um caminho maior a percorrer nessa trajetória. As propostas de trabalho são sempre planejadas com temas da atualidade partindo de um texto base para discussão e uma proposta de produção textual.

Ministramos uma aula, que chamamos de “A importância do nomear”, simulamos uma eleição para escolha de um nome que representasse o projeto. Dividimos a turma em dois grupos e pedimos para que escolhessem um nome significativo para o grupo. Após a escolha, eles deveriam escrever um texto defendendo e justificando o porquê desse nome merecer vencer. Depois, os nomes escolhidos seriam votados por todos os alunos. Surgiram os nomes Projeto Estudantil - PE e Recomeço. A representante do nome Recomeço defendeu a escolha do grupo com as seguintes palavras: “nós escolhemos Recomeço porque estamos gratos por esta oportunidade que vocês estão nos dando de recomeçar ou começar nossos estudos. Vocês não sabem como este recomeço é importante para nós”. O representante do Programa Estudantil - PE, não conseguiu defender o nome escolhido e, talvez por isso, o nome “Recomeço” tenha sido o mais votado e, por o vencedor.

Nós havíamos combinado previamente colocar uns votos a mais para ver se eles perceberiam. Terminada a votação, iniciamos



**Figura 1.** Votação para a escolha do nome do grupo.

a contagem dos votos que eram anotados um a um no quadro. Fizemos a contagem. O nome Recomeço ganhou com ampla vantagem, mas nenhum dos membros dos grupos percebeu os três votos a mais. Nós indagamos se não teria nada errado nessa votação. Todos afirmaram que não. Então, perguntamos quantos nós somos aqui na sala. Foi só aí que perceberam a “fraude eleitoral”. Aproveitamos para explicar a importância de estar atento às questões eleitorais e o porquê dos partidos colocarem fiscais nos locais onde ocorrem as eleições. Foi um debate muito interessante para todos os participantes.

A nossa ação junto ao grupo Recomeço está sendo um compromisso de vida para todos, representa uma oportunidade, um caminho para o desenvolvimento dos alunos, principalmente, para os idosos. Estes têm muito a ensinar para as novas gerações e podem atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar e ter acesso a novas experiências, como aconteceu com a atividade em que discutimos as eleições.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade



contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL, 2000, p.10)

---

Trabalhar uma concepção, que tem como geradora do processo de aprendizagem a história de vida, interesses e a leitura de mundo, movimenta a cabeça deles, pois estão naquela sala de aula não somente para aprender a ler e escrever, mas também para pensar, para assumir a sua própria identidade e para reconhecer o seu papel na sociedade.

Se a educação não é fazedora da cidadania, a alfabetização, e, sobretudo, uma certa forma de trabalhar a alfabetização, pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania. É preciso ficar claro que o fato de ler hoje o que não lia ontem, em termos de palavras, não significa que ninguém virou cidadã. (FREIRE, 1990, p. 132).

---

Não por acaso escolhemos o tema cidadania como norteador de nossas atividades no primeiro semestre e nos cercamos de poesias, músicas e textos sobre o assunto. Os debates que propúnhamos, no início eram tímidos, mas aos poucos o grupo se fortaleceu e ganhou confiança para expor as suas ideias.

O desejo de progredirem socialmente foi o motivo da maioria dos inscritos e eles vieram ao projeto em busca de certificação escolar, o que não poderíamos oferecer, visto que nosso trabalho é dentro de um projeto de extensão universitária. Diante desse fato tivemos um percentual de 40%

de evasão, fato esse que a princípio nos trouxe insegurança e o medo de não sermos capazes. O peso da trajetória irregular na própria formação surgiu forte. Foi preciso rever nossa concepção de educação para nos assegurarmos de que estávamos no caminho certo, buscando mais uma vez, em Freire, a palavra norteadora. Reconhecemo-nos como seres inacabados, conscientes de que podemos ir além deste inacabamento (FREIRE, 2011). Se nossa proposta é sermos professoras críticas, então devemos estar predispostas à mudança e aceitar o que é diferente. Precisamos de alegria e esperança, pois elas são essenciais à atividade educativa.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2011, p.70)

---

A colaboração de professores e bolsistas da universidade foi primordial nesse processo nos reconduzindo à proposta inicial de trabalho. É importante frisar que esse relato é a nossa percepção do trabalho desenvolvido e que além de nós há outros sujeitos envolvidos no processo.

## **AS CONQUISTAS**

Nossas experiências não são apenas desafios, nossas vitórias se dão ao recebermos o retorno do trabalho desenvolvido, nas falas dos alunos, que já percebem por si próprios os avanços alcançados em suas produções textuais e leituras. Dos seis alunos que eram analfabetos ao iniciaram no projeto, cinco estão lendo, escrevendo e interpretando suas leituras e, apenas uma ainda está em fase de alfabetização. Os que já liam e escreviam, ampliaram suas leituras e escritas e temos dois alunos que



**Figura 2.** Momento de registro após a exibição do filme “Central do Brasil”.

já estão fazendo provas para obter certificação e estão tendo êxito. É ver as palavras do Mestre Paulo Freire ganhando vida diante de nossos olhos quando uma de nossas participantes vibra ao conseguir escrever e ler sozinha as palavras “dedo” e “dado”. É a emoção de ouvir, na confraternização de encerramento do semestre, um agradecimento tocante através da fala de outra aluna, “nós só temos que agradecer a vocês, porque antes a gente não sabia nem falar e hoje a gente já sabe se colocar”.

Nossos alunos trazem histórias de vida marcantes, algumas histórias são verdadeiros exemplos de superação de limites, vê-los progredindo, nos dá a certeza de que eles estão num processo de resgate da autoestima e da confiança na capacidade de aprender. Não dá para descrever a alegria sentida ao vê-los entrando de cabeça erguida, em uma das salas de aula do prédio da Pedagogia, para assistirem a apresentação de nosso trabalho sobre o projeto. Eles que até então se sentiam invisíveis aos olhos da maioria dos que transitam pelos espaços da UNIRIO e que só estavam ali para fazer a limpeza, agora como alunos, assumem uma postura de assunção de pertencimento a esse lugar.

Lamentamos por aqueles que ficaram pelo caminho, mas decidimos manter nosso foco nos que ficaram, pois se eles ficaram é porque a nossa prática tem algo de positivo. Produziu a mudança possível. Sabemos que 40% de evasão é um número considerável, no entanto, focando no que está dando certo, procuramos nos aprimorar cada vez mais, por meio de uma reflexão crítica à nossa prática. Entendemos que a educação tem valor inestimável, que ela nos ajuda a nos assumir como cidadãos críticos e atuantes em nossa sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desejo de compartilhar essa experiência se dá por termos a convicção de que no projeto aprendemos muito mais do que ensinamos, pois o conhecimento que os alunos trazem, foi forjado nas estratégias que eles desenvolveram para sobreviverem em uma sociedade que os exclui.

Acreditamos que a teoria que estudamos na universidade em diversas disciplinas e cursos voltados à EJA, não contempla a realidade vivenciada na prática docente, mas é a base necessária para qualquer prática e que o fazer pedagógico se constitui no dia a dia, nas interações e trocas diante das particularidades e expectativas nossas e de nossos alunos. Para nós, os desafios e conquistas desse trabalho são muito mais que provas ou confrontos de teorias, são experiências de práticas formativas que nos nortearão como futuras Pedagogas.

E por fim, e não menos importante, reconhecemos a relevância de projetos de extensão que viabilizam, aos estudantes envolvidos, uma vivência real e significativa da prática docente e que dão uma visibilidade à Educação de Jovens e Adultos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, de 7 de julho de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p.15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 27 de novembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 43ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1990.

PORTAL GLOBO G1 - **EDUCAÇÃO** 29/01/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-nalfabetos-adultos-diz-unesco.html>>. Acesso em 30 de agosto de 2015.

PORTAL TERRA NOTÍCIAS. **IBGE**: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em 30 de agosto de 2015.



# FESTIVAL DE ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA: A EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FESTIVAL OF ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY:  
THE EXTENSION EXPERIENCE IN FORMATION  
OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

---

**Marcia Valéria Cozzani**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. *mvcozzani@ufrb.edu.br*

**Almir dos Santos Baraúna**

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB. *almirprofissional@hotmail.com*

## Resumo

Este relato de experiência apresenta as contribuições do 1º Festival de Atividade Física Adaptada (FAFA), realizado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. O objetivo do festival foi contribuir com a formação dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, com a prática de ensino em uma perspectiva inclusiva. Participaram do festival, alunos com e sem deficiência de escolas públicas da cidade de Amargosa-BA. Foram realizadas três oficinas: jogos adaptados, voleibol sentado e dança adaptada. A avaliação do evento foi feita através do depoimento dos participantes do festival e dos relatórios individuais dos discentes do curso. A partir destes instrumentos, concluímos que o festival foi um momento importante na formação dos discentes do curso de Educação Física para refletir sobre as práticas pedagógicas que ainda excluem pessoas com deficiência do acesso ao conhecimento e à escola. O FAFA e as atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Educação Física Adaptada” legitimam sua importância junto a comunidade de Amargosa porque permitem um espaço efetivo de inclusão de crianças e jovens com deficiência aos conhecimentos da cultura corporal e à discussão de estratégias pedagógicas à aprendizagem na Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Educação Física. Atividade Física Adaptada.

## Abstract

This experience report presents the contributions of the 1st Festival of Adapted Physical Activity (FAFA), held at the Teacher Training Center of the Reconcavo Federal University of Bahia - CFP / UFRB. The aim of the festival was to contribute to the training of students of Bachelor's Degree in Physical Education, with teaching practice in an inclusive perspective. Festival attended, students with and without disabilities in public schools in Amargosa, Bahia. Three workshops were held: adapted games, sitting volleyball and adapted dance. The evaluation of the event was made by the testimony of the participants of the festival and individual reports from students of the course. From these tools, we conclude that the festival was an important moment in the training of students of the Physical Education course to reflect on pedagogical practices that still exclude disabled people from access to knowledge and school. The FAFA and the activities during the extension project “Adapted Physical Education” legitimize its importance to the community of Amargosa because they allow an effective space for inclusion of children and young people with disabilities to the knowledge of body culture and discuss teaching strategies for learning physical education in an inclusive perspective.

**Keywords:** Inclusion. Physical Education. adapted physical activity.



## ► INTRODUÇÃO

A Educação Física pode contribuir para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular ao problematizar práticas pedagógicas normativas e, sobretudo, tornar as orientações curriculares mais flexíveis às diferenças no contexto escolar (COZZANI, 2013). Embora a parcela da população com algum tipo de deficiência seja cada vez mais expressiva, ainda são poucos aqueles que completam a escolarização na Educação Básica e que têm acesso ao conhecimento produzido pela educação física (SANTANA et. al. 2012).

O I Festival de Atividade Física Adaptada surgiu como parte do processo avaliativo dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física que cursaram o componente curricular “Esportes e Jogos para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física” e das ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora – DAMA. A proposta deste evento foi dar oportunidade para os discentes do curso de Educação Física, em formação, de desenvolverem a prática de ensino para alunos da Educação Básica de escolas públicas da cidade de Amargosa, com e sem deficiência, em uma perspectiva de ensino inclusiva.

O festival foi organizado pelos estudantes sob a coordenação de um docente. O objetivo deste relato de experiência é apresentar as contribuições do 1º Festival de Atividade Física Adaptada (FAFA) do Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB à formação de professores de Educação Física. Ainda, o de expressar a importância do FAFA como atividade extensionista desenvolvida pelo Grupo DAMA que estreita o diálogo da Universidade com a comunidade de Amargosa sobre o tema da inclusão de

crianças e jovens com deficiência aos conhecimentos da cultura corporal e de estratégias pedagógicas à aprendizagem na Educação Física Escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Participaram do 1º Festival de Atividade Física Adaptada (FAFA) do Centro de Formação de Professores, alunos de 7 (sete) escolas públicas da cidade de Amargosa-Ba, das treze escolas visitadas. Os alunos com deficiência foram encaminhados através da Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Educação Especial). Participaram do festival em torno de 80 pessoas, entre alunos das escolas públicas (48 – quarenta e oito), discentes do curso de Educação Física (17 - dezessete), professoras e coordenadoras dos núcleos escolares (7 – sete) e comunidade do Centro de Formação de Professores (20 – vinte). O Festival teve início às 08h30min do dia 01/12/2012 (sábado) no Centro de Formação de Professores com a recepção dos convidados onde foi oferecido um café da manhã a todos os participantes.

Três oficinas foram desenvolvidas no Festival, a saber, (1) jogos adaptados, (2) voleibol sentado e (3) dança adaptada. Por volta das 09h00min foram iniciadas as oficinas supracitadas com duração de 50 minutos cada uma e todos os alunos participaram das três. Na oficina de jogos adaptados, os participantes realizaram jogos de boliche com adaptações às crianças com deficiência visual (utilizando bolas com guizo e alvos com indicação sonora) e deficiência física (as crianças arremessaram as bolas a partir da posição sentada e deitada). Ainda foram propostas brincadeiras (coelhinho sai da toca, pega-pega serpente) em que todos os alunos puderam participar.

Na oficina de voleibol sentado, os alunos foram agrupados em duas equipes e foram



**Figura 1:** Oficina de jogos adaptados

utilizadas bolas de plástico e de borracha em diferentes tamanhos (pequena, média e grande). A principal regra do jogo era não levantar o quadril para arremessar ou passar à bola. A motivação de todos nesta atividade foi destaque em função da disputa entre as duas equipes. Mesmo assim, os participantes cooperaram uns com os outros durante a atividade auxiliando àqueles com dificuldades de locomoção e de coordenação motora.

A oficina de dança adaptada foi realizada em cadeiras de rodas esportivas. Inicialmente, cada aluno experimentou o manejo da cadeira a partir de pequenos deslocamentos em todas as direções, bem como giros e arranques. Em seguida, foi proposto dançar livremente em duplas (um na cadeira de rodas e outro fora da cadeira). As duplas puderam expandir suas capacidades criativas para dançar diferentes ritmos musicais. Ao final, o grupo apresentou uma coreografia.

Após as atividades em cada oficina, tivemos um momento de confraternização onde foi oferecido um lanche aos participantes. Os discentes do curso de Educação Física, na organização do evento, foram agrupados em comissões (recepção, divulgação, patro-



**Figura 2:** Oficina de voleibol sentado

cínio, apoio) e responsáveis em apresentar o plano de trabalho de cada oficina. Todas as comissões foram atuantes e essenciais para o desenvolvimento do evento.

A avaliação da atividade foi realizada a partir de três instrumentos: (1) relatório individual dos discentes que organizaram o evento; (2) avaliação das oficinas realizadas através do plano de trabalho/aula entregue pelos grupos de cada oficina; (3) avaliação das filmagens das oficinas durante o festival.

No relatório individual foi perguntado aos discentes: *“Qual a percepção sobre a sua participação neste festival como experiência em sua formação como docente?”* Algumas das narrativas dos/as discentes foram: *“Percebo que é imprescindível trabalhar pela inclusão, sabendo, é claro, que deve haver subsídios para este trabalho onde quer que ele seja desempenhado e que este festival me proporcionou um olhar mais crítico de algumas atividades de inclusão”* (discente 1) e *“Acredito que o objetivo principal do festival era nos proporcionar a experiência de viver uma aula, onde abrangesse os vários tipos de deficiência, a fim de percebermos nossas dificuldades e possíveis estratégias para melhor desenvolvimento das aulas”* (discente



**Figura 3:** Oficina de dança adaptada

2). Percebemos a importância deste momento na formação de professores, sobretudo para re/pensar as práticas pedagógicas frente às diferenças e as possibilidades de inclusão nas aulas de Educação Física.

O FAFA enquanto ação extensionista, vinculada ao projeto de Extensão *"Educação Física Adaptada"* tem contribuído com as discussões na comunidade de Amargosa sobre a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas. Além disso, se tornou um espaço de empoderamento de alunos e familiares de alunos com deficiência ao discutir e propor a desconstrução de práticas pedagógicas normativas na escola que excluem as diferenças no currículo e sobre a garantia de direito aos conhecimentos históricos da cultura corporal nas aulas de Educação Física Escolar.

## CONCLUSÕES

Avaliamos que o Festival foi um momento importante na formação dos discentes do curso, visto que muitos não tiveram a oportunidade de ensinar alunos com deficiência,

na experiência da prática de ensino vinculada ao estágio obrigatório nas escolas. A participação de crianças e adolescentes com deficiência (física/motora, intelectual e sensorial) foi expressiva e também de alunos sem deficiência. Durante o processo avaliativo das filmagens das oficinas, notamos que os discentes aplicaram diferentes estratégias de comunicação para atender as diferenças de linguagem entre os alunos surdos e ouvintes, em outros momentos para atender alunos com deficiência intelectual e visual para uma mesma atividade proposta.

A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa e a comunidade em geral, através do Núcleo de Educação Especial, avaliaram como importante e positiva a experiência do festival não apenas para os alunos com e sem deficiência que participaram das atividades programadas, mas também para familiares que acompanharam os participantes no festival.

Muitos dos participantes do FAFA e dos familiares que acompanharam as crianças, já conheciam o projeto de *"Educação Físi-*



*ca Adaptada"* desenvolvido na Universidade desde o ano de 2011, coordenado pelo Grupo de Pesquisa *DAMA*. O projeto de extensão já completa quatro anos e estabeleceu um canal permanente de diálogo entre a Universidade e a comunidade de Amargosa com a perspectiva de discutir a inclusão e a permanência de crianças e jovens com deficiência na escola regular bem como, as práticas pedagógicas desenvolvidas que contribuem neste processo. A experiência dos alunos com deficiência no projeto de extensão é compartilhada com a equipe gestora das escolas de origem de cada aluno e com a equipe gestora do AEE para que tenhamos mais elementos para discutir a metodologia de ensino, aspectos da aprendizagem e da avaliação da Educação Física no ensino regular.

Consideramos a importância da extensão universitária na formação docente e no



**Figura 4:** Oficina de dança adaptada

diálogo com a comunidade local na busca conjunta de mudanças no contexto educacional e na garantia de direitos humanos. Assim, compreendemos o FAFA como uma ação do projeto de extensão articulado ao contexto social no qual o Centro de Formação de Professores se encontra.



## REFERÊNCIAS

COZZANI, Marcia. Educação Física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora. In: **Universidade e Escola na Construção de Práticas Inclusivas**. PIMENTEL, Susana Couto (org.), Cruz das Almas: EDUFRB, 2013.

SANTANA, Elisângela. et al. Atividade Motora Adaptada no Centro de Formação de Professores/CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Adapta**, Rio Claro, v.3, n. 1, mês. 2012.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: **In/Exclusão nas tramas da escola**. Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dalígnia (Orgs.), Canoas: Ed. ULBRA, pág.11-33, 2007.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista de Educação Física – UEM**, vol. 14, n.1, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia Improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.



# EDUCAÇÃO CONTINUADA COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

## EDUCATION CONTINUED WITH COMMUNITY AGENTS OF HEALTH: EXPERIENCE REPORT

---

### **Gabriella de Carvalho Madureira**

Graduada em Enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. *gabriella.madureira@yahoo.com.br*

### **Maiane Ferreira dos Santos**

Graduada em Enfermagem pela UNEB. *maiane\_ferreira@yahoo.com.br*

### **Resumo**

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada por discentes de enfermagem na realização da oficina voltada para os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma Unidade de Saúde da Família em Salvador-BA. A oficina aconteceu no auditório da própria unidade de saúde, e explorou a importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais, bem como buscou sensibilizá-los a reconhecerem sua função de agentes modificadores daquela realidade. A atividade utilizou vídeos e dinâmicas para discutirem o trabalho em equipe, e estimulou discussões sobre os papéis desempenhados por esse profissional. Dedicou-se tempo para o público falar sobre cada um desses aspectos, além de expor suas dificuldades e facilidades no ambiente laboral. Os principais aspectos observados, dizem respeito ao intenso ritmo de trabalho, que minimiza o tempo dedicado a atividades de educação continuada, falhas de comunicação intraunidade, fator que gera desgaste no processo de trabalho. Notou-se ainda que as dificuldades apontadas por cada agente de saúde são semelhantes, no entanto, há diferenças na forma como cada um administra a situação, e consequentemente na forma como o trabalho é oferecido. Para os discentes organizadores da oficina, foi possível enriquecer a formação humana e acadêmica, despertando um olhar diferenciado sobre esse tipo de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Continuada. Educação em Saúde. Educação em Enfermagem. Agentes Comunitários de Saúde.

### **Abstract**

The aim this work is report the lived experience of nursing students in the activity aimed to community health agent the family health unit in Salvador- BA. The activity happened in the auditorium own unit, and explored the importance the work developed by these professionals, just like sought sensitizes to recognize their role modifying agents that reality. The activity used videos and dynamic for discuss the team work, stimulated discussions about role developed by this professional. Dedicated time to the public speak about each aspect, beyond expose difficulties and skills workplace. The main aspects observed, say respect intense pace work, which results in a short time dedicated the activity continuing education and little information about the changes occurred in the unit. Observed which the difficulties identified by each health agent are similar, however, there are differences in mode how each administer the situation, and consequently the way work is offered. For organizers the activity, it was possible enrich human and academic formation, awakening the different look about the type of work.

**Keywords:** Education Continuing.Health Education. Education Nursing.Community Health Workers.



## ► INTRODUÇÃO

A necessidade de se organizar processos educativos para os profissionais de saúde sempre esteve presente no contexto dos serviços de saúde pública. É importante adequá-los para atuarem numa perspectiva de promoção da saúde e prevenção de doenças, pois na maioria das vezes, a formação está voltada para um modelo centrado no diagnóstico e tratamento de patologias.

Com a regulamentação do SUS, por meio da Lei 8080/90, tornou-se indispensável a organização de processos educativos para a implementação deste novo modelo de saúde, tendo em vista o modelo assistencial preconizado. Além disso, foi necessário também adequar-se ao artigo 15 da lei orgânica da saúde que regimenta “que é função comum das três esferas de governo a participação na formulação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a saúde”. Em virtude disto, os Municípios passam a assumir uma grande responsabilidade, que é a de capacitar seus profissionais de acordo com as diretrizes e os princípios do SUS para atuarem no modelo assistencial de saúde proposto (BRASIL, 1990).

Barbosa, Ferreira e Barbosa (2012) abordam que o cotidiano de trabalho dos profissionais na Estratégia Saúde da Família (ESF) põe em evidência muitos desafios. Dentre eles, a prática de capacitação dos profissionais de saúde, visto que o conhecimento, atitude e habilidade articulados, na realização de uma prática ética e socialmente comprometida, constituem ponto crucial para a prestação de serviços com qualidade à população.

Segundo os mesmos autores, trabalhar o processo de educação continuada de diferentes profissionais torna-se um processo difícil, pois as pessoas têm diferentes

formas de pensar decorrente dos valores agregados à sua história de vida, fato que deve ser levado em conta quando se pretende estabelecer mudanças no conhecimento, atitudes e/ou habilidades.

Dentre estes profissionais, o Agente Comunitário de Saúde (ACS) consiste em um ator de extrema relevância na equipe, pois é o profissional que mais conhece a comunidade em que atua, sendo pertencente a ela. Por ser representante da comunidade, o ACS aproxima o saber técnico das equipes de saúde ao saber popular dos indivíduos.

Neste sentido, o Enfermeiro é o profissional responsável por orientar as boas práticas realizadas pelos ACS na comunidade/unidade de saúde. Desta forma, em saúde pública, o enfermeiro possui como uma das suas atribuições a responsabilidade de supervisionar, coordenar e realizar atividades de educação permanente dos ACS e da equipe de enfermagem, com o objetivo de qualificar o trabalho desse público (BRASIL, 2011).

A educação continuada deve ser entendida como conjunto de práticas educacionais planejadas no sentido de promover oportunidades de desenvolvimento do profissional, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetivamente na sua vida institucional. Tais práticas estão voltadas para o desenvolvimento de potencialidades dos profissionais para uma mudança de comportamento e atitudes do indivíduo na expectativa de transformação de sua prática (MANCIA; CABRAL. KOERICH, 2004).

A literatura segue registrando uma variedade de expressões, sendo as mais frequentes: educação no trabalho, educação em serviço, educação continuada, educação permanente. A educação continuada e a permanente se complementam. No primeiro caso, as ações ocorrem em curto prazo, melhoram o desempenho técnico e a rea-



lização de procedimentos. Já no segundo caso, ocorre articulação entre teoria e prática, além do estímulo para reflexão crítica sobre o ambiente de trabalho. Na prática dos dois tipos, é comum a existência de programas pontuais de capacitação inicial para o trabalho ou atualização, e serviços incluídos nos organogramas oficiais das instituições de saúde (MONTANHA; PEDUZZI, 2010).

Para Oriolano et al. (2012), a educação continuada surgiu como uma das estratégias para a capacitação de grupos de profissionais de saúde já inseridos nos serviços. Os programas de educação continuada geram possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional, contribuindo assim para as competências e qualificações dos funcionários e facilita a adaptação do novo funcionário na instituição.

Segundo os mesmos autores, a melhoria das condições de trabalho, a interação da equipe com a instituição, o aperfeiçoamento, atualização e aprimoramento, refletem diretamente no bom desempenho dos profissionais. Isso propicia condições de apoio, aumenta a confiança no trabalho da equipe, agiliza o atendimento e qualifica a assistência prestada pelos serviços de saúde.

Durante o estágio curricular supervisionado I foi discutida a importância do desenvolvimento de atividades que contemplassem ações de educação continuada, no qual abordassem, dentre outros temas, a autovalorização do papel exercido pelos ACS. A oficina realizada, dentro deste cenário, foi intitulada “ACS: autorreconhecimento e valorização do seu trabalho” com a finalidade de mostrar a real importância desse profissional como elo entre a comunidade e a unidade de saúde. Tal atividade partiu da necessidade evidenciada pela desmotivação de alguns profissionais da categoria no cumprimento de suas atividades diárias.

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por discentes de enfermagem na realização de oficina voltada para os ACS de uma Unidade de Saúde da Família em Salvador-BA.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho trata de um relato de experiência das atividades desenvolvidas no período de março a julho de 2014, durante o Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Enfermagem. A vivência ocorreu em uma Unidade de Saúde da Família na cidade de Salvador, Bahia, por meio de oficinas de educação continuada oferecidas aos profissionais da unidade.

O projeto sobre a oficina foi inicialmente elaborado pelo grupo de estagiários, sob a supervisão da professora responsável. Após elaboração, foi apresentado à gerência da unidade, com o intuito de fortalecer a educação continuada, que se mostrava fragilizada nesse ambiente. Após análise gerencial, o público alvo (ACS) foi comunicado com antecedência sobre a oficina, totalizando 21 convidados, porém somente 08 compareceram. Foi escolhida uma data que permitisse a participação do maior número de agentes.

A mesma ocorreu em um mini auditório da própria unidade, que também disponibilizou um data *show* como um recurso de apoio. Partindo-se da observação, os acadêmicos notaram questões relevantes no processo de trabalho dos ACS, o que orientou os pontos a serem discutidos na oficina. As atividades ocorreram de forma explanatória participativa através de vídeos e do levantamento dos tópicos a serem discutidos. Após os condutores da oficina explanarem os pontos de interesse, o público comentava, refletia e sugeria novos quesitos.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, houve uma dinâmica de quebra gelo ao som de uma música relaxante. O grupo mediador iniciou atividades leves de alongamento corporal, e aos poucos os convidados foram acompanhando e se desprendendo no ambiente, começando a andar pela sala, sorrir e aparentavam se sentirem à vontade.

Após alguns minutos dessa interação, foi exibido um vídeo de, aproximadamente, 10 minutos sobre o papel dos ACS, em que o público se mostrou atento. Finalizada a exibição, teve início a exposição das opiniões: a realidade mostrada no vídeo é a ideal, contudo, na prática, o trabalho ocorre de forma diferente; a realidade do sistema não é condizente com as atribuições, gerando uma utopia sobre o Programa de Saúde da Família (PSF). Relataram ainda que há uma perda de identidade, pois por fazerem parte da comunidade em que trabalham, muitas pessoas os abordam em horários fora do expediente para pedir uma informação sobre a unidade ou solicitar alguma marcação, por exemplo.

Outro ponto explanado pelo público alvo diz respeito aos cursos de atualização e capacitação, que são raros, além de que alguns materiais disponibilizados pelos órgãos públicos não chegam em tempo oportuno para o uso, e o principal meio de atualização que dispõem, é através das oficinas realizadas pelos estagiários da unidade.

Em seguida, foi pedido aos ACS para citarem uma ou mais atribuições de seu trabalho, sem repetição. As tarefas mais citadas foram: cadastramento, visita domiciliar, orientação, formação, participação em conferências de saúde e conselho do distrito sanitário, atualização semanal da situação da família e oferecer qualidade no atendimento aos usuários.

Dedicou-se alguns minutos para discutir aspectos relacionados ao ambiente de trabalho. Nesse ponto, destacaram que o Serviço de Atendimento Médico e Estatística (SAME) precisa funcionar em local adequado, e não na recepção da unidade, como ocorre. Além disso, alguns ACS ao manipularem o envelope da família não o depositam no local adequado e quando retiram um documento no seu interior também não retornam para o envelope correto, o que gera a duplicidade de fichas e prontuários.

Houve relatos de que a unidade não atualiza as informações sobre os serviços oferecidos, as mudanças nos horários que porventura venham ocorrer. Isso gera a necessidade de perguntar e ratificar a informação várias vezes antes de comunicá-la aos usuários. Essa postura de ratificação é comum, e é uma forma de proteger-se de acusações dos moradores, que já agrediram verbalmente alguns agentes devido a falhas na comunicação. Sobre o processo de trabalho com os demais membros da equipe, relataram que vários profissionais costumam perguntar onde há acamados, pois priorizam a visita para esses, enquanto os ACS seguem visitando as famílias, independente de ter acamados ou não.

Já no ambiente externo, os participantes pontuaram como principal dificuldade a mudança de residência das famílias assistidas, o que dificulta o controle das fichas. Além disso, ocorre a saída de somente algum membro daquela família, e por isso somente a ficha individual é retirada do envelope e arquivada. Caso o familiar retorne para sua casa, os ACS tem dificuldade de localizar a ficha arquivada para recolocar no envelope.

Ao serem questionados sobre a regularidade das visitas domiciliares, eles assumiram que estão abaixo do recomendado, porém falta o estímulo para trabalhar adequada-



mente, como melhores salários, valorização profissional, melhor integração com a equipe. Demonstraram desmotivação diante desse contexto e alguns, reduzido interesse em se qualificarem profissionalmente. Verbalizaram que sentem revolta quando são omitidas informações de seu interesse, sejam elas sobre atualização da profissão, sobre alteração no trabalho ou funcionamento da unidade. Comentaram sobre o sentimento de desvalorização em relação a equipe de trabalho, pois raramente são elogiados ou incentivados a trabalharem. Lutam não apenas pelo salário mas também para adquirir respeito.

Após longa reflexão sobre o processo de trabalho e sobre o sentimento de cada ACS diante dessa situação, os estagiários realizaram a dinâmica do espelho, que consiste em colocar um espelho dentro de uma pequena caixa, pedir que cada participante olhe para dentro da mesma e diga algo sobre o que está vendo, sem revelar a imagem que vê.

Iniciada a dinâmica, as principais reações foram: risadas, apatia, comentários como “ninguém é 100%”, “luz no fim do túnel”, “esperança de todos”, “tudo de bom”, “reflexo de meu trabalho”, “preciso dedicar-me mais”, “frustração”.

Para o encerramento da oficina, exibiu-se, no primeiro momento, um descontraído vídeo, sobre trabalho em equipe. As principais reações foram de risos e comentários sobre a importância de sabermos ceder para alcançar um bem comum; a humilhação que alguns trabalhadores sofrem quando não são reconhecidos e ainda, a identificação com alguns personagens, que se mostraram aptos a colaborar, mesmo com as dificuldades.

No segundo momento do encerramento, realizou-se outra dinâmica, que consistia em cada participante segurar um pirulito com o braço esticado para a frente (não é

permitido flexionar), sendo permitido mover o tronco para um lado ou para outro e assim oferecer o pirulito para o vizinho. O colega ao lado precisava também se mobilizar para aceitar o pirulito oferecido e oferecer o que estava em sua mão ao outro colega. A atividade gerou descontração e os participantes comentaram que o trabalho de um depende também do outro e que é impossível trabalhar sozinho.

Após a aplicação das atividades da oficina, os mesmos tiveram o tempo livre para comentar sobre a oficina e avaliar a autoestima. Comentaram que a oficina foi boa, motivadora, divertida e promoveu a reflexão sobre trabalho em grupo, a importância de se resgatar o carinho e cumplicidade com os colegas. Pontuaram a importância de se cuidarem e mesmo com as dificuldades, tentarem dar o melhor de si, pois, mesmo com mudanças de rotinas e de profissionais na unidade, são os ACS que continuam tecendo o vínculo entre a comunidade e o serviço.

Após a realização da oficina, ficou evidente o quanto é importante atualizar e qualificar o profissional sobre seu trabalho e sobre sua importância dentro da equipe. Percebeu-se ainda que a educação continuada ultrapassa a questão profissional, pois é vista também como um momento reflexivo, em que os participantes podem se observar, o que certamente melhora a motivação e desempenho para o trabalho.

Uma dessas percepções é reforçada nos estudos de Tesser *et al* (2011), em uma pesquisa realizada em três municípios da Grande Florianópolis, que demonstrou que a maioria dos profissionais da Atenção Básica (inclusive os ACS) estão mergulhados em suas funções, priorizam o cuidado ao usuário e raramente tem a oportunidade de analisar sua postura e a realidade para a qual trabalham. Esse ritmo gera produto-



res de atividades, sem estimular uma reflexão mais profunda, que considere seus valores, limites e o bem estar do trabalhador.

A reflexão feita a partir da literatura científica, revela que nessa unidade, há uma fragilidade da tecnologia leve, que é caracterizada pelas relações de trabalho, produção de vínculo e acolhimento (MERHY, 2002, apud ROSSI e LIMA, 2005). Foi possível notar que há falhas de comunicação no processo de trabalho dessa unidade, pois alguns ACS alegaram a falta de atualização sobre os serviços oferecidos, e conseqüentemente a humilhação que alguns sentem em não serem incluídos nas mudanças realizadas. Durante a oficina foi ratificada a importância de cada profissional tentar se manter atualizado sobre as atividades, e também a necessidade de existir diálogo entre toda a equipe para que interferências, dessa e de outras natureza, sejam resolvidas da melhor forma possível. Certamente, uma boa relação de trabalho começa no equilíbrio entre a pró atividade individual e na inclusão de todos os colaboradores nas mudanças da rotina da unidade.

Outra reflexão, fruto da oficina, diz respeito aos diferentes comportamentos dos ACS, revelada desde a baixa freqüência na atividade, até o discurso dos participantes. Certamente, o baixo número de ouvintes se explica pelo reduzido interesse em discutir sobre o trabalho e a postura da equipe de agentes, visto que todos eles foram comunicados e incentivados a participarem.

Ficou evidente que alguns se sentem agentes potenciais para melhorar a qualidade do serviço, se mostrando dispostos para seu exercício, e valorizando sua atuação. Já outros ACS se mostraram menos aptos a vencer as dificuldades, transparecendo desmotivação no seu trabalho e na própria função que exerce. Embora cada co-

laborador traga consigo suas percepções, ideários e valores pessoais, muitas vezes é necessário um melhor discernimento entre sua personalidade e a função exercida no ambiente de trabalho.

Ratificando essa reflexão, os autores Baluta e Baluta (2014), relatam que cada ser humano possui uma autoimagem e atribui diferentes significados e valores para si e para o ambiente que o cerca. A medida que se relaciona com os outros indivíduos e lida com os problemas que ocorrem, as suas concepções vão se modificando ou se fortalecendo. Embora cada ser perceba essas mudanças nas concepções e valores, nem sempre isso se traduz em disposição para mudar a realidade da qual participa, tornando-o prisioneiro de suas próprias percepções.

Na visão dos estagiários, a atuação do gerente da unidade (geralmente um enfermeiro) é essencial, já que cabe a esse profissional diversas funções, inclusive a mediação de conflitos entre a equipe, e a busca pela resolutividade. Outro aspecto relevante, relaciona-se a importância de manter ativa a educação continuada, pois é o momento de qualificar o profissional e valorizar o ser humano que desempenha esse papel.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto de trabalho cada colaborador traz consigo sua individualidade que deve ser respeitada. Em contrapartida, o mesmo deve estar disposto a modelar, respeitosa-mente, sua postura e atitudes em função do serviço. A oficina deixou transparecer essa delicada situação, e possibilitou uma formação diferenciada e mais humanizada para os estagiários. A aquisição desse novo olhar é importante para a formação de Enfermeiros, já que esses profissionais geralmente são os líderes das Unidades de Saúde da Família.



## REFERÊNCIAS

BALUTA, M.C. BALUTA, J. Núcleo de prática jurídica da UEPG: potencializador de emancipação via modificador comportamental. **Revista Extensão**, [Cruz das Almas], v.7, n.1, p.193-201, 2014. Disponível em <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaextensao/index.php/component/content/article/19> > Acesso em: 29 ago 2015.

BARBOSA, V.B.A.; FERREIRA, M.L.S.M.; BARBOSA, P.M.K. Educação permanente em saúde: uma estratégia para a formação dos agentes comunitários de saúde. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v.33, n.1, pp. 56-63, mar. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n1/a08v33n1.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

BRASIL. Lei 8080, de 19 de setembro de 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a **Política Nacional de Atenção Básica**, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial, Brasília, DF, 24 out. 2011.

MANCIA, J.R.; CABRAL, L.C.; KOERICH, M.S. Educação permanente no contexto da enfermagem e na saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.57, n.5, p.605-10, set/out. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a18v57n5.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

MONTANHA, D.; PEDUZZI, M. Educação permanente em enfermagem: levantamento de necessidades e resultados esperados segundo a concepção dos trabalhadores. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v.44, n.3, p. 597-604, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/07.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

ORIOLO, M. W. L. et al. Educação permanente com agentes comunitários de saúde: uma proposta de cuidado com crianças asmáticas. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 37-59. mar./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v10n1/v10n1a03.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

ROSSI, F.R. LIMA, M.A.D.S. Acolhimento: tecnologia leve nos processos gerenciais do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [Brasília], v.58, n.3, p.305-10, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n3/a10v58n3.pdf> > Acesso em: 17 ago 2015.

TESSER, C.D., et al. Estratégia Saúde da Família e análise da realidade social: subsídios para políticas de promoção da saúde e educação permanente. **Ciência & Saúde Coletiva**, [São Paulo], v.16, n.11, p.4295-4306, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n11/a02v16n11.pdf> > Acesso em: 12 jul 2015.



# A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ITINERANTE RAVENALA

THE IMPORTANCE OF UNIVERSITY EXTENSION ACTIVITIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM ITINERANT RAVENALA

**Márcia Luzia Cardoso Neves**

Prof<sup>ª</sup>. Msc. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. *marcianeves@ufrb.edu.br*

**Caliane Costa dos Santos da Conceição**

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. UFRB. *Caliane\_csc@hotmail.com*

## Resumo

Este relato apresenta as experiências didático-pedagógicas realizadas e vivenciadas no Programa de Extensão Universitária Itinerante Ravenala, que tem como objetivo propor ações voltadas para a educação científica e cultural de crianças e adolescentes em ambientes de educação formal e não-formal, bem como tensionar conhecimentos científicos e saberes da cultura popular, sobretudo dos povos camponeses, indígenas, afro-brasileiros e africanos, promovendo dessa maneira, uma educação inclusiva numa perspectiva social para o ensino de ciências. Neste sentido, o programa tem buscado, através de suas ações, promover articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, enquanto tríade fundamental do processo educativo, que permite a inclusão das diferentes formas de construção do conhecimento, além de construir ações que articulem teoria e prática, como elemento base para a formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Formação de Professores. Ensino de Ciências. Oficinas.

## Abstract

This report presents the didactic and pedagogical experiments and lived in University Extension Program Itinerant Ravenala, which aims to propose actions for the scientific and cultural education of children and adolescents in formal and non-formal education environments as well as tension knowledge scientific knowledge and popular culture, especially the peasants, indigenous, african - Brazilian and African, promoting in this way, inclusive education in a social approach to learning science. In this sense, the program has sought, through their actions, to promote links between education, research and extension, as a fundamental triad of the educational process, which allows the inclusion of different forms of knowledge construction and build actions that combine theory and practice, based element of initial teacher education.

**Keywords:** University Extension. Teacher training. Science Education. Workshops.



## ► INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as experiências didático-pedagógicas realizadas e vivenciadas no Programa de Extensão Universitária Itinerante Ravenala, que tem como objetivo propor ações voltadas para a educação científica e cultural de crianças e adolescentes em ambientes de educação formal e não-formal, bem como tensionar conhecimentos científicos e saberes da cultura popular, sobretudo dos povos campesinos, indígenas, afro-brasileiros e africanos, promovendo dessa maneira, uma educação inclusiva numa perspectiva social para o ensino de ciências.

A extensão universitária é vista, portanto, enquanto elemento essencial na formação universitária, uma vez que articula as atividades de pesquisa e ensino, e permite “articular o saber científico e o saber popular, perdendo o caráter assistencialista, assumindo-se como trabalho social, instrumento de democratização, autonomia universitária e de ação transformadora” (CAIRES, SILVA e LOPES, 2015, p.2).

### **Por que um programa itinerante?**

O programa, embora tenha surgido no âmbito do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, se propõe a atuar nos diferentes espaços de educação (formal e não formal), sobretudo aqueles em que a cultura popular (campsina, indígena, afro-descendente e africana) e a questão ambiental sejam elementos centrais.

O desejo de dialogar com diferentes espaços e culturas resultou na definição de itinerante, que segundo o dicionário Priberam (2015, s/p.) é aquele: “1- Que muda de lugar onde exerce a sua atividade; 2- Que é exercido com alteração frequente de local; 3- Que ou quem se desloca, viaja ou

passeia”. Essa itinerância que caracteriza o programa exige organização e parceria entre diferentes instituições formais e não-formais de educação, e possibilita, por outro lado, um conhecimento extraordinário acerca dos diversos espaços de educação, rompendo com a ideia de que a educação está restrita ao ambiente escolar.

### **Por que o nome Ravenala ou árvore do viajante?**

Ser itinerante pode ser um sinônimo também de viajante, deslocar-se no espaço geográfico, desvendando desafios e possibilidades. Assim agem os viajantes, no caso específico do programa, busca-se conhecer e compreender o que há de educativo nas diferentes culturas, e através da institucionalização e cientificação desses conhecimentos, possibilitar a sua difusão nas práticas pedagógicas.

Na cultura popular encontra-se a “árvore do viajante”, apelidada desta forma por acumular água da chuva e, assim, servir de reserva de água para as/os viajantes, ou seja, o nome se adequa à função que a planta tem neste contexto social, sendo, portanto, subjetivo. Contudo, esta planta tem outros usos para os quais o nome popular não se adequa, como jardins, parques e canteiros, muitas vezes, com efeito decorativo.

Cientificamente, esta planta é denominada de *Ravenala madagascariensis* (LORENZI e SOUZA, 1999), seu nome revela a sua origem nativa, bem como suas características, este significado pode ser utilizado em qualquer espaço, ou seja, é objetivo e generalizável. Torna-se importante conhecer os aspectos científicos, a fim de que se possa conhecê-la mais profundamente, mas a ressignificação desses elementos indica a capacidade de perceber e utilizar as potencialidades da natureza no cotidiano, devendo, portanto, ser respeitada. Esse diálogo



entre os diferentes conhecimentos possibilita um enriquecimento cultural mútuo: universidade – escola – comunidade.

Partindo do pressuposto que o conhecimento popular e o científico possuem características que em certa medida são opostas: particular/geral, subjetivo/objetivo, respectivamente. Vale ressaltar que não deve haver uma hierarquização entre ambos, mas a compreensão de que são formas diferentes de ver e experimentar o mundo, a Ravenala é exemplar nesse sentido, pois revela como a cultura popular se apropria e ressignifica o conhecimento científico para atender as necessidades particulares e subjetivas de dado contexto, conhecer e confrontar tais percepções é fundamental para perceber seus diferentes usos.

Compreende-se assim, a importância da aproximação entre as instituições públicas de ensino superior e os saberes da cultura popular, através de ações de ensino, pesquisa e extensão, a fim de romper com a hierarquização do conhecimento e estreitar a relação entre universidade e comunidade. Tais ações devem permitir a criação de práticas pedagógicas que valorizem os saberes populares e possibilitem a sua inclusão, enquanto produção cultural.

Neste sentido, o programa tem buscado, através de suas ações, promover articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, enquanto tríade fundamental do processo educativo, que permite a inclusão das diferentes formas de construção do conhecimento; construir ações que articulem teoria e prática, como elemento base para a formação inicial de professores, pois compreende-se que na formação docente “a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias [...]” (PIMENTA e LIMA,

2009, p.112), em que a relação teoria-prática sejam elementos indissociáveis.

Além disso, busca-se incentivar a pesquisa e a publicação de trabalhos no âmbito do ensino de ciência para Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, através da promoção e participação em eventos científicos, que tratem da educação científica, educação do campo, povos indígenas, afro-brasileiros e africanos, sobretudo para os níveis de ensino supracitado e promover atividades que ratifiquem a importância da educação científica e valorização dos saberes populares em ambientes formais e não formais de educação, bem como propostas pedagógicas que articulem as práticas culturais dos camponeses, indígenas, afro-brasileiros e africanas com o conhecimento científico

## **METODOLOGIA**

O programa propõe-se a trabalhar com diferentes metodologias, sempre respeitando o lugar e contexto sócio-cultural-ambiental dos sujeitos aprendentes. Portanto, a definição de como se realizará cada atividade é feita a partir do contato com a realidade e os sujeitos, buscando o diálogo entre seus conhecimentos cotidianos e os científicos que têm sido produzidos no âmbito da universidade.

Para tanto, a formação proporcionada nos cursos de licenciatura e a atualização constante dos conhecimentos, através do programa de extensão<sup>1</sup> permitem a elaboração de um arcabouço teórico-metodológico importante para a construção das atividades.

<sup>1</sup> No Programa de Extensão Ravenala são realizadas reuniões, em que se discute aspectos teórico-metodológicos dos temas estudados e, ainda apresentação prévia das oficinas, de avaliar o conteúdo e metodologia abordada.



O público-alvo do programa são crianças e adolescentes que estejam inseridas no contexto da Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como envolvidos em/com instituições educativas de ambientes formais e não formais de aprendizagem; estudantes dos cursos de licenciatura e professores da educação básica. O acompanhamento das atividades é realizado pelos membros do programa (docente e estudantes). Os monitores são estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que já tenham cursado o componente curricular Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais, e da Licenciatura em Educação do Campo que já tenham cursado o componente curricular Fundamentos em Biologia. Os monitores participam de todas as etapas: planejamento, execução, avaliação e registros. Os registros são feitos por meio de fotos, vídeos e produções textuais (relatórios, artigos científicos etc.).

A avaliação das ações do projeto é realizada ao final de cada atividade com a participação dos sujeitos envolvidos no programa. São registradas as impressões, reflexões e problematizações sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas. As avaliações são importantes momentos para discutir e reorientar as ações do grupo.

O programa tem realizado diversas atividades desde o início no ano de 2014, algumas delas estão discriminadas no quadro 1 e têm sido construídas a partir de oficinas, pois essa metodologia possibilita a exploração de diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como apontam Paviani e Fontana (2009) “a oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 78).

As atividades têm conseguido atingir públicos diferentes, professores do ensino su-



**Figura 1:** Atividade de extensão com monitores do Programa de Extensão Itinerante Ravenala, Projeto Tamar, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, crianças e professores da Creche Escola Finn Larsen, Praia do Forte, Mata de São João – BA. Oficina Escolinha do Mar. 09/04/2015. **Foto:** Márcia Neves.

perior e da educação básica, estudantes de licenciatura, crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental e monitores de espaços não formais. Desde o início, participaram das oficinas promovidas pelo Programa de Extensão Universitária Itinerante, 173 pessoas, sendo 18 crianças do Ensino Fundamental; 23 Crianças e adolescentes da Educação Infantil; 107 graduandos; 4 monitores de instituições não formais; 4 professores da Educação Básica e 2 docentes do Ensino Superior e bolsistas do Programa de Iniciação à Docência.

Além disso, houve a parceria entre diversas instituições, a saber: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Creche Escola Finn Larsen – Mata de São João - BA; Projeto TAMAR – Mata de São João - BA; Projeto Floresta Sustentável e Escola Municipal Pedro Joaquim de Souza – Mata de São João - BA, e 15 bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Filosofia e Física do CFP/UFRB e do Pibid Universidade Educação do Campo/CFP/UFRB.



**Quadro 1:** Atividades de extensão realizadas pelo Programa de Extensão Universitária Itinerante Ravenala.

**1. Identificação da atividade:** Oficina

**Título da atividade:** Oficinas Temáticas de Astronomia para o Ensino Fundamental

**Data e local:** 31 de outubro e 1º de novembro de 2014. Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB

**Público envolvido:** Estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e professores da Educação Básica.

**Objetivo da atividade:** promover atividades de popularização e formação em Astronomia na região do Recôncavo Sul e Vale do Jiquiriçá, bem como, construir instrumentos didáticos pedagógicos que viabilizem o ensino de astronomia nos anos Iniciais do Ensino Fundamental; conhecer conteúdos específicos do ensino de astronomia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; proporcionar aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia experiências concretas do ensino de astronomia para os anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Descrição da atividade:** construir ações numa perspectiva científica, iniciativas que permitissem a discussão e formação sobre a Astronomia enquanto uma das ciências mais antigas da humanidade. Esta oficina teve como temática o conhecimento sobre as dimensões do Sol, Terra e Lua, sobre como ocorrem as estações do ano e a distância no Sistema Solar, com o intuito de promover um diálogo entre a astronomia enquanto conteúdo obrigatório do Ensino de Ciências nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**2. Identificação da atividade:** Oficina

**Título da atividade:** Oficina retórica das canções: Crianças, canções e natureza – o uso da música popular brasileira no ensino de ciências para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Data e local:** 30 de março de 2015, Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB.

**Público envolvido:** Discentes dos cursos das Licenciaturas do CFP e Professores da Rede básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e docentes do CFP/UFRB.

**Objetivo da atividade:** A atividade aguçou a criticidade dos discentes dos cursos das Licenciaturas do CFP e Professores da Rede básica (também estudantes da Pedagogia), no que diz respeito à escolha de uma música para ser trabalhada em sala de aula, estimulou o aprendizado por descoberta de noções científicas, muitas vezes aprendida e reproduzida de forma errônea, além de despertar curiosidade e criatividade, combustíveis necessários a uma boa prática pedagógica.

**Descrição da atividade:** Por meio de exposição falada e visual, utilizando projetor multimídia e caixa de som, o palestrante apresentou músicas do repertório popular brasileiro, A Arca de Noé, e discutiu as possibilidades de trabalhar criticamente conceitos científicos. Cada canção apresentada foi analisada e discutida com a participação do público presente.



**Figura 2:** Atividade de extensão com monitores do Programa de Extensão Intinerante Ravenala, Projeto Tamar, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, crianças e professores da Creche Escola Finn Larsen, Praia do Forte, Mata de São João – BA. Confeção de brinquedo, Oficina Escolinha do Mar. 09/04/2015. **Foto:** Márcia Neves.

**Figura 3:** Atividade de extensão com monitores do Programa de Extensão Intinerante Ravenala, Projeto Floresta Sustentável, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, crianças e professores da Escola Municipal Pedro Joaquim de Souza, Comunidade Pau Grande, Mata de São João – BA. Oficina Contação de história para os anos iniciais do ensino fundamental-cobras, sapos e aranhas: desmistificando preconceitos. 10/04/2015. **Foto:** Márcia Neves.



**Figura 4:** Atividade de extensão com monitores do Programa de Extensão Intinerante Ravenala, Projeto Floresta Sustentável, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, crianças e professores da Escola Municipal Pedro Joaquim de Souza, Comunidade Pau Grande, Mata de São João – BA. Confeção de brinquedos durante a oficina: Contação de história para os anos iniciais do ensino fundamental-cobras, sapos e aranhas: desmistificando preconceitos. 10/04/2015. **Foto:** Márcia Neves.



### **3. Identificação da atividade:** Oficina

**Título da atividade:** Escolinha do Mar

**Data e local:** 09 de Abril de 2015. Creche Escola Finn Larsen, Praia do Forte, Mata de São João – BA.

**Público envolvido:** Estudantes do curso de Pedagogia, monitores do Projeto Tamar, crianças (de até 7 anos) e Professoras da creche (Figuras 1 e 2).

**Objetivo da atividade:** Estimular a criatividade e a imaginação das crianças através da contação e cantação de histórias, proporcionando de forma lúdica e criativa a aprendizagem das crianças de conteúdos das ciências naturais na Educação Infantil.

**Descrição da atividade:** A oficina Contação de História para a Educação Infantil: A escolinha do Mar é uma atividade de extensão vinculada ao Programa de Extensão Universidade Itinerante Ravenala e aos componentes curriculares de Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Aspectos Biológicos da Educação.

### **4. Identificação da atividade:** Oficina

**Título da atividade:** Contação de história para os anos iniciais do ensino fundamental- cobras, sapos e aranhas: desmistificando preconceitos (figuras 3 e 4).

**Data e local:** 10 de abril de 2015. Escola Municipal Pedro Joaquim de Souza/ Projeto Floresta Sustentável, Mata de São João – BA.

**Público envolvido:** Crianças e adolescentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, monitores do Projeto Floresta Sustentável, discentes do curso de Pedagogia CFP/UFRB, professores da rede pública e do CFP/UFRB.

**Objetivo:** Refletir sobre os mitos acerca das cobras, aranhas e sapos, por meio das narrativas das crianças e construir novos conhecimentos sobre esses animais a partir da ciência, a fim de desmitificar possíveis preconceitos.

**Descrição da atividade:** A oficina de Contação de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Cobras, sapos e aranhas: desmistificando preconceitos foi uma atividade de extensão vinculada ao Programa de Extensão Itinerante Ravenala e aos componentes curriculares de Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Aspectos Biológicos da Educação. A atividade foi realizada no Centro de Educação Ambiental do Projeto Floresta Sustentável, enquanto espaço não formal que permite a aprendizagem de aspectos ligados ao ensino de ciências naturais, uma vez que atua no sentido de proteção e conservação da fauna e flora da Mata Atlântica no espaço da Reserva Sapiranga. Buscou-se por meio da atividade, a valorização da cultura Indígena dos Povos Maué através da leitura do conto infantil adaptado: O Cuidado dos Grandes pelos Pequenos, de Leonardo Boff.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, pode-se concluir, a partir das ações realizadas, que a extensão é um elemento fundamental para aproximar a universidade das diversas instituições que realizam ações educativas, sejam elas formais

ou não-formais. Além disso, tem possibilitado aos discentes do Centro de Formação de Professores- CFP a construção de práticas que relacionem o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo o seu crescimento intelectual e profissional.



Constatou-se ainda, que as oficinas têm proporcionado, sobretudo às crianças, uma aproximação com o conhecimento científico e a desmitificação de algumas ideias que são socialmente reproduzidas. E por outro lado, têm contribuído para que as/os professores em atuação e em formação inicial se apropriem de conceitos científicos e busquem formas didáticas de socializá-los com as/os alunas/os. Tal pressuposto pode ser observado com a utilização de músicas e contação de histórias, que despertaram o

interesse das crianças e ao mesmo tempo possibilitaram uma compreensão de conhecimentos do campo científico.

Enfim, considera-se que as ações que vêm sendo realizadas pelo programa têm contribuído não só para estreitar a relação entre universidade e comunidade, mas para a construção de práticas que favoreçam a socialização de conhecimentos (científicos e popular) e o fortalecimento da formação inicial e continuada de professoras/es.



## REFERÊNCIAS

CAIRES, Carla Maria de.; SILVA, Maria de Fátima Gomes dos S.; LOPES, Roberta Adyr. **A importância das atividades de extensão na formação acadêmica**: a experiência do projeto universidade solidária. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/institucionalizacao/aimportancia.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/institucionalizacao/aimportancia.pdf). Acesso em: 28 de setembro de 2015.

LORENZI, Harri.; SOUZA, Hermes Moreira de. **Plantas ornamentais no Brasil**: arbustivas, herbáceas e trepadeiras. 2 ed. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 1999.

PAVIANI. Neires Maria Soldatelli, FONTANA. Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23/09/2015

PIMENTA, S. G. L.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. IN: Bonfanti. Claudete, Fernanda Dechandt Schnitzler. **Prática de ensino**: impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de pedagogia. Disponível em: [http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis\\_autor/T1295-1.doc](http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1295-1.doc). Acesso em: 28 de setembro de 2015.

PRIBERAM. **Dicionário online de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/itinerante>. Acesso em: 28 de setembro de 2015.



# EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: O COTIDIANO DO TRABALHO EM SAÚDE COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO

PERMANENT EDUCATION IN HEALTH: THE DAILY WORK  
IN HEALTH AS SPACE OF LEARNING

---

## Jarlan Miranda

Mestrando em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia - ISC-UFBA. *jarlan-miranda@hotmail.com*

## Suely Aires

Profª Drª da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. *suely.aires7@gmail.com*

## Resumo

Esse artigo é fruto da experiência de estágio em 'Psicologia Clínica e Promoção da Saúde' desenvolvida em uma Unidade de Saúde da Família. O objetivo é descrever uma atuação profissionalizante que se constituiu como espaço de problematização e reflexão das práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho em saúde. A estratégia metodológica utilizada foi a observação participante, com o registro das ações e reuniões em diários de campo para posterior análise. Como ação de estágio, foi proposta à equipe da unidade a formação de um grupo de educação permanente em saúde. Ao todo foram realizados cinco encontros, os quais contaram com a participação de diferentes profissionais e perspectivas de atuação. A prática desenvolvida permitiu a elaboração coletiva do trabalho e a construção conjunta dos conhecimentos, possibilitando uma conscientização dos limites e das possibilidades de cada campo de conhecimento e prática.

**Palavras-chave:** Educação Permanente em Saúde. Atenção Básica em Saúde. Unidade de Saúde da Família. Formação em Psicologia.

## Abstract

This article is the result of the internship experience in 'Clinical Psychology and Health Promotion', which was developed into a Family Health Unit. The aim of this paper is to describe an action that was constituted as a space for reflection and problematizing of the practices developed in the daily of work in health. The methodological strategy used was participant observation, with the record of actions and meetings in field diaries for further analysis. As internship action, it was proposed to the Family Health Unit staff the formation of a group of permanent education in health. Five meetings were realized, with the participation of different workers and different perspectives of professional acting. The practice developed allowed the elaboration of collective work and the joint construction of knowledge, enabling an awareness of the limits and possibilities of each field of knowledge.

**Keywords:** Permanent Education in Health. Primary Health Care. Family Health Unit. Psychology Training.



## ► INTRODUÇÃO

A construção do Sistema Único de Saúde (SUS) evidencia antigos problemas na atenção, gestão e regulação do trabalho, como também coloca em destaque novos desafios para o setor, sobretudo, para o processo de formação em saúde. Lemos e Fontoura (2009) afirmam que a formação de trabalhadores em saúde se configura como área estratégica para o processo de reorientação do setor da saúde, por viabilizar mudanças nos cenários de prática. Entretanto, a formação em saúde tem se constituído de modo tradicional – mediada por um processo educacional centrado no professor, com metodologias expositivas e estrutura disciplinar –, colocando-se, por conseguinte, como mais um grande desafio a ser superado para a efetivação do referido processo de mudança (ALMEIDA FILHO, 2013).

Ceccim (2005a) aponta que o setor da saúde traz consigo uma herança político-ideológica que considera o trabalho de modo fragmentado, reduzindo-o a uma ação mecânica, de prescrição ou obediência de ações, em que cada um dos campos de conhecimento se limita às áreas técnicas dos núcleos de saberes especializados. A fragmentação das ações tem construído monólogos no campo da saúde e conduzido a uma concentração e hierarquização de saberes, em que o saber técnico-profissional tem se sobreposto aos demais saberes relacionados.

Ceccim (2005a) acrescenta ainda que as áreas técnicas, de modo especializado e fragmentado, partem dos conhecimentos acumulados em seus núcleos de saberes e fazeres para examinar os problemas existentes e sugerir suas explicações. Entretanto, tal modo de produção de saber não

permite compreender as singularidades e as construções de sentidos que emergem do contexto local. Como efeito, são desenvolvidas políticas e programas no setor da saúde que tomam como apoio saberes técnico-científicos, ofertando capacitações específicas para a implementação de ações por meio de prescrições que desconsideram, muitas vezes, as necessidades dos cenários de práticas (LUZ, 2009). De acordo com Ceccim (2005a) e Ceccim e Feuerwerker (2004), as capacitações conduzidas a partir desta lógica se mostraram muito tímidas na sua capacidade de promover mudanças nas ações em saúde por se apresentarem descontextualizadas ou fragmentadas e se basearem, sobretudo, na transmissão do conhecimento.

Merhy (2005) destaca que inicialmente se difundiu na noção de que a baixa eficácia das ações de saúde devia-se à falta de competências e habilidades dos trabalhadores. A partir desta compreensão, os gestores têm proposto cursos de formação para os profissionais de saúde com a finalidade de suprir as informações que supostamente lhes faltam. Tais cursos consomem imensos recursos financeiros e não têm gerado mudanças nas práticas profissionais que reflitam ações de saúde orientadas pelos princípios e valores do Sistema Único de Saúde. Destarte, se apresenta o desafio de conceber o fazer em saúde para além de um ato mecânico e fragmentado e transformar a formação em saúde em um processo contínuo de reinvenção de si e de novas formas de produção do cuidado (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014). Para tanto, se faz necessária a construção de práticas pedagógicas relacionadas à noção de aprender a aprender, à construção de diálogos, de ação coletiva e compartilhada, a compromissos ético-políticos nas prá-



ticas em saúde (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; CECCIM, 2005a; CECCIM, 2005b; MERHY, 2005).

Nesse contexto, a educação permanente em saúde (EPS) surge como estratégia principal para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão e promoção de políticas e controle social, possibilitando a construção de diálogos com os diversos setores públicos. Essa proposta traz consigo a ruptura do sistema verticalizado na saúde, em que o conhecimento e o poder estão sob domínio de poucos, e busca valorizar os saberes dos sujeitos envolvidos, possibilitando desse modo a realização de práticas profissionais que reconheçam e atendam a necessidades sociais (CECCIM, 2005a). Compreende-se a EPS como um processo permanente de compartilhamento, de questionamento e de construção coletiva de saberes e fazeres no cotidiano do trabalho em saúde (CECCIM, 2005a; CECCIM; FERLA, 2009; BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014), em que a informação necessária é aquela que possibilita a reflexão e constitui ocasião para a aprendizagem.

Cabe reiterar que a EPS não se refere à capacitação ou treinamento, mas à construção de conhecimentos em uma perspectiva de vinculação horizontal, intersetorial, descentralizadora e interdisciplinar (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Nesse contexto, propor a concepção de EPS significa adotar uma definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho e da formação em saúde como espaços coletivos de reflexão e aprendizado (CECCIM, 2005a; CECCIM; FERLA, 2009; LEMOS; FONTOURA, 2009; BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014). Merhy (2005) ressalta que estas transformações devem ser motivadas pelos novos conhecimentos

adquiridos e, principalmente, pelo efeito que esse novos conhecimentos produzem na capacidade que os profissionais de saúde terão para problematizar suas atuações e no colocar-se ético-politicamente nos espaços de saúde.

Consideramos que os processos de EPS devem se estruturar a partir da problematização das práticas cotidianas e das situações que comprometem a atenção integral e a qualidade dos atendimentos (SARRETA; BERTANI, 2009), entendendo-se problematizar como colocar questões às perguntas em lugar de respostas e exercer a análise das práticas como dispositivo de mudança (CECCIM, 2005b; GOULART; CHIARI, 2010). As questões levantadas indicam a importância de ampliar as discussões sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores da saúde e contemplar as dimensões técnica, ética e política no próprio cenário de prática.

Considerando tais discussões e a dimensão profissionalizante dos estágios em psicologia, foi proposta como atividade do estágio específico um grupo de EPS em uma Unidade de Saúde da Família (USF). Buscou-se, nesse contexto, destacar a importância de construir um espaço de reflexão a partir da problematização das práticas profissionais no cotidiano dos serviços de saúde, considerando a realidade social e as necessidades de saúde da população. Dessa forma, o presente artigo objetiva descrever uma atuação profissionalizante que se constituiu como espaço de problematização e reflexão das práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho em saúde.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Esse trabalho refere-se à parte das atividades realizadas no estágio específico da ênfase em 'Psicologia Clínica e Promoção da



Saúde' do curso de Psicologia-UFRB na USF do Amparo. A USF do Amparo está localizada no bairro de mesmo nome e atende a população do bairro e da Avenida Vereador João Silva, em Santo Antonio de Jesus, BA. A equipe que trabalha na unidade é composta por: um dentista, uma enfermeira, um médico, uma auxiliar de consultório dentário, três técnicos de enfermagem, dois agentes administrativos, uma auxiliar de serviços gerais e oito Agentes Comunitários de Saúde (ACS).

Nossa primeira inserção na USF do Amparo aconteceu durante o Estágio Básico II do curso de Psicologia com enfoque nos processos educativos. O desejo de fazer dialogar as interfaces saúde e educação nas práticas a serem desenvolvidas direcionou nossa ação no contexto do estágio específico de ênfase. O objetivo consistiu em construir, em parceria com os ACS, espaços coletivos de discussão e aprendizagem por meio das práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano do trabalho em saúde. Para tanto, realizamos práticas variadas: visitas domiciliares; Acompanhamento Terapêutico (AT) em saúde mental; planejamento de uma atividade ampliada de saúde no território; planejamento de uma ação de educação e saúde em uma escola local e, ponto de reflexão do presente artigo, o grupo de educação permanente com a equipe da USF.

As atividades do estágio que discutiremos nesse artigo referem-se às ações de EPS, as quais se concretizavam por meio de reuniões regulares com a equipe da USF do Amparo. Trata-se de um relato de experiência, construído a partir da observação das práticas de saúde desenvolvidas pela equipe da unidade. Utilizou-se a técnica da observação participante, a qual possibilitou perceber e interpretar as atividades e intera-

ções dos sujeitos nos diversos espaços de cuidado em saúde, além de permitir também uma interação ativa com profissionais e usuários do serviço. Neste sentido, foi produzida uma descrição densa (GEERTZ, 2008) das vivências e ações desenvolvidas neste espaço institucional e no território de abrangência, mediante a realização de diários de campo, os quais serviram para a realização da análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades do estágio específico de ênfase foram iniciadas com uma reunião realizada com a equipe da unidade, que teve como objetivo a apresentação dos estagiários e da proposta de trabalho, com foco na contribuição da Psicologia para ações na atenção básica em saúde. Estiveram presentes os ACS, os técnicos de enfermagem, um agente administrativo, a auxiliar de consultório dentário, o dentista e a enfermeira, além de dois outros estagiários de Psicologia.

Por entender que para desenvolver ações na perspectiva da prevenção e promoção em saúde é preciso conhecer primeiro a realidade local e estabelecer diálogos com a equipe da unidade de saúde e com a comunidade, decidimos começar nossas ações com visitas domiciliares. Destarte, pactuamos com a equipe da unidade a nossa agenda de atividades, considerando em especial o trabalho desenvolvido pelos ACS. A equipe da unidade realizava reuniões mensalmente, no entanto, este espaço não se constituía como um lugar de problematização, reflexão e aprendizagem das práticas desenvolvidas, limitando-se a funcionar como espaço informativo e de cobranças para maior produção no trabalho.

Lemos e Fontoura (2009) destacam que, no campo das práticas, as unidades de saúde



não tem se constituído de forma efetiva como um espaço de aprendizagem, embora tal contexto tenha se modificado nos últimos anos (CARVALHO; DUARTE; GUERREIRO, 2015). Considerando o desafio de implementar práticas de EPS, foi proposta a utilização do espaço mensal de reuniões na USF do Amparo para problematização das ações desenvolvidas no cotidiano do serviço de saúde, de modo a produzir uma ação continuada de aprendizagem e de reflexão a partir da realidade concreta vivenciada pelos profissionais. Buscamos realizar uma prática em experimentação que venha a possibilitar mudanças nas ações em saúde, estruturada em uma postura reflexiva e crítica acerca do cotidiano dos serviços de saúde.

A proposta foi apresentada à equipe da unidade e pactuada conjuntamente. Ficou decidido que o grupo aconteceria uma vez por mês, sempre em uma quinta-feira à tarde, quando os profissionais teriam maior disponibilidade, com duração de 2 horas por encontro. Neste primeiro momento todos os profissionais presentes – os ACS, os técnicos de enfermagem, a auxiliar de consultório dentário, um agente administrativo, o dentista e a enfermeira – se dispuseram a participar dos encontros. Ficou pactuado que os pontos de discussão seriam definidos a partir das experiências profissionais e das questões que envolvem as práticas em saúde. Buscamos, desse modo, que as situações que emergissem fossem ocasião para que acontecesse a aprendizagem e possibilitasse mudanças necessárias para melhorar a qualidade dos serviços de saúde. A postura adotada buscava valorizar a troca de saberes e a produção conjunta de conhecimento, possibilitando uma ação conjunta de construção do saber e implicação dos diferentes atores sociais

nos processos de transformação em saúde (CECCIM; FERLA, 2009; BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014).

Ao iniciar as reuniões, notamos que alguns profissionais encontravam-se desmotivados para o trabalho em saúde, em especial alguns ACS. Trouxemos, então, como tema para o primeiro encontro do grupo de educação permanente o significado do trabalho na vida do sujeito, sobretudo, do trabalho na saúde pública, por meio de uma “roda de bate-papo”. Estiveram presentes nesse encontro os ACS, os técnicos de enfermagem e o dentista. O espaço do grupo ampliou-se para além da proposta de reflexão e aprendizagem acerca do trabalho em saúde e constituiu-se, naquele momento, também em um lugar onde os profissionais puderam compartilhar os seus incômodos, inquietações e vivências sobre suas ações em saúde. Nas falas mostrou-se de forma marcante a desmotivação para o trabalho, principalmente, por estar acontecendo de forma mecânica, repetitiva e monótona.

Os ACS destacaram que suas ações têm acontecido sempre da mesma forma: visitas às residências, orientação sobre medicação, marcação de consultas, transferências de informações para sistemas de informação da Secretaria de Saúde. O trabalho deve superar o fazer técnico hierarquizado e deve ser compreendido como uma interação social entre os trabalhadores, numa horizontalização dos poderes, permitindo ações criativas e integradas (MISHIMA; ALMEIDA, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013).

Pode-se, então, problematizar o lugar do profissional de saúde pública, destacando que as ações na atenção básica devem buscar ultrapassar os limites físicos da unidade de saúde. Esse profissional tem compromisso não apenas com a realização de



suas ações, mas também com a melhoria da qualidade nos atendimentos nos serviços. Como argumentam Ceccim (2005a), Merhy (2005) e Goulart e Chiari (2010), a EPS dá um outro lugar ao profissional de saúde, retira-o da condição de “recurso” para atribuir a este a qualidade de ator de transformação social.

Algumas dificuldades no acolhimento à comunidade nortearam as discussões do segundo encontro, em que estavam presentes os ACS, os técnicos de enfermagem, a auxiliar de serviços gerais, o dentista e a enfermeira. Buscamos abordar o processo de acolhimento à população ao discutir a Política Nacional de Humanização, por meio de um trabalho de colagem com recortes de revistas e jornais que embasou nossas discussões. As falas sinalizaram os conhecimentos gerais do grupo sobre as questões que envolvem a humanização, no entanto, os envolvidos apresentaram dificuldades para relatar como desenvolver um trabalho mais humanizado e que ultrapasse as ações mecanicistas tradicionalmente desenvolvidas. Neste momento foi possível retomar o tema do ‘trabalho em saúde’.

Nesse período foi desenvolvida a *I Feira de Cultura, Arte e Saúde*, que teve como objetivo dialogar com a comunidade e ofertar ações de promoção de saúde e cidadania. Esta ação possibilitou a construção de um lugar diferenciado para os profissionais de saúde na organização e realização das atividades da unidade, além de visar à valorização do trabalho coletivo, a prática interdisciplinar, o trabalho inventivo e criativo e os diálogos com a comunidade e com outros profissionais na realização do evento. Esta ação contou com a presença do médico da unidade, o qual, até então, não tinha estado presente em nenhum dos encontros do grupo de EPS, mas prontamente aceitou nosso

convite em participar da *Feira de Saúde*, se engajando no processo por meio da oferta de uma exposição dialogada sobre as condições crônicas e seus modos de prevenção.

O terceiro encontro do grupo buscou refletir acerca da realização da *Feira de Saúde* e da sua forma de organização, tornando possível perceber o potencial que a equipe tem para efetivar ações no território e em diálogo com os outros atores sociais. Nesta reunião tivemos a presença dos ACS, os técnicos de enfermagem, um agente administrativo e a enfermeira. A ação realizada parece colaborar para a construção de uma rede de cuidados, cujas ações promovem o trabalho coletivo e a interação entre os diversos atores sociais (LEMONS; FONTOURA, 2009; BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014). A discussão coletiva sobre o trabalho possibilita a corresponsabilização e ampliação do compromisso nos processos de construção em saúde. A partir da realização da *Feira* e das discussões suscitadas, foi construída uma agenda estratégica para a realização de outras atividades a serem efetivadas no território.

O quarto encontro teve como ponto de discussão a educação em saúde e contou com a participação dos ACS, da técnica de enfermagem e do dentista. Esse tema surgiu a partir de uma ação solicitada aos ACS, um trabalho de educação em saúde em uma escola pública. Vimos, então, a necessidade de abordar de forma qualificada a concepção de educação em saúde para que as ações a serem desenvolvidas conseguissem, de fato, alcançar os objetivos propostos. Foi possível planejarmos de forma coletiva as ações a serem realizadas no trabalho junto aos escolares, que tiveram como temas adolescência/sexualidade e o uso de substâncias psicoativas, problematizados através de oficinas e grupos de discussão. Esta



ação possibilitou um diálogo mais próximo com a rede da educação. Como fruto dessa parceria entre a USF e a escola, foi realizada a *Feira de Conhecimento: Saúde e Educação com Compromisso Social*.

O quinto e último encontro buscou refletir sobre esta atividade e fazer uma avaliação das atividades de estágio realizadas na USF do Amparo. Neste encontro estiveram presentes os ACS, os técnicos de enfermagem, um agente administrativo, a auxiliar de serviços gerais, o dentista e a enfermeira. Dos profissionais da equipe, apenas o médico não esteve presente nestes encontros, embora tenha participado de atividades conosco em dois momentos durante o período do estágio: a *Feira de Saúde* e a *Feira de Conhecimento*, em que realizou uma apresentação literária para as crianças no formato de poesia. As discussões indicaram a importância de ações desenvolvidas em diálogo com os vários setores públicos, sobretudo, o da educação. Foi destacada também a natureza interdisciplinar da atividade e a perspectiva de valorização do trabalho coletivo. As falas sinalizaram ainda a necessidade de continuar a desenvolver outras ações a partir da perspectiva interdisciplinar e intersetorial adotada.

O segundo ponto de discussão deste encontro situou-se nas atividades de estágio desenvolvidas por estudantes de psicologia na USF do Amparo, momento em que foi destacada pela equipe a contribuição dos estagiários no planejamento e realização de muitas das ações desenvolvidas pela unidade. Em especial, foi enfatizada a contribuição dos estagiários na construção coletiva de conhecimentos e tecnologias, ao colaborarem na promoção de experiências interdisciplinares e de ações em diálogo com os profissionais da equipe, a comunidade e os outros setores públicos.

No momento de finalização do grupo de EPS foi destacada a necessidade de continuidade do trabalho, para além da presença dos estagiários de psicologia, mantendo a postura de problematização das práticas desenvolvidas e buscando efetivar o diálogo entre os profissionais envolvidos. Buscou-se ainda destacar a relevância da construção e manutenção de um espaço que permita o encontro entre a informação e a experiência, valorizando os diversos saberes relacionados e a produção de conhecimento e práticas de forma coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho na atenção básica em saúde vai além da incorporação de técnicas e da realização de procedimentos no cuidado em saúde. Ao requerer um novo saber que seja sensível aos diversos contextos e às diferenças socialmente construídas, buscou-se desenvolver uma ação que venha a se constituir a partir do próprio cotidiano dos serviços de saúde, em que a reflexão crítica e o processo de aprendizagem se incorporem ao trabalho em saúde. Dessa forma, a EPS se apresenta como uma das estratégias possíveis na construção deste novo modelo de trabalho em saúde ao promover espaços de discussão e reflexão das ações em saúde, numa postura problematizadora do cotidiano dos serviços públicos, bem como ao considerar os diferentes atores como sujeitos construtores do cotidiano do serviço e do ato de cuidar em saúde.

Ao dirigir sua atenção e ação para a EPS, a prática desenvolvida permitiu a elaboração coletiva do trabalho e a construção conjunta dos conhecimentos, assumiu uma postura problematizadora e dialógica, buscando o encontro entre a informação e a experiência. Ao estruturar ações que facilitaram aos profissionais problematizarem



a si e as suas práticas nos serviços públicos de saúde, foi experimentado um novo espaço de aprendizagem em que o cotidiano do serviço e o reconhecimento do saber do outro possibilitaram um exercício coletivo de planejamento das ações.

Ademais, a atividade de educação permanente desenvolvida por meio das rodas de bate-papo possibilitou a interlocução entre diferentes categorias profissionais e a problematização dos limites e das possibilidades de cada campo de conhecimento e práticas, priorizando, desse modo, o trabalho numa perspectiva interdisciplinar e intersetorial. Neste sentido, o processo de aprendizagem orientado nesta perspectiva possibilitou ampliar o diálogo entre os trabalhadores da USF do Amparo, além de im-

pactar diretamente no aprendizado dos estudantes envolvidos nas ações do estágio. Contribuiu ainda para a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando aperfeiçoar e diversificar os horizontes de saberes e fazeres em saúde numa perspectiva interdisciplinar e intersetorial que extrapola o campo da psicologia.

Consideramos que essa experiência particular, desenvolvida no escopo de um estágio de 'Psicologia Clínica e Promoção da Saúde' na USF do Amparo, se constituiu em espaço de aprendizagem e de interação entre os diversos atores sociais, buscando promover práticas interdisciplinares e comprometidas socialmente, que podem servir de estímulo a novas experiências e ações de educação permanente em saúde.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. M. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1677-1682, jun. 2013.

BISCARDE, D. G. S.; PEREIRA-SANTOS, M.; SILVA, L. B. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 177-186, jan. 2014.

CARVALHO, S. B. O.; DUARTE, L. R.; GUERRERO, J. M. A. Parceria ensino e serviço em unidade básica de saúde como cenário de ensino-aprendizagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 123-144, abr. 2015.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9 n. 16, p. 161-168, set.2004/fev. 2005a.

CECCIM, R. B. Réplica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9 n. 16, p. 175-178, set.2004/fev. 2005b.

CECCIM, R. B.; FERLA A. A. Educação Permanente em Saúde. In: BAHIA, Secretaria de Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. Escola Estadual de Saúde Pública. Estágio de vivências no SUS: o cotidiano do SUS enquanto princípio educativo. **Coletânea de textos**. Salvador: SESAB, 2009. p. 70-75.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, jan./jun. 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Humanização das práticas do profissional de saúde: contribuições para reflexão. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 255-268, jan. 2010.

LUZ, M. T. Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas - análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, jun. 2009.

LEMOS, M.; FONTOURA, M. S. A Integração da Educação e Trabalho na Saúde e a Política de Educação Permanente em Saúde do SUS-BA. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 33, n. 1, p. 113-120. jan./mar. 2009.

MISHIMA, S.M.; ALMEIDA, M. C. P. O desafio do trabalho em equipe na atenção à Saúde da Família: construindo novas autonomias no Trabalho. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 150-153, ago. 2001.



MERHY, E. E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9 n. 16, p. 172-174, set.2004/ fev.2005.

SARRETA, F.O.; BERTANI, I. F. Perspectivas da educação permanente em saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 1-10. set./dez. 2009.



# EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE AUDITIVA COM ESCOLARES

## HEALTH EDUCATION AS A STRATEGY FOR HEARING HEALTH PROMOTION OF SCHOOLCHILDREN

---

### **Marion Cristine De Barba**

Professora Mestre do curso de fonoaudiologia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/CANOAS *mariondebarba@gmail.com*

### **Priscila Quadros de Oliveira**

Graduanda do curso de fonoaudiologia da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/CANOAS *priscilaquadrosoliveira@live.com*

### **Resumo**

A promoção da saúde tem se mostrado efetiva na prevenção de doenças. O objetivo do trabalho foi relatar a experiência de um projeto de extensão que visa à promoção da saúde auditiva com escolares. O projeto foi desenvolvido em três escolas do município de Canoas/RS, abrangendo as turmas de ensino fundamental. As acadêmicas participantes cursavam entre o 5º e 6º semestre do curso de fonoaudiologia. As atividades desenvolvidas foram relacionadas à saúde auditiva e as consequências da exposição ao ruído. Foram abordados os temas: fisiologia da audição, ruído, sua definição, suas consequências auditivas, bons e maus hábitos auditivos e questionamentos por escrito no final das atividades. Participaram do projeto 372 alunos, numa média de 20 alunos por turma, em encontros de sessenta minutos. Percebeu-se que o projeto foi bem aceito pelos alunos, os quais demonstraram interesse e participação durante as palestras e atividades. Observou-se que apesar da maioria dos alunos compreenderem a importância da saúde auditiva, alguns não tinham conhecimento sobre os prejuízos que o ruído poderia causar bem como evitá-los. Acreditou-se ter dado início a um processo de desenvolvimento de novos saberes da saúde auditiva mediante as estratégias desenvolvidas.

**Palavras-chaves:** Promoção. Saúde auditiva. Escolares.

### **Abstract**

The health promotion has been effectively shown in diseases prevention. The objective of this study was report the experience of an extension project that aims to promote hearing health of the schoolchildren. The project was developed in three schools in the city of Canoas, in the state of Rio Grande do Sul, covering the elementary school classes. Academic participants were between the 5th and 6th semester of speech therapy. The activities developed were related with hearing health and the consequences of noise exposure. Addressed to the themes: Hearing physiology, noise, its definition, its hearing consequences, good and bad hearing habits and written questionings at the end of the activities. Participated in an average of 20 students per class with duration of 1 hour, and the total number of the project participants were 372 students. It was noticed that the project was effectively accepted by schools students, who showed great interest and excels participation during lectures and activities. We observe that although most students understand the importance of hearing health, some of them didn't had knowledge about the damage that the noise could causa and how to avoid these losses. It was believed to have given start to a process of development of new knowledge of hearing health through the developed strategies.

**Keywords:** Promotion. Hearing health. School.



## ► INTRODUÇÃO

A relação mais direta entre universidade e comunidade é proporcionada pela extensão universitária, entendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que, sob o princípio da indissociabilidade, promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007).

Divino et al. (2013) entendem que a extensão universitária proporciona um convívio maior com a comunidade, para a qual é levado grande parte do conhecimento adquirido no meio acadêmico. Dessa forma, a comunidade pode aprender ou, ao menos, entender sobre o tema em foco. Assim sendo, a sociedade aprofunda o conhecimento sobre seu cotidiano.

São muitas as estratégias que a universidade utiliza para a prática da extensão. Nesse contexto, a educação em saúde pode dar acesso ao conhecimento para a comunidade, pois a educação em saúde objetiva o desenvolvimento do sentido da responsabilidade como indivíduo membro de uma família e de uma comunidade para com a saúde, tanto individual como coletivamente (BARBOSA e GRIZ, 2014). A promoção em saúde pode ser considerada uma importante estratégia no processo entre saúde, doença e cuidado (SANTOS, 2005). Quando combinada, a promoção em saúde com o apoio educacional e ambiental, tal estratégia se intensifica (CANDEAIS, 1997).

A escola é um lugar apropriado para a construção e consolidação de práticas saudáveis, local onde se pode beneficiar os estudantes, seja na infância ou na adolescência (YOKOTA et al., 2010).

Para que haja um bom aprendizado, a

escola deve propiciar um ambiente com condições acústicas ideais (KLODZINSKI e RIBAS, 2005). Isso se faz necessário, visto que condições ideais causam uma melhor qualidade na aprendizagem dos estudantes. Portanto, a audição é um dos sentidos necessários para a aquisição de informações que possibilitam o desenvolvimento humano, especialmente em seus aspectos linguísticos, educacionais e psicossociais (BARBOSA e GRIZ, 2014).

Em uma sala de aula com ruído, a quantidade e a qualidade da conversação podem apresentar-se diminuídas, ocasionando a necessidade frequente de repetições da mensagem, o que pode irritar, confundir e cansar, tanto o falante quanto o ouvinte. Pode ocasionar, também, interferência do ruído na discriminação auditiva e, provavelmente, na habilidade de leitura (SANTOS e SCHOCHAT, 2003; KATZ, 1994).

Além de fatores externos, o ruído interno das salas também pode prejudicar o desempenho dos alunos. Existe uma diferença entre a voz do professor e o ruído ambiental, enquanto o nível da fala diminui com a distância, o nível do ruído se mantém uniforme em todo o espaço. Para que o grau adequado de compreensão seja atingido pelos alunos, é necessário que exista uma diferença considerável entre o volume do sinal (fala) e o ruído de fundo.

Um estudo realizado em escolas de ensino fundamental de Santa Catarina concluiu que o nível máximo de inteligibilidade alcançado foi de 80% para alunos que estavam a um metro de distância do professor. Ou seja, os alunos da primeira e segunda fileira de classes compreendiam 80% do que o professor estava falando, todos os demais se encontravam em pior situação. Outros estudos mostram que, a 4 metros do professor, o aluno entende 55% do que



ele diz e, a 8 metros (no fundo da sala) compreende apenas 36% de sua fala. Para serem compreendidos, os professores teriam de emitir um sinal de 90dB, ou seja, precisariam gritar (SANTOS, 2008).

Dreossi (2003) comprovou que salas em que o ruído era superior aos níveis recomendados, as crianças tendiam a cometer mais erros nas tarefas de leitura e interpretação de texto. O ruído pode ser definido como um som indesejável e a sua percepção pode ser diferente dependendo de cada ouvinte. A intensidade, o tempo de exposição e as características físicas dos mesmos irão determinar o quanto esse ruído poderá prejudicar a saúde auditiva (SWENSSON et al., 2009).

A norma regulamentadora NBR 10.152/2000 estabelece como nível máximo para conforto acústico nas salas de aula das escolas, valores entre 35-45dB(A) e 40-50dB(A) como nível máximo aceitável. Porém, se for levado em consideração o que a literatura evidencia continuamente: que os níveis sonoros em sala de aula ultrapassam os valores determinados pela legislação, torna-se necessário implantar as ações de promoção da saúde escolar.

A exposição excessiva ao ruído pode desencadear diversos sintomas, dentre os quais: intolerância a sons intensos, tontura, otalgia, dificuldades de compreensão, zumbido e perda auditiva. Além destes, existem também os fatores extra-auditivos, como: distúrbio do sono, transtorno cardiovascular, estresse, fadiga, tensão, irritabilidade, desatenção, cansaço, nervosismo, cefaleia e hipertensão arterial. Os problemas auditivos deixaram de ser preocupação apenas para os idosos e passaram a fazer parte da vida de muitos jovens que ficam por longos períodos com equipamentos de amplificação portáteis em seus ouvidos, geralmente com

o controle de volume em alta intensidade, numa tentativa de se isolar ou competir com o ruído externo (GOLÇALVES e DIAS, 2014).

A literatura pertinente aponta que a perda auditiva provocada pelo uso constante de fone de ouvido possui sintomas e características semelhantes à provocada pela exposição ocupacional ao ruído, ou seja, zumbido, sensação de ouvido tapado, a perda auditiva é lenta, progressiva, irreversível, do tipo neurosensorial, bilateral, acomete inicialmente as frequências altas e depois as demais frequências.

O presente artigo é um relato de experiência sobre um projeto de extensão intitulado Promoção e educação da saúde para a rede das escolas da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, que conta com a participação dos cursos de Medicina, Psicologia e Fonoaudiologia, em que cada curso tem a população, objetivos e metodologia próprios para o desenvolvimento do projeto. O projeto atende somente as escolas da rede do município de Canoas –RS. O objetivo deste artigo é relatar a experiência de um projeto de extensão que visa à promoção da saúde auditiva com escolares.

## MÉTODO

O projeto desenvolveu-se nas três escolas da rede ULBRA (São Marcos, Cristo Redentor e São João) do município de Canoas/RS, no período de março a novembro de 2014, abrangendo as turmas de ensino fundamental. As acadêmicas voluntárias do projeto de extensão cursavam entre o 5º e 6º semestre do curso de fonoaudiologia. As atividades desenvolvidas foram ações de promoção relacionadas à saúde auditiva e às consequências da exposição ao ruído.

No primeiro momento, as acadêmicas apresentaram-se aos alunos e explicaram



sobre quem é o profissional Fonoaudiólogo e em quais áreas este profissional atua, além do objetivo do projeto. A palestra ocorreu através de uma apresentação visual com o uso de Data show, momento no qual foi apresentado um vídeo sobre a fisiologia da audição humana, incluindo os componentes auditivos e suas funções, explicação sobre o conceito de perda auditiva, os sintomas e etiologia. O tema ruído, sua definição, suas consequências auditivas e extra auditivas foram pontuadas e, principalmente, como o ruído interno das salas de aula pode prejudicar o desempenho dos alunos.

O uso de fones de ouvido e o volume utilizado em equipamentos estéreos foram assuntos pertinentes na abordagem em sala de aula com os estudantes. Nesse momento foram informadas as vantagens e desvantagens do uso de cada tipo de fone de ouvido, bem como o tempo máximo de exposição. Os equipamentos de proteção auditiva (EPA) também foram um tema abordado, tratando-se de um meio de prevenir alterações auditivas.

Ao longo da palestra, os alunos foram direcionados a pensar sobre o que faziam ou poderiam fazer em sua residência, escola e lazer para evitar danos à audição. As dinâmicas utilizadas foram: dado colorido para estimular o interesse dos alunos pelos assuntos abordados na palestra como perda auditiva, ruído na escola, nas atividades de lazer e prevenção. Já as atividades habilidades auditivas e adivinhando sons tinham como objetivo a aquisição de conhecimento e vivência das habilidades auditivas de localização, discriminação e memorização sonora.

1. Dado colorido: Um aluno jogava o dado e de acordo com a cor, havia um cartão correspondente com perguntas pré-definidas acer-

ca dos assuntos abordados na palestra que deveriam ser respondidas pelo aluno que havia jogado o dado. Os colegas eram convidados a ajudar e complementar a resposta.

2. Habilidades auditivas: Era solicitado que os alunos fechassem os olhos e com instrumentos sonoros (agogô, tambor, chocalho, guizo) distribuídos na sala de aula, em determinado momento, um dos instrumentos era acionado. Nesse momento, os alunos tinham que informar de qual lado da sala o som vinha, qual era o instrumento e sua sequência quando acionado mais de um.

3. Adivinhando sons: após escutar o som gravado, o aluno falava o que estava produzindo esse som (ex.: Som de pássaros, buzina de carro, etc.). De forma semelhante, em outra dinâmica, os alunos receberam diversas figuras de animais. Logo após, um som era tocado e quem possuísse a gravura correspondente ao animal que produzia o respectivo som, mostrava a figura.

No final das atividades cada aluno foi convidado a responder uma questão por escrito, sobre os temas abordados. As questões eram: Quais as fontes do ruído? Quais os efeitos do ruído no ser humano? Como posso evitar a perda auditiva? O que você aprendeu com as atividades?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os encontros para o desenvolvimento das atividades abrangeram turmas de ensino fundamental, contaram com a participação média de 20 alunos por turma, tendo sessenta minutos de duração. O número total de participantes do projeto foi de 372 alunos.

A atividade em grupo é uma valiosa estratégia educacional para promover o ensino e a aprendizagem quando se escolhe uma concepção de educação que valoriza tanto a fundamentação teórica como a prática, e



considera todos os envolvidos nesse processo como sujeitos. Com isso, todo o conhecimento deixa de ser individualizado e passa a ser coletivizado. A escola é considerada espaço crucial para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades junto aos seus integrantes e comunidade, visando à garantia de mudanças de comportamento, além de congrega, por um período importante, crianças e adolescentes numa etapa crítica de crescimento e desenvolvimento (GUBERT, 2009).

A avaliação do alcance dos objetivos do projeto ocorreu durante a realização das atividades, através do feedback dos alunos. Pode-se perceber que o projeto foi bem aceito pelos alunos das escolas, os quais demonstraram interesse e participação durante as palestras e atividades. Mostraram-se participativos, solicitavam constantes explicações sobre o assunto abordado e dividiam suas experiências com os demais colegas.

Lacerda (2011) relata que o fonoaudiólogo possui um papel fundamental nas ações de promoção da saúde auditiva e na prevenção da perda auditiva, podendo auxiliar no desenvolvimento de campanhas públicas de sensibilização sobre risco e sobre a importância da saúde auditiva na qualidade de vida. As atividades habilidades auditivas e adivinhando sons tinham como objetivo que os alunos adquirissem conhecimento e vivenciassem as habilidades auditivas e de como essas habilidades têm importância devido à estreita relação entre audição, fala, leitura e escrita.

Alguns autores afirmam que para o desenvolvimento da fala e da linguagem é fundamental a habilidade de analisar e interpretar os estímulos sonoros, como localizar e memorizar sons. Tais habilidades ocorrem a partir do processamento auditivo da informação, definido à capacidade de orga-

nizar e compreender os estímulos sonoros. Envolve um conjunto de habilidades necessárias para atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender a informação auditiva (COSTA-FERREIRA, 2007).

Na finalização das atividades os alunos foram convidados a responder uma questão por escrito sobre o tema das atividades. "Aprendi como funciona o ouvido e algumas dicas sobre como cuidar da minha audição", "Gostei muito da palestra e acho que é um assunto importante para tratar", "Achei interessante, pois aprendi muitas coisas que eu não sabia sobre o nosso ouvido, e descobri o que é dB", "Achei muito bom, eu aprendi o quanto o fone de ouvido muito alto e por muito tempo faz mal para o meu ouvido e, que depois de ficar 1 hora tem que parar por 30 minutos". "A perda auditiva pode ser gerada por diversas maneiras então depende de como foi esta perda, se foi séria ou não". "Diminuindo o volume dos fones de ouvido, não falar enquanto os outros falam não ficar muito perto dos amplificadores nas festas, não deixar muitas coisas ligadas ao mesmo tempo e respeitar o limite do ruído". "Não ouvir o som do fone muito alto, abaixar o volume".

Percebeu-se nas respostas que, apesar da maioria dos alunos ter compreendido a importância sobre a saúde auditiva, alguns escolares não tinham conhecimento sobre os prejuízos que o ruído poderia causar bem como evitar esses prejuízos.

Lacerda (2011) recomenda a implantação de programas de promoção da saúde e prevenção da perda auditiva em escolares (PPPAAE) em todas as regiões do País, visando prevenir ou identificar precocemente a PA e os seus efeitos deletérios na qualidade de vida dos escolares. O autor aconselha promover a saúde auditiva em crianças, professores, familiares e comunidade, além



de viabilizar mudanças positivas no ambiente escolar tornando-o mais saudável.

## **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Este projeto ampliou a relação entre a universidade e a comunidade divulgando e compartilhando o conhecimento científico. Foi construtivo para a vida acadêmica das universitárias que o desenvolveram, oportunizando prestarem serviços que beneficiam a comunidade, promovendo a preparação do profissional para o mercado de trabalho. Agregou conhecimento e novas práticas, possibilitando uma vivência diferenciada e colocando em prática os ensinamentos adquiridos em sala de aula.

O ensino de saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à pos-

sibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. As experiências mostram que transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e descrição das características das doenças, bem como um elenco de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia a dia escolar (BRASIL, 1997).

Para as interiorizações das ações de saúde tanto os profissionais da saúde como a comunidade devem participar e interagir permanentemente.



## REFERÊNCIAS

AMOR DIVINO, Anne Emiler do et al. **A extensão universitária quebrando barreiras.** Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT. vol. 1, n. 2, 2013.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). **Níveis de Ruído para Conforto Acústico.** CONAMA - NBR 10.152. Rio de Janeiro: 2000.

BARBOSA, Camila Padilha; GRIZ, Silvana Maria Sobral. **Educação em saúde com vistas à triagem neonatal e audição:** uma revisão integrativa. Rev. CEFAC. vol.16, n. 2, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. **Conceitos de educação e de promoção em saúde:** mudanças individuais e mudanças organizacionais. Rev. Saúde Pública. vol. 31, n. 2, 1997.

COSTA-FERREIRA, Maria Inês Dornelles da. **A influência da terapia do processamento auditivo na compreensão em leitura:** uma abordagem conexionista. Tese - Programa de Pós graduação em Letras da Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.

DREOSSI, Raquel Cecília Fisher; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa M. **A interferência do ruído na aprendizagem.** Rev. Psicopedagogia. vol. 2, n. 64. São Paulo: 2004.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão Universitária:** organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

GONÇALVES, Carolina Lemos; DIAS, Fernanda Abalen Martins. **Achados audiológicos em jovens usuários de fones de ouvido.** Rev. CEFAC. vol. 16, 2014.

GUBERT, Fabiane do Amaral; SANTOS, Ana Carolina Lobo; ARAGÃO, Katiana Araújo; PEREIRA, Dayse Christina Rodrigues; VIEIRA, Neiva Francinele Cunha; PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa. **Tecnologias educativas no contexto escolar:** estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. Rev. Eletrônica de Enfermagem. vol. 1, 2009.

KATZ, Randy Howard. **Handbook of clinical auditory.** Baltimore: Williams & Wilkins. Chapter 27, 1994.

KLODZINSKI, Dayanne, ARNAS, Fabiane e RIBAS, Angela. **O ruído em salas de aula de Curitiba:** como os alunos percebem este problema. Rev. de Psicopedagogia. vol. 22, n. 68, 2005.

LACERDA, Adriana Bender Moreira de. **Audição no contexto da educação:** práticas voltadas para promoção e prevenção. Balneário Camboriu: 2011.

**Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde. Brasília: MEC: SEF, 1997.



SANTOS, Flávia Araujo; SCHOCHAT, Eliane. **Dificuldade em ouvir na presença do ruído e dificuldade de aprendizagem.** Rev. Fonoaudiologia Brasil. Brasília: 2003.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis.** Rev. de Nutrição. vol. 18, n. 5. Campinas: 2005.

SANTOS, Teresa Maria Momensohn. **Ruído na escola e sua influência na aprendizagem das crianças.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SWENSSON, João Renato Poli; SWENSSON, Rogério Poli; SWENSSON, Rubem Cruz. **Ipod, mp3 players e a audição.** Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba: 2009.

YOKOTA, Renata Tiene de Carvalho et al. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis:** comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. Rev. Nutr. vol. 23, n.1, 2010.



# A EXPERIÊNCIA DO PROJETO RONDON: TRANSFORMANDO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM LIÇÃO DE VIDA E CIDADANIA

## PROJECT RONDON EXPERIENCE: TRANSFORMING UNIVERSITY EXTENSION IN LIFE LESSON AND CITIZENSHIP

---

### **Ariane Cedraz Morais**

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *enfarianecedraz@hotmail.com*.

### **Paloma de Sousa Pinho**

Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *paloma@ufrb.edu.br*

### **Resumo**

O Rondon é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado a partir dos momentos vivenciados pela equipe rondonista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com objetivo de apresentar as experiências vivenciadas durante a operação “PORTAL DA AMAZÔNIA”, desenvolvida no Pólo Regional Imperatriz, no município de Campestre do Maranhão – MA, no período de 27 de janeiro a 07 de fevereiro de 2014. Os resultados nos mostram que, ao aliar Universidade com mobilização popular e interesse público e político, somos capazes de realizar transformação social, reforçar princípios e diretrizes do SUS, co-responsabilizar os gestores, possibilitar à comunidade a percepção de sua capacidade transformadora e também permitir ao aluno estímulo à sua competência criadora, e a compreender que, ao ultrapassar os espaços acadêmicos, é possível exercer o seu papel de cidadania e desbravar o seu espaço social.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Projeto RONDON. Desenvolvimento Sustentável. Saúde.

### **Abstract:**

The Rondon is a project of social integration that involves voluntary participation of University students in search of solutions that contribute to the sustainable development of poor communities and enhance the well-being of the population. This is a study of descriptive character, like case studies, drawn from the moments experienced by the team “rondonista” the Federal University of Recôncavo of Bahia (UFRB), in order to present the experiences experienced during operation “PORTAL DA AMAZÔNIA”, developed in the Regional Pole Empress, in the municipality of Campestre do Maranhão - MA, during the period from 27 January to 07 February 2014. The results show us that by combining University, with popular mobilization and public and political interest, we are able to carry out social transformation, strengthen principles and guidelines of the SUS, co-responsibility managers, enable the community perception of your manufacturing capacity and also allow students to stimulate their creative powers, and to understand that, to overcome the academic spaces, it is possible to exercise the role of citizenship and Brawl your social space.

**Keywords:** University Extensionist Activity. RONDON Project. Sustainable Development. Health.



## ► INTRODUÇÃO

O relatado neste presente artigo baseia-se na experiência vivenciada pela equipe rondonista da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), composta por duas professoras do curso de enfermagem, seis acadêmicos do curso de enfermagem e dois do curso de psicologia, ambos lotados no Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRB), situado na cidade de Santo Antonio de Jesus no estado da Bahia, após participação e execução do PROJETO RONDON, operação “Portal da Amazônia”, no Pólo Regional Imperatriz, desenvolvido no município de Campestre do Maranhão – MA, no período de 27 de janeiro a 07 de fevereiro de 2014.

O Projeto RONDON é uma iniciativa do Governo Federal Brasileiro, coordenado pelo Ministério da Defesa, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES), prefeituras municipais e algumas empresas privadas patrocinadoras, Ministério da Educação, União Nacional dos Estudantes (UNE) e Organizações Não Governamentais (ONGs).

O projeto tem por finalidade levar as IES e seus acadêmicos às regiões do Brasil mais distantes, com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), menos favorecidas, dando a todos a oportunidade de conhecer realidades distintas, socializarem seus saberes, colocarem em prática o aprendido na universidade e, nesta interação com a comunidade local, “elaborarem propostas e criarem soluções participativas, de modo a atenuar as deficiências estruturais locais, contribuir para o bem-estar dessas populações, e, simultaneamente, consolidar a formação dos universitários como cidadãos” (BRASIL, 2011).

Dentro da universidade, esse projeto se torna viável através da extensão universitária, pois esta além de ser um dos pilares

da academia (ensino, pesquisa e extensão), é o que torna possível a transferência do conhecimento produzido na universidade, assim como a apropriação da sabedoria popular, criando uma via de mão dupla na construção de uma sociedade mais democrática, produzindo também um enriquecimento na formação profissional dos alunos, fortalecimento da prática acadêmica e tornando possível o diálogo com a comunidade com a qual interage.

Essa idéia corrobora com a concepção de Virgolin e Krug (2011, p.156), na qual os mesmos afirmam que a “Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”.

Assim, o Projeto RONDON contempla uma proposta de trabalho multidisciplinar, direcionada para ações nas áreas de saúde, educação, cidadania e cultura. Tais iniciativas visam à formação e/ou atualização de agentes multiplicadores nestas áreas diversas, somando esforços com as autoridades locais e as lideranças da comunidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável nas comunidades, por meio de ações e promoção da qualidade de vida da população local, da gestão pública e das condições socioambientais e econômicas da comunidade.

A UFRB participou pela segunda vez deste projeto, sendo a primeira no ano de 2013 na “Operação Canudos”; e em 2014, nesta operação intitulada “Operação Portal da Amazônia”, ambas através de processos seletivos realizados pelo Ministério da Defesa. As IES devem elaborar uma proposta de Trabalho abrangendo as seguintes áreas temáticas, conforme o Conjunto de Ações escolhido, “A” ou “B”. O conjunto A



contempla: Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde e o Conjunto B: Comunicação, Tecnologia e Produção, Meio Ambiente e Trabalho.

Para a Operação “Portal da Amazônia” que foi desenvolvida em dezessete (17) municípios dos Estados do Maranhão e Tocantins, a UFRB lançou uma proposta no grupo “A”, focando ações de saúde, educação, cultura e cidadania. Para cada um dos municípios que participou da operação foram selecionadas duas universidades.

A cidade Campestre do Maranhão foi a selecionada para participação da UFRB, que juntamente com o grupo de alunos e professores da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), foi possível desenvolver todas as ações extensionistas propostas em cada projeto.

## METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência com a finalidade de descrever as práticas vivenciadas pela equipe da UFRB no Projeto RONDON. O RONDON iniciou a partir da elaboração e submissão do projeto elaborado por duas professoras para seleção via Ministério da Defesa.

Após aprovação da proposta, a professora coordenadora realizou uma visita prévia ao município onde seria desenvolvido o projeto – denominada de “viagem precursora”. Essa viagem tem o objetivo de conhecer a realidade local e as demandas da cidade. Torna-se um oportuno momento para, em articulação com a prefeitura local, secretarias municipais e representantes municipais, realizar ajustes e adequações no projeto, tendo em vista as ações que seriam priorizadas na ocasião do RONDON.

Após viagem precursora, iniciamos juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRB, a composição da equipe

através de um processo seletivo com prova descritiva, entrevista e análise curricular.

Uma vez que a equipe estava formada, passamos a realizar reuniões semanais para organização, montagem e levantamento de todo material necessário para as ações traçadas no projeto. O principal objetivo era adaptar as metodologias dos temas/atividades propostas em parceria com as lideranças do município reconhecidas na viagem precursora com intuito de agregar e fortalecer a logística das ações que seriam realizadas na comunidade.

Campestre do Maranhão é um município no interior do Maranhão, situado na bacia sedimentar do Estado, às margens da rodovia Belém – Brasília. Tem uma população estimada em 14.028 mil habitantes, sendo, portanto, um município de baixa densidade demográfica (21,72 habitantes/km<sup>2</sup>) e com área territorial de 615.384 km<sup>2</sup> (IBGE, 2015). Município desde 1994, desmembrado de Porto Franco (MA), ainda conserva características de uma cidade muito pobre, com um Índice de Desenvolvimento Humano que evoluiu de 0,441 no ano de 2000 para 0,652 em 2010 (IBGE, 2015).

Conhecendo um pouco mais sobre o município, a proposta da nossa equipe de trabalho foi executar ações focando as quatro áreas temáticas: SAÚDE, CIDADANIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

Na área da SAÚDE realizamos quatro subprojetos: o **subprojeto 01** foi sobre a Saúde do Homem, intitulado “PAPO DE BO-TECO”, no qual desenvolvemos oficinas para os homens que quase sempre se mantêm afastado dos serviços de saúde e apresenta elevados índices de morbimortalidade.

O **subprojeto 02** aconteceu com foco na Saúde do Adolescente, denominado “ME ABRAÇA E ME BEIJA, AMOR QUE O MEU CO-



RAÇÃO XONOU, XONOU”, o mesmo abordou a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis. O objetivo principal das atividades foi promover práticas educativas norteadoras do processo de reorientação da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes junto aos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e adolescentes da cidade.

O **subprojeto 03** teve como linha de atenção a Saúde do Idoso, intitulado “EU TENHO TANTO PRA LHE FALAR...”. O intuito foi resgatar a autonomia e o respeito à vida dos cidadãos na sua melhor idade, por meio de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e prevenção de doenças cardiovasculares.

O **subprojeto 04** fixou-se no eixo da Imunização, com a oficina “MEU CORPO É VACINADO, ESSA DOENÇA EU NÃO PEGO”. Esse subprojeto possibilitou a imunoprevenção de doenças, em consonância com o preconizado pelo Programa Nacional de Imunização (PNI), do Ministério da Saúde. O maior objetivo era sensibilizar a comunidade e equipes de saúde sobre a relevância da imunização em todas as faixas etárias. Além disso, pretendeu-se identificar, também junto às equipes, as possíveis dificuldades que geravam a não adesão da população local aos esquemas básicos de vacinação.

Em se tratando da área de CIDADANIA, desenvolvemos três subprojetos: os de números 05, 06 e 07.

O **subprojeto 05** intitulado “A UNIÃO FAZ A FORÇA!” visou intensificar e efetivar a participação e o controle social do Sistema Único de Saúde, através do incentivo à construção dos conselhos locais de saúde e fortalecimento do conselho municipal de saúde.

O **subprojeto 06** trabalhou a problemática da violência contra a mulher, num subprojeto intitulado “AI, SÓ UM TAPINHA NÃO

DÓI!!!”, com o objetivo de formar grupo de mulheres como agentes multiplicadores no enfrentamento da violência contra a mulher, e a formação da rede social de proteção às vítimas de violência do município.

O **subprojeto 07** teve como linha de atenção o trabalhador, com ações denominadas “O TRABALHO DIGNIFICA O HOMEM, MAS A SAÚDE FAVORECE A VIDA”, com vistas à promoção da saúde do trabalhador feirante e agricultor, considerando cada contexto, abordando sobre prevenção de acidente de trabalho e os riscos oferecidos a esses trabalhadores, orientando técnicas corretas de postura, importância do horário de descanso, imunização, práticas alimentares saudáveis e trazendo informações acerca dos direitos trabalhistas e direitos sociais.

Na área da EDUCAÇÃO, realizamos duas outras ações: a primeira delas, o **subprojeto 08**, na linha de atenção à saúde da criança, intitulado “A DOENÇA VAI EMBORA JUNTO COM A SUJEIRA” desenvolveu ações de promoção da saúde e da higiene infantil das crianças da comunidade, além de exercitar bons hábitos de higiene, prevenção de parasitoses e doenças infectocontagiosas.

O **subprojeto 09** denominado “AMOR, SERÁ QUE BICHO FOI QUE TE MORDEU? EI FLOR, SERÁ O QUE FOI QUE SE ASSUCEDEU?” associou-se tanto à área de educação quanto da saúde, na tentativa de combater vetores e pragas, principalmente no combate da dengue e da febre amarela, por ser área endêmica e localizar-se em região ribeirinha.

Na área CULTURA, realizamos outros três subprojetos: **subprojeto 10** - “Salada Mista Cultural (Sarau Rondon)”, **subprojeto 11**, o “Cine Rondon” e o **subprojeto 12** com a “Oficina de Música Primeiro Tom: batuques e acordes”. Todos objetivaram integrar a população do município através da arte e da música.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar das características inóspitas e com sérios problemas sociais, a cidade Campestre do Maranhão foi nos envolvendo e conduzindo para uma experiência transformadora através de sua hospitalidade, alegria e olhares afetuosos que se tornaram próprios dos campestrenses para os rondonistas.

Logo na chegada, fomos recepcionados por lideranças e autoridades locais. No dia seguinte, pela manhã tivemos uma reunião com todos os secretários municipais e lideranças, e à noite, um encontro com a comunidade. Mesmo sob chuva torrencial (características da região) a população lotou um pátio escolar para nos acolher e ouvir nossas propostas de trabalho.

Após esse momento inicial partimos para a execução das atividades sugeridas, e todas elas foram executadas por uma equipe multidisciplinar com metodologia participativa e dinâmica, envolvendo a participação popular, gestores e profissionais de saúde.

Dentre os principais resultados destacamos a intensa participação da população e grande parceria com as secretarias municipais. Durante os quinze dias de inúmeras atividades, muitos se fizeram presentes e contribuíram com informações e dicas necessárias para nossas ações.

Assim, destacamos os seguintes resultados/subprojetos desenvolvidos pelos dez integrantes do Projeto RONDON da UFRB em 2014 no município de Campestre do Maranhão.

A saúde do homem teve seus temas abordados através do lúdico como estratégia de ensino-aprendizado com uma encenação retratando a história de um homem que chegava em casa todos os dias alcoolizado. A oficina durou cerca de 1 hora e teve difi-

culdades com o dia e o horário (ocorreu segunda-feira às 14h), sendo assim, teve uma baixa participação dos homens. Contudo, os presentes, ao final, discutiram e relataram conhecer os males causados pelo álcool e pelo tabaco apesar de alguns deles fazerem o uso destes produtos.

A saúde dos adolescentes contou com a realização de quatro oficinas (sexualidade na adolescência e DST's: prevenção e rastreamento; sexualidade na adolescência e DST's: insumos e prevenção e gravidez na adolescência). As atividades foram realizadas em cinco momentos em quatro diferentes escolas e as oficinas desenvolveram discussões com 320 adolescentes.

Abordar o assunto sexualidade e DST's para o público adolescente, não se configurava como uma tarefa de fácil condução, contudo, acreditamos que com as atividades do Projeto Rondon foi possível despertar os riscos que envolvem o sexo sem proteção e sem consciência.

Com os idosos, as atividades foram divididas em três momentos: "Baile dos Idosos" com dança e promoção do "autocuidado"; a oficina "Senta que lá vem história", momento em que os idosos foram incentivados a contar episódios marcantes de sua vida, construindo ao final uma colcha de retalhos, que representaria a história de vida de cada um deles; e por fim o "Projeto Vida Ativa", em que foi realizada uma caminhada com os idosos, com o objetivo de incentivar a prática de atividades físicas e estímulo à memória com a atividade "Jogando Conversa Fora", em que os idosos participaram de um campeonato de baralho e uma oficina de artesanato.

As atividades lúdicas, o espaço de conversa e escuta demonstraram que podem contribuir para o bem-estar e no aumento da qualidade de vida desses idosos.



Durante as três atividades, contamos com a participação de 65 idosos e foi possível perceber que alguns idosos não têm outros espaços de lazer e distração, ficando como sugestão a utilização do espaço do CRAS, contratação de um educador físico para acompanhar as caminhadas pela manhã dos idosos, disponibilização de materiais para artesanato; continuidade do Baile dos Idosos, implantação dos Campeonatos de Baralho e Dominó; criação de uma roda de conversa.

A imunização foi incentivada através de três ações. A primeira oficina foi direcionada para os profissionais de saúde e contou com a participação de 16 profissionais e carga horária de 6 horas.

A segunda oficina foi sobre o lançamento da Campanha de Vacinação contra o HPV ofertada para 04 ACS do município e abordou o esquema vacinal e peculiaridades da vacina que havia acabado de ser implantada pelo PNI. Já o terceiro momento foi um mutirão chamado “vacinaÇÃO” com aplicação de vacinas na comunidade em geral, visando atualizar as cadernetas de acordo com os esquemas básicos de imunização e orientar sobre a temática. Foi possível aplicar 223 doses de vacinas, entre crianças, adolescentes, adultos e idosos.

No eixo da CIDADANIA, os rondonistas realizaram duas oficinas de Controle Social no SUS onde discutiram com 12 conselheiros municipais de saúde as bases legais que regem e regulamentam o conselho visando orientar o público alvo sobre o tema em questão. A segunda oficina foi o momento em que os conselheiros fizeram um levantamento sobre os problemas relacionados à saúde municipal, bem como estratégias de enfrentamento para os mesmos, através da “árvore de problemas”. Como material para estudo, foram distribuídas aos conselheiros, a carta dos direitos e deveres dos usuários

do SUS, para que a mesma seja distribuída e nos serviços de saúde municipais.

Sobre a Violência Contra a Mulher, foram realizadas três oficinas em diferentes escolas dos bairros da cidade com a participação de 53 mulheres. Durante as três oficinas foi possível compreender a magnitude do problema da violência no município, pois compartilhamos de depoimentos sobre a realidade da violência sofrida e visibilidade da falta de qualquer entidade civil na resolução desse problema.

A partir daí, resolvemos elaborar um quarto e último encontro que aconteceu na Secretaria de Ação Social do município com representantes de entidades, mulheres e comunidade em geral. Ficando como propostas: a realização de uma campanha de sensibilização da população acerca da violência, dos tipos de violência existentes, dos setores envolvidos; A produção de um vídeo publicitário para contribuir na campanha de sensibilização e; A criação e implantação de um Centro de Atendimento às pessoas vítimas violência, com, pelo menos, assistência jurídica, assistência psicológica e assistência social.

A saúde do trabalhador foi tratada em dois momentos: um dia na feira livre do município com a realização de uma feira de saúde com oferta de imunização, aferição de pressão arterial e medida de glicemia capilar além de orientações de riscos. E o segundo momento na Usina Mayti, com uma oficina sobre acidente de trabalho, intoxicação, síncope, engasgo, choque elétrico, dentre outros.

Atingimos 164 trabalhadores e trabalhadoras, sendo 72,6% do sexo masculino, 28% tinham até 40 anos e 29,3% com 60 anos ou mais. Foi possível identificar que 34,8% apresentaram sinais de hipertensão arterial, 18,9% pressão arterial limítrofe e 15,2% com alterações de glicemia. Desta



forma, destacamos a importância de priorizar esses agravos e trabalhar com grupos, além de traçar estratégias de enfrentamento para o controle desses estágios.

Na área da EDUCAÇÃO, a saúde da criança foi abordada em diferentes momentos. A estimativa média foi de 150 crianças presentes nas atividades realizadas em escolas, creches, igrejas, praças e áreas abertas da zona rural. Tivemos brincadeiras educativas sobre banho, escovação e lavagem das mãos, amostras de vídeos, distribuição de desenhos e pinturas, kits de escovação, aplicação de flúor e vacinação. Observou-se bastante adesão da comunidade durante as oficinas e sugerimos a inserção desses temas nas unidades escolares, postos de saúde e em ambientes comuns da população, como as praças, e a distribuição de materiais de higiene nas localidades mais carentes, materiais informativos e lúdicos, treinamento e capacitação dos professores para estabelecer essa questão como prioritária.

Dando continuidade ao eixo da cidadania, realizamos dois mutirões contra a dengue em bairros periféricos. Essas ações foram voltadas para a redução dos focos do mosquito *Aedes Aegypti* e conscientização da população sobre os perigos de se acumular o lixo - realidade alarmante no município. Identificamos, durante os mutirões, diversas casas que possuíam focos de procriação do mosquito e locais com grande acúmulo de lixo.

O grupo Rondon sugeriu que o problema do lixo seja considerado como prioritário no município, visto que a coleta mostra-se insuficiente diante das demandas da população que tem convivido com lixo acumulado em suas casas tornando-se vulnerável a uma série de morbidades e parasitoses. Paralelo a essas ações, sugerimos também a existência de atividades educativas que

possibilitem a conscientização da população sobre alternativas para o descarte adequado do lixo.

O eixo CULTURA contou com os subprojetos que estimularam a música e a arte no município, com destaque para identificação de artistas locais através da apresentação de danças e músicas regionais e exibição de filmes. A partir destes momentos culturais proporcionados, o grupo pôde perceber a carência desse tipo de atividade no município de Campestre do Maranhão. O Cine Rondon trouxe uma grande novidade ao município, que não possui cinema, exibindo dois filmes: "Lisbela e o Prisioneiro" e a animação "A fuga do planeta Terra".

O Sarau Rondon, momento que mobilizou toda a cidade num espaço de eventos, reuniu diversas pessoas que pudessem mostrar seus variados talentos (dança, música, poesia, comédia, dentre outros), provando que a população de Campestre do Maranhão tem muito a oferecer quando o assunto é arte e cultura.

A atuação dos rondonistas, mesmo diante de todas as necessidades vivenciadas pela população bem como pela limitação de recursos para desenvolvimentos das atividades propostas, foi incansável, corroborando com a ideia de Ferreira (2009), ao afirmar que a extensão universitária é uma forma de socializar e democratizar o conhecimento, em uma perspectiva de troca de saberes.

Neste aspecto, podemos afirmar que houve uma troca bastante positiva, pois acadêmicos e comunidade puderam aprender; e mais que isto: demonstramos aos gestores municipais, de forma prática, com ferramentas de baixo custo e aplicáveis à comunidade, melhorias para os serviços dentro das áreas priorizadas, além de, desenvolver na comunidade, o seu papel de ator



social, de interlocutor e multiplicador, e estimular a responsabilidade social e o papel de cidadãos nos estudantes universitários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Participar, realizar e viver o Projeto RONDON é, além de uma experiência transformadora, a oportunidade de nos desprendermos de nós mesmos e nos doarmos para o outro.

O contato com culturas, modos de agir, pensar, de alimentar, mesmo dentro de um mesmo país nos proporciona reflexões importantes para a vida que vão além da academia. E sentir aquela troca, aquele espírito com o cidadão campestre sem dúvida, nos oportunizou uma experiência ímpar fortalecendo a concepção de que o projeto RONDON, enquanto experiência extensionista, constitui-se como um instru-

mento que possibilita formação diferenciada de profissionais, que futuramente contribuirão para a construção da sociedade brasileira (FERREIRA, 2009).

Ser rondonista é ter a oportunidade de aliar universidade, com mobilização popular e interesse público e político. É sermos capazes de realizar transformação social, reforçar princípios e diretrizes do SUS, co-responsabilizar os gestores das suas obrigações, além de possibilitar à comunidade o vislumbramento de sua capacidade como agente de mudança. É possibilitar aos professores um mundo que extravasa os muros da academia, com reflexões importantes sobre a formação dos nossos estudantes e poder oferecer aos discentes momentos de estímulo à sua capacidade criadora, e fazer com que ele entenda o seu papel no espaço social.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Defesa. Concepção Política do Projeto RONDON. Documentos Normativos de 04 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://projettorondon.pagina-oficial.com/portal/index/downloads/categoria/362/module/default>. Acessado em 18/09/2015

EMIDIO, Suellen C.D.; ALMEIDA, Anne Grazielle A. de; LANDIM, Daniel M. P.; BEZERRA, Fabiana da C.; SILVA, Jucelia C. R.; BASTOS, Lívia D. M.; SANTOS, Luciano M.; MELO, Mônica Cecília P.; BRASIL, Morgana e BARROS, Naiady M. Uma experiência de vida no Projeto Rondon: a importância da extensão universitária no desenvolvimento social **REVASF** Vol. 1 N° 2 Abril de 2012

FERREIRA, V.C.S. O Projeto Rondon e uma formação jurídica cidadã. **Em Extensão**, v. 8, n. 2, p. 142-151, 2009

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Contagem Populacional Cidades@. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292870>. Acesso em setembro de 2015

VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadoree KRUG, Marília de Rosso Projeto Rondon: um relato de experiência de extensão **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 16 - N° 156 - Mayo de 2011.



# DINAMIZANDO AULAS DE DISCIPLINAS COM ENFOQUE EM DOENÇAS INFECCIOSAS E PARASITÁRIAS

## STREAMLINING CLASSES SUBJECTS WITH FOCUS ON INFECTIOUS DISEASES AND PARASITIC

### Isabella de Matos Mendes da Silva

Prof<sup>a</sup>. Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. [isabellamatos@ufrb.edu.br](mailto:isabellamatos@ufrb.edu.br)

### Ana Lúcia Moreno Amor

Prof<sup>a</sup> Adjunto da UFRB. [ana\\_amor@ufrb.edu.br](mailto:ana_amor@ufrb.edu.br)

### Resumo

Infecções entéricas podem ser causadas pela ingestão de alimentos consumidos *in natura*, contaminados por patógenos. A contaminação pode ter ocorrido desde a irrigação como por meio da manipulação inadequada. Atividades que tenham ênfase profilática podem evitar o encontro dos contaminantes com o hospedeiro. Com este relato, objetiva-se divulgar a execução de projetos desenvolvidos em aulas de disciplinas da área de saúde de instituições de ensino público e privado. No período de abril/2003 a junho/2006 e março/2007 a março/2011, foram inseridos projetos para dinamizar aulas práticas das disciplinas: “Doenças Infecciosas e Parasitárias”, “Parasitologia Humana e Clínica”, “Microbiologia Básica e dos Alimentos”, “Higiene e Controle Sanitário dos Alimentos” e “Tópicos Especiais em Ciência dos Alimentos”, para os cursos de Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Odontologia e Biomedicina. Destacando-se apresentação de artigos; coleta e análise microbiológica e parasitológica de alimentos, com retorno dos dados analisados para a população pesquisada. Foi encontrado contaminação em alguns alimentos processados e profilaxias foram discutidas. As atividades desenvolvidas permitiram o conhecimento sobre os patógenos que podem ser ingeridos em vegetais *in natura* e contribuíram para que os acadêmicos planejassem medidas de intervenção com as principais medidas profiláticas contra estes agentes.

**Palavras-chaves:** Ensino. Pesquisa. Extensão. Parasitologia. Prevenção de doenças.

### Abstract:

Enteric infections can be caused by eating foods consumed raw, contaminated by pathogens. The contamination may have occurred since irrigation, and by means of mishandling. Activities that have prophylactic emphasis can avoid meeting the contaminants with the host. With this report, the objective is to promote the implementation of projects developed in courses in the field of public health and private education institutions. From April / 2003 to June /2006 and March / 2007 to March /2011 were included projects to boost practical classes of subjects: “Infectious and Parasitic Diseases”, “Human and Clinical Parasitology” “Basic and Food Microbiology”, “Hygiene and Sanitary Control of Food” and “Special Topics in Food Science”, for courses in Nutrition, Pharmacy, Nursing, Dentistry and Biomedicine. Highlighting submitting articles; collection and microbiological and parasitological analysis of food, with return data analyzed for the study. Contamination was found in some processed foods and prophylaxis were discussed. The activities allowed the knowledge of the pathogens that can be ingested in vegetables in nature and contributed to academic planned to intervention measures with the main preventive measures against these agents.

**Keywords:** Teaching. Research. Extension. Parasitology. Disease prevention.



## ► INTRODUÇÃO

As infecções por agentes microbiológicos e parasitários estão entre os mais frequentes agravos infecciosos, estimando-se que o número de infectados no mundo seja de aproximadamente 3,5 bilhões de pessoas e, por exemplo, no Brasil, 130 milhões de habitantes são acometidos por alguma espécie de patógeno intestinal (HOSHINO-SHIMIZU et al., 2003).

Métodos laboratoriais para diagnóstico de coliformes, protozoários e helmintos em humanos tornam-se de extrema relevância, assim como identificá-los em alimentos é de grande importância para a saúde pública uma vez que fornecem dados sobre as condições higiênicas envolvidas na produção, armazenamento, transporte e manuseio desses produtos (GUILHERME et al., 1999).

De acordo com Robbset al (2002), o alimento seguro é definido como aquele próprio ao consumo por se apresentar livre de substâncias, organismos, matérias ou ainda que esteja isento de qualquer ação de fraude que possa resultar em danos físicos, psicológicos ou qualquer agravamento à saúde do ser humano, atendendo assim a um padrão de qualidade na perspectiva de inocuidade. Assim, a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) significa garantir, a todos, condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo, assim, para uma existência digna, em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana (VALENTE, 1997). No contexto atual, alcançar a SAN se torna uma meta indispensável para melhorar a qualidade de vida de milhões de pessoas que passam por situações de risco alimentar.

As Universidades devem proporcionar espaços que possibilitem o processo de aprendizagem, aproximando a teoria com a prática (LIMA, 2013). Entender a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, implica em compreendermos a extensão enquanto parte dos objetivos da universidade, e sua relação com o ensino e a pesquisa (MEDEIROS E CAMARGO, 2013).

O objetivo deste trabalho foi contribuir para alcance desta meta, relatando/divulgando a execução de atividades laboratoriais microbiológicas e parasitológicas para análise de alimentos e realizadas em disciplinas de natureza obrigatória e optativa, inseridas nos projetos pedagógicos de cursos da área de saúde de instituições públicas e privadas do ensino superior. Atividades estas que, dinamizaram aulas teóricas e práticas, bem como proporcionaram interação com estudantes e populações diversas que comercializam alimentos.

## MATERIAL E MÉTODOS

No período de abril/2003 a junho/2006 e março/2007 a março/2011 foram inseridos projetos para análises microbiológicas e parasitológicas de alimentos comercializados nos municípios baianos de Salvador e Santo Antônio de Jesus, para dinamizar as aulas práticas das disciplinas "Doenças Infecciosas e Parasitárias", "Parasitologia Humana", "Parasitologia Clínica", "Microbiologia Básica e dos Alimentos", "Higiene e Controle Sanitário dos Alimentos" e "Tópicos Especiais em Ciência dos Alimentos", para os cursos de Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Odontologia e Biomedicina de instituições pública e particular de ensino superior. Destacando-se a execução das seguintes atividades, que foram realizadas, em sua totalidade, pelos estudantes envolvidos sob orientação das docentes:



1. Levantamento e apresentação de artigos relacionados ao tema: segurança alimentar;
2. Pesquisa de dados no município sobre locais que comercializam alimentos *in natura* em pontos fixos e em tabuleiros com observação e registro das condições higienicossanitárias e físico-estruturais dos mesmos em forma de *checklist*;
3. Coleta dos alimentos (alface, coentro, cebolinha, uvas, acelga, acarajé, abará, salada de tomate, vatapá e/ou camarão) em tabuleiros, restaurantes, feiras e/ou supermercados e análise por técnicas parasitológicas e microbiológicas (quando possível), com orientações sobre coleta, transporte e estocagem adequados, atentando para o tipo de embalagem, uso de equipamentos de proteção individual (EPI) e tempo máximo para análise dos mesmos;
4. Confecção de questionários de natureza sócio-econômica-cultural e entrevistas semiestruturadas com manipuladores de alimentos, consumidores e gerentes destes locais, para avaliação das percepções sobre higiene e controle sanitário dos alimentos;
5. Análise microbiológica pela técnica de contagem de coliformes termotolerantes utilizando a metodologia do NMP (Número Mais Provável) de microrganismos/ml e/ou microrganismos/g em água e/ou em hortaliças, acarajé, abará (e seus acompanhamentos), de acordo com a *American Public Health Association* (APHA) (Silva et al., 2007);
6. Análise de formas parasitárias em água, hortaliças, frutas e nos acompanhamentos do acarajé e abará (camarão e salada de tomate) por meio da utilização de técnicas parasitológicas adaptadas para a pesquisa

de formas parasitárias em alimentos (SANTANA et al., 2006): sedimentação espontânea (Hoffman et al., 1934), flutuação em sulfato de zinco (Faust) e Rugai;

7. Registro fotográfico dos ambientes pesquisados (quando permitido) para visualização dos aspectos relacionados com a caracterização objetivada;
8. Confecção e entrega de material de caráter educativo quanto à profilaxia no controle e combate a infecções entéricas provocadas pela ingestão de alimentos contaminados, como forma de retorno à comunidade dos dados coletados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nutrição e alimentação são atributos específicos para a promoção e manutenção da saúde, desde que a produção e a manipulação dos alimentos ocorram de acordo com os padrões higienicossanitários satisfatórios. A falta no controle desses padrões é um dos responsáveis pela ocorrência de surtos de Doenças de Transmissão Hídrica e Alimentar (DTHA) (MACHADO et al., 2009).

Grande parte das DTHA é de origem microbiológica e na maioria das vezes atribui-se a contaminações devido à manipulação e condições de higiene desfavoráveis. Existem diversos fatores que induzem à contaminação de alimentos e esses têm início no plantio de pequenos agricultores, ressaltando-se adubação, ambiente de cultivo, fontes de água, transporte, armazenamento e exposição inadequada em feiras e mercados (GERMANO e GERMANO, 2001).

A partir das atividades práticas, os estudantes encontraram contaminação em alguns alimentos trabalhados e profilaxias foram discutidas. As atividades desenvolvidas pelos estudantes geraram produção de relatórios de pesquisa e contribuíram no pla-



nejamento de medidas de intervenção com confecção de material didático (cartilhas e folderes) sobre as principais medidas profiláticas para o perfil da comunidade local; realização de palestras, discussões em grupo, discussões com gestores da vigilância sanitária e epidemiológica.

Como impacto na formação do estudante, esta dinamização da forma de trabalhar as disciplinas deste estudo possibilitou a inserção dos estudantes em programas de iniciação científica e de extensão e na confecção de trabalhos de conclusão de cursos, bem como resumos originados das atividades e apresentados em eventos puderam ser aproveitados pelos estudantes como Atividade Complementar (prevista nos Projetos Pedagógicos de cada curso onde o estudante estava matriculado). Os resultados obtidos foram apresentados em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais e os estudantes participaram da elaboração dos resumos e de artigos científicos que podem ser vistos em alguns dos seguintes trabalhos: ARANHA et al., 2011; SANTOS et al., 2011; SILVA et al., 2011a; SILVA et al., 2011b; ALMEIDA et al., 2012; AMOR et al., 2010.

As áreas do conhecimento (Parasitologia e Microbiologia) associadas às diferentes metodologias propostas para que fossem alcançados os objetivos estabelecidos caracterizam o aspecto interdisciplinar desta forma de se trabalhar os assuntos.

O preceito da indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, vislumbra-se neste trabalho a partir do desenvolvimento de ações que contribuíram para a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. O contato do estudante com a comunidade aconteceu desde a coleta dos dados até o retorno com os resultados em forma de orientações individuais ou coleti-

vas, entrega de material educativo profilático ou apresentação de atividades lúdicas.

A referida proposta possui impacto social, refletindo na consolidação da missão das instituições trabalhadas, como por exemplo: “exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico” (BRASIL, 2008).

Possibilitou o desenvolvimento de uma nova dinâmica (tecnologia social) para trabalhar medidas profiláticas no combate a patógenos, bem como metodologias adaptadas utilizadas para diagnóstico laboratorial (técnicas de pesquisa e de coloração), como inovação para a pesquisa de patógenos em alimentos *in natura*, formando, engajando e incentivando o fortalecimento desta capacidade inovadora nos estudantes que participaram da proposta.

No geral, para os resultados das análises microbiológicas dos alimentos analisados consideraram-se alguns impróprios para o consumo humano. Foram encontradas contagens de microrganismos variando de  $<3$  a  $4.6 \times 10^3$  NMP/g para as hortaliças, por exemplo. Quanto aos resultados parasitológicos, algumas amostras apresentaram uma ou mais estruturas parasitárias como cistos de protozoários, larvas e/ou ovos de helmintos, pedaços de ácaro e pedaços de inseto.

No processo de interpretação de fatores locais que podem estar associados com a contaminação infecciosa e/ou parasitária dos alimentos nos comércios dos municípios estudados, foram registrados por meio fotográfico: condições físico-estruturais ina-



dequadas; exposição de frutas e hortaliças em cima de lonas e sacos no chão e a manipulação inadequada de alimentos.

O consumo de hortaliças é essencial para a saúde por ser uma importante fonte de vitaminas e minerais na alimentação humana. Por outro lado, as hortaliças, principalmente aquelas consumidas cruas, quando não sanitizadas de forma adequada, podem atuar como transmissores de muitos parasitos e microrganismos patogênicos que contaminam o alimento, possibilitando a ocorrência de DTHA, uma vez que helmintos, protozoários e outros patógenos podem estar presentes nesses vegetais, que são frequentemente adubados e/ou irrigados com água contaminada por dejetos fecais (SANTANA et al., 2006).

Pedrazzani et al (1990) interpõem a importância de práticas educativas como melhores fomentadores de informações e capacitação formadora de opiniões. Rey (2002) assegura que a educação sanitária deve visar mudanças comportamentais que reduzam a contaminação fecal do solo, no peridomicílio e nos locais de trabalho, atuando junto a crianças e adultos.

As atividades desenvolvidas permitiram o conhecimento sobre os agentes infecciosos e parasitários que podem ser ingeridos em vegetais *in natura*, tornando-os veículos de transmissão destes agentes e contribuíram para que os futuros profissionais planejassem e executassem medidas de intervenção com as principais medidas profiláticas para o perfil da comunidade local.

Atividades como estas e similares (ALCÂNTARA-NEVES et al., 2001; CARVALHO et al., 2003; LIMA, 2013; MEDEIROS E CAMARGO, 2013), na tentativa de se trabalhar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, configuram-se como espaços de aprendi-

zado que contribuem significativamente na formação de perfis profissionais com um olhar diferenciado.

## CONCLUSÕES

O encontro de agentes infecciosos e/ou parasitários nos alimentos pesquisados evidenciou as baixas condições higiênicas existentes na região. Considerando a ocorrência de formas parasitárias e de coliformes termotolerantes nos alimentos pesquisados, a magnitude dos resultados obtidos neste estudo e a importância para Saúde Pública, ressalta-se a necessidade de medidas, por parte da Vigilância Sanitária, para propiciar melhoria na qualidade higiênica desses alimentos.

Os procedimentos laboratoriais utilizados para a pesquisa microbiológica e parasitológica dos patógenos criou um ambiente prazeroso de aprendizado, necessário à maximização de potenciais que facilitaram a dinamização do conhecimento e despertaram o interesse dos estudantes a cada temática trabalhada, demonstrando o seu valor para a vida cotidiana e favorecendo novas indagações e questionamentos, estimulando a produção de novos conhecimentos, que contribuíssem para o desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade, em prol de práticas educativas mais atuantes no cenário regional e nacional.

Este trabalho relatou a execução de atividades laboratoriais microbiológicas e parasitológicas para análise de alimentos, realizadas em disciplinas de natureza obrigatória e optativa, inseridas nos projetos pedagógicos de cursos da área de saúde de instituições públicas e privadas do ensino superior e que dinamizaram aulas teóricas e práticas, bem como proporcionaram interação entre estudantes e populações diversas que comercializam alimentos.



### **AGRADECIMENTOS:**

As autoras agradecem a todos os estudantes, participantes das atividades, e que contribuíram para o desenvolvimento das mesmas e na obtenção dos resultados aqui apresentados.

### **CONFLITO DE INTERESSES:**

As autoras informam que não há conflito de interesse no desenvolvimento do estudo.



## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA-NEVES, N. M.; AMOR, A. L. M. ; MERSTENS, F.; CARVALHO, A. L. F. M.; BARROS, D.; VINHAS, V. S. F.; SANTOS, N. M. **Uma nova abordagem para o ensino de Parasitologia e de doenças parasitárias.** Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v. 34. p. 105-105, 2001.
- ALMEIDA, J. S.; AMOR, A. L. M.; SILVA, I. M. M. Characterization of hygiene in schools hall of education of Santo Antônio de Jesus-Bahia-Brazil. In: **XVIII International Congress for Tropical Medicine and Malaria**, Rio de Janeiro, 2012.
- AMOR, A. L. M.; SILVA, R. M.; SILVA, A. A. M. R.; OLIVEIRA, A. J.; ARAUJO, W. C.; SILVA, A. S.; ALMEIDA, J. S.; ROCHA, E. V.; REBOUCAS, L. T.; SILVA, I. M. M. **Perfil de manipuladores e consumidores de hortaliças provenientes de feira livre e supermercados.** Revista Baiana de Saúde Pública, v.36, 2012.
- ARANHA, D. S.; RIBEIRO, I. A.; SANTANA, M. S.; SILVA, I. B.; SILVA, I. M.; TOKUSHIGE, K. N. C. B.; FREITAS, F.; SILVA, I. M. M.; AMOR, A. L. M. Qualidade microbiológica e parasitológica de mãos de manipuladores de alimentos em serviços de alimentação em Santo Antônio de Jesus, Bahia. In: **XVII Encontro Nacional e III Congresso Latino Americano de Analistas de Alimentos**, Cuiabá, 2011.
- BRASIL – **Regimento Geral.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2008, 54p.
- CARVALHO, A. M. V. F.; DIAS-LIMA, A. G.; SANTOS, N. M.; SANTOS, M. B.; AMOR, A. L. M. Estratégias de educação participativa para o ensino da Parasitologia. In: **XVIII Congresso Brasileiro de Parasitologia**, Rio de Janeiro, 2003.
- GERMANO, P. M. L.; GERMANO, M. S. **Higiene e vigilância sanitária de alimentos.** São Paulo: Livraria Varela, 2001. ISBN 85-85519-57-6.
- GUILHERME, A. L. F. et al. **Prevalência de enteroparasitos em horticultores e hortaliças da feira do produtor de Maringá, Paraná.** Rev. Soc. Bras. Med. Trop., 405-411, 1999.
- HOSHINO-SHIMIZU, S. et al. **Deteção de enteroparasitoses em amostras fecais provenientes de diferentes localidades do estado de São Paulo, utilizando a técnica de TF-Test.** Rev. Bras. Anal. Clín., 2003, v.35, n.2, p. 46.
- HOFFMAN, W. A. et al. **Sedimentation concentration method in Schistosomiasis mansoni.** J. Publ. Heath & Trop. Med., 1934, 9: 283 - 98.
- LIMA, E. M. A. S. **Reorientação da formação dos profissionais em saúde – um relato de experiência do estágio de vivência no SUS- Salvador, BA.** Revista Extensão – PROEXT / UFRB, vol. 4, n. 1: 198-202, março de 2013.
- MACHADO, J. R.; MARSON, J. M.; OLIVEIRA, A. C. S.; SILVA, P. R.; TERRA, A. P. S. **Avaliação microbiológica das mãos e fossas nasais de manipuladores de alimentos da unidade de alimentação e nutrição de um hospital universitário.** Medicina (Ribeirão Preto) 2009; 42(4): 461-5.



MEDEIROS, E. L. M.; CAMARGO, F. J. C. **O ensino de capoeira angola como extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**. Revista Extensão – PROEXT / UFRB. Vol. 4, n. 1: 203-211, março de 2013.

PEDRAZZANI, E. S.; MELLO, D. A.; PIZZIGAT, C. P.; BARBOSA, C. A. A. **Aspectos educacionais da intervenção em helmintos intestinais no subdistrito de Santa Eudóxia, município de São Carlos – SP**. Caderno de Saúde Públ., 6: 74 - 85, 1990.

REY, L. **Bases da parasitologia médica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Koogan; 2002.

ROBBS et al. APPCC **Mesa: as boas práticas do campo à mesa**. RevNutr em Pauta, 2002, v. 10, n. 53, p. 9-15.

SANTANA, L. R. R. et al. **Qualidade física, microbiológica e parasitológica de alfaces (Lactuca sativa) de diferentes sistemas de cultivo**. Ciência e Tecnologia de Alimentos, Campinas, v.26, n.2, p. 264-269, abr./jun, 2006.

SANTOS, I. P.; SILVA, I. M.; SANTOS, J. P.; JESUS, R.; SILVA, I. M. M.; AMOR, A. L. M.; JESUS, M. C.; SILVA, A. S. O encontro de ovos de helmintos e cistos de protozoários em alimentos in natura alerta para a necessidade da realização de pesquisa parasitária como indicador sanitário de contaminação. In: **XVII Encontro Nacional e III Congresso Latino Americano de Analistas de Alimentos**, Cuiabá, 2011.

SILVA, N.; JUNQUEIRA, V. C. A.; SILVEIRA, N. F. A. **Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos**. 3.ed. São Paulo: Varela, 2007.

SILVA, I. M.; SANTOS, I. P.; PEREIRA, J. S.; SANTOS, E. A.; JESUS, M. C.; SILVA, I. M. M. **Aspectos higiênico-sanitários da manipulação do acarajé e abará comercializados em tabuleiros e pontos fixos na cidade de Santo Antônio de Jesus-Bahia**. Higiene Alimentar, 2011a.v. 25. p. 1099-1100.

SILVA, R. M.; SILVA, I. M. M.; SILVA, A. S.; REBOUCAS, L. T.; ROCHA, E. V. S.; AMOR, A. L. M. **Qualidade parasitológica e microbiológica de alface (Lactuca sativa) e coentro (Coriandrum sativum) comercializados na feira livre e supermercados do município de Santo Antônio de Jesus-Bahia**. Higiene Alimentar, 2011b. v. 25. p. 1511-1512.

VALENTE, F. S. **Do combate à fome à Segurança Alimentar e Nutricional: o direito à alimentação adequada**. Rev. Nutrição da PUCAMP, 1997, v. 10, nº 1, p. 20-36, jan/jun.



# A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E PODER PÚBLICO NO PROJETO SERVIDOR APOSENTADO

## THE PARTNERSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND GOVERNMENT IN RETIRED SERVER PROJECT

---

**Ana Lúcia Azeredo Couto**

Profa. Dra. da Universidade Estácio de Sá. *nalumac@gmail.com* .

**Bárbara Maria Souza Mattos**

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (Campus Universitário de Rio das Ostras). *barbaramattoss@hotmail.com*

### Resumo

Este trabalho relata a experiência resultante da parceria entre universidade e poder público no Projeto Servidor Aposentado (PROSA), da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras (RJ). O PROSA possui como objetivo principal oferecer um espaço de convivência para os servidores municipais aposentados, contribuindo para a promoção do bem-estar físico, psíquico e social. Através da parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Universitário de Rio das Ostras (CURO), foi possível ampliar as redes de apoio e propiciar o desenvolvimento de ações que permitissem aos participantes um enfrentamento saudável dos processos de aposentadoria e envelhecimento. Pontuamos que a entrada de estudantes extensionistas do Curso de Psicologia viabilizou a realização de diversas atividades, evidenciando o protagonismo de cada sujeito e consolidando a construção do grupo como um coletivo. Esta experiência propiciou a criação de um espaço privilegiado de escuta e acolhimento das diferentes demandas, assim como favoreceu o fortalecimento de vínculos sociais. Unindo o singular e o comum, foram criadas condições de autonomia dos usuários, promovendo potencialidades, fortalecendo laços de solidariedade e constituindo redes.

**Palavras-chave:** Aposentadoria. Universidade. Poder Público. Redes.

### Abstract

This paper reports the experience from the partnership between university and government in Retired Server Project (PROSA), the City of Rio das Ostras. The PROSA has as main objective to provide a living space for retired municipal servers, contributing to the promotion of physical, mental and social well-being. Through the partnership with the Federal Fluminense University (UFF), University Campus of Rio das Ostras (CURO), it was possible to expand the support network and encourage the development of actions that allow participants a healthy confrontation of retirement and aging processes. We pointed out that the entry of extension students of the Psychology Course made possible the realization of various activities, highlighting the role of each subject and consolidating the construction of the group as a collective. This experience led to the creation of a privileged space of listening and reception of different demands, and favored the strengthening of social ties. Joining the singular and ordinary, autonomy users conditions were created, promoting potential, strengthening ties of solidarity and forming networks.

**Keywords:** Retirement. University. Government. Networks.



## ► INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência resultante da parceria entre universidade e poder público no Projeto Servidor Aposentado (PROSA), da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras (RJ). Iniciado em 2007, o PROSA, vinculado à Secretaria Municipal de Administração, configura-se como um grupo de convivência aberto a servidores municipais aposentados da referida Prefeitura.

No início da parceria, havia cerca de 230 servidores aposentados. Em média, cerca de 70 pessoas usufruem dos serviços do Projeto. O público é heterogêneo, composto por pessoas de ambos os sexos, em distintas faixas etárias, com diferentes graus de escolarização e provenientes de diversos cargos. A maioria reside com familiares em Rio das Ostras e regiões vizinhas e foi aposentada por invalidez.

Estudos recentes revelam que os grupos de convivência contribuem para a promoção do bem-estar físico, psíquico e social (CALDAS, 2009; ALMEIDA et al, 2010). Dessa forma, o Projeto, ao despontar como espaço de efetivação de direitos e participação social, propõe: (1) refletir sobre os processos de aposentadoria e envelhecimento; (2) desenvolver atividades para valorizar/estimular o desenvolvimento biopsicossocial dos participantes e (3) elaborar ações de assistência psicossocial para acolher e atender demandas individuais e coletivas.

Em 2014, o PROSA abriu-se à oportunidade de receber acadêmicos do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi implementada uma parceria com o Coletivo TRAMPO<sup>1</sup>, do Departamento de Psicologia do Campus Universitário de Rio das Ostras (CURO).

Na ocasião da parceria, o Projeto estava

passando por uma progressiva restrição dos serviços devido à falta de investimentos em recursos humanos e materiais nos últimos três anos. Esse fato alimentava nos usuários o temor da não continuidade do PROSA e se refletia num visível sentimento de desânimo, atestado pela redução do número de aposentados assistidos.

Considerando esse contexto, o objetivo da parceria entre universidade e poder público foi ampliar as redes de apoio ao PROSA a fim de promover a diversificação das atividades e o reposicionamento do usuário na centralidade das ações.

Desde então, os acadêmicos extensionistas<sup>2</sup>, ao lado da professora e coordenadora do Coletivo TRAMPO1, vêm atuando com a psicóloga do PROSA2 na ampliação do leque de possibilidades de ação, tendo como prerrogativa básica a reestruturação da autoimagem no processo de transformações sistemáticas impostas pela aposentadoria.

## METODOLOGIA

As atividades realizadas no PROSA fundamentam-se nos pressupostos da metodologia qualitativa em saúde (MINAYO, 1992) e da Análise Institucional (LOURAU, 1975) para criar dispositivos de intervenção que proporcionem a tomada de consciência da coletividade e do ser histórico que cada um é, contribuindo para ampliar os espaços de participação social. Com essa perspectiva, propõe-se uma intervenção que não define previamente o sentido da ação. A intervenção, aqui, não tem uma direção, a não ser provocar o movimento que conduz à diferenciação (PASSOS e BENEVIDES, 2000).

Como estratégia metodológica, optou-se por um processo que consistiu em quatro eta-

<sup>1</sup> Professora Doutora Fabia Monica Souza dos Santos.

<sup>2</sup> Doutora Ana Lúcia Azeredo Couto



pas, sendo as três primeiras executadas no primeiro semestre letivo de 2014 e a quarta executada a partir do semestre seguinte.

A primeira etapa foi dedicada a uma investigação exploratória que permitisse identificar expectativas e demandas dos servidores municipais aposentados em relação ao Projeto. Para tanto, os extensionistas elaboraram um instrumento de avaliação psicossocial, que consistiu em uma entrevista semiestruturada e individual. Após o período de entrevistas, foi realizada a segunda etapa, referente a uma reunião com os participantes para apresentar os dados obtidos e definir, em conjunto, quais atividades seriam realizadas. Na época, os usuários solicitaram acompanhamento psicológico e a elaboração de uma Oficina de Memória. A etapa seguinte destinou-se a estudos teóricos, pesquisas e discussões de casos, a fim de obter subsídios conceituais, metodológicos e técnicos para a execução das atividades. Finalmente, a quarta etapa marcou o início das duas atividades.

O acompanhamento psicológico, de orientação fenomenológico-existencial (FEIJOO, 2011), foi realizado pelos extensionistas, sob supervisão da coordenadora do Projeto. Os aposentados foram atendidos conforme demonstravam interesse no serviço e de acordo com a disponibilidade da equipe. Os atendimentos eram individuais e semanais, com foco na aceitação e na criação de estratégias de enfrentamento da aposentadoria e do envelhecimento, não deixando, porém, de considerar outras questões que pudessem surgir no decorrer do processo. O acompanhamento psicológico foi oferecido durante um semestre. Os usuários que manifestaram interesse em continuar o processo terapêutico após esse período foram encaminhados ao Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da

Universidade Federal Fluminense (Campus Universitário de Rio das Ostras) e à rede pública municipal.

A Oficina de Memória, por sua vez, foi composta por quatro encontros, também semanais, com duas horas de duração, totalizando oito horas. Tinha como finalidade orientar a respeito dos processos cognitivos e estimular funções como percepção, atenção, memória e linguagem verbal e não verbal através de atividades lúdicas, individuais e grupais. Mediante inscrição, os usuários recebiam uma pasta com exercícios a serem realizados. Foram oferecidas duas edições da Oficina, em semestres consecutivos.

## **RESULTADOS COM DISCUSSÃO**

A avaliação dos resultados desta parceria está em curso, sendo discutida em supervisões semanais na sede do PROSA e na Universidade. Também é realizada uma reunião mensal, denominada “Grupo de Encontro”, com a participação dos usuários. Em geral, a avaliação é pautada em dois indicadores: quantitativos, referentes ao número de usuários assistidos e à assiduidade nas atividades, e qualitativos, baseados nos depoimentos e nos modos de participação dos usuários.

Após um ano e meio de atuação da equipe de extensionistas, podemos observar que os indicadores quantitativos revelaram um aumento de 12,5% no número de aposentados assistidos, em relação ao mesmo período do ano anterior. A assiduidade dos usuários também aumentou. Como indicador qualitativo, observamos uma mudança no modo de participação dos aposentados. Além de se tornarem mais assíduos, passaram a expressar suas críticas e sugestões em relação ao Projeto de modo mais espontâneo, aberto e frequente.



Destacamos, aqui, a relevância das entrevistas psicossociais. Esse instrumento vem permitindo à equipe uma melhor compreensão de como os aposentados percebem seu processo de aposentadoria. Embora, geralmente, aposentadoria e envelhecimento estejam associados, há situações em que, por motivos de doença, o servidor aposenta-se precocemente. Nesses casos, a interrupção do trabalho é vivenciada de modo abrupto, tanto para o indivíduo quanto para sua família.

Ao longo das entrevistas, foram comuns relatos de queixas sobre ausência dos filhos, corpo frágil e viuvez. A maioria dos relatos traz recordações positivas do período laboral e, principalmente, das amizades feitas no ambiente de trabalho. Ao lado dessas recordações, vem o medo do afastamento dos colegas e da ruptura com uma rotina levada à risca durante décadas. Em casa, sentem-se úteis, mas não suficientemente reconhecidos.

A perspectiva que os servidores têm em relação à aposentadoria diz respeito ao tempo livre para cuidar de si e dedicar-se à família, além de realizar atividades até então adiadas por conta do trabalho. É constante a reclamação por conta da queda do poder aquisitivo. Em relação ao PROSA, os usuários esperam encontrar um espaço de convívio com antigos e novos colegas, aprendizado, compartilhamento de experiências e diversão. Cursos, passeios, assistência médica, social e psicológica são frequentemente sugeridos.

Em relação ao acompanhamento psicológico, os aposentados atendidos relataram benefícios, como redução da ansiedade e elevação da autoestima. Sentiram-se acolhidos e suportados em período de crise. Interessante pontuar que esses aposentados se tornaram mais participativos nas demais atividades do Projeto.

A Oficina de Memória configurou-se como espaço privilegiado, não apenas para orientar os usuários e estimular funções cognitivas, como também para favorecer a interação/integração entre os membros do grupo. O interesse pela atividade fez com que os aposentados convidassem parentes e amigos para participar, contribuindo para ampliação e fortalecimento de laços socioafetivos.

De modo geral, as novas ações decorrentes da parceria entre o PROSA e a Universidade Federal Fluminense têm proporcionado uma abertura na comunicação com os usuários. Disso decorre o aumento no número de registros de demanda espontânea dos aposentados por serviços oferecidos pelo Projeto, convocando a equipe a articular-se à rede municipal de saúde e assistência social, como fontes de suporte técnico e operacional. Esse movimento reflete o estreitamento dos vínculos entre usuários e equipe e está na base da constituição de parcerias intersetoriais.

Nas reuniões mensais, os aposentados expressavam o quanto essa parceria foi importante para que se sentissem valorizados e reconhecidos como indivíduos e como grupo. Revelaram maior consciência de sua parcela de responsabilidade nos processos de elaboração, execução e avaliação das ações do Projeto.

Para os extensionistas, a experiência foi válida, em especial, pela autonomia ao propor novas abordagens e conduzir ações e pela facilidade do trabalho em equipe. Ultrapassar os muros da universidade vem lhes proporcionando amadurecimento acadêmico, uma vez que podem confrontar e complementar teoria e prática. Nesse processo, desenvolve-se o valioso intercâmbio entre universidade e sociedade.

Através da integração ensino-pesquisa-extensão, é possível à universidade aproxi-



mar-se da realidade social do território em que está inserida e, a partir de então, elaborar estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento da comunidade e, paralelamente, o aprimoramento da formação acadêmica.

Assim, dentre os fatores facilitadores de nosso trabalho, destacamos o estabelecimento de parcerias intra e interinstitucionais. A partir dessas parcerias, foi possível compartilhar recursos e viabilizar a troca de experiências e conhecimentos. Dentre os fatores dificultadores, pontuamos aspectos estruturais, como a falta de investimentos do Estado, a burocratização das relações entre gestores, profissionais e usuários e a fraca tradição participativa da sociedade.

Além disso, a Psicologia encontra diante de si um desafio que lhe é próprio. A atuação em contextos para além dos consultórios particulares denuncia o descompasso entre formação e atuação, colocando em pauta a necessidade de revisitar suas próprias intervenções.

Desde a década de 1980, a Psicologia tem assumido o lema do “compromisso social”. Entretanto, segundo Guareschi (2004), o que ocorreu foi a banalização do termo, sem uma correspondente mudança na realidade. Atuar com compromisso significa, acima de tudo, superar o elitismo e dirigir a ação para rumos diferentes daqueles que têm consagrado a Psicologia.

A partir dessa experiência, o PROSA desponta como espaço para repensar a atuação do psicólogo em seu compromisso vinculado à garantia de direitos. Na abordagem da temática dos direitos humanos, vale acrescentar a reflexão de Birman (1994), ao afirmar que tal prerrogativa deve

privilegiar diferentes modos de subjetivação. Trata-se, nesse sentido, de afirmar direitos locais, processuais e múltiplos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as possibilidades de superação dos desafios, afirmamos que a parceria entre universidade e poder público local auxiliou na criação/manutenção/ressignificação das estratégias reflexivas e vivenciais dos aposentados que chegam ao PROSA.

A entrada de estudantes extensionistas do Curso de Psicologia viabilizou a realização de diversas atividades, evidenciando o protagonismo de cada sujeito e consolidando a construção do grupo como um coletivo. Propiciou a criação de um espaço privilegiado de escuta e acolhimento das diferentes demandas, assim como favoreceu o fortalecimento de vínculos sociais e a constituição de parcerias intersetoriais.

Diante do exposto, podemos afirmar que essa parceria vem provocando repercussões positivas entre os extensionistas, os profissionais e os usuários do PROSA em função da tomada de consciência da co-responsabilização de todos que dele fazem parte. Unindo o singular e o comum, têm sido criadas condições de autonomia dos usuários através de fazeres coletivos e autogestivos.

Para finalizar, consideramos que os objetivos inicialmente propostos estão sendo alcançados. A parceria continua e vem ampliando suas possibilidades de atuação, com destaque para a formação de um Programa de Preparação para a Aposentadoria voltado aos servidores deste município, construído a partir das experiências compartilhadas na intercessão entre PROSA e Coletivo TRAMPO.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. de et al . Comparação da qualidade de vida entre idosos que participam e idosos que não participam de grupos de convivência na cidade de itabira-mg. **Rev. bras. geriatr. gerontol.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 435-443, Dec. 2010.

BIRMAN, J. Cidadania e Desejo. In: França, M. I. [org.]. **Desejo, Barbárie e Cidadania.** Petrópolis: Vozes, p.161-175, 1994.

CALDAS, C. P. Preparação para uma aposentadoria ativa. In: Veras, R.P., Barros Júnior J.C. [org.] **Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade.** São Paulo: Edicon, p. 141-51, 2009.

FEIJOO, A. M. **A existência para além do sujeito:** a crise da subjetividade moderna e suas repercussões para a possibilidade de uma clínica psicológica com fundamentos fenomenológico-existenciais. Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2011.

GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação.** Porto Alegre, RS: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

LOURAU, R. **A Análise Institucional.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

MINAYO M.C.S. 1992. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Editora Hucitec-Abrasco, São Paulo-Rio de Janeiro, p. 269, 1992.

PASSOS, E. & BENEVIDES, R. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psic. Teor. e Pesq.** Brasília, v. 16, n.1, p. 71-79, jan/abr, 2000.

# RESENHA

---



**PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA**  
Capa do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

**Foto:** Divulgação. Pág. 196



# **PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA. ROSELI SALETE CALDART. SÃO PAULO: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 4. ED., 2012, 448 P.**

**Marta Cristina Cruz de Santana**

Graduanda de Licenciatura em Biologia – UFRB *martasantana119@gmail.com*

Esse texto é resultado da leitura e reflexão acerca do livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. O objetivo não é expor esgotadamente as ideias da obra, ao contrário, optou-se pela sistematização/síntese do texto original. Nesse livro, Roseli Salete Caldart propõe uma sistematização das experiências político-pedagógicas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem construindo em sua historicidade.

A análise minuciosa da autora, descreve os processos educativos que vem se dando no interior desse Movimento, que aliados à própria história de constituição do Movimento vem construindo as bases de um “que-fazer” pedagógico que questiona a lógica da Educação que se volta para o capital, pensada apenas como transmissão de conhecimentos, habilidades e competências que sirvam às necessidades de manutenção da ordem capitalista de produção.

A obra está organizada em cinco capítulos, precedidos por um prefácio e em seguida, a introdução faz uma síntese das principais questões trabalhadas ao longo do texto, além de introduzir a discussão aprofundada na obra sobre a identidade Sem Terra. No capítulo 1 “Um olhar sobre os Sem-Terra e o MST”, a autora apresenta as categorias teóricas trabalhadas, assim como a

opção teórica de análise pelo materialismo histórico dialético, ou como define mais adiante, grupo dos chamados “historiadores sociais marxistas”. Coloca a necessidade de que para compreender a questão da educação no MST e a concepção de escola que vem construindo, é preciso apreender o sentido educativo do Movimento, contextualizado na sua luta pelo direito à terra e pela Reforma Agrária.

Este capítulo divide-se em cinco temas. O primeiro refere-se à questão do olhar para o MST enquanto sujeito educativo, contextualizando aí o sentido sociocultural do MST, compreendido como parte de um processo histórico amplo e demorado. A identidade Sem Terra é caracterizada aqui como uma coletividade em luta, fruto do processo de organização – política e também cultural, processo de construção em que estes sujeitos vêm recuperando suas raízes, afirmando tradições, valores, inventando símbolos e fazendo história. O segundo traz uma discussão em torno da noção de cultura e a sua relação com a educação, sem apresentar uma análise aprofundada do que é cultura. Os últimos temas desse capítulo caracterizam três fontes principais para o olhar sobre a dimensão sociocultural do MST: a própria realidade do MST, a



tradição teórica de análise da história popular e os elementos de teoria pedagógica.

A “Formação dos Sem-Terra e o Movimento Sociocultural” é abordado no capítulo 2, no qual a autora identifica na dinâmica sociocultural do Movimento o processo de formação dos sujeitos Sem Terra. A referência teórica trabalhada é inspirada em Thompson (1987), quando discute o sentido do fazer-se em A formação da classe operária inglesa – o autor trata do processo ativo de constituição da classe operária que se deve tanto a ação humana como aos condicionamentos históricos.

Partindo dessa interpretação, a autora analisa o surgimento do sujeito sociocultural Sem Terra, como sendo enraizado em processos anteriores ao próprio Movimento e que precisam ser compreendidos articuladamente, pois são processos cumulativos que escrevem na história a identidade do Sem Terra. Essa dimensão do processo de formação do Sem Terra se articula a uma outra que observa mais diretamente a experiência humana de participar do MST, o que a autora vem chamando de vivências socioculturais, dentre elas: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola.

As duas dimensões discutidas pela autora vão sendo apontadas no decorrer do texto como processos socioculturais que possuem componentes educativos-formadores essenciais para a constituição da identidade dos sem-terra e, portanto, para a compreensão do Movimento enquanto sujeito educativo que promove mudanças radicais no “jeito de olhar” o mundo dos novos sujeitos que vão se formando ao longo da história.

A autora destaca a ocupação da terra como

uma das vivências mais ricas em significados que formam o sujeito Sem Terra, do ponto de vista pedagógico e projetam transformações no modo como passam a encarar a realidade, sobretudo porque tomaram uma decisão, fizeram rupturas frente a processos hegemônicos. Segundo a autora ocupar a terra representa para o sujeito “sem a terra” “o momento de reação contra essa condição social e a sua saída do anonimato” (p. 170).

No capítulo 3 a autora recompõe e analisa a história da educação escolar na história do MST, sinalizando a importância de ampliar o olhar para além da escola como condição essencial para compreender o sentido da experiência de educação no e do MST. A Pedagogia do Movimento é descrita pela autora como um processo histórico, cultural, político, social e educativo que ocupa a escola através de sua intencionalidade pedagógica, apontando-a assim como uma dimensão importante da luta, olhando-a numa perspectiva de cumprimento da sua função social, como lugar de formação de sujeitos, que é preciso ocupar e transformar com intencionalidades políticas que contribuam no processo de empoderamento dos povos oprimidos.

A autora faz uma distinção de cinco processos educativos básicos que vem forjando esse Sujeito Sociocultural Sem Terra, chamados de matrizes pedagógicas do Movimento, a saber: pedagogia da luta social entendida como a experiência de transformação do mundo; a organização coletiva, processo onde os Sem Terra se educam e se transformam nessa coletividade em movimento; a pedagogia da terra que resgata a relação com a terra, o trabalho, a cultura; a pedagogia da cultura, onde as práticas e vivências vão constituindo um modo de vida; a pedagogia da história que compreende a



educação num sentido mais amplo e que cultiva a memória do próprio Movimento.

O quarto capítulo faz uma discussão sobre a pedagogia produzida no processo de formação dos sem-terra do MST, analisando o lugar da escola no movimento desta pedagogia e os novos desafios que este olhar coloca ao próprio MST, sobretudo de compreender o Movimento em seu conjunto, em sua dinâmica histórica, que o produziu como ambiente educativo de formação dos sem-terra, evidenciando a totalidade pedagógica que é o Movimento. A autora sintetiza um determinado jeito de olhar para a experiência de educação no MST que coloca a escola em movimento.

Esse é um trabalho que lança o olhar para o campo, a terra, a escola rural e os movimentos de luta pelo direito e conquista da terra, sistematizando uma longa história política, pedagógica e cultural que tem contribuído significativamente para uma crítica à função social da escola e aos moldes de educação em que ela vem sendo estruturada. Além de evidenciar o campo como esse lugar em movimento, que produz conhecimentos e modos de vida, a educação no âmbito do Movimento coloca a centralidade de sua pedagogia na formação humana que articulada a uma dinâmica de luta social, questiona e produz mudanças não só pedagógicas, mas sobretudo sociais.



# NORMAS DE SUBMISSÃO

## 1- Compromisso da Revista Extensão

A Revista Extensão, com periodicidade semestral, tem como compromisso consolidar a indissociabilidade do conhecimento, por meio de ações extensionistas publicadas em artigos científicos, resenhas, relatos de experiências, entrevistas, validando o conhecimento tradicional associado ao científico.

## 2- Áreas Temáticas da Revista

I. **Comunicação:** comunicação social; mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; e rádio universitária;

II. **Cultura e Artes:** desenvolvimento cultural; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; cultura, ciência e tecnologia; cultura, região, territórios e fronteiras; cultura, política e comunicação; cultura, religião e religiosidade; cultura, identidades e diversidade cultural; cultura, memória e patrimônio cultural; educação, cultura e arte; políticas culturais; artes visuais; cinema e identidades culturais; cultura, arte e meio ambiente.

III. **Direitos Humanos e Justiça:** assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias;

IV. **Educação:** educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos;

educação e juventude; educação para a melhor idade; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; incentivo à leitura; educação e diversidades; educação e relações étnicorraciais; educação do campo;

V. **Meio Ambiente:** preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais;

VI. **Saúde:** promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas;

VII. **Tecnologia e Produção:** transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; pólos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes;

VIII. **Trabalho:** reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança



no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

**IX. Gênero e Sexualidade:** políticas de gênero; gênero e educação; práticas esportivas construindo o gênero; o corpo e a sexualidade; identidades de gênero e orientação sexual; desejos; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; combate à discriminação sexual e à homofobia; raça, gênero e desigualdades.

### **3. Público - alvo**

Professores, alunos, técnicos-administrativos de todas as IES nacionais e internacionais, além de comunidades atendidas ou com potencial para serem atendidas por projetos extensionistas de forma abrangente.

### **4. Categorias de Trabalhos a serem publicados**

Artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas.

A equipe editorial poderá propor Edições Temáticas. Neste caso, os temas definidos serão previamente anunciados.

### **5. Idioma**

Os artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas devem ser redigidos em português. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, bem como autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

O resumo e as palavras-chave devem ser redigidos na língua do artigo e em inglês.

Para os relatos de experiências não há obrigatoriedade para o abstract

### **6. Considerações Éticas**

I. A responsabilidade pelos conteúdos dos artigos publicados é exclusivamente do(s) autor(es);

II. Os casos de plágio serão encaminhados à Comissão de Ética do órgão de classe do autor;

III. Todos os artigos recebidos deverão receber pelo menos dois pareceres favoráveis à publicação por parte de membros do Conselho Editorial e consultores ad hoc;

IV. Os artigos publicados são de propriedade dos Editores/Organizadores, podendo ser reproduzidos total ou parcialmente com indicação da fonte. Exceções e restrições de copyright são indicadas em nota de rodapé.

V. Os autores assinarão um termo de cessão de direitos autorais para publicação dos artigos e memoriais aprovados.

VI. A revisão ortográfica dos trabalhos submetidos é de responsabilidade dos autores;

VII. Os artigos submetidos não serão devolvidos.

### **7. Critérios de avaliação**

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados por pares, adotando para tanto o método de avaliação duplamente cega. A publicação considera unicamente trabalhos inéditos ou aqueles excepcionalmente considerados relevantes pelo conselho editorial.

Adotam-se os seguintes referenciais para julgamento:

- Aceito
- Recusado. Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.
- Trabalho Condicionalmente Aceito. Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

### **8. Itens de Julgamento**

I. Originalidade e Relevância do Tema



- II. Aderência a um dos temas da Revista
- III. Encadeamento de idéias / organização do trabalho Organização formal do texto, sequência e encadeamento das informações, rigor metodológico do trabalho.
- IV. Conteúdo. Relevância e estruturação formal do pensamento apresentado no conteúdo do artigo, com posicionamento original do autor e referência adequada aos trabalhos científicos considerados essenciais para a temática proposta (considerar, por exemplo, a atualização das referências, i.e. estado da arte. Não serão aprovados textos com longas citações sem um posicionamento concreto do autor.
- V. Redação / Clareza Adequação redacional do texto (ortografia, concordâncias nominais e verbais, links e completude dos parágrafos).
- VI. Adequação das normas. Rigor científico quanto às citações e referências a outros autores, bem como a normalização bibliográfica adotada pela revista.

## 9. Folha de Rosto

Deve conter os seguintes elementos, nesta ordem:

- I. O Título (na língua do artigo e em inglês). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome (s) do (s) autor(res), especificando titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (opcional).
- II. Resumo, Palavras-Chave. O Resumo deve ter no máximo 500 palavras, ser seguido de 3 a 5 Palavras-Chave para fins de indexação do trabalho, que deverão ser separadas por um ponto entre elas..
- III. Resumos em Inglês. Os resumos e pala-

avras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

Categoria do trabalho: Artigo  
Área temática: Comunicação

### **Título na língua portuguesa**

Título na língua estrangeira

Autores:

(autor 1)

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 001A@ufrb.edu.br.

(autor 2)

Graduando do Curso de Comunicação da UFRB. 002B@gmail.com

Resumo:

Máximo de 200 palavras...

Palavras-chave: de 3 a 5 palavras...

Abstract:

...

Key-words:

...

### **10. Texto**

I. Tamanho do Texto - Os artigos de-

verão ter entre 10 e 20 laudas, incluídos todos os seus elementos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). Os relatos de experiência deverão ter entre 5 e 10 laudas, com todos os seus elementos incluídos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). As resenhas deverão ter no máximo 3 laudas. As entrevistas ficarão a critério da Comissão Editorial.

II. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento



1,5 das entrelinhas. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

III. As notas de rodapé devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

IV. Figuras - As Figuras, com suas respectivas legendas, deverão estar inseridas. Serão aceitas no máximo três figuras por artigo, ou cinco por relato de experiência. As Figuras deverão estar, preferencialmente, no formato JPG ou PNG. Para assegurar qualidade de publicação, todas as figuras deverão ser gravadas com qualidade suficiente para boa exibição na web e boa qualidade de impressão, ficando a critério da equipe da revista o veto a imagens consideradas de baixa qualidade, ou cujo arquivo considere demasiado grande.

V. Tabelas - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas de-

verão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17 cm de largura x 22 cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

VI. Anexos - Serão aceitos Anexos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complemente, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à equipe da revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

### **11. Normas ABNT**

As referências serão apresentadas ao final do texto. A Revista de Extensão adota as seguintes Normas ABNT: NBR 6022:2003 (Artigo); NBR 6023:2002 (Referências); NBR 6028:2003 (Resumos); NBR 10520:2002 (Citações).

Ex: BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 199





Revista  
extensão

PROEXT  
Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF<sup>B</sup>  
Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia