

# Revista extensão

Volume IV - Número I



*Homem do campo - Dina Garcia*

**PROEXT**

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

**UF B**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

Março de 2013

---

Revista Extensão. Vol. 4, n. 1 (março. 2013) - Cruz das Almas, BA:  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de  
Extensão, 2013 –

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*

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Vice-Reitor/*Vice-Rector*

Silvio Luiz de Oliveira Soglia

**Pró-Reitoria de Extensão**

Pró-Reitora/*Pro-Rector*

Ana Rita Santiago

**Editores científicos/Scientific Editors**

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

**Editores Executivos/Executive Editors**

Giovana Carmo Temple, Dra. (UFRB)

Robson dos Santos Oliveira. (UFRB)

Sinvaldo Barbosa Melo. (UFRB)

**Comitê Editorial/Editorial board**

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 associated with science.*

**Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica**

Robson dos Santos Oliveira

**Editora**

Editora da UFRB

**Capa/Cover**

Design: Robson dos Santos Oliveira e Nelsiane Magalhães Silva.

Imagem da Obra: “*Homem do campo*” da Artista Plástica Dina Garcia.

<http://ateliedinagarcia.blogspot.com.br/>

## Quadro de Avaliadores/Referees

Ma. Adriana Vieira dos Santos  
Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi  
Dra. Andrea Sousa Fontes  
Dra. Andrea Vita Reis Mendonça  
Ma. Carine Oliveira  
Ma. Carla Regina André Silva  
Dr. César Augusto da Silva  
Dra. Cibele Schwanke  
Dr. Claudio Reynaldo Barbosa de Souza  
Ma. Clotilde Assis Oliveira  
Ma. Cristiane Silva Aguiar  
Ma. Cristina Amaro Viana  
Dra. Efigênia Ferreira e Ferreira  
Ma. Elaine Andrade Leal Silva  
Dra. Elenise Andrade  
Dr. Enio Antunes Rezende  
Dra. Erenilde Marques de Cerqueira  
Dr. Fábio José Rodrigues da Costa  
Ma. Fernanda Medeiros de Albuquerque  
Dra. Floricea Magalhães Araujo  
Me. Francisco Henrique da Costa Rozendo  
Me. Gabriel Ribeiro  
Ma. Gisele Queiroz Carvalho  
Ma. Gleide Sacramento da Silva  
Dra. Gracinete Bastos Souza  
Dr. Guilherme Castelo Branco  
Pós Dra. Hilda Maria de Carvalho Braga  
Ma. Iracema Neves Aragão  
Dra. Jacqueline Ramos Machado Braga  
Me. Jorge Nihei  
Dra. Joseina Moutinho Tavares  
Dra. Joselisa Maria Chaves  
Me. Juliano Almeida de Faria  
Ma. Karina Zanoti Fonseca  
Dra. Lilian Conceição Guimarães Almeida  
Dra. Lílian Miranda Bastos Pacheco  
Ma. Liliane Bittencourt

Dra. Luciana Angelita Machado  
Me. Luiz Martins  
Dr. Malcom G Rodrigues  
Dr. Manoelito Coelho dos Santos Junior  
Me. Manuel Alves de Sousa Junior  
Me. Marcelo Carneiro de Freitas  
Me. Marcelo Leon Caffé de Oliveira  
Dr. Márcio Campos Oliveira  
Dr. Marcio Luiz Miotto  
PHD. Marcos E. C. Bernardes  
Dra. Maria da Conceição de Menezes Soglia  
Ma. Maria de Lourdes Albuquerque de Souza  
Ma. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo  
Dra. Maria Inês Caetano Ferreira  
Dra. Maria Vanderly Andrea  
Ma. Mariane Cordeiro Alves Franco  
Dra. Marília Assunta Sfredo  
Dra. Marli Teresinha Gimenez Galvão  
Me. Neilton Silva  
Ma. Ósia Alexandrina Vasconcelos  
Ma. Patrícia Figueiredo Marques  
Me. Permínio Oliveira Vidal Júnior  
Ma. Rachel Neuberger  
Ma. Rebeca Araujo Passos  
Dra. Regina Marques Souza Oliveira  
Ma. Rosa Cândida Cordeiro  
Ma. Rosangela Souza da Silva  
Ma. Sílvia Dias  
Ma. Sinara Vera  
Ma. Tânia Cristina Azevedo  
Dra. Tatiana Pacheco Rodrigues  
Ma. Teresinha Maria Trocoli Abdon Dantas  
Me. Tiago Motta  
Ma. Vanessa Barbosa Facina  
Me. Yuji Nascimento Watanabe  
Ma. Zannety Conceição S. N. Souza

## Sumário

<b>EDITORIAL</b>	
<i>EDITORIAL</i>	06
<b>ARTIGOS</b>	
<i>MOBILIZAÇÃO SOCIAL, ARTICULAÇÃO E INTENCIONALIDADE POLÍTICA: AS AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DA UFRB NA BAHIA.</i>	08
<i>FEIRANTES EM CRUZ DAS ALMAS E SUA LOGÍSTICA PARA COMERCIALIZAÇÃO</i>	23
<i>PERFIL DOS PRIMEIROS RONDONISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO RONDON EM SUAS FORMAÇÕES ACADÊMICAS.</i>	40
<i>A GESTÃO INTEGRADA E PARTICIPATIVA DOS RECURSOS HÍDRICOS NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</i>	51
<i>INGESTÃO DE FERRO, ÁCIDO FÓLICO E FONTES DE FARINHAS FORTIFICADAS, POR GESTANTES ATENDIDAS EM SERVIÇOS DE SAÚDE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS- BA</i>	65
<i>CONHECIMENTO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE DE UMA CIDADE DO INTERIOR DA BAHIA SOBRE DOENÇA FALCIFORME</i>	82
<i>ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: EDUCANDO E FORMANDO PARA A DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</i>	96
<i>FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO</i>	113
<i>INCENTIVANDO À LEITURA E DIVULGANDO A CIÊNCIA POR MEIO DE RODAS DE LEITURA NA ESCOLA ANTÔNIO LINO DE SOUSA</i>	130
<i>TIC'S E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM DOM PEDRITO/RS</i>	145
<i>A IMPORTÂNCIA DOS LABORATÓRIOS DE LITERATURA PARA PROMOVER LETRAMENTO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO DOS CURSOS DE LETRAS</i>	161
<i>O HABITUS PIBIDIANO: OLHARES E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</i>	173
<i>PROJETO DE EXTENSÃO: REDE INTEGRADA DE COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA DO MUNICÍPIO DE SEABRA: DESAFIOS E CONQUISTAS.</i>	185
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</b>	
<i>REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM SAÚDE – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE VIVÊNCIA NO SUS- SALVADOR, BA.</i>	198
<i>O ENSINO DE CAPOEIRA ANGOLA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT).</i>	203
<i>ABORDANDO AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA</i>	212
<i>SABERES RELACIONADOS À HIPERTENSÃO ARTERIAL SISTÊMICA: A NECESSIDADE DE REPENSAR O CUIDADO.</i>	218
<b>RESENHA</b>	
<i>APRENDER BEM/MAL</i>	226
<b>NORMAS DE SUBMISSÃO</b>	
<i>NORMAS DE SUBMISSÃO</i>	230

## Editorial

### Edição v. IV n° 01

Este quarto volume da *Revista Extensão* vem ao público trazendo, por meio de artigos científicos, relatos de experiência e resenha, mais uma importante contribuição à comunidade acadêmica e à sociedade das ações de extensão desenvolvidas por docentes, discentes, técnicos na e com a comunidade. Cumpre-nos enfatizar que a cada volume desta *Revista* torna-se particularmente proveitoso compreender de que maneira a extensão vem se recriando para não apenas desempenhar o papel que lhe é próprio, a saber, o de propiciar uma relação transformadora entre Universidade e sociedade, mas também, ao fazê-lo, enfrentar uma questão de dimensão e importância imensurável para o caminho da extensão universitária na contemporaneidade, que é o de significar a indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa.

Afirmamos isso porque não raro somos defrontados com o questionamento de discentes e docentes por uma definição sobre como fazer extensão a qual, por mais que venha sido continuamente debatida pelo FORPOREX, parece não se esgotar, já que a ação extensionista recria-se continuamente com a pesquisa e o ensino. Ora, se isso é verdade, eis que um novo questionamento por vezes persiste, tanto para um novato nas ações extensionistas quanto um docente com vasta experiência: como então, diferenciar a ação extensionista da pesquisa ou do ensino? Vemos assim que a busca pela indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa não deve furta-se ao questionamento pela compreensão do(s) sentido(s) da própria ação extensionista.

Poderíamos assim arriscar a pensar a extensão como a ação de resistência à hegemonia do ensino superior sustentada com afinco há anos, como sabemos. Em todo caso, se esta afirmação não representa com clareza as ações de extensão, as quais esta *Revista* vem trazer ao público, sabemos de uma conhecida afirmação que nos tranquiliza quando se trata de refletir sobre a extensão e que reflete o desejo dos Editores desta *Revista*:

“Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.” (Boaventura Santos).

Boa leitura.

*Giovana C. Temple*  
Coordenadora de Programas de Extensão

# Revista extensão

Volume IV - Número I

## Artigos

**PROEXT**

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

**UF B**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

Março de 2013

## **MOBILIZAÇÃO SOCIAL, ARTICULAÇÃO E INTENCIONALIDADE POLÍTICA: AS AÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DA UFRB NA BAHIA.**

**SOCIAL MOBILIZATION, INTENTIONALITY LINKS AND POLITICS: THE SHARES OF THE WORKING GROUP OF SOCIAL SERVICES IN THE EDUCATION OF UFRB IN BAHIA.**

Marcela Mary José da Silva<sup>1</sup>

Professora Mestre da Universidade federal do recôncavo da Bahia - UFRB - Email: marcela.silva.gtssedu@gmail.com

### **RESUMO:**

O trabalho consiste na apresentação das ações do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, campus de Cachoeira, no período de 2010 a 2011. O GT configurou-se numa estratégia potente de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e projeto político profissional em suas ações entorno da produção de conteúdos e estratégias de luta para a compreensão da educação como um espaço de atuação do serviço social, através da formação dos discentes, dos profissionais de educação, da categoria profissional e da comunidade envolvidos no desenvolvimento das atividades, sinalizando ações com forte poder pedagógico de criação de espaços emancipatórios, visibilizando as demandas sociais no espaço de educação e consolidando o projeto ético político dos assistentes sociais na Bahia através da luta pela inserção do profissional de serviço social na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação. serviço social. grupo de trabalho. extensão. mobilização social.

**ABSTRACT:** The work consists in presenting the actions of the Working Group on Social Work Education, Federal University of Bahia Recôncavo UFRB-campus Waterfall, in the period 2010 to 2011. The Working Group set up a strong strategy of articulation between teaching, research, extension and project a professional politician in his actions surrounding the production of content and control strategies for the understanding of education as an area of social work activities through the formation of students, professionals education, profession and the community involved in development activities, actions signaling a strong pedagogical power of creating emancipatory spaces, exposing the social demands in the area of education and strengthening the ethical project of social policy in Bahia striving for inclusion of professional social work education.

**KEYWORDS:** education. social service. working group. extension. social mobilization.

---

<sup>1</sup> Assistente Social, Professora Assistente do Curso de Serviço Social da UFRB-CAHL. Mestre em Educação pela UNEB. Coordenadora do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSÉDU-UFRB. Email: marcelasilva.gtssedu.com, mmjsilva@ufrb.edu.br



## I. O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A Extensão Universitária é um processo educativo, artístico, cultural e científico, que articula as atividades de ensino e de pesquisa, de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a Universidade e os diversos setores da sociedade. (UFRB-PROEXT)

Esse trabalho tem por objetivo descrever a trajetória e analisar os resultados das ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, onde funciona o curso de Serviço Social na cidade de Cachoeira, nos dois primeiros anos de sua existência, ou seja, de 2010 a 2011.

Já é sabido que a estrutura da educação no modo de produção capitalista é um grande campo de luta. Nos últimos anos a educação vem paulatinamente convocando não só o profissional de serviço social como também outras categorias a se fazerem presentes como interlocutores, ordenadores e executores de direitos sociais nesse espaço, deflagrando uma certa ampliação da consciência dos sujeitos sociais sobre sua condição de subalternidade que é diretamente proporcional ao exercício de reivindicações e de apresentação de demandas.

O espaço educacional e a política que o conduz vem sendo pressionado pelas demandas societárias por mais direitos e pela necessidade de articulação entre as várias formas de se ser sujeitos de direitos. É nessa linha que, o campo da educação se configura como uma área emergente de ação do profissional de serviço social, e como tal porta-se como espaço contraditório de demandas diversas, estrutura típica do modo de produção capitalista e da expressão das políticas sociais como formas de regulação dos modos de vida a partir do Estado e a relação deste com a sociedade civil.

Entendendo a política educacional como política social ela se torna uma das expressões da questão social “na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social.” (ALMEIDA, 2005, p.10), que se resignifica entre os mundos da cultura e do mercado requerendo que compreendamos ao mesmo tempo a educação em seus espaços formais de ser e nos espaços não-formais, ambos marcadas pelas mais diversas expressões da questão social.

É na busca dessa experiência de emancipação que a Bahia já conta com muitos profissionais atuando na área de educação seja ela escolar ou no terceiro grau, através do serviço social nas universidades públicas ou religiosas do Estado. O GT vem lutando pelo reconhecimento e pela regulamentação da categoria profissional junto com os demais sujeitos sociais interessados na expansão dos direitos sociais através da educação.

A função educativa, pedagógica do serviço social contribui para consolidação dos direitos sociais em rede cujos valores são a democracia, a cidadania a participação e a autonomia.

A inserção do profissional de serviço social na educação é uma necessidade não só das camadas subalternas como ao mesmo tempo é uma necessidade da categoria profissional que quer consolidar o seu Projeto Ético-Político Profissional e que pela via dos espaços educacionais poderá exercer também sua função ao formar a comunidade na direção do fortalecimento da condição de sujeitos sociais de direitos, numa ação multidisciplinar consorciada com outras categorias profissionais e atores sociais o que, por sua vez, dará grande impulso à dinâmica profissional de outros espaços sócio-ocupacionais.

Percebe-se que a luta pela inserção do profissional de serviço social na área da educação não pode ser levada apenas pela categoria profissional, mas, sobretudo pelos sujeitos que já dão vida a esses espaços como os professores, funcionários, gestores estudantes e seus familiares bem como os demais membros onde esses espaços de formação educacional se localizam.

## **II. CAMINHADA DO GRUPO DE TRABALHO DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

O colegiado do curso de Serviço Social foi provocado em janeiro de 2010 a responder uma demanda da Pro-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis-PROPAAE/UFRB que situava a necessidade das profissionais de serviço social que atuavam nessa área, compreenderem melhor o que era a atuação do serviço social na área de educação. Para dar conta dessa demanda três docentes organizaram um Curso de extensão de duração de 20 horas, distribuídas em cinco turnos para que se discutisse o tema. O curso realizou-se de 03 à 05 de fevereiro de 2010 intitulado: *O Serviço Social na Educação: desafios e perspectivas para a*

*atuação profissional*. Desse evento, por demanda das pessoas presentes saiu como produto da ação a criação de um GRUPO DE TRABALHO-GT, que desse continuidade às discussões e ações necessárias para dar maior visibilidade e consistência a essa prática profissional.

O GT foi registrado na UFRB como ação de Extensão e primou na sua formação por ser aberto aos profissionais de serviço social e a não profissionais da área; discentes da UFBR de qualquer um dos cursos e discentes que não são da UFRB e a todo o corpo docente da UFRB ou de outras Unidades de Formação Acadêmicas-UFA que se interessassem pela discussão.

No primeiro encontro já ficou determinado que era necessário ampliar a discussão possibilitando que o maior número de pessoas entendessem os problemas que se apresentavam no interior das escolas e conseguissem refletir acerca das possíveis soluções para essas questões que fugissem da armadilha de achar de quem era a culpa. Mesmo porque como explica Guimaraes-Iosif: “Culpar não cabe, não só por que culpa não é categoria analítica, mas principalmente porque implica moralismo vazio” (2009, p.14).

No período de março a julho de 2010 foram desenvolvidas ações de formação interna dos sujeitos que faziam parte do grupo utilizando textos de Almeida (2007), Abreu e Cardoso (2009). Em abril de 2011, novos integrantes entraram no GT tanto da UFRB quanto de outras Unidades de Formação Acadêmica - UFA da Bahia. Essa capacidade atrativa do GT se deve a vários fatores:

- à sede de conhecimentos sobre esse novo espaço socio-ocupacional que está se abrindo;
- à participação dos membros do GT em atividades diversas, semeando a discussão e convidando sujeitos a estarem participando;
- ao fato de estudantes estarem desejando desenvolver seus trabalhos de conclusão de cursos na área e encontrarem certa resistência por parte de alguns docentes em algumas UFA;
- ao fato de muitas profissionais estarem ocupando esse espaço de atuação e não terem contactado durante a formação com elementos desse processo de trabalho; e por fim
- o fato da extrema visibilidade dada às *expressões da questão social no interior dos espaços escolares* tanto da educação básica, atravessando

o nível médio e chegando a formação universitária tanto na esfera pública quanto na particular.

Esse último fator colocou em cheque, ou melhor, deu intensa visibilidade ao nosso modelo de educação inscrito numa ordem capitalista neoliberalizante e mostrou que o processo de educar, de formar pessoas para a sociedade passa por múltiplos fatores combinados, que foram invisibilizados, reduzindo a educação ao espaço escolar; reduzindo a escola a uma função única de ensinar, esvaziando-a de sua função social mais ampla. Frente a essa dinâmica brotam questões:

- **Como foi possível dissociar durante tantos anos a relação entre as condições de vida da população entorno das escolas como fator dificultador de ingresso e de permanência de crianças e adolescentes no sistema oficial de educação?**
- **Como foi possível descolar das crianças e da juventude do país no interior das escolas a extrema fragilidade das famílias e das comunidades no acesso aos mais diversos direitos sociais?**
- **Como pudemos atomizar os problemas de evasão, repetência, abandono, não acesso às escolas e universidades a um simples desinteresse ou incompetência seja dos pais, dos diretores, dos professores ou dos próprios estudantes?**
- **Como podemos reduzir o espaço escolar às experiências de violência, de trânsito de drogas, de fome ou indisciplina tão alardados pela mídia?**

A educação e os espaços que ela utiliza são o barômetro das expressões da questão social e de como o Estado e a sociedade civil tem se portado frente a esses fenômenos. Os problemas que pressionam os espaços educacionais foram desenvolvidos em rede e na história o que evoca a necessidade de, tanto na interpretação dos problemas como na resolução deles, ser imprescindível encará-los através da compreensão da totalidade social.

No caso das escolas públicas é inegável a importância que a política de assistência social teve para o aumento e a permanência de estudantes em sala de

aula. Estudantes que não se espera nem que fiquem nem que aprendam mas que progridam e que vão pressionando paulatinamente os níveis seguintes de formação.

Outro exemplo são as políticas educacionais adotadas como o REUNI (2007) e o PROUNI (2004) que incluem, sem dúvida, embora ainda não indiquem como permanecer, como ficar a não ser por uma via que denomino de “inclusão seletista” proporcionada através dos programas de assistência estudantil e universitária. Denomino de “inclusão seletista” visto que o número dos que necessitam desses programas, organizados via editais, é sempre maior do que o número de bolsas existentes nas UFA. Essa forma de organização das práticas da política de assistência estudantil também é uma expressão das políticas públicas do capitalismo na sua versão neoliberal, como explicam Behring e Boschetti, organizadas por um estado em constante reforma(2007).

Por compreender o caminho que a educação traça na vida das pessoas e no sistema capitalista, o GT é s\leleceu como eixo a inserção dos assistentes sociais na EDUCAÇÃO e não exclusivamente a inclusão do profissional na ESCOLA. Por isso nossas ações incluem profissionais que atuam em todas as esferas de educação.

A ação central do GT é a realização do Curso de Extensão: Serviço Social na educação desafios e perspectivas. Até dezembro de 2011 foram 20 cursos conforme tabela abaixo:

<b>CIDADE</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Cachoeira	2010.1	47
Cachoeira	2010.1	100
Feira de Santana	2010.1	100
Salvador	2010.2	386
Santo Amaro da Purificação	2010.2	130
Feira de Santana	2010.2	99
Salvador	2010.2	150
Salvador	2011.1	235
Feira de Santana	2011.1	193
São Felix	2011.1	140
Feira de Santana	2011.1	130
Camaçari	2011.2	150
Salvador	2011.2	202
Santo Amaro	2011.2	100
Cruz das Almas	2011.2	239
Feira de Santana – BA	2011.1	143
Salvador	2011.2	245
Santo Antonio de Jesus	2011.2	97
Maragogipe	2011.2	201
Cruz das Almas	2011.2	104
<b>TOTAL</b>		<b>3.074</b>

TABELA 1 - Cursos de Extensão realizados.

Fonte: Relatórios de Atividades do GT, 2010-2011.

Estrategicamente, ao final de cada curso lançamos ao grupo o desafio de criar uma organização que gere ações contínuas para o município onde o curso aconteceu, para que se crie uma história local frente ao que foi discutido e apresentado. Nessa linha, em Feira de Santana nasceu o primeiro Núcleo de Estudos em Serviço Social na Educação-NESSE, grupo vinculado ao GT e que desenvolve ações de formação na área de serviço social na educação, bem como tem a função estratégica de continuar a desenvolver os cursos de extensão bem como articular-se no sentido de aproximar a discussão do poder político local e, encaminhando a necessidade da discussão coletiva sob a forma de uma audiência pública.

Esse processo aconteceu em todas as cidades sendo organizados 5 NESSE nas cidades de Feira de Santana, Salvador, Santo Amaro, Cachoeira (o GT desenvolve as ações como NESSE) e recentemente São Félix. O pensamento de Arroyo (2001) bem explica a estratégia do GT através dos NESSE pela compreensão da totalidade e de necessidade de trabalharmos em conjunto com as relações em rede, sem discriminar qualquer sujeito, possibilitando mais uma via de participação, de visibilidade e de construção de laços afetivos e efetivos. O GT vem materializando a concepção de extensão universitária desenhada pela PROEXT

A extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio.(UFRB-PROEXT)

Por conta da estratégia dos cursos e dos NESSE serem grupos abertos de participação, muitos formadores de opinião local fazem o curso e encampam a luta, popularizando a discussão e as ações. Assim aconteceu em Cachoeira, Santo Amaro e São Felix. Através de uma ação encampada por um vereador participante do curso

de Cachoeira que também é professor no município, nos levou a ocupar a plenária popular e nela solicitamos a audiência pública, que desencadeou um processo de regulamentação municipal. A mesma estratégia foi realizada em Santo Amaro e São Félix. O GT ocupa as plenárias populares, espaços abertos à manifestação das demandas dos munícipes e, através delas desencadear uma audiência pública desenhou a seguinte configuração do GT e dos NESSE

CIDADES	PLENÁRIAS POPULARES	AUDIÊNCIAS PÚBLICAS
Cachoeira – BA	X	X
Santo Amaro da Purificação – BA	X	X
São Félix - BA	X	X
São Gonçalo dos Campos - BA	X	
Salvador		X
Feira de Santana		X
Maragogipe	X	

TABELA 2. Atividades junto às Câmaras de Vereadores Municipais.

Fonte: Relatórios de Atividades do GT, 2010-2011.

Nesses espaços convocamos todos os secretários municipais, representantes das organizações sociais e religiosas dos municípios, professores, estudantes, pais, a imprensa local e problematizamos a partir da escuta das percepções desses sujeitos acerca das realidades local, garantindo um espaço que dê visibilidade e sensibilize os sujeitos para a necessidade de outros profissionais no interior das escolas municipais, semeando a necessidade de se ter uma política de assistência aos sujeitos que desenvolvem as suas ações nos espaços educacionais. O serviço social na educação não é para atender unicamente o aluno. Nas cinco audiências somamos 597 pessoas presentes.

Ao mesmo tempo, o GT foi desenvolvendo pesquisas para cada município que desenvolve a atividade do curso que é porta de entrada para as discussões e atividades dos NESSE. Uma delas é a pesquisa que tem como eixo central o conhecimento das *Expressões da Questão Social no interior das escolas municipais de Cachoeira: um estudo do clima escolar*, dando escuta aos professores num primeiro momento e depois, aos estudantes e famílias presentes no espaço escolar. A pesquisa foi acolhida pela UFRB e pelas Secretarias Municipais de Educação de 5 municípios: Cachoeira, Santo Amaro, Senhor do Bonfim, Maragogipe e Salvador. A pesquisa tem papel estratégico em nossa ação de extensão pela força que ela tem é desvelar as realidades sociais por detrás de fenômenos no interior das escolas e que determinam a qualidade de relação entre os sujeitos inter e intra-muros.

O Grupo que desenvolveu as pesquisas é formado por discentes da UFRB e discentes de outras UFA que fazem parte do GT e dos NESSE; professores do município, assistentes sociais e pela coordenadora do GT, compreendendo a pesquisa como instrumento de revelação não só da realidade estudada, mas reveladora também dos sujeitos que a desenvolvem, criando um espaço e um momento de formação profissional rico, capaz de desencadear processos para o desenvolvimento do trabalho profissional e da própria profissão consonante com o que o Projeto Ético político estabelece. A organização interna do GT possibilitou que todos os sujeitos que fazem parte pudessem conhecer compreender e acolher o Projeto Ético Político da Profissão.

Mas quem são os sujeitos que desenvolvem as ações do GT? Quem são os membros do GT? O GT é formado por todos aqueles que desejem compreender e trabalhar pela causa e queiram através das tarefas históricas que essa luta impõe, realizar o que chamo de “aprendizado bumerangue” posto que se lança e retorna modificado. O que é lançado precisa ser observado, cuidado com atenção pois este faz uma volta e retorna diferente, exigindo de quem o lançou um movimento, um posicionamento diferente. Além disso, temos profissionais de serviço social que atuam nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais que vem apoiando intensamente a causa e construindo a rede e a roda de discussão por diversos espaços e com os sujeitos mais diversos. Essa grande roda e rede de discussão e ação tem se apresentado e se materializado nas áreas de discussão do GTSSSEDU, a saber:

- Serviço Social nas Escolas;
- Serviço Social na Assistência Estudantil,
- Relação Escola-Família e Comunidade;
- Juventude e Destinos Sociais;
- Comunidade Escolar e Desenvolvimento Local;
- Educação, Serviço Social e Desenvolvimento Social;
- Direitos Humanos e Educação.

Esse leque de ações instigou os participantes do GT a produzirem estudos que se reverteram em produção científica apresentada em diversos espaços.



Por conta da inserção dos membros do GT em espaços públicos de discussão, criando a rede coletiva de discussão sobre o tema temos representantes no Fórum Regional Sobre Drogas, na UNIPOP e na Comissão de Educação do CRESS.

Com o objetivo de promover a socialização das informações e das formações, das ações e dos produtos do GT e, ao mesmo tempo arregimentar mais pessoas que comunguem com a luta do serviço social na educação, sendo assistentes sociais ou não, criando a rede tanto no mundo real quanto no mundo virtual, o GT criou um blog: [gtssedu-ufrb.blogspot.com](http://gtssedu-ufrb.blogspot.com). O blog tornou-se mais uma superfície de contato do GT com a realidade e com os sujeitos e sua gestão é feita por um assistente social e pelos discentes de jornalismo da UFRB que tem feito a cobertura dos cursos, das audiências públicas e demais atividades do GT.

O GT contribuiu para que no interior do curso incrementássemos a discussão do tema do serviço social na educação através de uma disciplina optativa chamada *Educação e Espaços não Formais de Aprendizagem* que além de publicizar a questão da educação no curso de serviço social, recebeu discentes de outros cursos além dos membros do GT como participantes. Isso tem reforçado a formação profissional respondendo ao que as Diretrizes Curriculares apregoam. Responder às diretrizes curriculares é conduzir a formação para a concretização do Projeto Ético-Político da Profissão.

Ao mesmo tempo o GT tem atraído à atenção dos discentes, docentes e dos profissionais como pólo disseminador de aporte teórico-prático-organizativo para que seja possível a estes sujeitos compreenderem a educação como uma expressão da questão social e que suas manifestações requerem múltiplos olhares e fazeres profissionais e que é possível com essa configuração múltipla transformar os espaços educacionais em espaços de aprendizagem coletivas e formação de sujeitos de direitos, sejam eles estudantes, professores, familiares, gestores, funcionários ou membros da comunidade.

Como resultados no âmbito escolar, temos quatro Projetos de Lei Municipais resultados das ações do GT e dos NESSE: Santo Amaro da Purificação, Cachoeira Maragogipe e em São Félix. O de Cachoeira já foi sancionado pelo prefeito. Em Santo Amaro teremos um Projeto Piloto enquanto a Lei tramita. Em São Félix, aguardamos os tramites legais da aprovação do PCCV da Secretaria de Educação, Esportes e Cultura que já inclui o assistente social como profissional de educação e

também teremos um Projeto Piloto. Em Maragogipe o projeto da foi encaminhado à Câmara de vereadores pelo Prefeito.

No que refere à assistência estudantil, no âmbito universitário sejam elas públicas ou particulares, o GT vem desenvolvendo ações junto às universidades parceiras para a discussão e produção de material que mostrem as atividades e os grandes desafios da assistência estudantil, sendo o maior deles, o número desproporcional de assistentes sociais para desenvolver as ações necessárias para além do cumprimento dos editais de seleção de bolsa e outros benefícios.

Em nível estadual o GTSSSEDU entregou ao Governo do Estado uma carta indicando a necessidade da discussão da inserção dos profissionais de serviço social nas escolas estaduais e em especial a presença desse profissional no Programa Pacto pela Vida que se caracteriza como:

(...) um programa que concentra esforços dos diversos órgãos da administração estadual e municipal, em interação com a sociedade civil, com o objetivo principal de reduzir os índices de violência, com ênfase na diminuição dos crimes contra a vida.

Entendendo a importância da escola e a extrema fragilidade sociais no que se refere a outros aparatos sociais nas áreas de vulnerabilidade, o GT encaminhou a proposta de inserção do profissional de serviço social em escolas que estão nas áreas atendidas pelo Pacto pela Vida. O Governo do Estado agendou um contato dos membros do GT com as Secretarias de Segurança Pública, de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza e de Educação do Estado. Esta última solicitou um parecer técnico de sua equipe sobre a proposição do GT. O Parecer Técnico Pedagógico foi elaborado pela Prof<sup>a</sup> Ana Elizabeth Costa Gome, Conselheira Suplente da Secretaria da Educação no Conselho Estadual de Assistência Social que colocou como adequada a solicitação da presença dos Profissionais de Serviço Social nas escolas. Está conselheira esteve presente na audiência pública em Salvador.

Por conta da diversidade de sujeitos presentes nos Cursos de Extensão promovidos pelo GT, outras demandas apareceram dessa aproximação entre a universidade e a comunidade. O GT organizou os seguintes eventos:

- I Seminário de Serviço Social na Educação do Colégio Adroaldo Ribeiro Costa: Lutas e Conquistas, Um Tempo de Avaliação Salvador;
- Curso de Extensão Instrumentalidades do Serviço Social Santo Amaro;
- V Encontro Local dos Estudantes de Serviço Social (ELESS) Cachoeira;
- Dia da Família na Escola Professor Antonio Pithon Pinto Salvador;
- Fórum Permanente de Juventude do Recôncavo da Bahia
- Grupo de Estudo de Serviço Social na Educação Cachoeira
- Grupo de Estudo de Serviço Social na Educação Feira de Santana
- I Conferência Livre de Juventude da Boca do Rio e Pituaçu Salvador
- I Fórum Baiano de Serviço Social na Educação - I Encontro De Secretários Municipais de Educação Cachoeira-;
- Seminário de Serviço Social e Marxismo;
- I Seminário Interno de Formação da Secretaria Municipal De Educação e Cultura de Salvador: O Serviço Social Escolar Uma Estratégia para o Desenvolvimento Social em Salvador
- I Seminário de Formação do NESSE Salvador

Além desses passos, o GT como representante do pioneirismo e protagonismo da formação pública em serviço social no estado da Bahia, através da UFRB está encaminhando a discussão de uma especialização pública na área de serviço social na educação que compreenda as necessidades loco-regionais para um desenvolvimento social que esteja comprometido mais com a transformação das realidades do que com a alteração de indicadores.

O desenvolvimento da ampliação da rede de proteção social, o desenvolvimento de espaços sócio-ocupacionais, devem se traduzir no avanço da disseminação de direitos sociais, fundamentais para o desenvolvimento humano, econômico, político e social de qualquer região. E esse é o pacto ético-político que une o GT, os NESSE e seus membros em todos os municípios em que ele atua em 25 meses de atuação, construindo, costurando e tocando a inserção do profissionais de serviço social nas escolas municipais como um Projeto Popular, multicêntrico,

participativo, respeitoso, envolvente e que prime pela recuperação da humanidade da forma como Arroyo nos ensina:

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização; isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto do Brasil. Este é o desafio do Projeto Popular: RECUPERAR A HUMANIDADE ROUBADA DO POVO. (2011, p. 247)

A inserção do profissional de serviço social na educação constituiu-se numa perspectiva real de recuperação dessa humanidade roubada através dos esforços contínuos de criação de laços de reconhecimento entre os sujeitos que desenvolvem os processos de articulação permitindo que o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias estejam à serviço da reconstrução da dignidade humana. O Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação vem contribuindo para a visibilidade da categoria profissional nos lugares onde passa e fica, constituindo-se um forte aliado na concretização do projeto ético político profissional reiterando com os diversos e múltiplos sujeitos sociais os princípios que orientam o fazer profissional do serviço social, como democracia, liberdade, participação e transformação social.

Nessa perspectiva o GT vem consolidando a intencionalidade de uma atividade de extensão que seja propositiva, envolvente, comprometida e responsável, como devem ser as atividades de extensão oriundas de instituições preocupadas com sua função social, como é a UFRB.

A inserção do profissional de serviço social na educação é a uma questão de justiça social que, concretizada, contribuirá para a correção de práticas de injustiça com todo o segmento da comunidade escolar, professores, famílias, alunos e comunidade, como contribuirá para uma ampliação da proteção social, através do estreitamento de ações entre os diversos setores da sociedade que contará com mais um ponto de referência para a construção, manutenção e ampliação dos direitos sociais, propiciando aos sujeitos maiores e mais intensas experiências na condição de sujeitos sabedores dos seus direitos e por isso mais hábeis na vida coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação da UFRB vem funcionando como um pólo atrator de sujeitos interessados em aprender fazendo. Por conta disso tem sido capaz de responder a necessidades internas da UFRB como a discussão sobre a assistência estudantil bem como as necessidades externas das comunidades escolares que são o barômetro da efetividade das políticas públicas que atravessam os três níveis de gestão. Graças às práticas combinadas de ensino, pesquisa e extensão, tendo a extensão como centro O GT está conseguindo, de braços dados aos demais sujeitos dos territórios onde atua, ampliar a discussão sobre o que né proteção social, mostrando que a Universidade tem grande responsabilidade no desenvolvimento social dos territórios onde ela se encontra.

A experiência do GT tem ganhado visibilidade através da produção científica dos seus membros que vem esforçando-se para apresentar as ações, as pesquisas e o resultado de seus trabalhos tanto nos espaços internos da UFRB como a RECITEC, o JEUB como também em congressos, fóruns, seminários externos como a SEMOC, o Congresso Internacional de Educação Básica, o ENPESS, Fórum Regional de Serviço Social, o CBAS, entre outros.

O GTSSSEDU recebe alunos bolsistas da PROPPAE, tem estudantes do curso de jornalismo e ciências sociais, provocando uma interdisciplinaridade através da extensão. Recentemente ofereceu-se como campo de estágio e foi aceito pelo curso de Serviço Social. Isso demonstra a força da extensão como prática aglutinadora das áreas do saber e como instância produtora de conhecimento e de transformação..

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14.724. **Informação e documentação; Trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2011, 13 p.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Disponível em: [www.cress-mg.org.br/textos e arquivos](http://www.cress-mg.org.br/textos_e_arquivos). Acessado em 08/01/2009.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAA), nº11 abril 2001.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

BELLI, Gioconda. **Uno no escoge**. AGENDA DO MST. Março, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. CFESS. Caderno Especial nº 26. Edição: 04 a 25 /11/2005.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Disponível em: [http://www.peepss.org/documentos/ney\\_pub3.pdf](http://www.peepss.org/documentos/ney_pub3.pdf). Acessado em: 12/04/2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.

GUIMARAES-LOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: Impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber-Livro. 2009.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

UFRB. PROEXT. **Concepção de Atividade Extensionista**. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/proext/index.php/extensao/concepcao>. Acessado em: 12 de janeiro de 2012.

as

**FEIRANTES EM CRUZ DAS ALMAS E SUA LOGÍSTICA PARA COMERCIALIZAÇÃO**

FAIR DEALERS IN CRUZ DAS ALMAS AND LOGISTICS FOR ITS MARKETING

**Autores:**

Luiz Cláudio Ribeiro Machado

Prof. Me. Substituto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB,  
[admluiz@yahoo.com.br](mailto:admluiz@yahoo.com.br)

Ramon Nascimento dos Santos

Graduando na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, [ramon\\_santos15@hotmail.com](mailto:ramon_santos15@hotmail.com)

Felippe Liberato Pianco Santos Lima

Graduando na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, [felippe\\_liberato@hotmail.com](mailto:felippe_liberato@hotmail.com)**RESUMO**

Este artigo descreve as atividades-chave e de suporte na logística de comercialização dos produtos dos Feirantes em Cruz das Almas/BA e, especificamente identifica as atividades mais críticas para a logística dos feirantes, a forma de tratamento para estas atividades críticas e descreve como estas são tratadas localmente. O trabalho enfoca quatro aspectos da logística, a saber, transporte, armazenagem infraestrutura logística e cooperação. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas com feirantes na Feira Municipal de Cruz das Almas/BA por meio de uma amostra aleatória simples sem reposição dos entrevistados e com o tratamento dos dados realizado por meio de categorização e quantificação das respostas para gerar frequências e gráficos das informações. Concluiu-se que em termos de transporte, será preciso buscar alternativas de unitizar carga, em termos de armazenagem realizar locação em grupo, para as questões de infraestrutura cobrar de maneira formal das autoridades e cooperação termos de cooperação também formalizar sugestão de apoio para as instituições sugeridas nas entrevistas.

**Palavras-chave:** Logística rural, logística de feirantes, logística de alimentos

**ABSTRACT**

This article describes the key activities and support the logistics of marketing products of stallholders in Cruz das Almas / BA and specifically identifies the activities most critical to the logistics of stallholders, the form of treatment for these critical activities and describes how these are handled locally. The work focuses on four aspects of logistics, namely transportation, warehousing and logistics infrastructure cooperation. The instruments used in the study were semi-structured interviews with merchants at the Cruz das Almas / BA Municipal Fair via a simple random sample without replacement of the respondents and the data processing performed by means of categorization and quantification of responses to generate frequencies and graphics information. It was concluded that in terms of transport, will have to seek alternative unitize load, in terms of storage rental perform in groups, to issues of infrastructure charge formally authorities and terms of cooperation formalizing cooperation also suggested support for institutions suggested in interviews.

**Keywords:** Rural logistics, fairground logistics, food logistics

## 1. INTRODUÇÃO

O mercado ao longo do tempo foi modificando-se e saindo de um patamar de simples ambiente de trocas para um conglomerado complexo de interações entre vendedores e compradores. Junto com a evolução do mercado a logística também modificou a forma de unir a produção à comercialização. As dificuldades logísticas vividas há tempos foram sendo reduzidas graças à evolução do próprio conceito de logística com grande contribuição também da tecnologia. Contudo, não se percebe claramente se esta logística evoluída tem chegado a todos os interessados e melhorado suas formas de transporte, armazenagem e atividades afins.

Assim, o objeto de estudo deste trabalho é a logística de comercialização da produção rural de feirantes do município de Cruz das Almas/BA no intuito de analisar sua lógica em prol do conhecimento sobre o fluxo da saída da produção até a sua venda efetiva no varejo. De tal modo, surge o seguinte questionamento: Como são tratadas as atividades-chave e de suporte na logística de comercialização dos produtos dos Feirantes em Cruz das Almas/BA?

No intuito de responder à questão apresentada, este trabalho tenta descrever como são tratadas as atividades-chave e de suporte na logística de comercialização dos produtos dos Feirantes em Cruz das Almas/BA, especificamente identificando as atividades mais críticas para a logística dos feirantes, identificando a forma de tratamento para estas atividades críticas e descrevendo como estas são tratadas localmente.

Este estudo tem uma relevância social, devido a importância que a feira do município possui para produtores rurais e seus clientes, sendo assim os estudos que visem contribuir para a melhoria deste ambiente favorecem um grande contingente de pessoas. De maneira pessoal este trabalho contribui para o aprendizado dos autores de forma a esclarecer porque determinados conceitos logísticos estão ou não sendo utilizados em outros escopos além das atividades empresariais e de maneira acadêmica este estudo traz a oportunidade de elucidar a logística em um foco diferenciado em busca da resolução de problemas reais de forma científica.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

No comércio a logística tem sido tratada de forma relevante no escoamento da produção, na entrega dos produtos de forma rápida, nos locais devidos, na



quantidade desejável e com o menor custo possível. Para Ballou (2006), a logística é quem move o comércio, ou seja, sua relevância ainda é maior do que fora mencionado anteriormente. Para Castiglioni (2007), a logística é um fluxo contínuo e progressivo que representa 80% da vida útil de produtos ou bens físicos ou de informações.

As atividades logísticas podem ser divididas em atividades-chave e atividades de suporte, sendo como chaves o serviço ao cliente, o transporte, a gerência de estoques e os fluxos de informação e processamento de pedidos (BALLOU, 2006). Não menos importantes estão as atividades de suporte como a armazenagem, o manuseio dos materiais, as compras, a embalagem, a cooperação e a manutenção de informações. Contudo, o agrupamento ou utilização de cada atividade dependerá do tipo de organização ou instituição a qual estas atividades serão desenvolvidas.

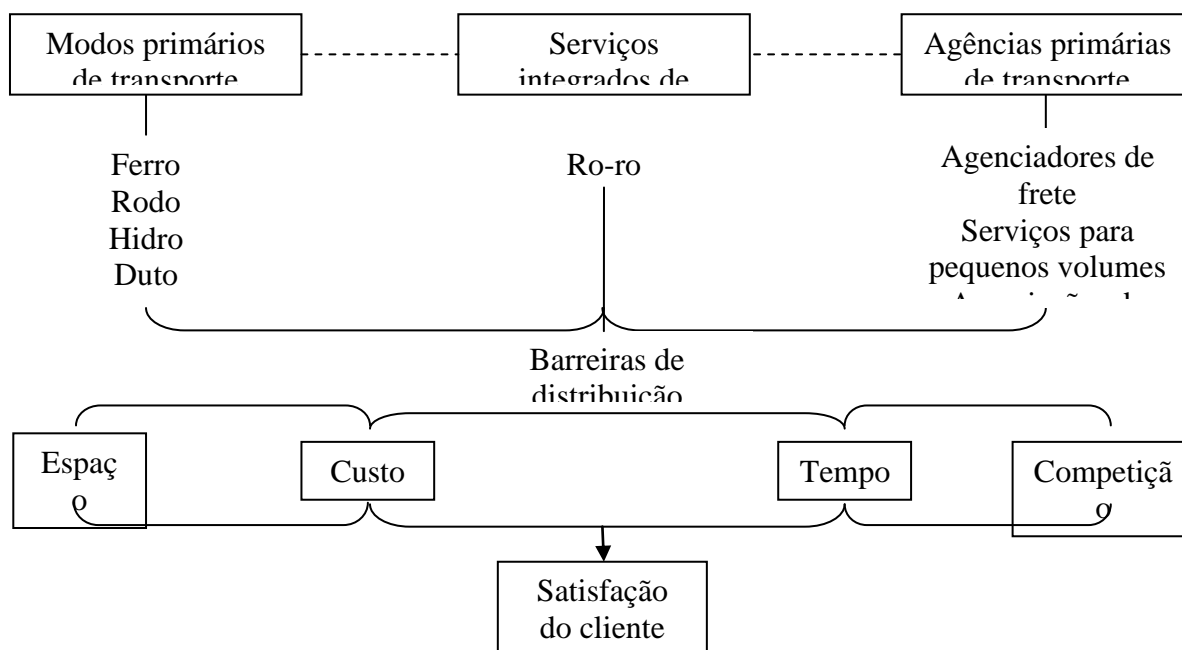
Para Castiglioni (2008) o processamento de pedidos, a armazenagem, a estocagem e o transporte são custos logísticos que devem ser analisados no momento de avaliação de custos totais. Nesse sentido, é preciso entender as contribuições que cada atividade-chave ou de suporte tem na logística em cada organização, ou seja, avaliar transporte, armazenagem, estruturas, colaboração entre outras atividades correlatas.

## 2.1. TRANSPORTE DE PRODUTOS

Ballou (2011) ressalta que o “transporte barato também contribui para reduzir o preço dos produtos”. Quando se pensa em levar a produção do seu local de origem para o comércio, se estes não são próximos, uma das principais decisões para comercializar estes produtos é a escolha do tipo de transporte que será usado para levar os produtos para a venda.

Para que a logística de produtos e serviços, em empresas e outros tipos de organizações, empreendimentos e instituições aconteça é necessário que exista um sistema de transporte que possa servir de opção para pessoas físicas e jurídicas enviar seus produtos de um ponto de origem a um ponto de destino. Na Figura 1, está descrito o sistema de transporte no sistema de logística:

**Figura 1. Sistema de transporte no sistema logístico**



Fonte: Ballou (2011)

No sistema desenhado por Ballou (2011), além das opções de transporte integrado como o exemplo do Ro-ro que liga o Sul do país com a Norte e os modais primários que trazem os principais meios de transporte logístico, há as opções de serviços para pequenos volumes e agenciadores de frete que trabalhavam com frações de carga menores. Contudo, há situações em que a melhor forma de organizar o transporte é unir esforços por meio das associações.

Percebe-se que a satisfação do cliente, que nos dias atuais é um dos focos principais dos negócios é a meta principal do sistema de transportes e dessa forma para que isso seja atingido são necessárias as ações de maximização da utilização de espaços, a redução de custos, a redução de tempo de entrega e o aumento na competição.

O custo com transporte é alto, dessa forma para minimizar o impacto desta atividade a organização pode fornecer este serviço ou terceirizá-lo (CASTIGLIONI,2008). Para os negócios é preciso que o transporte seja planejado, para que não hajam perdas de tempo e má utilização de espaço, para que se possa ser transportada a maior quantidade possível de produtos, para reduzir a quantidade de viagens realizadas, assim como tornar mais ágil a disponibilização dos produtos para a comercialização.

## 2.2. ARMAZENAGEM

A armazenagem de materiais é constituída de uma atividade especializada de guarda adequada dos materiais para que seja possível sua rápida recuperação e a manutenção dos níveis de qualidade e para que a entrega seja facilitada. (MARTINS; LAUGENI, 2005). Esta aplicação também é tratada nos alimentos em relação à manutenção da qualidade e à facilidade de entrega, visto que a armazenagem adequada dos alimentos evita sua deterioração, aparência desagradável e desperdício.

Os prejuízos de uma armazenagem inadequada podem ser vinculados diretamente à perda nos custos de aquisição já que reduzem a quantidade de produto a ser vendido ou ofertado. Do investimento total em estoque, 20 a 25%, estão diretamente vinculados aos custos de manutenção (COBRA, 2011).

Em caso da decisão de aluguel de espaço de terceiros, existem vários tipos de armazéns adequados para cada tipo de produto, como os armazéns de *commodities* (grupo de mercadorias padrão), para granéis, frigorificados (para guardar perecíveis, como frutas, vegetais, etc, e os para utilidades domésticas e mobiliário (bens de uso doméstico e móveis) (BALLOU, 2011).

Castiglioni (2008) ressalta que o mercado está cada vez mais exigente e a rapidez é algo extremamente relevante e para isso os cuidados no fluxo logístico devem vir desde a armazenagem, com o acondicionamento de materiais de forma adequada, evitando perdas. Em relação ao acondicionamento, ressalta-se que tal processo está ligado diretamente às escolhas pelas embalagens. No Brasil “embalagens de diferentes tipos para acondicionamento de frutas e hortaliças têm sido fabricadas de madeira, papelão, plástico, juta e nylon” (LUENGO, 2009). A escolha de embalagens para acondicionamento e armazenagem também deve considerar alguns aspectos.

Luengo (2009) alerta para problemas de abrasão nos produtos e transmissão de bactérias e fungos em caixas de madeira e ressalta que a caixa K tem regulamentação, mas possui os mesmos problemas. As caixas de papelão têm boa aparência, mas não podem ser reutilizadas, e por isso não transmitem doenças. As embalagens plásticas permitem a higienização, são de fácil transporte, têm ventilação, têm maior vida útil e maior segurança de carga. Sacos de nylon e juta

não protegem contra fermentos, são muito usados para acondicionamento de batata e cebola em razão do baixo custo.

Henz (2009) traz algumas recomendações no uso de embalagens e para os casos de armazenamento e transporte ressalta que é preciso evitar danos mecânicos em produtos já embalados, tomar cuidado no empilhamento das embalagens nas carrocerias dos caminhões e evitar as mudanças drásticas de temperatura. Para Ballou (2011) além de proteger o produto, facilitar seu uso e manuseio e otimizar o uso de transporte, a embalagem do produto também facilita a armazenagem.

O tempo que cada mercadoria deve permanecer em um depósito ou armazém varia de acordo com os objetivos que se têm, variando de acordo com a sazonalidade do consumo como a sazonalidade da produção e outros tipos de defasagem temporal entre produção e consumo (ALVARENGA, 2000). Dessa forma um produto embalado de forma adequada favorece a sua logística, reduz tempo e perdas, além de dinamizar o processo de disponibilização deste para o consumidor.

### 2.3. INFRAESTRUTURA LOGÍSTICA

Para Abdi (2004, tradução nossa), dado o estado da infra-estrutura, os impactos sobre as receitas e a renda do agricultor afetam os preços para o consumidor final. No estudo de caso de Abdi (2004) para os produtores de Kisumu-Nairobi, deveriam existir maiores disponibilidades financeiras para contratar, ou seja, estruturas de instalações de frio para prolongar a vida útil de produtos perecíveis, modos de transporte confiáveis, promoções orientadas para mercados específicos, os quais tivessem menor perecibilidade e não radicalizar na remoção de intermediários ou cartéis.

Em relação à realidade nacional, Rosa (2004), já citava sobre defasagens na infra-estrutura logística nas cadeias de suprimentos e transporte, o que indicava a necessidade de investimentos para a organização dos serviços logísticos. Para a autora, era imprescindível a “redução do número de bases logísticas por parte dos setores produtivos e as tendências de compartilhamento de soluções”.

Em relação às implicações da logística apresentadas por Abdi (2004) e Rosa (2004), os autores Yao Xinsheng e Cui Yan (2009) concordam que para aumentar a renda dos agricultores, o custo de logística dos produtos agrícolas deve ser

reduzido, pois trata-se de uma despesa de produção. Dessa forma, são necessárias estruturas que permitam uma maior fluidez da produção até os locais de consumo.

Segundo Yao Xinsheng e Cui Yan (2009) em relação a evolução de estruturas de organização na logística de produtos agrícolas, há operações que podem se tornar uma rede, uma cadeia ou a combinação de cadeias. Isso porque a logística neste ambiente não está relacionada apenas as ações de produção e materiais, mas também às ações de customização e comercialização.

Pode-se vincular também a infra-estrutura logística às ações para a concretização de uma rede logística, que conforme Alvarenga (2000) possibilitam a visualização do sistema logístico no seu todo, já que este é a representação física e espacial dos pontos de origem e destino das mercadorias, bem como de seus fluxos.

As redes são alternativas para melhor gestão de processos coletivos. O exemplo da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), citado por Libardoni, Fassio e Bueno (2008) retrata que por ela possuir uma rede própria de armazéns com ambientes frigorificados, atendendo à normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) entre outros órgãos, mantêm de forma adequada produtos agrícolas e produtos beneficiados. Isso porque estas especializações nas atividades de armazenagem tornam muito mais profissionais e qualificadas o atendimento das demandas logísticas dos clientes.

#### 2.4. APOIO LOGÍSTICO, COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Seguindo a relação entre infraestrutura logística e compartilhamento de soluções, Rosa (2004) ressalta que a cooperação em logística se define quando a prática de gestão logística permite que os parceiros compartilhem soluções, aproximem interesses e introduzam vantagens para ambas as partes. O principal objetivo é buscar o aumento dos ganhos de forma coletiva, já que as ações individuais têm maiores custos.

Ações de colaboração promovem melhor utilização de equipamentos, troca de informações e compartilhamento de recursos relacionados a transporte e armazenagem. Essa colaboração tem seu foco nas ações conjuntas de atividades logísticas (VIEIRA; YOSHIZAKI; DIAS, 2007). Todavia, a colaboração precisa ser

determinada por meio de ações que agreguem valor para os produtos de uma forma sistêmica.

Nesse sentido, a inovação deve ocorrer nas organizações, associações e nos negócios buscando a utilização de novas tecnologias para que se possa unir esforços para gerar ganhos mútuos entre os envolvidos na cadeia de abastecimento. Para Belik (2005) centrais de compra e distribuição que pré-classifiquem, selecionem, manipulem ou até mesmo embalem e paletizem a carga antes de ser remetida ao comprador são novos sistemas de transporte de mercadorias.

Belik (2005) traz o exemplo do Projeto “Fábrica do Produtor” do governo do Paraná, que incentiva o trabalho dos supermercados com os produtores locais por meio de compensações fiscais. O mesmo autor cita as transformações sofridas na compra e venda de produtos hortifrutigranjeiros indicando funções que ainda são tradicionais e citando novas funções como as redes de transporte que podem ser terceirizadas, ou organizadas em centrais de compra e distribuição.

Enfim, conforme Couglan (2003), Partung, Bititci e Macbryde (2004) e Stock *et al* (2000) *apud* (VIEIRA; YOSHIZAKI; DIAS, 2007) os benefícios da colaboração resultam da oportunidade de acesso a novos mercados, novas tecnologias e novas habilidades, além de reduzir custos operacionais e logísticos e otimizar o desempenho de toda a cadeia de suprimentos.

### **3. METODOLOGIA**

O trabalho concentrou-se em quatro aspectos da logística que mais são evidentes nas observações *in loco* sobre o problema no fluxo de produtos dos feirantes do município de Cruz das Almas/BA. Os aspectos foram a armazenagem de produtos, os modos de transporte de produtos até o ponto de venda, a percepção sobre infraestrutura logística e o apoio logístico. Dessa forma as variáveis mensuradas tratavam destes métodos, suas formas, a avaliação dos feirantes e suas sugestões.

A relação entre as variáveis é de causa e efeito, onde a armazenagem dos produtos e o transporte até o ponto de venda pode ser mais eficaz caso haja um apoio logístico e uma infra-estrutura logística adequada.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas com perguntas relacionadas à logística do produtor de acordo com as 4 (quatro) variáveis escolhidas, acrescidas das observações *in loco* sobre a chegada e a movimentação dos produtos dentro do espaço da feira livre, assim como os pontos de apoio, custos associados, quando evidenciados e outras informações correlatas.

O campo de aplicação foi a Feira Municipal de Cruz das Almas/BA que funciona nos dias de sexta e sábado e comercializa uma diversidade de produtos, principalmente produtos de origem agrícola, como frutas, verduras e hortaliças, além de produtos industrializados.

**Figura 1. Feira Municipal de Cruz das Almas - 2011**



**Fonte: Newsaj (2011)**

A Feira Municipal de Cruz das Almas/BA possui elementos diversos de interação entre cliente e produtor, o que favorece os estudos de logística, mas não a logística empresarial, a qual é frequentemente debatida, mas sim a logística rural a qual necessita de um maior aprofundamento nos estudos locais.

Dessa forma, o objeto de estudo deste trabalho foi a logística de comercialização da produção rural de feirantes do município de Cruz das Almas/BA no intuito de analisar sua lógica em prol do conhecimento sobre o fluxo da saída da produção até a sua venda efetiva no varejo.

A amostra obtida foi aleatória simples, sem reposição de feirantes e seus respectivos produtos levando-se em consideração que todos os produtores tinham que possuir a mesma chance de serem entrevistados, assim na amostra não houve intenção de entrevistar nenhum tipo específico de produtor ou de feirante que

vendesse produtos ou categorias de produtos específicos. Contudo o recorte para essa pesquisa acabou por concentrar-se em uma parcela de feirantes que trabalhavam com legumes, verduras, frutas e hortaliças.

O tratamento dos dados buscou a uniformização das respostas para dar tratamento estatístico em forma de frequência acumulada de respostas que indicavam um mesmo tipo de forma estoque, uso de transporte e avaliação sobre a estrutura logística e o apoio à sua logística. A frequência foi apresentada em percentagens e gráficos específicos para visualização mais fácil dos dados pesquisados.

#### 4. ANÁLISES DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Nesta seção os dados e informações coletados foram analisados conforme as ações descritas pelos feirantes em comparação ao que foi refletido por meio do referencial teórico apresentado anteriormente como suporte às ações de logística para comercialização.

Os produtos mais comuns comercializados segundo os respondentes foram os seguintes, conforme sua frequência: Melancia(2), Maracujá, Banana(10), Abacaxi (3), Limão(6) Laranja(4) Abóbora(3), Cebola, alho e condimentos, Graviola, Mamão, Batata(2), Hortaliças(2), Cenoura, Pimentão, Pepino, Tomate, Chuchu, Amendoim (2), Inhame(7), Quiabo(2), Batata-doce, Mandioca(2), Acerola, Pimenta, Mangalô(2).

Para facilitar sobre o entendimento do perfil de comercialização dos entrevistados os produtos apresentados pelos produtores foram categorizados, e dessa forma, sua representação em 4 (quatro) grupos principais está descrita na Tabela 1.

**Tabela 1. Categoria de produtos comercializados - Out/2012**

<b>Tipo</b>	<b>Qtd.</b>	<b>Freq.</b>
Condimentos	1	4%
Verduras	1	4%
Fruta	8	30%
Legume	15	56%

Fonte: Pesquisa de campo, 2012

A maioria dos produtos comercializados foram legumes, que corresponderam a 56% dos produtos dos feirantes que participaram do estudo. Este dado, de certa

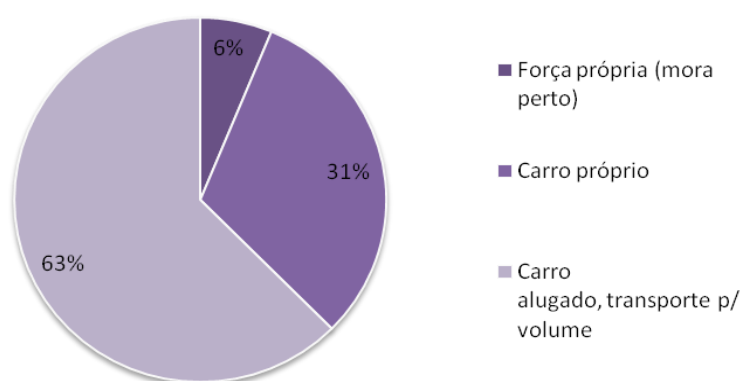


forma, revela uma tendência de comercialização de produtos menos perecíveis, mas não há como realizar a extrapolação para todo o universo da pesquisa visto que este dado não foi tratado para tal fim.

#### 4.1. ANÁLISE DE DADOS E INFORMAÇÕES SOBRE O TRANSPORTE DE PRODUTOS

O transporte mesmo com a evolução da logística ainda continua sendo um dos maiores custos logísticos em termos nacionais e a racionalização desta atividade traz um grande impacto para as vendas dos produtos. As opções de serviços para pequenos volumes e agenciadores de frete na maioria das citações dos entrevistados foram relacionadas aos caminhões. O trabalho com frações de carga menores não foi citado, assim como não houve citação sobre situações em que a melhor forma de organizar o transporte fosse intermediado por associações.

Perguntou-se aos produtores sobre a forma de transporte da produção até a área da feira (ponto de venda) e foram obtidas as informações constantes na Figura 3.



**Figura 3. Transporte dos produtos até o ponto de venda - Out/2012**

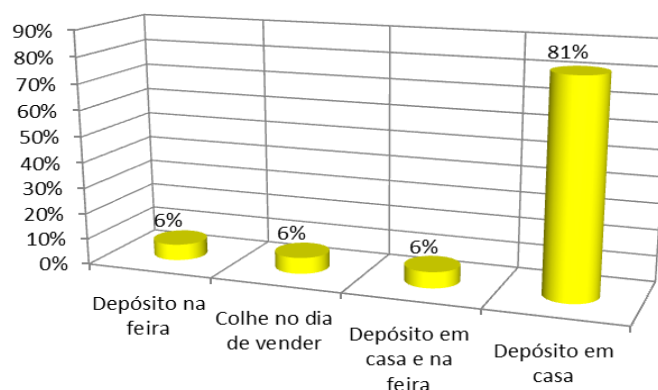
Grande parte dos produtores, 63% dos entrevistados, aluga algum tipo de veículo para transportar seus produtos e na maioria dos casos a cobrança pelo serviço de transporte considera o volume como a forma de precificação. Como alguns produtores compram em outras cidades para comercializar na Feira de Cruz das Almas/BA há situações em que os fornecedores trazem até a feira livre. Muitos

não têm um transporte contratado, definido, ou seja, trazem no transporte que primeiro vier até o local de comercialização.

Há um exemplo de uma pequena parceria entre dois produtores que alugam o carro juntos, mas trata-se de um caso isolado e não é feito para todos os produtos, apenas para dois tipos de produtos que são comprados na fazenda em um município vizinho e não foi ressaltado em nenhum momento o papel das associações. O preço médio praticado por volume varia de R\$ 2,00 a R\$ 3,00 reais, com uma média de R\$ 2,50 por volume que para os transportadores esse volume é considerado como uma caixa.

#### 4.2. ANÁLISE DA ARMAZENAGEM

O tipo de armazenagem realizado antes da venda dos produtos na Feira Municipal de Cruz das Almas/BA foi questionado para os produtores de forma a esclarecer possíveis custos nessa atividade e verificar se há uma forma correta de conservar os produtos para que não se deteriorem facilmente. Quando perguntados como é feita a estocagem dos seus produtos antes da venda dos mesmos na Feira Municipal de Cruz das Almas/BA a maioria dos entrevistados (81%) respondeu que tem seus produtos armazenados em casa conforme se percebe na Figura 4.



**Figura 4. Armazenagem pré-venda dos produtos - Out/2012**

Os dados apresentados na Figura 6 indicam que 81% dos feirantes entrevistados utilizam sua casa como depósito, mas não possuem espaços frigorificados em suas residências, assim como um local específico para armazenagem. Nas suas casas grande parte do acondicionamento dos produtos é

realizado em caixotes de madeira. Todavia 6% dos produtores utilizam depósitos na própria feira o que facilita sua guarda e movimentação, porém aumenta o custo logístico.

De forma peculiar alguns produtores não estocam e colhem o produto no dia de vender, evitando custos de estoque e armazenagem. Há feirantes que compram na terça-feira em outra localidade, armazenam em casa e vendem na sexta-feira, ou seja, estes não são produtores, apenas comercializam e levam 4 (quatro) dias para completar seu fluxo logístico.

Alguns citaram que compram produtos verdes no início da semana e os comercializam no dia da feira, com o seguinte relato, “armazeno na terça em área preparada, antes colocava carbureto, agora trago verde”, no caso deste ele produz somente banana. Percebe-se uma certa preocupação com a qualidade do produto nesse aspecto, contudo a mesma preocupação não foi questionada quanto ao acondicionamento dos produtos.

#### 4.3. DADOS E INFORMAÇÕES DE INFRAESTRUTURA LOGÍSTICA

Na Figura 5, foram agrupados os dados e informações obtidos na entrevista para identificar padrões de resposta sobre a percepção dos feirantes sobre a estrutura logística local.



**Figura 5. Percepção sobre a Estrutura Logística do Local - Out/2012**

Dentre aqueles que participaram ativamente da pesquisa respondendo diretamente as questões da entrevista, aproximadamente 40% concordam que a

feira livre municipal está desorganizada, outros quase 40% reforçam essa desorganização com a opinião de que a feira nos dias atuais está muito fraca, não muda e a higiene é precária. Não chegou a 15% o percentual de respondentes que indicavam que gostavam da estrutura da feira. O percentual restante não emitiu opinião ou considera a infraestrutura mediana. Um relato retrata que a infraestrutura “é muito fraca, se tivesse uma boa infraestrutura o consumo seria maior, o povo não iria pro supermercado”. Contudo, nas entrevistas foi informado por alguns feirantes que a estrutura não interfere nas vendas. Surgiu a ideia de um feirante de “pra vender pra fora”, mas antes o mesmo retrata que é preciso união entre eles.

#### 4.4. ÓRGÃOS OU INSTITUTOS DE APOIO PARA A COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS

Para que as chances de se obter sucesso sejam maiores, as parcerias devem ser firmadas para que estas possam ajudar no crescimento e desenvolvimento do negócio. Na Tabela 2, os respondentes da pesquisa indicaram algumas organizações e instituições que podem contribuir para uma cooperação entre entes para a melhoria na comercialização de produtos agrícolas.

**Tabela 2. Sugestões de Instituições de Apoio - Out/2012**

<i>Instituições</i>	<i>Frequência</i>
Prefeitura	2
Nenhum	3
UFRB e Embrapa	1
Bancos	1
Secretaria da Agricultura	1
EBDA	4
Embrapa e Secretaria da Agricultura	1
Embrapa, Secretaria e EBDA	1
EBDA e Embrapa	1
EBDA, Embrapa e UFRB	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2012

Todas as instituições citadas possuem sede na cidade e possuem relação direta com as questões agrícolas, o conhecimento científico, tecnológico e o poder público, não se esquecendo também de uma pequena participação da iniciativa privada (4%). Percebe-se uma maior necessidade de interação entre os entrevistados e as organizações citadas. Os feirantes questionam a ausência de continuidade e retroalimentação da informação e resultados de algumas ações promovidas e do apoio. Durante as falas foi possível perceber que alguns respondentes fazem parte de associações que não são do município. Alguns confirmaram apoio em assistência técnica.

## 5. CONCLUSÕES

As atividades-chave e de suporte na logística de comercialização dos produtos dos Feirantes em Cruz das Almas/BA são tratadas de forma que há uma tendência de traslado de produtos de forma própria para evitar custos excessivos com aluguel de transporte, a armazenagem é realizada nas próprias residências dos feirantes também para reduzir custos, contudo os pesquisados ressaltaram a falta de apoio logístico e retrataram uma estrutura deficitária quanto a logística local.

De maneira específica, foi identificado que as atividades críticas logísticas para os feirantes são o apoio e a infraestrutura logística, as quais não foram encontradas citações sobre o seu desempenho junto aos feirantes. Localmente, as atividades não estão sendo tratadas conforme se verifica na literatura sobre a forma de cooperação, colaboração e de ações logísticas buscando uma maior qualidade do produto por meio de cuidados no seu transporte e armazenagem.

Os problemas apresentados pela logística dos feirantes foram a necessidade de união de esforços, com participação mais ativa das associações e órgãos de apoio para que o transporte e armazenagem possam ser feitos de maneira coletiva para reduzir custos, além de buscar outras alternativas de comercialização como o fornecimento para supermercados.

Concluiu-se que em termos de transporte, será preciso buscar alternativas de unitizar carga, em termos de armazenagem realizar locação em grupo, para as questões de infraestrutura cobrar de maneira formal das autoridades e em termos de cooperação também formalizar sugestão de apoio para as instituições indicadas nas entrevistas.

Recomenda-se aos produtores que façam acordos de cooperação e parcerias com instituições que possam ajudar no transporte coletivo dos produtos para minimizar custos de transporte, assim como parcerias para o aluguel de um único depósito para armazenagem. Outro ponto é que apesar de algumas mudanças na infraestrutura local é preciso que haja uma maior intervenção em outros aspectos que dificultam o fluxo logístico dos produtos na feira, principalmente na falta de espaço adequado para que não se coloque produtos no chão.

Para que os produtores possam ser fornecedores de supermercados e outros empreendimentos estes necessitam de consultoria para seguir as instruções das leis que normatizam a comercialização de frutas, verduras, legumes e hortaliças, com formas adequadas de acondicionamento e armazenagem. Não observou-se entre os pesquisados o uso de caixas plásticas conforme as vantagens que elas apresentam.

O governo em quaisquer de suas esferas poderá contribuir para o incentivo no trabalho com os supermercados e os produtores locais. Há dificuldades em termos de estruturas logísticas visto que não existem “centrais de compra e distribuição”.

Ressalta-se que as recomendações, assim como a busca por melhores condições para os feirantes tratam de ações voltadas a sustentabilidade e, de maneira estratégica, elas visam o crescimento e a continuidade a longo prazo da comercialização dos produtos hortícolas, verduras, legumes e frutas. Entretanto, as ações realizadas pelos produtores até o momento garantem sua subsistência visto que muitas não tem ônus elevado, mas não garantem a sustentabilidade a longo prazo.

Há perspectivas de avanços na pesquisa visando identificar outras atividades da logística envolvidas na produção de alimentos pelos feirantes assim como outros produtos não contemplados. Outro ponto é que poderão ser pesquisados os percentuais de perdas com o mal acondicionamento de produtos, a movimentação deficitária ou transporte inadequado.

## REFERÊNCIAS

ABDI, Halima Noor. *The Influence Of Rural Logistics And Rural Transport Costs On Farm Income And Poverty In Kenya: The Case Of Kisumu And Nyandarua Districts, Kenya*. **World Bank Report**. Dez/2004.

ALVARENGA, Antonio Carlos. **Logística Aplicada: Suprimento e distribuição**. São Paulo: 2000.

BALLOU, Ronald H. **Gerenciamento da Cadeia de Suprimentos/logística empresarial**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

\_\_\_\_\_. **Logística empresarial: transportes, administração de materiais e distribuição física**. São Paulo: Atlas, 2011.

BELIK, Walter. **Supermercados e produtores: limites, possibilidades e desafios**, Trabalho apresentado no GT Globalização dos Sistemas agroalimentares e agendas alternativas, XII SBS, Belo Horizonte – MG, 2005, 13 p, mimeo.

CASTIGLIONI, José Antonio de Mattos. **Logística operacional: guia prático**. São Paulo: Érica, 2007.

COBRA, Marcos. **Marketing básico: uma abordagem brasileira**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 552 p.

HENZ, Gilmar P. **Patógenos de doenças pós-colheita das hortaliças disseminados por meio de embalagens**. In\_\_\_\_\_. Embalagens para comercialização de hortaliças e frutas no Brasil. Brasília: Embrapa Hortaliças, 2009. p. 189-204

LIBARDONI, Milton; FASSIO, Deise M. R.; BUENO, Rafael. **Armazenagem e logística**. In\_\_\_\_\_. Abastecimento e segurança alimentar: o crescimento da agricultura e a produção de alimentos no Brasil. Brasília: Conab, 2008.

LUENGO, Rita de F. A. **Embalagens utilizadas no Brasil**. In\_\_\_\_\_. Embalagens para comercialização de hortaliças e frutas no Brasil. Brasília: Embrapa Hortaliças, 2009. p. 11-28

MARTINS, Petrônio G; LAUGENI, Fernando P. **Administração da produção**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2005. 562 p.

ROSA, Denise Portella. Plataforma Logístico-Cooperativa: Integração Horizontal das Cadeias de Abastecimento. In: XVIII ANPET – Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes, 2004. **Anais...** Florianópolis: ANPET, 2004.

VIEIRA, J. G. V.; YOSHIZAKI, H. T. Y.; DIAS, D. F. Estudo da relação entre colaboração e custos logísticos e de transação na cadeia de suprimento do varejo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 27, 2007. **Anais...** Porto Alegre: ABEPRO, 2007.

YAO XINSHENG, Xu Guangyin; CUI YAN, Fan Shasha, Wei Jianguang. *Application of the swarm intelligence in the organization of agricultural products logistics*. **Proceedings of 2009**. 4th International Conference on Computer Science & Education, 2009.

## PERFIL DOS PRIMEIROS RONDONISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO RONDON EM SUAS FORMAÇÕES ACADÊMICAS.

PROFILE OF THE FIRST RONDONISTAS FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS RONDON AND PROJECT EXPERIENCE IN THEIR ACADEMIC BACKGROUNDS.

### **Autores:**

Paulo Sérgio Ribeiro dos Santos

Graduando do Curso de Ciências Biológicas UFT. paulosergio@uft.edu.br

Eduardo José Cezari

Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins. eduardo@uft.edu.br

Rodney Haulien Oliveira Viana

Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins. rodney@uft.edu.br

### **Resumo:**

O Projeto Rondon, em conjunto com as universidades, responde aos anseios de estudantes, buscando consolidar a extensão universitária e levar aos mais distantes municípios brasileiros, a contribuição do conhecimento e da partilha. O objetivo desse trabalho foi traçar o perfil dos primeiros rondonistas da Universidade Federal do Tocantins e mostrar a experiência do projeto Rondon nas formações acadêmicas. Foi aplicado um questionário para traçar o perfil dos rondonistas e avaliar quais benefícios o projeto trouxe na formação acadêmica e pessoal dos mesmos. Observou-se que todos os participantes ficaram satisfeitos com o projeto e que esse contribuiu não somente na formação acadêmica, mas também na formação pessoal do rondonista.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Contribuição. Cidadania.

### **Abstract:**

Project Rondon, together with the universities, responds to the wishes of students seeking to consolidate the university extension and lead to more distant municipalities, the contribution of knowledge and sharing. The aim of this study was to determine the profile of the first Rondonistas Federal University of Tocantins and show design experience in Rondon academic backgrounds. We administered a questionnaire to profile the Rondonistas and assess what benefits the project brought in academic and staff them. It was observed that all participants were satisfied with the project and that this contributed not only in academic but also in training staff of Rondonista.

**Keywords:** University extension. Contribution. .



## INTRODUÇÃO

A universidade é um lugar privilegiado para a obtenção de conhecimentos e habilidades que asseguram a formação de conceitos e construção da autonomia para tomar decisões que favoreçam o crescimento dos acadêmicos como cidadãos. A educação superior é responsável por criar condições para que os indivíduos desenvolvam as suas habilidades, construam condições para uma melhor compreensão da realidade e participem das diferentes relações sociais que propiciem o exercício da cidadania, possibilitando-lhes responder aos desafios impostos pela sociedade.

A extensão deve ser vista não simplesmente como a forma de a universidade chegar à comunidade, mas como um instrumento vital na formação do aluno. Deve deixar de ser uma atividade à parte, extracurricular, extrasala, extra-horário, “extramuros”, para definitivamente se constituir numa das balizas fundamentais para a formação do cidadão (MAGALHÃES, 2004).

O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população e busca aproximar esses estudantes da realidade do País, além de contribuir, também, para o desenvolvimento das comunidades assistidas (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010).

O Projeto Rondon é realizado com a parceria entre diversos Ministérios além do apoio das Forças Armadas, que proporcionam o suporte logístico e a segurança necessária às operações. Conta, ainda, com a colaboração dos Governos Estaduais, das Prefeituras Municipais, da União Nacional dos Estudantes, de Organizações Não-Governamentais, de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e de Organizações da Sociedade Civil (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010).

Os professores e estudantes universitários que participam do Projeto são chamados de rondonistas e as atividades por eles realizadas concentram-se nas áreas de comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção e trabalho (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010).

A idéia de levar a juventude universitária a conhecer a realidade deste país continental, multicultural e multirracial e, especialmente, de proporcionar aos estudantes universitários a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País surgiu em 1966, na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, durante a realização de um trabalho de sociologia intitulado: O Militar e a Sociedade Brasileira (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010).

O Projeto Rondon, em conjunto com as universidades, responde aos anseios de estudantes e professores, buscando consolidar a extensão universitária e levar aos mais distantes municípios brasileiros, a contribuição do conhecimento e da partilha. No âmbito da extensão universitária, o projeto possui inúmeras potencialidades porque promove a socialização de experiências regionais, incentivando a criação de projetos inovadores em benefício das comunidades mais necessitadas de todo o Brasil (CASTILHO & CASTILHO 2007).

Sabemos que as atividades de ensino são obrigatórias em qualquer instituição de ensino, até por que existe uma espécie de “vigilância” contínua da sua realização, tanto por parte do aluno, quanto pela estrutura administrativa das instituições. Algo parecido acontece com a pesquisa, uma vez que o número de doutores tem aumentado nas universidades, bem como o vínculo destes aos programas de pós-graduação e a crescente necessidade de produtividade para manterem-se em patamares aceitáveis para pleitear recursos junto as agencias financiadoras para manter as pesquisas em andamento. Por outro lado, apesar de participante do tripé ensino-pesquisa-extensão, esta ultima não tem recebido a devida importância pelos pesquisadores. Logo, a extensão universitária tem ficado aquém das expectativas quando comparada a pesquisa, e quando realizada ainda pouco divulgada, pesquisada e verificada a efetividade das suas ações. É nesse sentido que buscamos compreender de que maneira uma ação de extensão é capaz de modificar o processo de formação de estudantes de graduação, dando destaque a participação da Universidade Federal do Tocantins num projeto de porte nacional.

Assim, a Universidade Federal do Tocantins participou do Projeto Rondon pela primeira vez no ano de 2010, operação denominada Catirina, realizada na cidade de Bom Jardim, localizada na região oeste do estado do Maranhão. Este trabalho teve por objetivo traçar o perfil dos primeiros rondonistas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e avaliar a experiência do Projeto Rondon em suas formações profissionais e pessoais, além de verificar a importância das ações de extensão realizadas pelos estudantes ao durante o curso de sua formação acadêmica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada com seis estudantes da Universidade Federal do Tocantins que participaram pela primeira vez do Projeto RONDON, na chamada Operação Catirina na cidade de Bom Jardim, localizada ao oeste do Maranhão. A operação ocorreu entre os dias 13 e 26 de julho de 2010.

Para a coleta de dados foi utilizado questionário, contendo quinze perguntas. Sendo seis questões para traçar o perfil dos rondonistas e nove questões sobre a experiência vivida no Projeto Rondon. Para preservar as identidades foram atribuídos aos participantes da pesquisa números de um a seis.

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessária a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI & QUARESMA 2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base no questionário aplicado foi traçado o perfil básico dos primeiros rondonistas. O resultado da pesquisa constatou que a média de idade dos participantes foi de 24 anos. Dos participantes quatro eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em relação à cor da pele quatro se consideram brancos e dois se consideram pardos. Em relação ao ano de ingresso dos rondonistas na universidade, quatro participantes entraram no ano de 2007, 1 no ano de 2008 e 1 no ano de 2004. Como o projeto aconteceu no ano de 2010, verificamos que os alunos participantes já possuíam vivência acadêmica e condições de estabelecer relações diretas entre os conhecimentos que adquiriram na universidade e as necessidades da comunidade a qual desenvolveram as atividades. Essa “maturidade” acadêmica possibilita inclusive reconhecer a existência e a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido concordamos que a extensão:

...tem sido reconhecida como uma das práticas acadêmicas com potencial para interpretar, na universidade, as demandas que a sociedade impõe, uma vez que permite socializar o conhecimento e promover o “diálogo” entre o saber científico e o saber popular. (VIRGOLIN, 2011)

A escolha dos participantes do projeto Rondon fica sobre a responsabilidade da instituição de ensino. A seleção dos rondonistas é considerada uma etapa importante do projeto, pois estes alunos desenvolveram todo o trabalho no município onde aconteceu a operação. De acordo com os rondonistas um dos critérios utilizados na seleção foi o conhecimento que os mesmos apresentavam sobre o projeto e o anseio de participar do Rondon. Dos participantes do projeto 2 eram do curso de Ciências Biológicas, 1 do curso de Engenharia Ambiental, 1 do curso de Jornalismo, 1 do curso de Letras e 1 do curso de Medicina. Esses dados nos permitem perceber para além de uma ação social coletiva, um caráter interdisciplinar das atividades desenvolvidas, uma vez que estudantes de cinco cursos da universidade se unem para propor atividades conjuntas, exigindo dos mesmos a capacidade de compartilhar conhecimentos que muitas vezes não são comuns nas suas áreas de estudo.

...a interdisciplinaridade tornou-se para os profissionais envolvidos na Extensão Universitária uma ferramenta importante para o desenvolvimento e orientação de projetos sociais, pois as abordagens aparecem como nova representação metodológica das concepções da realidade em que estão inseridos e, com isso, ajudam-se, mutuamente[...], professor e aluno acompanham os projetos sociais que desenvolvem de maneira a facilitar e possibilitar verdadeiro engajamento na vida social e política da sociedade, de tal forma que os envolvidos sejam capazes de continuar os projetos junto à sua comunidade mesmo com o distanciamento da academia. (ROCHA, 2007, pg. 30)

Em relação ao grau de satisfação com o desenvolvimento das atividades de modo geral quatro rondonistas se consideraram muito e dois satisfeitos. A satisfação em relação às atividades pode ser constatada pela seguinte resposta:

*“Muito satisfeita, pois pude levar o meu conhecimento para aquela comunidade carente de Bom Jardim, onde foi possível deixar a semente de perseverança e da esperança de mudança para aquele povo” (Rondonista 1).*  
*“Acredito que tudo que era possível fazer, foi feito. Não estou dizendo que os problemas da comunidade foram todos solucionados. O que estou defendendo é que fizemos o que podíamos, e passamos o que sabíamos. Dentro de nossas possibilidades (e das do projeto) demos o nosso melhor”.*(Rondonista 6)

Consideramos que a satisfação dos participantes do projeto é oriunda do desejo de por em prática já no início da graduação todo o conhecimento construído, no sentido de contribuir para a sociedade na qual está inserido. Nessa perspectiva concordamos que:

Atuar em projetos inovadores, como o Rondon, que agora faz parte ativamente em muitas universidades brasileiras, com uma política de extensão renovada, com uma nova atitude no movimento estudantil, lutando contra as desigualdades sociais, pela construção de um modelo sustentável, que concilie crescimento econômico, equilíbrio ambiental e justiça social é sem duvida os anseios de muitos acadêmicos. (CASTILHO & CASTILHO, 2007, pg. 4)

Ao serem questionados sobre se os seus cursos de graduação contribuíram na realização das oficinas realizadas no projeto Rondon nenhum rondonista discordou, quatro concordaram totalmente e dois concordaram em partes. A seguir dois relatos que contemplam respostas ao questionamento, sendo o primeiro concordando que o curso deu o aporte necessário ao desenvolvimento da ação, já o segundo reconhece a necessidade de integrar o conhecimento adquirido na experiência acadêmica e os conhecimentos por eles trazidos de suas formações anteriores, seja escolares, social ou familiar:

*“Meu curso permitiu o acesso ao conhecimento e a transmissão do mesmo para as pessoas da comunidade onde desempenhamos nossas atividades, me senti totalmente capacitada a realizar minhas oficinas e palestras através da formação proporcionada pelo meu curso” (Rondonista 1).*  
*“Nem todas as oficinas utilizei o conhecimento adquirido na universidade, nas de alimentação e recreação, por exemplo, tive que utilizar outros conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida”.* (Rondonista 5)

Entendendo que “o acadêmico participante de um projeto como o Rondon, pode perceber que o aprendizado da universidade poderá ser utilizado como um instrumento valioso na promoção social e no exercício da cidadania” (CASTILHO & CASTILHO 2007, pg. 4), questionemo-los sobre as principais contribuições do projeto Rondon na formação profissional e pessoal com relação às ações desenvolvidas. O relato a seguir é o que melhor representa os demais quando afirma que:

*“Todas essas ações contribuíram direta ou indiretamente na minha formação, as que contribuíram indiretamente foram as que participei como voluntária e as que contribuíram diretamente foram as que ministrei, diante dessas atividades pude aprender a trabalhar com áreas diferentes, podendo levar para a minha formação profissional a experiência multidisciplinar que é de suma importância para o mercado de trabalho atual”. (Rondonista 1)*

Questionamos também sobre os sentidos atribuídos por eles à participação no projeto como a primeira equipe a representar a Universidade Federal do Tocantins, em que a resposta foi:

*“Me sinto lisonjeada em ter participado da primeira equipe do Projeto Rondon da UFT, e poder juntamente com os meus colegas rondonistas, professores e toda a equipe da PROEX poder juntos realizar um sonho que tanto foi almejado por essa Universidade, e que hoje é uma realidade para muitos estudantes que também sonham em um dia ser rondonista. E a maior importância pra mim de tudo isso é poder ter tido a oportunidade de contribuir para que a UFT fosse hoje aceita novamente nesta operação de 2011/01 o que concretiza um sonho de luta e muito trabalho dessa Universidade que busca a cada dia ser melhor, propiciando a pesquisa e extensão para os estudantes”. (Rondonista 1)*

Nesse sentido, encontramos relatos semelhantes na bibliografia, apontando a importância da participação, onde “a satisfação dos extensionistas é evidente, mostrando que as atuações trazem retornos positivos para a formação pessoal dos mesmos” (FEIDEN, 2010, pg. 73). Assim, concordamos que:

A extensão universitária é extremamente necessária para formação acadêmica e cidadão do estudante universitário. Nesse aspecto, o Projeto Rondon cumpre um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, na formação acadêmica. Além disso, faz com que a universidade e a comunidade universitária exerçam o seu compromisso social (CASTILHO & CASTILHO 2007, pg 3)

O projeto Rondon dá oportunidade de colocar os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico em prática e é uma oportunidade de testar a eficiência em prestar serviços para a sociedade. No entanto o plano de ações aprovado no Ministério da Defesa para a UFT desenvolver no município de Bom Jardim-MA continham ações que não faziam parte da grade curricular do curso de alguns participantes. Com relação a essa afirmação o Rondonista-6 expressa sua opinião:

*“Com muita coragem, desenvolvi as atividades como o projeto exigia. Ainda na seleção fomos questionados sobre atuar em áreas que não era as nossas, já fomos preparados. O desafio faz parte do projeto. Ele nos enriquece e nos encoraja. É uma oportunidade de provar para nos mesmo que podemos e que a universidade nos deu bem mais que técnicas, nos deram versatilidade para saber fazer que seja preciso e claro, bem feito”.*

É nesse sentido que o projeto Rondon instiga o universitário, fazendo com que cada membro, traga da sua área de conhecimento e de sua formação técnica e pessoal contribuições relevantes à equipe, afinal, são diferentes percepções, experiência e métodos de trabalho que muito acrescentam ao desenvolvimento da proposta e a cada integrante da operação.

Sabe-se que por mais planejado que seja um projeto ainda podem ocorrer falhas. Com base nisso, questionamos os Rondonistas sobre os pontos positivos e negativos das ações desenvolvidas na comunidade onde foram realizados os trabalhos. Todos os membros da equipe ficaram satisfeitos com a presença dos participantes nas atividades, os quais se comprometeram a multiplicar o que aprenderam nas oficinas, pois, segundo os rondonistas, todos os participantes das ações eram profissionais das áreas de saúde, educação, cultura e esporte do município. Já em relação aos pontos negativos os participantes reclamaram do pouco tempo para preparar as atividades. De acordo com relatos, o resultado da seleção dos participantes que iriam fazer parte da equipe de rondonistas foi

divulgado há poucos dias da viagem para o município de Bom Jardim. Como a equipe era pioneira eles não sabiam como as ações projeto Rondon de fato seriam executadas. Eles tinham muito conhecimento teórico, mas pouca experiência prática. Algumas oficinas tiveram que ser reformuladas para atender a demanda local. Outro ponto negativo relatado está relacionado a jornada de trabalho dos rondonistas, onde os participantes afirmam que não tiveram um dia de descanso.

A UFT trabalhou em conjunto com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) na operação. Sabemos que essas instituições pertencem a regiões completamente diferentes do país. Consideramos essa integração como um aspecto positivo do projeto, uma vez que além de trabalhar com o “desconhecido” ainda tinham de aprender a conviver com as diferenças culturais, reconhecendo que o Brasil é um país de dimensões continentais e que um aluno formado no estado de Tocantins possa trabalhar ou continuar os estudos em qualquer outro local, perceber que estas diferenças podem ser positivas na proposição de ações é de fundamental importância. Quanto a isso, percebemos que esse intercambio cultural faz o diferencial do projeto Rondon. Pessoas de várias partes do Brasil convivendo e se reconhecendo nas diferenças, conforme o depoimento que segue:

*“Muitos filósofos gostam de enfatizar: A convivência que ensina a viver. Trabalhar com pessoas de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes regiões do Brasil foi uma oportunidade impar. Como dizíamos em Bom Jardim-MA: estamos no Big Rondon Brasil. Apesar das equipes serem do Estado do Tocantins e do Estado de Paraná, havia pessoas que tinham a cidade de origem de distintas regiões do Brasil. O convívio e o trabalho mostraram as diferentes formas de agir, pensar, driblar desafios de pessoas advindas de diferentes regiões de nosso país, mas também mostrou o preconceito, o racismo e a ignorância, o intercâmbio de culturas proporcionado pelo Projeto Rondon é de primordial importância para a formação de um cidadão e demonstra que o ser humano evolui, no entanto a alguns “seres humanos” se acham com um maior grau de importância simplesmente por morarem em uma região economicamente mais desenvolvida”.(Rondonista 2)*

Mesmo com alguns imprevistos ocorridos durante a participação no projeto, os primeiros rondonistas da UFT afirmam que para sempre serão Rondonistas e que realmente o projeto Rondon foi uma lição de vida e cidadania. No final do



questionário havia um espaço onde cada participante poderia expor suas considerações sobre o Projeto Rondon.

*“Ser rondonista é poder aprender a enxergar o mundo de maneira diferente, onde 15 dias de sua vida se tornam uma experiência pra vida toda e assim se tornar, pra sempre rondonista”.. (Rondonista-1).*

*“Não tem como descrever, até posso procurar no dicionário em diferentes formas de expressão verbal de outras línguas, no entanto, só posso dizer que foi a melhor experiência da minha vida” (Rondonista-2).*

## CONSIDERAÇÕES

Durante este trabalho, percebemos que o projeto Rondon proporciona uma mudança significativa na vida dos alunos tanto no campo profissional, como no pessoal. A primeira equipe de rondonistas da UFT contou com estudantes com média de 24 anos de idade, a maioria foi do sexo feminino e com ingresso na universidade a partir de 2007. Todos os entrevistados se mostraram satisfeitos em participar do projeto, mostrando que esse contribuiu em suas formações acadêmicas e em suas formações pessoais. Além disso, proporcionou ao acadêmico conhecer pessoas e culturas diferentes.

Os projetos de extensão realizados ao longo do processo de formação têm papel fundamental na qualidade do profissional que experiencia essas atividades. Pois através deles muitos estudantes percebem que o conhecimento científico é importante para a formação, no entanto, o conhecimento aplicado é que pode gerar resultados, sobretudo para a sociedade a qual este sujeito pertence. É nesse sentido que percebemos que o projeto Rondon dá essa oportunidade ao acadêmico de vivenciar essas experiências e estabelecer essas relações.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28º Ed., 1993.

BONI, V. & QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

CASTILHO, M. L. R & CASTILHO, A L. **A universidade e os projetos sociais: projeto Rondon - Cooperação entre a universidade e comunidades do estado do Mato Grosso / MT**. Universidade de Marília – Rondonistas do Projeto Rondon – Operação Centenário/Nova Marilândia (MT) Julho/2007. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/myrianluciaruizcastilho.eandreluizcastilho.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2010.

FEIDEN, A.; LISBÔA, E. . A experiência de institucionalização do Projeto Rondon na UNIOESTE: 2005 a 2009. **Varia Scientia** (UNIOESTE), v. 9, p. 67-74, 2010.

MAGALHÃES, H. G. D. **A pedagogia do êxito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA DEFESA PROJETO RONDON: **Planejamento estratégico** [online]. Disponível em: [www.url:https://www.defesa.gov.br/internet/sitios/internet/projetorondon/historico/planejamentoestrategico.pdf](http://www.url:https://www.defesa.gov.br/internet/sitios/internet/projetorondon/historico/planejamentoestrategico.pdf). Acesso em: 04 nov. 2010.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras** (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Mogi das Cruzes: UBC, 2007.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In; FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIRGOLIN, I. W. C. ; KRUG, M. R. . Projeto Rondon: Um Relato de Extensão Universitária.. **Cataventos- Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, v. 02, p. 104-111, 2010.

## A GESTÃO INTEGRADA E PARTICIPATIVA DOS RECURSOS HÍDRICOS NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### THE INTEGRATED AND PARTICIPATORY MANAGEMENT OF WATER RESOURCES IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW

#### **Autores:**

#### **Jaildo Santos Pereira**

Professor Doutor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. E-mail: jaildo@ufrb.edu.br

#### **Bárbara Magalí Ferreira dos Passos**

Aluna Especial do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB. E-mail: barbaramagali@hotmail.com

#### **RESUMO**

O paradigma da água abundante presente em nosso processo histórico e cultural “retardou” a implementação de uma política específica e descentralizada para o setor hídrico. Assim, desde a edição do Código de Águas em 1934 até o conjunto das normas que antecedeu a Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro adotou um modelo de gestão de recursos hídricos caracterizado pela atuação setorial e centralizada, descartando qualquer possibilidade de participação dos usuários ou mesmo da sociedade. O crescimento da população, em especial nas áreas urbanas, a ampliação e diversificação dos conflitos associados aos usos da água, bem como o aumento da pressão sobre os recursos hídricos evidenciou a necessidade de revisão do modelo de gestão deste preciso recurso, em especial no tocante à descentralização das decisões. A escolha do tema desta pesquisa foi motivada pela necessidade de entender o processo de gestão participativa dos recursos hídricos no Brasil, dentro de uma visão holística, enfatizando que, a água é um bem de domínio público, sendo assim, é essencial a participação dos *stakeholders*. A metodologia deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica exploratória. Com os resultados desta pesquisa foi possível constatar que a gestão integrada e participativa é essencial para sustentabilidade dos recursos hídricos.

**Palavras-Chave:** Empoderamento. Gestão Participativa. Recursos Hídricos.

#### **ABSTRACT**

The paradigm of abundant water present in our historical and cultural process "delayed" implementing a specific policy and decentralised to the water sector. So, since the editing code in 1934 until the set of standards that preceded the Federal Constitution of 1988, the Brazilian State has adopted a management model of water resources sector performance and characterised by centralised, discarding any possibility of participation of users or even society. Population growth, especially in urban areas, the expansion and diversification of conflicts associated with the uses of water and increased pressure on water resources showed the need for revision of this precise resource management model, in particular regarding the decentralization of decisions. The choice of the theme of this research was motivated by the need to understand the process of participatory management of water resources in Brazil, within a holistic, emphasizing that water is a public domain, therefore, it is essential the participation of stakeholders. The methodology of this study was exploratory bibliographical research. With the results of this research it was found that the integrated and participatory management is essential for sustainability of water resources.

**Key-words:** Empowerment. Participatory Management. Water Resources.

## **INTRODUÇÃO**

A água, em sua dinâmica (constantemente em transformação através do ciclo hidrológico, apresentando três fases: aérea, superficial e subterrânea) se presta a múltiplos usos (abastecimento humano, dessedentação animal, uso industrial, pesca, navegação, lazer, etc.) e essa diversidade tem interesses distintos, competitivos e por isso, conflitantes, devido aos níveis de consumo diferenciados.

No Brasil, apesar de considerada abundante, a água doce é distribuída irregularmente no espaço e no tempo, muitas vezes, não acompanhando o padrão de distribuição espacial da população. A título de ilustração, as regiões Norte e Nordeste do Brasil apresentam situações bem distintas no que concerne a relação volume de água doce disponível por habitante. Ou seja, a conjugação dos argumentos anteriormente apresentados – natureza dos usos múltiplos da água com a distribuição irregular no espaço e no tempo deste recurso – evidenciam a complexidade e necessidade de se promover a gestão dos recursos hídricos. Nesse particular, o presente trabalho tem um interesse especial pelos aspectos relacionados com a importância da participação da sociedade na gestão das águas. Para atender a esse objetivo foi necessário: i) fazer uma síntese da evolução do pensamento administrativo (Teoria Geral da Administração) e sua contribuição ao modelo de gestão participativa; ii) verificar a formação e composição dos comitês de bacia hidrográfica no Brasil; iii) identificar os aspectos positivos da gestão integrada e participativa dos recursos hídricos no Brasil.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste trabalho foi realizada através de levantamentos baseados em dados secundários com ampla revisão bibliográfica exploratória relacionada à Gestão Integrada e Participativa dos Recursos Hídricos no Brasil, adquiridas na biblioteca virtual da Agência Nacional de Águas – ANA e do Ministério do Meio Ambiente, bem como em periódicos e livros. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está na cobertura de vários fenômenos que estão relacionados ao espaço temático que envolve esta pesquisa. A partir das informações obtidas foram feitas sínteses e quadros, uma breve abordagem da evolução do pensamento administrativo e de acontecimentos históricos que contribuíram para a participação social na Gestão de Recursos Hídricos no Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *O Pensamento Administrativo e sua Evolução*

Para entender como se deu o modelo de gestão participativa, se faz necessária uma breve abordagem da evolução do “pensamento” administrativo, que iniciou precisamente no ano 4.000 a.C quando os Egípcios perceberam a necessidade de planejar, organizar e controlar. Surge a partir daí, a arte de administrar, seguida de uma série de outros acontecimentos que marcam os primórdios da Administração. Seu marco inicial foi em 1903, quando Frederick Taylor idealizou a Administração Científica, logo após, diversas Teorias da Administração<sup>2</sup> foram surgindo e ao longo da história da humanidade, segundo Ebah (2012), evoluíram como resposta aos problemas administrativos que marcaram cada época.

Como resultado da Revolução Industrial, iniciam-se os estudos científicos sobre a Administração. O crescimento em quantidade e tamanho das organizações industriais eleva a complexidade do fenômeno organizacional, trazendo a necessidade de organizá-las, aumentando a eficiência (produtividade no trabalho). No início do séc. XX surgem às primeiras tentativas de sistematização dos conhecimentos administrativos. Os estudos nesta área evoluíram através da alternância de várias correntes de pensamentos. Cada movimento dentro dos estudos administrativos representava uma ideologia ou uma variável básica. (AEDB, 2007).

Na ordem cronológica foi dada ênfase nas variáveis, tarefa, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia (Chiavenatto, 1999). Não há uma separação nítida entre o passado e o presente, no que diz respeito à teoria e prática administrativa. Ao contrário, o passado é sombra no presente. Porém, a teoria administrativa contemporânea enfatiza a natureza das organizações como sistemas, nos quais tudo está interligado. (HAMPTON, 1992).

De acordo com Chiavenatto (2003), a Teoria Estruturalista mostra a organização como sendo um sistema aberto que se relaciona com o ambiente e com outras organizações. A Teoria Estruturalista baseia-se no conceito de estrutura, que é um todo composto por partes que se inter-relacionam. Portanto, o todo é maior do que a simples soma das partes. O que significa que os sistemas organizacionais não

---

<sup>2</sup> A Teoria Geral da Administração é o campo do conhecimento humano que se ocupa do estudo da Administração em geral, não se preocupando onde ela seja aplicada, se nas organizações lucrativas (empresas) ou se nas organizações não lucrativas. (CHIAVENATTO,1999).

são a mera justaposição das partes. Ainda, segundo o autor, esta teoria caracteriza-se por sua múltipla abordagem, englobando em sua análise a organização formal e informal, recompensas materiais e sociais, entre outros, reconhecem os conflitos organizacionais, ditos como inevitáveis.

Das várias formas de administrar e das contribuições de inúmeros pensadores da Filosofia, Sociologia, Economia, Administração, dentre outros, da visão holística e dos princípios da democracia, as pessoas passaram a opinar, a participar das discussões e tornaram-se cada vez mais pensantes, incentivando a participação e o comprometimento de todos na tomada de decisões, contribuindo positivamente com os resultados e interesses não só das organizações, mas também da sociedade. Essas características definem um novo modelo de gestão<sup>3</sup>: o integrado e participativo.

A Administração Participativa, segundo Maranaldo (1989), é o conjunto harmônico de sistemas<sup>4</sup>, condições organizacionais e comportamentos gerenciais que provocam e incentivam a participação de todos no processo de administrar, visando através dessa participação, o comprometimento com os resultados (eficiência, eficácia e qualidade). A ênfase nos sistemas para representar a Gestão Participativa, indica para Santos *et al.*, (2001) que duas vertentes sustentam a gestão participativa, sendo estas a participação de todos e o comprometimento total com os resultados.

É importante destacar que o comprometimento é a principal característica da administração participativa, e que, independente do nível hierárquico todos devem atuar abstendo-se de seus interesses individuais, buscando agir em prol do coletivo. A Gestão Participativa potencializa as competências individuais das pessoas e não deve ser vista como estratégia para reduzir insatisfações, mas como meio de atuação controlador da complexidade da relação sociedade e meio ambiente.

### ***Empowerment***

A centralização do poder no mundo globalizado, a falta de autonomia e a verticalização impede a maximização dos resultados. A descentralização do poder é

---

<sup>3</sup> Maximiniano (1995) conceitua Modelo de Gestão como uma ferramenta que se baseia em análises e experiências anteriores para elaborar métodos de como administrar, aplicando-os na organização mediante sua necessidade e adaptando-os à sua cultura e processos.

<sup>4</sup> Sistema é um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função. (OLIVEIRA, 2006).

um dos instrumentos essenciais para desburocratização dos processos decisórios, da agilidade e flexibilidade, que conseqüentemente, enxuga departamentos que tardiamente apresentam soluções aos problemas apresentados e ineficientemente elevam os custos e atrasam as tomadas de decisões, surgindo durante esse percurso muitos outros problemas. Neste modelo de gestão descentralizada, surge um importante conceito: o *empowerment*.

O *empowerment* sustenta que a motivação individual aumenta e os resultados melhoram quando são dadas às pessoas oportunidades de participar com maior envolvimento e poder decisório no seu trabalho e nas metas a elas pertinentes (Blanchard *et al.*, 1996). No *empowerment*, segundo Ulrich (2003), o poder emana do próprio indivíduo, que assume total responsabilidade por seus atos. Seu objetivo é delegar recursos para que todos da empresa<sup>5</sup> sintam que tem poder para agir, e de fato o façam, com responsabilidade.

Para Chiavenatto (1999), *empowerment* é um conceito do qual muito se fala, mas pouco se pratica. Seu objetivo é simples: transmitir responsabilidade e recursos para todas as pessoas a fim de obter a sua energia criativa e intelectual, de modo que possam mostrar a verdadeira liderança dentro de suas próprias esferas individuais de competência, e também, ao mesmo tempo, ajudá-las a enfrentar os desafios globais de toda a empresa. O *empowerment* busca a energia, o esforço e a dedicação de todos.

Na verdade, *empowerment* não é simplesmente dar poder as pessoas, é oferecer autonomia com limites, onde o indivíduo deve compreender nesse processo como funcionam os resultados, tornando-se menos dependentes para fazerem uso de suas competências.

### ***A Gestão dos Recursos de Uso Comum – Um Novo Enfoque***

A ideia de Hardin (1968) de que “a liberdade no uso de recursos comuns provoca a ruína de todos” foi assumida quase que literalmente e adotada, por alguns, do status da lei científica. No entanto, muitos pesquisadores sabiam que este estudo de caso não se sustentaria frente a um exame histórico minucioso, e que a

---

<sup>5</sup> Segundo Maximiano (1992), empresa é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Sendo assim, não difere de organização, que a define como: “organização é formada pela soma de pessoas, máquinas e outros equipamentos, recursos financeiros e outros. Ou seja, a organização é o resultado da combinação de todos estes elementos orientados a um objetivo comum.”

generalização sobre recursos comuns era inadequada. (Feeny *et al.*, 1990 *apud* BERKES 2005).

Os recursos de uso comum podem ser geridos sob um dos quatro regimes básicos de apropriação de recursos: o livre acesso (*open access*) que significa a ausência de direitos de propriedade bem definidos; A propriedade privada (*private property*) refere-se à situação na qual um indivíduo ou corporação tem o direito de excluir outros e de regulamentar o uso do recurso; A propriedade estatal (*state property ou state governance*) significa que os direitos sobre o recurso constitui uma prerrogativa exclusiva do governo, que controla o acesso e regulamenta o uso; Finalmente a propriedade comunal ou comunitária (*communal property ou common property*) controlada por uma comunidade definida de usuários, que pode excluir outros usuários e regulamentar a utilização do recurso. (Ostrom 1990, Bromley 1992 e Feeny *et al.*, 1990 *apud* BERKES, 2005).

Os regimes de apropriação acima citados, segundo o autor, podem em algumas circunstâncias condicionar a utilização sustentável dos recursos, porém, há um consenso que o livre acesso é incompatível com a sustentabilidade. A confusão induzida por Hardin, entre livre acesso e propriedade comunal tem gerado também muita confusão no campo das políticas de gestão de recursos naturais. (McCay e Acheson, 1987; Bronley e Cernea, 1989; Berkes, 1989; Bromley 1992 *apud* BERKES, 2005).

Nas décadas de 1960/1970, os projetos de desenvolvimento rural e/ou comunitário e os planos de gestão de recursos naturais fundamentavam-se em informações geralmente adquiridas e analisadas por pessoas externas à comunidade ou área de desenvolvimento (p. ex., pesquisadores externos). Os enfoques convencionais de investigação da problemática socioambiental priorizavam o ambiente físico em relação ao social; desconsideravam os grupos marginalizados (pobres, mulheres, crianças); eram poucos efetivos na análise das questões sociais (Chambers, 1991); e negligenciavam o conhecimento técnico e ecológico local (Richards, 1985). (SEIXAS, 2005).

Os pesquisadores externos, de modo geral, consideravam-se peritos no assunto a ser investigado, e com isso deixavam de ouvir atentamente o que os usuários tinham a dizer sobre a condição do recurso e sua utilização, além de gerar uma desconfiança por parte dos usuários locais, que muitas vezes ofereciam respostas incorretas as indagações dos pesquisadores externos, devido à



incapacidade destes últimos de estabelecer uma relação de confiança (*rapport*) e de reciprocidade com a comunidade local. (Chambers, 1991 *apud* SEIXAS 2005).

Leff (2004) aponta que, os saberes locais, entendidos como parte de um conjunto de conhecimentos práticos, experimentais e reflexivos que tem sido patrimônio cultural dos povos tradicionais, são transmitidos entre as gerações e delimitam uma forma alternativa de reapropriação da natureza. Trata-se de compreender e aceitar de forma mais integradora um conjunto muito diverso de saberes, que constituem o patrimônio cultural e social das comunidades locais.

Para Seixas (2005), foi nos anos 1980 que, iniciou uma mudança paradigmática nas práticas de desenvolvimento e gestão dos recursos naturais em algumas regiões, com base na valorização do conhecimento técnico e ecológico local. Nos anos 1990 esta mudança paradigmática se consolidou, com diversas iniciativas de envolvimento comunitário na elaboração, implementação e avaliação de projetos de gestão e desenvolvimento dos recursos naturais. Sendo assim, pode-se afirmar, segundo Chambers (1991; 1994 *apud* SEIXAS 2005) que:

A pesquisa participativa<sup>6</sup>, difundida principalmente nos anos 90, tornou-se então uma ferramenta muito útil para o envolvimento comunitário no desenvolvimento e na gestão de recursos naturais. Este tipo de pesquisa busca a sustentabilidade no uso de recursos, o 'empoderamento' da população menos favorecida e a valorização do uso do conhecimento local.

Enfim, a gestão participativa proporciona aos indivíduos a reflexão, o envolvimento, o empoderamento, o aprendizado, o desenvolvimento e as mudanças. Putman (1993 *apud* IEB 2004), valendo-se de observações e entrevistas realizadas na Itália, durante as décadas de 1970 e 1980 detecta a importância do capital social, representado pela comunidade cívica no fortalecimento e funcionalidade das instituições democráticas. Ele chama atenção para a necessidade de se investir nas organizações horizontais da sociedade, que podem, com base no seu desenvolvimento, estabelecer redes de compromisso e participação.

No Brasil, grande parte dos estudiosos preocupa-se com a chamada "tradição do pensamento social brasileiro" sejam na questão da identidade nacional, do ponto

---

<sup>6</sup> A pesquisa participativa está enraizada nos paradigmas antipositivistas e construtivistas, os quais (1) reconhecem a existência, o valor e a legitimidade dos diferentes tipos de conhecimento, em particular o conhecimento 'popular', 'local' e 'nativo'; (2) reconhecem que a informação e o conhecimento não estão livres de valores, e que a escolha seletiva da informação ou do conhecimento confere poder a alguns e tira o poder de outros; e (3) reconhecem que o conhecimento e a informação são construídos dentro de um contexto, que não existe uma [só] 'explicação' ou 'teoria' para um dado conjunto de fatos, e que a escolha da teoria é dependente de valores. (McAllister, 1999 *apud* SEIXAS 2005)

de vista da formação do povo brasileiro, e o atraso do país, do ponto de vista da consolidação de um modelo econômico para a nação. Autores das mais variadas matrizes teóricas, em diferentes momentos, questionaram-se acerca das causas do atraso cultural, econômico, social e político do Brasil. (IEB, 2004).

Para Freyre (1987 *apud* IEB 2004), as relações que se estabeleceram na sociedade brasileira são fortemente hierarquizadas, atributo do sistema patriarcal, escravocrata e monocultor de casa grande e senzala, vivido pelo Brasil. Segundo o autor, esse modelo determinou um comportamento servil e submisso. Os reflexos dessa herança sociocultural e econômica são percebidos nos dias atuais, levando a inferir que ela continua a afetar nossas relações sociais e, conseqüentemente o comportamento diante dos desafios de descentralização e participação instituídos nos textos legais da gestão de recursos hídricos.

Recentemente, com a abertura democrática nos anos 1980, o país voltou a experimentar uma reorganização social. Após essa mudança, surgem várias iniciativas de representação social, movimentos sociais diversificados e a criação de inúmeros partidos políticos das mais variadas tendências. (IEB, 2004).

Leff (1994 *apud* IEB 2004), ao analisar o movimento ambiental na América Latina, destaca o aumento da participação social, oriunda dessa expansão de atores, na gestão dos recursos produtivos da sociedade, fato que dinamiza o exercício do poder e enriquece o processo de democratização.

A gestão de recursos hídricos no Brasil teve origem em 1934, através do Código de Gestão das Águas<sup>7</sup>, porém, apesar de ser considerado avançado para a época, passou mais de meio século sem regulamentação do seu inteiro teor (IEB, 2004). Em 1988, a Constituição Federal determina como competência da União, definir a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) e instituir o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH), criado pela Lei 9.433/1997. Em 2000, foi criada a Agência Nacional de Águas – ANA, com a missão de implementar a Política Nacional de Recursos Hídricos.

As tentativas de descentralização de atividades de gestão hídrica mediante acordos de iniciativa do Ministério das Minas e Energia (MME) a partir de 1976 são

---

<sup>7</sup> Em seu bojo estava contida boa parte dos princípios orientadores da atual política de recursos hídricos, quais sejam: uso direto para necessidades essenciais a vida; a necessidade de concessão e/ou autorização para derivação de águas públicas; o conceito poluidor-pagador, que previa a responsabilização financeira e penal para atividades que contaminassem os mananciais hídricos. (IEB, 2004).

citadas por Barth como a fase embrionária dos atuais comitês de bacia hidrográfica. O autor salienta os interesses pontuais de caráter político que permearam tais iniciativas, fato que contribuiu para a extinção gradual dos comitês especiais criados na época, como exemplos são apresentados os acordos do MME com o Governo do Estado de São Paulo para criação do Comitê Especial para melhoria das Condições Sanitárias dos Rios Tietê e Cubatão, cujo objetivo não explicitado seria o de pressionar a Light, empresa canadense de energia elétrica, para posterior aquisição dessa companhia pelo governo federal; ainda o caso do Comitê Especial do Paranapanema, cujo objetivo inicial seria o de resolução de conflitos pela Companhia Energética de São Paulo (Cesp) em relação a áreas alagadas por reservatórios daquela companhia no Estado do Paraná. (IEB, 2004).

Barth (1999 *apud* IEB, 2004) ressalta dois aspectos importantes com base nessa experiência: a coesão política, mais fácil de obter em unidades territoriais e, administrativas de menor escopo (no caso, de sub-bacias); o deslocamento da motivação, dos objetivos pontuais e políticos para o consenso social, e das iniciativas para criação das unidades de gestão, do Estado para a sociedade, por meio de representações legítimas desta. Tais desdobramentos resultaram na concepção da Lei 9.433, promulgada em 1997 de maneira parecida com o que ocorreu na França nos últimos quarenta anos: a criação de comitês de bacia, formado por um colegiado de usuários, entidades da sociedade civil e municipalidades e a aplicação das “redevances”, o instrumento de cobrança pelo uso da água, o qual já previa a cobrança por diluição de efluentes e pela captação de água.

A Legislação Federal flexibilizou a participação social, transferindo para os comitês o esforço de negociação dos espaços representativos. Previu, entretanto, limites máximos e mínimos para participação do poder público (União, Estados e Municípios) e da sociedade civil, respectivamente. (IEB, 2004).

O modelo de gestão de recursos hídricos é apresentado (**Quadro 1**) como proposta adaptada aos termos usados na definição de modelos na administração de organizações.

**Quadro 1** – Modelos de Gestão de Recursos Hídricos

<b>Modelo</b>	<b>Características</b>		
Burocrático	Centralizado no Estado; Instrumentos de Comando e Controle.		
Econômico-financeiro	Planejamento Tecnocracia.	Estratégico;	Instrumentos Econômicos;
Sistêmico	Descentralizado;	Compartilhamento do Instrumentos Econômicos;	Planejamento; Gestão Participativa.

Fonte: IEB (2004 adaptado de SETTI *et al.*, 2001)

### **O Comitê de Bacia Hidrográfica**

O Comitê de Bacia Hidrográfica (CBH) é um ente integrante do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH) e possui entre as suas principais atribuições: a) promover o debate sobre questões relacionadas a recursos hídricos e articular a atuação das entidades intervenientes; b) arbitrar, em primeira instância administrativa, os conflitos relacionados aos recursos hídricos; c) aprovar o Plano de Recursos Hídricos da Bacia, acompanhar a sua execução e sugerir as providências necessárias ao cumprimento das metas; d) propor aos conselhos de recursos hídricos as acumulações, as derivações, as captações e os lançamentos de pouca expressão, para efeito de isenção da obrigatoriedade de outorga de direitos de uso e; e) estabelecer os mecanismos de cobrança pelo uso de recursos hídricos e sugerir os valores a serem cobrados. (ANA, 2011).

Apesar de participativo, a tomada de decisão para gestão dos recursos hídricos é feita através de um conjunto de informações baseadas no conhecimento técnico. Uma secretaria-executiva oferece suporte ao trabalho realizado pelo comitê<sup>8</sup>. As principais bacias hidrográficas<sup>9</sup> do Brasil são: a bacia Amazônica, a bacia do rio São Francisco, a bacia do rio Tocantins e a bacia platina. Na prática, os Comitês de Bacias Hidrográficas são entidades que reúnem imensa complexidade para coordenar os múltiplos usos dos recursos hídricos. Além dos comitês gerirem toda complexidade inerente aos processos hídricos, geomorfológicos e ecológicos

<sup>8</sup> Os comitês não se organizam da mesma forma; diferem conforme as legislações que os criaram, as organizações locais, a dimensão territorial da bacia, a sua localização e por atuarem em uma bacia metropolitana ou em uma bacia que abranja municípios menores, entre outras peculiaridades. (ANA, 2011).

<sup>9</sup> As bacias hidrográficas, segundo a GTáguas (2012), são áreas de drenagem das águas para os cursos dos rios. Tratar dos rios não é possível se não entendermos a bacia como a fonte da oferta e da demanda dessas águas. A lógica, então, do gerenciamento por bacias vem preservar a lógica física das águas incorporando todos os fatores que possam interferir no uso dos recursos hídricos.

próprios às bacias hidrográficas, os comitês devem conceber mecanismos de gestão das águas que façam convergir diferentes setores econômicos (indústrias, agronegócios, geração de energia, saneamento, etc.) e recortes políticos-administrativos, ou seja, diferentes Municípios, Unidades da Federação e até distintos Estados-Nação. (GTÁGUAS, 2012).

A estrutura mais comum nos comitês de bacia (**Quadro 2**), deve funcionar segundo ANA (2011) de forma harmônica e coordenada, sendo o plenário soberano em suas decisões. A divisão tripartite do comitê (poderes públicos, usuários de águas e organizações civis) visa à gestão participativa, de forma a conciliar os múltiplos interesses existentes sobre o uso da água. Assim sendo, o membro eleito deve estar preparado para defender os interesses do segmento que representa. É desejável que o indicado tenha alta capacidade de organização para definir, junto aos seus representados, as diretrizes de atuação que devem pautar o seu trabalho no comitê, bem como o processo de consulta e informação aos seus representados.

**Quadro 2** – Estrutura mais comum nos Comitês de Bacia Hidrográfica no Brasil

<b>Estrutura</b>	<b>Características</b>
<b>Plenário</b>	Conjunto dos membros do comitê reunidos em assembleia-geral e configura-se como instância máxima.
<b>Diretoria</b>	Composta por, no mínimo, um presidente e um secretário, pode contar com outras figuras, como vice-presidente, por exemplo.
<b>Câmara(s) Técnica(s)</b>	Criadas pelo plenário, as CTs têm por atribuição desenvolver e aprofundar as discussões sobre temáticas necessárias antes de sua submissão ao plenário. Em geral, tem caráter permanente.
<b>Grupo(s) de trabalho</b>	Instituídos para realizarem análise ou execução de temas específicos para subsidiar alguma decisão colegiada. Em geral, tem caráter temporário e são extintos quando o objetivo para o qual foram criados tenha sido atingido.
<b>Secretaria-executiva</b>	Estrutura responsável pelo apoio administrativo, técnico, logístico e operacional ao comitê.

Fonte: ANA (2011)

A diversidade das situações com relação às águas no Brasil nos permite apresentar diferentes modelos de gestão. Os modelos que estão se desenvolvendo na região sudeste (Paraíba do Sul, Piracicaba, Capivari e Jundiaí) são referências para situações similares em regiões fortemente urbanizadas. Os modelos de bacias dos rios Doce, São Francisco e Paranaíba são referências para regiões com grande

área de atuação e onde os conflitos se estendem além da questão hídrica, mas também envolve o relacionamento entre os comitês de bacias de rios afluentes ou mesmo a questão relativa ao Pacto Federativo. Os modelos de bacias da região semiárida, com experiência importante no Ceará, tem se desenvolvido em situações similares nas bacias do rio Verde Grande e do Piranhas-Açu. Cada um desses modelos atende, assim, a peculiaridades que vêm modelando a gestão das águas no país e devem ser entendidas como determinantes para a proposta de gerenciamento a ser definida para cada bacia. (GTÁGUAS, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A visão sistêmica da atual Política Nacional de Recursos Hídricos, a escassez, o aumento da demanda e os conflitos dos múltiplos usos da água propiciam um novo enfoque de gestão integrada e participativa. Esta pesquisa analisou a importância da gestão integrada e participativa dos recursos hídricos no Brasil através do Comitê de Bacia Hidrográfica, abordando alguns acontecimentos que contribuíram para formação desse novo modelo de comprometimento social. É um tema complexo que envolve diversas áreas do conhecimento, por isso, foi necessária a discussão de vários elementos para compreensão de uma abordagem interdisciplinar, sendo imprescindível a citação de alguns aspectos históricos.

A água é um bem de domínio público. Para o atendimento as demandas em seus múltiplos usos de forma sustentável é imprescindível à participação da sociedade, usuários e Governo. Os conflitos que envolvem a Gestão dos Recursos Hídricos são complexos, porém os debates acerca do assunto têm sido pontuais, de forma integrada (envolvendo todas as áreas do conhecimento) e participativa, e os investimentos para qualificação técnica nesse setor tem sido crescentes. Mas, é importante ressaltar que, o discurso que envolve a “gestão das águas” pela sua importância deve ser ampliado através do pensamento democrático, incentivando e respeitando a participação efetiva da sociedade, pois o sucesso de qualquer gestão depende essencialmente da participação dos interessados, só assim, é possível conhecer as necessidades e estas serem consideradas e implementadas no planejamento estratégico, de modo que, essa intervenção (participação) permita o equilíbrio entre oferta e demanda e possam minimizar os riscos que ocasionalmente surjam na execução do processo.

Os enfoques da Gestão dos Recursos Hídricos no Brasil “privilegiam a participação da sociedade” que dependem diretamente desses recursos, mas apesar de “descentralizado” e inspirado no modelo Francês (que é tripartite, ou seja, 1/3 para cada representação), no Brasil o Governo detém a maioria dos representantes no Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) o que de certa forma, inibe a autonomia dos Comitês de Bacia na tomada de decisões. Os desafios para o fortalecimento da Política Nacional de Recursos Hídricos, portanto, são: i) ampliar a participação social, aprofundando as discussões e aproximando o discurso técnico-político as percepções sociais, para que a sociedade organizada possa efetivamente se comprometer nesse processo; ii) Dentro do processo de evolução do pensamento democrático possa ser assegurada e respeitada a tomada de decisão dos Comitês, a tudo que envolve as bacias hidrográficas e que deixe de ser uma mera prerrogativa teórica “a participação da sociedade” na gestão dos recursos hídricos, a exemplo das decisões em relação à transposição do rio São Francisco entre seu Comitê de Bacias e o Conselho Nacional de Recursos Hídricos, prevalecendo, portanto, as demandas do Governo.

Ao lado desses desafios a serem enfrentados para o fortalecimento da Política Nacional de Recursos Hídricos está a expansão do conhecimento e compreensão dos componentes ambientais, socioeconômicos, políticos e culturais que integram as unidades de planejamento naturalmente percebidas nas bacias hidrográficas.

Para continuidade desta pesquisa sugere-se a avaliação de um ou mais Comitês de Bacia Hidrográfica do país aprofundando a participação social e a tomada de decisões nesse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDB (2007). **Teoria Geral da Administração**. Disponível em: <[www.aedb.br/faculdades/adm/.../Apostila\\_TGA\\_teorias\\_2007.pdf](http://www.aedb.br/faculdades/adm/.../Apostila_TGA_teorias_2007.pdf)> Acesso em: 20 out. 2012.
- ANA - Agência Nacional de Águas. O Comitê de Bacia Hidrográfica: Prática e Procedimento. **Cadernos de Capacitação em Recursos Hídricos**, vol. 2, Brasília: ANA, 2011.
- BLANCHARD, K.; CARLOS, J.; RANDOLPH, A. **Empowerment: exige mais do que um minuto**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Recursos Hídricos**: Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Presidência da República: 1997.
- CHIAVENATTO, I. **Teoria Geral da Administração**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- EBAH. **Teoria Geral da Administração**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAkgMAF/teoria-geral-adm>> Acesso em: 20 out. 2012.
- FREEMAN, R. Edward. **Strategic Management: A Stakeholder Approach**. [S.l.: s.n.], 1984.
- GTÁGUAS. A Importância dos Comitês de Bacia Hidrográfica. **Revista das Águas**, ano 6, nº 11, fev. 2012.
- HAMPTON, D. **Administração Contemporânea**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.
- IEB – Instituto Internacional de Educação do Brasil. **Gestão das Águas: reflexões, diagnósticos e desafios**. São Paulo: Peirópolis, 2004.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade**. 3ª. ed. São Paulo: Vozes, 2004.
- MARANALDO, D. **Estratégia para a competitividade**. São Paulo: Produtivismo, 1989.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Além da Hierarquia – Como implantar estratégias participativas para administrar a empresa enxuta**. São Paulo: Atlas, 1995.
- MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Recursos Hídricos: Documento de Introdução**. Brasília: MMA, 2004.
- OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Sistemas, Organizações e Métodos: uma abordagem gerencial**. 16ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- PETRELLA, R. **O manifesto da água: argumentos para um contrato mundial**. Traduzido por Vera Lúcia de Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, A. R. dos... [et al.] **Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial/organizadores.** - Curitiba: Champagnat, 2001.
- ULRICH, D. **Os Campeões de Recursos Humanos: Inovando para obter os melhores resultados**. 8ª edição. São Paulo: Futura, 2003.
- VIEIRA, P. F.; BERKES, F.; SEIXAS, C. S. **Gestão Integrada e Participativa de Recursos Naturais: conceitos, métodos e experiências**. Florianópolis: Secco/APED, 2005.



## INGESTÃO DE FERRO, ÁCIDO FÓLICO E FONTES DE FARINHAS FORTIFICADAS, POR GESTANTES ATENDIDAS EM SERVIÇOS DE SAÚDE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS- BA

INTAKE OF IRON, FOLIC ACID AND FORTIFIED FLOUR SOURCES, FOR PREGNANT WOMEN ATTENDING HEALTH SERVICES IN THE MUNICIPALITY OF SANTO ANTONIO DE JESUS - BA

Autores:

Joseane Chaves Costa Magalhães

Pós-Graduanda em Nutrição Clínica – Metabolismo, Prática e Terapia Nutricional, pela Universidade Gama Filho. joseaneccm@hotmail.com.

Sheila Monteiro Brito

Professora Assistente I do curso de Nutrição da UFRB. Santo Antônio de Jesus – BA.

### RESUMO

**OBJETIVO:** Identificar a adequação de consumo de ferro, ácido fólico, vitamina C e cálcio, em gestantes atendidas em serviços de saúde no município de Santo Antônio de Jesus- BA, identificando, inclusive, o consumo de fontes de farinhas fortificadas, comparando resultados dos dois inquéritos de consumo alimentar utilizados. **MÉTODOS:** A coleta de dados ocorreu em um único momento, durante a consulta de pré-natal ou na consulta de Nutrição, no período de novembro de 2010 a abril de 2011. Ocorreu avaliação do consumo alimentar através da aplicação de dois instrumentos de inquérito alimentar, sendo eles o Recordatório de 24 horas (R24H) e o Questionário de Frequência de Consumo Alimentar (QFCA). **RESULTADOS:** Observou-se nesse estudo que o consumo pelo QFCA foi superestimado com relação ao R24H e que a média de consumo dos micronutrientes analisados esteve abaixo da média recomendada para gestantes. Observou-se ainda que as fontes de farinhas de trigo pouco contribuíram na média de consumo de ferro e ácido fólico. **CONCLUSÕES:** O consumo de ferro e ácido fólico, assim como outros micronutrientes que possuem a demanda aumentada na gestação, foi insuficiente através da alimentação. Assim, deve-se atentar para a necessidade de estratégias combinadas de intervenção como fortificação de alimentos, suplementação medicamentosa e educação nutricional.

**Palavras-chave:** Deficiências nutricionais; Gestação; Ferro; Ácido fólico; Orientação alimentar; Consumo alimentar.

### ABSTRACT

**INTRODUCTION:** Identify the appropriate use of sources of iron, folic acid, vitamin C and calcium by pregnant women in health services from Santo Antonio de Jesus, Bahia, identifying even the use of sources of fortified flour. **METHODS:** Data collection occurred in one single moment during the prenatal and in the Nutrition's appointment, during the period of November 2010 to April 2011. Assessment of food consumption occurred through the application of two dietary survey instruments, including the 24 hours' recall (24HR) and the Frequency Questionnaire of Food Consumption (FFQ). **RESULTS:** In this study, the consumption by FFQ was overestimated in relation to the 24HR, and the average intake of micronutrients analyzed was below the average recommended for pregnant women. We also observed that the sources of fortified flour contributed a few in the average consumption of iron and folic acid. **CONCLUSIONS:** The consumption of iron, folic acid and other micronutrients, which have increased demand during pregnancy, through diet was insufficient. Therefore, we should pay attention to the need for combined strategies of intervention such as food fortification, supplementation and nutrition education.

**Key-words:** Nutritional deficiency; Pregnancy; Iron; Folic Acid; Food Guidance.

## INTRODUÇÃO

A alimentação tem papel relevante para a saúde dos indivíduos, principalmente nas etapas da vida caracterizadas pelo aumento da demanda de energia e de nutrientes, como a gestação<sup>1</sup>. Nesta fase, os níveis de nutrientes nos tecidos e líquidos disponíveis para manutenção estão modificados por alterações fisiológicas e químicas, que alteram substancialmente o aporte energético, protéico e de nutrientes específicos como o ferro e o cálcio<sup>2</sup>.

Os requerimentos nutricionais estão relacionados ainda a alguns parâmetros como idade, peso, altura, estado de saúde, atividade física e metabolismo basal. Durante a gestação, período de intensa atividade metabólica, as necessidades nutricionais devem estar equilibradas do ponto de vista qualitativo e quantitativo, não só para atender as demandas maternas, mas, sobretudo, para sustentar o crescimento fetal<sup>3</sup>.

Entre as deficiências nutricionais mais comuns na gestação destaca-se a anemia ferropriva, prejudicial tanto para a gestante quanto para o bebê, sendo associada a maior risco de morbi-mortalidade materno-fetal e considerada como o distúrbio nutricional mais prevalente no mundo. Afeta mais de um bilhão de pessoas, principalmente mulheres em idade fértil.

Na América Latina, estima-se uma variação da prevalência de anemia de 30% ou mais em gestantes<sup>4</sup> e, em países em desenvolvimento, a baixa ingestão de ferro de alta biodisponibilidade é o principal fator envolvido no surgimento de problemas de saúde, como maior risco de prematuridade, baixo peso ao nascer, mortalidade perinatal e menor concentração de hemoglobina no recém-nascido<sup>4</sup>, cuja correção requer intervenções populacionais.

Além da deficiência de ferro, as gestantes são propensas a desenvolver deficiência de folato, podendo acarretar, principalmente, efeitos no tubo neural (DTN)<sup>5</sup>, que são malformações que ocorrem na fase inicial do desenvolvimento fetal, demonstrados através de diversas evidências epidemiológicas e clínicas ou até anemia megaloblástica, que resulta da inibição da síntese de DNA na produção de glóbulos vermelhos.

O papel da dieta destaca-se no que diz respeito ao consumo alimentar e biodisponibilidade dos nutrientes, como sendo os principais determinantes. Sabe-se que as gestantes são propensas a desenvolver deficiência desse micronutriente

provavelmente devido ao aumento da demanda de folato para o crescimento fetal e dos tecidos maternos, que ocorre principalmente no 1º trimestre de gestação, dentre outros fatores como dieta inadequada e influências hormonais<sup>6</sup>.

Desde a década de 80, o Ministério da Saúde implantou a suplementação terapêutica e profilática de ferro à gestante, como opção para controlar essa deficiência nutricional e, em 1992, o Brasil buscou assumir a meta de, até o ano de 2000, reduzir a prevalência de anemia ferropriva entre gestantes, em até 1/3 dos níveis encontrados em 1990<sup>4</sup>.

Criado desde 2005, pelo Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Suplementação de Ferro (PNSF) juntamente com a fortificação obrigatória das farinhas de trigo e milho com ferro e ácido fólico e a orientação nutricional, constituem o conjunto de estratégias voltadas para controle e redução da anemia por deficiência de ferro no País.

Nas gestantes, a anemia é associada ao baixo peso ao nascer e a um incremento na mortalidade perinatal. O PNSF prevê a distribuição de suplementos de ferro para todos os municípios brasileiros, com o objetivo da suplementação universal de crianças de seis a 18 meses, gestantes a partir da 20ª semana e mulheres no pós-parto e pós-aborto.

Outra estratégia de prevenção da anemia nos grupos de risco é a fortificação de farinhas de trigo e de milho, implantada em todo o país desde junho de 2004. Embora intervenções dessa natureza surtam efeitos mais em longo prazo, a experiência mostra que efeitos positivos são tão mais rápidos e possíveis, quanto maior a necessidade fisiológica. Supõe-se que após um ano de efetiva implantação do programa, a ingestão suplementar de ferro tenha propiciado melhoria no estado nutricional de ferro da população em geral<sup>7,8</sup>.

Nas gestantes, a melhoria poderia ser constatada pela diminuição na prevalência de anemia e/ou pelo aumento da concentração de hemoglobina em relação ao período anterior à implantação do programa. A fortificação de alimentos é uma estratégia importante para reduzir a deficiência de ferro, pois além de econômica, pode ser aplicada a toda população e sua efetividade tem sido demonstrada em vários países europeus<sup>5</sup>.

Um fator muito importante na prevenção das anemias por deficiência de ferro, são as orientações relacionadas ao aumento do consumo de fontes naturais de ferro e de alimentos que favorecem a absorção do mineral, como aqueles fontes de

vitamina C (a exemplo das frutas cítricas) e diminuição daqueles que inibem sua absorção, como aqueles fontes de cálcio (vegetais verde-escuro, leite e derivados).

A orientação alimentar para a gestante deve estar de acordo com o poder aquisitivo da família, conter alimentos habitualmente utilizados (dando prioridade aos alimentos regionais) e garantir, pelo menos, três refeições básicas, evitando-se períodos prolongados de jejum. O estímulo reforça na gestante o autocuidado para correção dos distúrbios nutricionais (anemia, deficiências vitamínicas e energético-protéicas), prevenção de intercorrências clínicas frequentes e desagradáveis (pirose, náuseas, vômitos, constipação intestinal, entre outros transtornos), além de preparar para a lactação.

O acompanhamento nutricional na gestação, desde a primeira consulta, é de grande importância visto que, através desse acompanhamento, pode-se detectar o estado nutricional, identificar fatores de risco, possibilitar intervenções terapêuticas e profiláticas no sentido de corrigir distorções e planejar a educação nutricional. A avaliação nutricional individualizada no início do pré-natal, principalmente a avaliação dietética, é importante para estabelecer as necessidades de nutrientes neste período e deve ser realizada continuamente ao longo da gravidez. E dentro deste procedimento, a avaliação do consumo alimentar ajuda na detecção de possível ingestão inadequada e hábitos desfavoráveis possibilitando a posterior correção/adaptação.

Por tais motivos, faz-se necessária uma adequação na alimentação da gestante, visto que seu estado nutricional pode afetar o resultado da gravidez<sup>2</sup>. Para tanto, é de suma importância a avaliação dietética através de inquéritos alimentares, os quais possibilitam a detecção dos problemas nutricionais específicos já existentes, como carência de fontes de alguns nutrientes, que pode ser revertida no decorrer da gestação.

Futuras interferências, tanto no nível individual, com adequação de plano alimentar, quanto no nível coletivo, na forma de avaliação de programas de suplementação e elaboração de estratégias de educação nutricional na atenção básica, voltadas para o grupo de gestantes, podem ser desenhadas a partir da verificação da real situação nutricional deste grupo no município.

Sendo assim, o objetivo principal desse estudo foi identificar a adequação da ingestão de ferro e ácido fólico e de nutrientes que contribuem para absorção (vitamina C) e inibição (cálcio) do ferro, em gestantes atendidas em três unidades de

saúde da família e no Ambulatório de Nutrição Materno Infantil da UFRB, ambas no município de Santo Antônio de Jesus- BA, identificando, inclusive, o consumo de fontes de farinhas supostamente suplementadas com os referidos micronutrientes (ferro e ácido fólico) e comparando os resultados dos dois inquéritos de consumo alimentar utilizados.

## MÉTODOS

O presente estudo, do tipo transversal, foi realizado a partir do piloto de um estudo de coorte mais amplo, titulado como “*Fatores maternos de risco para o baixo peso ao nascer, prematuridade e retardo no crescimento intra-uterino, no Recôncavo Baiano*”. A amostra constituiu-se de gestantes, atendidas em três unidades básicas de saúde da família, escolhidas aleatoriamente, e no Ambulatório de Nutrição Materno Infantil da UFRB, ambas em Santo Antônio de Jesus- BA.

A coleta de dados ocorreu em um único momento, durante a consulta de pré-natal ou na consulta de nutrição, no período de novembro de 2010 a abril de 2011 e foi realizada por estudantes de nutrição, membros do projeto de pesquisa e/ou do ambulatório de nutrição materno-infantil. Participaram do estudo todas as gestantes atendidas no ambulatório de Nutrição e na consulta de pré-natal, que responderam ao questionário completo, no referido período. Foram excluídas do estudo gestantes que apresentavam Questionário de Frequência Alimentar (QFCA) incompletos e/ou Recordatório de 24h sem quantidades especificadas. A participação no estudo foi voluntária, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Adventista de Fisioterapia (CEP-FAFIS), na cidade de Capoeiro Sul - BA (nº CAAE: 4369.0.000.070-10, F.R.: 366482).

Foi aplicado um questionário, construído especificamente para esse fim, que continha informações sócio-econômicas e demográficas, tais como idade, idade gestacional – IG (calculada a partir da data da última menstruação), peso pré-gestacional, etnia, estado civil, renda e escolaridade. Em seguida ocorreu a avaliação antropométrica, com medidas de peso e altura, possibilitando o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) gestacional, um indicador importante utilizado na avaliação do Estado Nutricional. Para aferição do peso e altura, as gestantes ficavam descalças, sem uso de adereços, estando posicionadas verticalmente com

braços estendidos ao longo do corpo e ombros relaxados, com os calcanhares juntos. Também foi utilizado o IMC pré-gestacional, através do peso pré-gestacional, que foi referido pela paciente.

Segundo critérios de classificação da Organização Mundial de Saúde (1995), foram classificadas como baixo peso as gestantes que iniciaram a gestação com IMC menor que 19,8 Kg/m<sup>2</sup>, eutróficas entre 19,8 e 26 Kg/m<sup>2</sup>, sobrepeso entre 26 e 29 Kg/m<sup>2</sup> e obesidade maior que 29 Kg/m<sup>2</sup>. A classificação do estado nutricional na gestação foi feita através da relação IMC/IG, segundo a curva de Atalah, (1997).

Posteriormente ocorreu a avaliação do consumo alimentar, através da aplicação de dois instrumentos de inquérito alimentar, sendo eles o Recordatório de 24 horas e o Questionário de Frequência de Consumo Alimentar (QFCA), este desenvolvido por Sichieri e Everhat, (1998) e validado para uso em gestantes por Giacomello et al, (2008) <sup>9</sup>.

O inquérito alimentar Recordatório de 24h é o método retrospectivo mais frequentemente utilizado em estudos populacionais. Consiste na obtenção de informações quantitativas sobre os alimentos consumidos nas últimas 24 horas, caracterizando o consumo atual individual. São obtidas informações do consumo, informando o horário e local onde foram realizadas as refeições, quantas refeições foram realizadas, o tipo do alimento consumido, tipo da preparação e quantidade, em medidas caseiras.

O QFCA utilizado oferece porções padronizadas como opção para avaliar a quantidade consumida nas seguintes freqüências de consumo: mais de três vezes ao dia, duas a três vezes ao dia, uma vez ao dia, cinco a seis vezes por semana, duas a quatro vezes por semana, uma vez por semana, uma a três vezes por mês, nunca ou quase nunca. A lista de alimentos é composta por oitenta alimentos e foi elaborada a partir de dados do Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF).

As freqüências de consumo alimentar foram padronizadas para os valores diários por meio de valores fixos de conversão elaborados para tal finalidade. Quando as medidas caseiras obtidas eram diferentes das descritas no QFCA, estas eram convertidas em g/ml através da Tabela para avaliação de consumo alimentar em medidas caseiras. <sup>10</sup>

Após a análise quantitativa do QFCA, descrita anteriormente, foi realizada também uma análise qualitativa do instrumento, considerando as freqüências de consumo dos alimentos fontes de farinhas de trigo e de milho, considerando a

classificação do questionário: mais de três vezes ao dia, duas a três vezes ao dia, uma vez ao dia, cinco a seis vezes por semana, duas a quatro vezes por semana, uma vez por semana, uma a três vezes por mês, nunca ou quase nunca.

As principais variáveis analisadas nesse estudo foram: Consumo de Energia (Kcal), Proteína (g), Ferro (mg), Ácido fólico ( $\mu\text{g}$ ), Vitamina C (mg) e Cálcio (mg), tendo como co-variáveis: Idade (anos), Idade Gestacional (semanas completas), Índice de Massa Corporal –IMC ( $\text{Kg}/\text{m}^2$ ) pré-gestacional e atual, Etnia, Escolaridade e Renda.

Analisou-se a adequação do consumo dos micronutrientes através dos valores de recomendações RDA que são utilizados como parâmetros para gestantes. A recomendação de ingestão de ferro para gestantes é de 27 mg, de vitamina C deve ser maior que 80 mg, de cálcio deve ser superior à 1000 mg e Folato, maior que  $600 \mu\text{g}$ <sup>11</sup>.

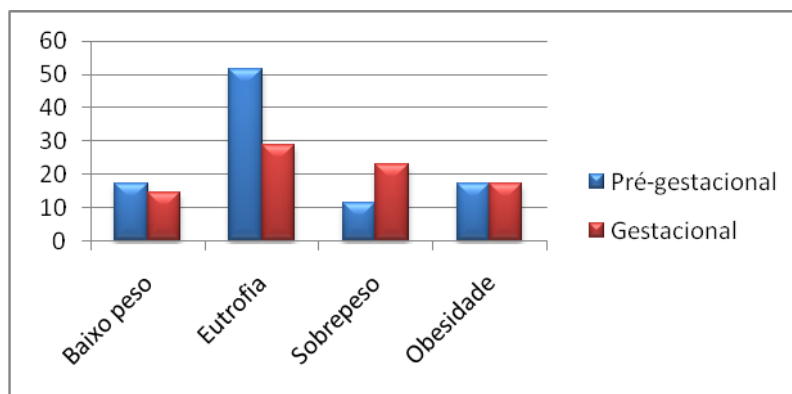
O cálculo do QFCA foi feito por meio do aplicativo Excel com base na Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (TACO)<sup>12</sup>, realizando a conversão das freqüências de consumo para o correspondente valor diário e o cálculo do recordatório de 24 horas foi realizado por meio do *software* Avanutri®. Em seguida, as análises estatísticas foram feitas no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) for Windows, versão 17.0.

Os dados foram sumarizados em freqüências simples, e o consumo de nutrientes obtido a partir dos dois métodos foi comparado através do teste qui-quadrado, devido à natureza das variáveis e tamanho da amostra.

## RESULTADOS

A amostra foi composta por 35 gestantes, entre 13 e 39 anos sendo a média de idade de 26 ( $\pm 7$  DP) e a maioria, 62,9% (n=22) pertencente a faixa etária entre 19 e 35 anos. A maior parte delas, 42,9% (n=15) completou o ensino médio e 48,6% (n=17) possuíam renda mensal de até um salário mínimo. Quanto ao estado civil, das 23 gestantes que responderam, 31,4% (n=11) eram casadas e 22,9% (n=8) eram solteiras. Na classificação da etnia, 20% (n=7) classificaram-se como brancas, 37,1% (n=13) como pardas e 28,6% (n=10) como negras. A maioria das gestantes encontrava-se no 2º ou 3º trimestres de gravidez (TG), sendo 40% (n=14) e 34,3% (n=12), respectivamente, e o 1º TG representou 11,4% (n=4) da amostra.

De acordo com a análise do estado nutricional, 51,4% (n=18) das gestantes iniciaram a gestação com o IMC adequado, segundo classificação da OMS, 11,4% (n=4) delas apresentavam sobrepeso e 17,1% (n=6) apresentavam obesidade, sendo o mesmo percentual para baixo peso. Já com relação ao estado nutricional na gravidez, 14,3 % (n=5) apresentou baixo peso, 28,6% (n=10) estavam eutróficas, 22,9% (n=8) apresentou sobrepeso e 17,1% (n=6) com diagnóstico de obesidade, segundo IMC/IG (Figura 1).



Fonte: Dados coletados pela pesquisa, 2010-2011.

**Figura 1** – Estado Nutricional das gestantes atendidas em serviços de saúde do município de Santo Antônio de Jesus - BA, antes e durante a gestação. Santo Antônio de Jesus-BA, 2011.

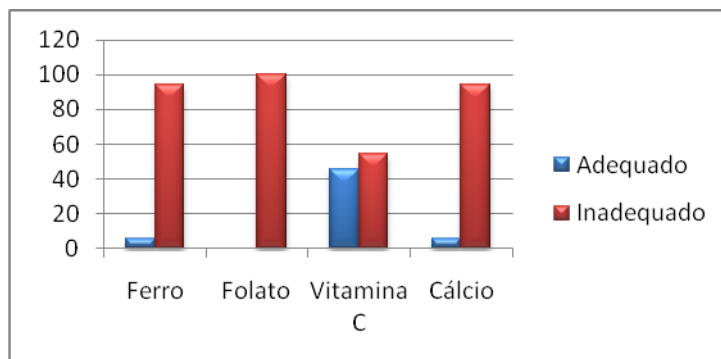
Através da análise do consumo alimentar, pelo recordatório de 24h, foi possível verificar que o consumo de energia apresentou uma mediana de 1690,8 Kcal (sendo que 25% da amostra tinham consumo até 1215,1, e 75% até 2466,9 Kcal). Dentre as gestantes que apresentavam sobrepeso, a média foi de 1757,5 Kcal ( $\pm 1141,9$  DP) e com relação aquelas que apresentavam obesidade, a média de consumo foi de 2.301,1 Kcal ( $\pm 917,6$  DP). Com relação ao consumo de proteína, notou-se que os valores variaram entre 11,69% e 19,6% do Valor Energético Total (VET).

Quanto ao consumo de micronutrientes, ainda seguindo o recordatório de 24 horas, observou-se que o consumo de ferro apresentou mediana de 11,5 mg (6,4 ; 18,4), e o consumo de folato apresentou mediana de 57,1  $\mu$ g ( 23,2 ; 143,1). Com relação à vitamina C, os valores apresentaram mediana igual a 66,4 mg (22,8 ; 150,3 ) e a mediana de ingestão de cálcio foi de 312 mg (209,6 ; 613).

A figura 2 apresenta o percentual de adequação destes valores para micronutrientes, seguindo os valores de recomendação para gestantes. Observou-se consumo insuficiente de todos os micronutrientes, para a maioria das gestantes analisadas. Em análise do consumo de ferro, 94,3% (n=33) dos casos apresentaram



inadequação e 5,7% (n=2) estavam adequados. Com relação ao consumo de folato, ocorreu 100% (n=35) de inadequação. Quanto ao consumo de vitamina C, 54,3% (n=19) estavam inadequados e 45,7% (n=16), adequados e com relação ao cálcio a inadequação foi de 94,3% (n=33), sendo 5,7% (n=2) adequados.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa, 2010-2011.

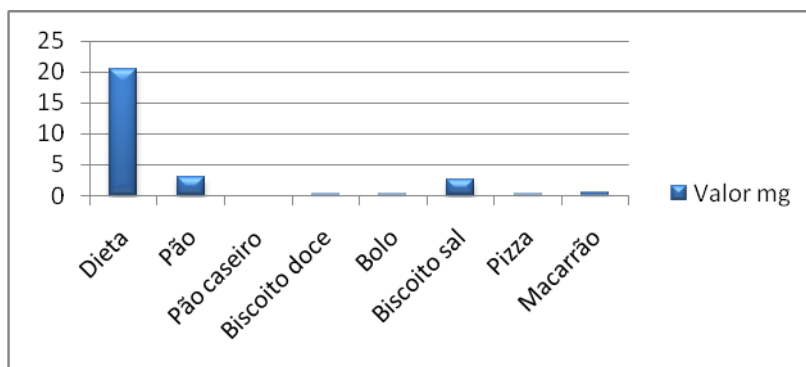
**Figura 2** – Adequação do consumo dos principais nutrientes analisados em gestantes atendidas em serviços de saúde em Santo Antônio de Jesus – BA. Santo Antônio de Jesus – BA, 2011.

Observou-se também que dentre aquelas que apresentaram inadequação do consumo de ferro, a maior parte, 60,6% (n=20) tinha entre 19 e 35 anos, 50% (n=14) estava no 2º trimestre gestacional, 40,6% (n=13) estudou até o 2º grau completo, 51,6% (n=16), possui renda mensal de até um salário mínimo, 43,4% (n=10) eram casadas, 43,3% (n=13), consideravam-se pardas, e com relação ao estado nutricional na gestação, 48,1% (n=13) apresentaram sobrepeso ou obesidade.

Considerando-se a análise do consumo alimentar pelo QFCA, 4 gestantes foram excluídas da amostra, por apresentarem consumo de energia superior à 6000 Kcal. Das 31 que foram analisadas, a mediana obtida foi de 2863 Kcal, (25% tinham consumo até 2135 e 75% até 4469) e o consumo de proteína teve uma média de 110,6 g ( $\pm 46,6$  DP).

Com relação aos micronutrientes, a média de consumo do ferro foi de 23,7 mg ( $\pm 9,9$  DP), de folato foi de 463,7  $\mu$ g ( $\pm 167,2$  DP), de vitamina C foi de 463,2 mg ( $\pm 227$  DP) e de cálcio foi de 969,6 mg ( $\pm 443,5$  DP).

A mediana da quantidade de ferro total da dieta foi de 20,5 mg (16,4;31,9), representando a contribuição de 3,0 mg (1,3;4,6) do pão, 0 mg do pão caseiro, 0,2 mg (0; 0,7) do biscoito doce, 0,2 mg (0; 0,5) do bolo, 2,6 mg (0,9; 5,5) do biscoito de sal, 0,1 mg (0; 0,2) da pizza e de 0,4 mg (0,1; 0,8) do macarrão, como mostra a figura 3.

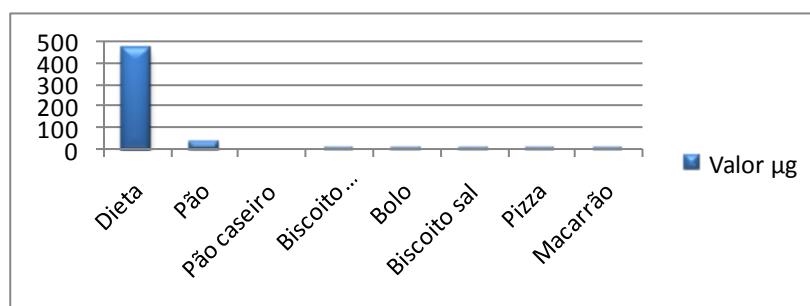


Fonte: Dados coletados pela pesquisa, 2010-2011.

**Figura 3** – Valores da mediana, em mg, do ferro total da dieta e de fontes de farináceos, analisados no QFCA respondidos pelas gestantes atendidas em serviços de saúde em Santo Antônio de Jesus – BA . Santo Antônio de Jesus – BA, 2011.

Analisando-se a inadequação do ferro, em comparação dos dois métodos de avaliação do consumo alimentar, esta foi presente em 54,5% (n=18) da amostra para ambos os métodos notando-se que não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

Com relação ao consumo de folato, a mediana da quantidade total da dieta foi de 467,7  $\mu\text{g}$  (338,3;580,8), representando a contribuição de 37,1  $\mu\text{g}$  (15,9;55,6) do pão, 0  $\mu\text{g}$  do pão caseiro, 2,7  $\mu\text{g}$  (0;11,6) do biscoito doce, de 3,7  $\mu\text{g}$  (1,84;11,32) do bolo, de 9,1  $\mu\text{g}$  (3,1;19,1) de biscoito de sal, de 3,0  $\mu\text{g}$  (0;6,1) de pizza e de 5,1  $\mu\text{g}$  (1,7;10,4) de macarrão, como mostra a figura 4.



Fonte: Dados coletados pela pesquisa, 2010-2011.

**Figura 4** – Valores da mediana, em  $\mu\text{g}$ , do Folato total da dieta e de fontes de farináceos, analisados no QFCA respondidos pelas gestantes atendidas em serviços de saúde em Santo Antônio de Jesus – BA.

Em análise qualitativa da frequência de consumo dos farináceos supostamente enriquecidos com ferro e ácido fólico, foi observado que a maioria deles é pouco consumida pelas gestantes. Nenhum dos itens citados como fontes de farináceos possuem uma frequência maior que três vezes ao dia, sendo a maior frequência analisada, a do pão, visto que 37,5 % (n=12) das gestantes responderam

consumi-lo de 2 a 3 vezes por dia. Ainda, 28,5 % (n=10) referiu consumir pelo menos uma vez ao dia e 20% (n= 7) consomem entre 2 e 4 vezes por semana. O segundo alimento mais consumido, dentre aqueles considerados fontes de farinhas de trigo, foi o biscoito salgado, o qual é consumido entre 2 e 4 vezes por semana por 45,7% (n=16) da amostra. Com relação ao biscoito doce, 28,5% (n=10), consumiam entre 2 e 4 vezes por semana, 14,3% (n=5) consumiam pelo menos uma vez na semana e 11,4% (n=4) consumiam pelo menos uma vez ao dia.

Já o bolo apresentou melhor freqüência mensal, sendo que 34,3 % (n=12) consome entre 1 e 3 vezes no mês. Ainda, 25,7% (n=9) consome entre 2 e 4 vezes por semana e 17,1 % (n=6) consome pelo menos 1 vez por semana. Da mesma maneira ocorre com a pizza, na qual 45,7% (n=16) consome entre 1 e 3 vezes no mês e 17,1% (n=6) consome 1 vez por semana.

O alimento deste grupo menos consumido foi o pão caseiro, em que 88,5% (n=31) relatou não consumir, sendo o segundo menos consumido a pizza, representada por 34,3% (n=12) e o terceiro, o biscoito doce, com 28,5% (n=10).

## DISCUSSÃO

Estudar o consumo alimentar humano é uma tarefa complexa, pois a alimentação envolve dimensões biológicas, socioeconômicas, culturais e simbólicas. Os dados coletados através de inquéritos dietéticos podem sofrer interferências de diferentes fatores relacionados a essas distintas dimensões e nem sempre fornecem informações precisas, principalmente na gestação, quando podem ocorrer diversas interferências devido à informações recebidas durante o pré-natal.

É sabido que os inquéritos alimentares utilizados possuem suas limitações (o recordatório de 24h - que representa o consumo de apenas um dia, não representando o consumo habitual, e o QFCA - que apesar de representar o consumo habitual, tem algumas limitações de aplicação), e por isso optou-se utilizar nesse estudo os dois métodos e comparação entre eles, a fim de evitar um possível viés. Além destas, esse estudo apresentou outras limitações quanto à análise do consumo de alimentos fontes de farináceos, por não se ter certeza se os mesmos estariam sendo suplementados ou não, de acordo com a legislação<sup>21</sup>.

Alguns valores neste estudo foram apresentados como média, quando ocorreu de esse valor ser maior que o desvio-padrão. O mesmo não ocorreu quando analisou-se a contribuição dos alimentos fontes de farináceos, por exemplo, visto

que em alguns casos pouco contribuíam e em outros, contribuíam de forma significativa, gerando assim um desvio-padrão muito alto e havendo então a necessidade do uso da mediana, ao invés da média.

Foi observado nesse estudo que o consumo analisado pelo QFCA foi superestimado em relação ao Recordatório de 24h, assim como já havia sido observado no estudo de Giacomello (2008)<sup>9</sup>, no qual o consumo de energia e nutrientes entre gestantes foi superestimado. Outros estudos, também realizados em gestantes, mostraram estimativas mais elevadas obtidas de questionários de frequência alimentar. Forsythe e Gage (1994)<sup>13</sup>, realizaram um estudo de validação com 80 gestantes com alta escolaridade e obtiveram médias de consumo baseadas no QFCA maiores do que em recordatórios alimentares, exceto para sódio.

Uma hipótese para explicar a superestimação é a dificuldade encontrada na aplicação desse instrumento, visto que o mesmo pode induzir a resposta de alto consumo, devido ao não entendimento do que se refere à frequência correta e a quantidade dos alimentos analisados, o que remete à necessidade de um treinamento adequado dos aplicadores, até mesmo para evitar outro problema bastante recorrente na aplicação do QFCA, que é a relação do tempo (devido ao tamanho do instrumento) e qualidade das respostas obtidas, visto que se torna cansativo responder a tantos questionamentos.

Um dado interessante observado no estudo foi relacionado ao consumo de energia, no qual notou-se um elevado consumo entre aquelas que apresentavam obesidade, sendo a média de consumo entre elas bastante superior (mais de 700 Kcal) com relação à média de consumo da amostra em geral. O excedente de calorias na dieta pode significar assim, um aumento gradual de peso, acima do desejado, necessitando de uma atenção especial ao ganho de peso da gestante, visto que pode ocasionar sérios riscos tanto para a mãe quanto para o bebê, como por exemplo o aumento da pressão arterial, que pode levar a eclampsia, colocando em risco a saúde do binômio mãe-bebê.

O consumo de proteína observado nesse estudo apresentou uma variação de 11,69% e 19,6% do VET, enquanto que o ideal seria atingir valores entre 10 a 15% do VET. Contudo, não foi analisado nesse estudo devido as limitações do próprio software utilizado, a qualidade da proteína consumida, ou seja, se as fontes protéicas eram predominantemente de origem animal, como carnes, aves, peixes, leite, queijo e ovos - que são proteínas consideradas de boa qualidade e suficientes

para serem melhores fontes de aminoácidos essenciais ao organismo humano - ou se o consumo foi proveniente de fontes de origem vegetal, representadas pelas leguminosas e cereais, que geralmente apresentam deficiência de algum tipo de aminoácido essencial<sup>14</sup>.

Já para os micronutrientes, os resultados demonstraram inadequação do consumo, apresentando uma média de consumo inferior aos parâmetros recomendados para gestantes<sup>11</sup>. A média do consumo de ferro encontrada nesse estudo foi de 11,5 mg/dia, semelhante ao encontrado por Lacerda (2007)<sup>15</sup>, de 11,7 mg/dia e a valores encontrados por Nascimento, (2002)<sup>1</sup>, que obtiveram a ingestão média de 10 mg/dia, valores que expressam quase um terço das recomendações para gestantes<sup>11</sup>. Bellati et al. (1994)<sup>4</sup> obtiveram média de 12 mg/dia e Mikode & White (1994)<sup>4</sup> tiveram como resultado 14 e 16 mg/dia no segundo e terceiro trimestres de gestação, respectivamente. Sato e Fujimori, (2010)<sup>18</sup> encontraram no seu estudo a média de 13,6 mg. Em análise de diversos estudos que avaliaram a ingestão de ferro em gestantes adolescentes, Fujimori (2000)<sup>4</sup>, identificou resultados que variaram de 10 a 18 mg/dia, valores bastante inferiores aos 27 mg diários de ferro recomendados para mulheres grávidas<sup>11</sup>.

A recomendação para ingestão de ferro durante a gestação dificilmente é atendida somente com a alimentação, por isso se aconselha a suplementação para todas as gestantes, a partir da 12ª semana de gravidez<sup>4</sup>. Esse desequilíbrio entre ingestão e necessidade de ferro durante o período gestacional tem sido responsabilizado pela elevada prevalência de anemia e deficiência de ferro encontrada nesse grupo populacional. Observou-se ainda, nesse estudo, que a maior parte das gestantes que apresentaram baixo consumo de ferro, possuem baixa renda e escolaridade, como também foi observado em outros estudos, atribuindo também esse perfil ao da maior parte das mulheres atendidas em unidades de saúde<sup>18</sup>.

No estudo de Nascimento (2002)<sup>1</sup>, entre os micronutrientes analisados, o cálcio, o folato e o ferro foram os menos consumidos pela amostra estudada. A média de consumo de folato encontrada no estudo foi de 170 µg/dia, superior ao encontrado no presente estudo, através da média do recordatório de 24 horas, de 57,1 µg/dia, porém inferior ao encontrado na mediana do QFCA, de 467,7 µg/dia, destacando este como um dos principais problemas nutricionais que pode ser encontrado na gestação.

Lima et al (2002)<sup>16</sup>, avaliou a ingestão de folato em 201 gestantes de baixo risco, no Rio de Janeiro e constatou que a prevalência de consumo dietético inadequado de folato foi de 63,7%. Observou-se que esta ocorreu independentemente das variáveis

maternas: idade materna, cor, condições de saneamento da moradia, idade gestacional, intervalo interpartal, paridade e do estado nutricional pré-gestacional. No presente estudo, a inadequação do consumo de folato foi de 100% da amostra.

Barros et al (2004)<sup>17</sup>, observou no seu estudo que o consumo de folato durante a gravidez esteve abaixo da recomendação para a maior parte das gestantes, porém, se comparado ao ferro, a situação foi melhor. No estudo de Sato e Fujimori (2010)<sup>18</sup>, a adequação do folato mostrou-se muito baixa para ambos os grupos – gestantes e não gestantes (38%), sendo a média de consumo das gestantes de 229 µg.

No estudo realizado por Azevedo e Sampaio (2003)<sup>19</sup>, a análise da adequação de micronutrientes indicou que o consumo de vitamina C apresentou melhor resultado, estando 53,3% adequados. No estudo de Malta (2008)<sup>20</sup>, os resultados demonstraram que 60% da amostra apresentou consumo inadequado, sendo a média de consumo de 52,1 mg. Contudo, no presente estudo, para vitamina C, 45,7% (n=16) da amostra demonstrou consumo adequado, representando uma média de consumo de 66,4 mg/dia pelo recordatório de 24 horas, porém não atingindo o mínimo que deveria ser de 80mg<sup>11</sup>. A média de consumo atingiu valores superiores pelo QFCA, alcançando assim a recomendação e contribuindo para maior absorção do ferro não-heme, muito presente na dieta, devido, principalmente, ao consumo de leguminosas, como feijão.

Em relação ao cálcio, que foi analisado principalmente por ser antagonista da vitamina C<sup>20</sup>, influenciando na absorção do ferro, a média de consumo neste estudo foi de 312 mg/dia pelo recordatório de 24 horas e de 873,4 mg/dia pelo QFCA. No estudo de Nascimento (2002)<sup>1</sup> foi de 593 mg/dia, valor próximo do obtido por Lacerda (2007)<sup>15</sup>, de 516 mg/dia e por Sato e Fujimori (2010)<sup>18</sup>, que foi de 633 mg/dia, porém muito abaixo do relatado por Mikode & White (1994)<sup>4</sup>, os quais encontraram nos Estados Unidos, ingestão média de 1200 mg/dia, próximo ao valor ideal, que varia entre 1000mg (para gestantes adultas) e 1300mg (para gestantes adolescentes)<sup>11</sup>. Na gestante, a deficiência deste nutriente está associada à hipertensão gestacional, elevando os riscos de pré-eclâmpsia e além disso, quando o cálcio não é oferecido em quantidade suficiente, pode haver aumento da mobilização do estoque de cálcio ósseo para suprimento do feto, podendo levar a ocorrência de osteoporose pós-menopausa.

Os resultados deste estudo demonstraram também que, além da maioria dos micronutrientes apresentarem valores inadequados no consumo de gestantes, a contribuição de ferro e ácido fólico, proveniente dos alimentos classificados nesse estudo como farináceos, não foi tão significativa. Não foi identificado o porquê dessa baixa contribuição, mas há hipótese de que esses alimentos não apresentam a adição

preconizada pela legislação ou há baixa frequência de consumo desses alimentos. A exceção seria o pão francês, que foi referido o consumo diário pela maioria das gestantes, semelhante ao encontrado em outros estudos, nos quais 85 a 90% das gestantes também referiram consumir esse alimento diariamente e cerca de 10% referiram consumi-lo semanalmente<sup>17,22</sup>.

A grande maioria dos estudos publicados no Brasil demonstra que o consumo de ferro e ácido fólico, sem considerar o adicional da fortificação das farinhas, não alcançou a recomendação diária, justificando o programa de fortificação e suplementação de ferro. Contudo, outros estudos já demonstram que mesmo considerando a suplementação de 4,2 mg de ferro e 150 µg de folato para cada 100g de farinha de trigo e de milho produzidas para o consumo, segundo a legislação, mesmo assim não atingiria a recomendação para gestantes, podendo alcançar valores de recomendação para grupos de mulheres adultas<sup>18,21</sup>.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se concluir através deste estudo que o consumo de ferro e ácido fólico, assim como outros micronutrientes como cálcio e vitamina C, que possuem a demanda aumentada na gestação, são insuficientes através da alimentação, atentando-se para a necessidade de estratégias combinadas de intervenção como fortificação de alimentos, suplementação medicamentosa e educação nutricional, ressaltando que nenhuma das estratégias isolada, parece suficiente na resolução desse problema de saúde.

Ressalta-se ainda a importância de se realizar orientações alimentares na assistência às gestantes, a fim de prevenir as deficiências nutricionais, em especial a de ferro, de forma a minimizar os riscos delas decorrentes. Compete ao nutricionista orientar sobre fontes alimentares de ferro e formas de potencializar seu aproveitamento, como o consumo concomitante de alimentos que favoreçam sua absorção, a exemplo das frutas cítricas, além de esclarecer sobre os malefícios da anemia e a importância e necessidade da suplementação medicamentosa de ferro durante a gestação.

Tais orientações nutricionais devem ser minuciosamente conduzidas, tanto em nível individual, juntamente com um plano alimentar adequado, quanto em nível coletivo, em forma de estratégias de educação nutricional para essa população e sensibilização dos profissionais de saúde que atuam diretamente em programas de suplementação e nas estratégias de saúde em geral.

## REFERÊNCIAS

- NASCIMENTO, E.; SOUZA, S.B. Avaliação da dieta de gestantes com sobrepeso. Rev. Nutr., Campinas, 15 (2): 173-179, mai./ago., 2002.
- BERTIN, R.L. *et al.* Métodos de avaliação do consumo alimentar de gestantes: uma revisão. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 6 (4): 383-390, out./dez., 2006.
- COSTA, M.C.O. ; NETO, A.F.O. Abordagem nutricional de gestantes e nutrizes adolescentes: estratégia básica na prevenção de riscos. J Pediatr (Rio J) 1999;75(3):161-6.
- FUJIMORI, E. *et al.* Anemia e deficiência de ferro em gestantes adolescentes. Rev. Nutr., Campinas, 13(3): 177-184, set./dez., 2000.
- SATO, A.P.S; FUJIMORI, S, *et al.* Prevalência de anemia em gestantes e a fortificação de farinhas com ferro. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008 Jul-Set; 17(3): 474-81.
- ACIOLY, Elizabeth; SAUNDERS, Claudia; LACERDA, Elisa Maria de Aquino. Nutrição em Obstetrícia e Pediatria. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2004.
- BROGNOLI, A.F. *et al.* Gestação – Anemia Ferropriva, Deficiência de Folato x Fortificação Alimentar. Cadernos da Escola de Saúde e Nutrição. Julho, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA Nº 730, DE 13 DE MAIO DE 2005 que Institui o Programa Nacional de Suplementação de Ferro, destinado a prevenir a anemia ferropriva e dá outras providências.
- GIACOMELLO, A *et al.* Validação relativa de Questionário de Frequência Alimentar em gestantes usuárias de serviços do Sistema Único de Saúde em dois municípios no Rio Grande do Sul, Brasil. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 8 (4): 445-454, out./dez., 2008.
- PINHEIRO, Ana Beatriz V. Tabela para avaliação de consumo alimentar em medidas caseiras. 5. ed. São Paulo: Atheneu, 2008.
- VITOLLO, M.R. Nutrição: da gestação ao envelhecimento – Rio de Janeiro: Ed. Rubio, 2008. Cap. 02.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação. Tabela brasileira de composição de alimentos - TACO: versão 1 . Campinas: NEPA/UNICAMP, 2004 44 p.
- FORSYTHE, H.E., Gage B. Use of a multicultural food-frequency questionnaire with pregnant and lactating women. Am J Clin Nutr. 1994; 59 (Suppl I): S203-6.
- COZZOLINO, S.M.F. Biodisponibilidade de nutrientes. 3.ed. atual. e ampl. – Barueri, SP: Manoele, 2009.
- LACERDA, E.M.A *et al.* Consumo alimentar na gestação e no pós-parto segundo cor da pele no município do Rio de Janeiro. Rev. Saúde Pública 2007; 41 (6): 985-94.
- LIMA, Helaine T. *et al.* Ingestão dietética de folato em gestantes do município do Rio de Janeiro. Rev. bras. saúde matern. infant., Recife, 2 (3): 303-311, set. - dez., 2002.



BARROS, D.C *et al.* O consumo alimentar de gestantes adolescentes no município do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20 Sup 1: S121 – S129, 2004.

SATO, A.P.S *et al.* Food Consumption and Iron Intake of Pregnant and Reproductive Aged Women. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Mar-Apr 2010; 18(2): 247-54.

AZEVEDO, D.V; SAMPAIO, H.A.C. Consumo alimentar de gestantes adolescentes atendidas em serviço de assistência pré-natal. *Rev. Nutr.*, Campinas, 16 (3): 273-280, jul./set., 2003.

MALTA, Maíra B. *et al.* Utilização das recomendações de nutrientes para estimar prevalência de consumo insuficiente das vitaminas C e E em gestantes. *Rev Bras Epidemiol*. 2008; 11(4): 573-83.

VASCONCELOS, I.A.L; CÔRTEZ, M.H; COITINHO, D.C. Alimentos sujeitos à fortificação compulsória com ferro: um estudo com gestantes. *Rev. Nutr.*, Campinas, 21(2):149-160, mar./abr., 2008.

VITOLLO, M.R; BOSCAINE, C; BORTOLINE, G.A. Baixa escolaridade como fator limitante para o combate a anemia entre gestantes. *Rev Bras Ginecol Obstet*. 2006; 28(6): 331-9.

BELARMINO, G.O. *et al.* Risco nutricional entre gestantes adolescentes. *Acta Paul Enferm*. 2009;22(2):169-75.

CORTÊS, M.H. *et al.* Prevalência de anemia ferropriva em gestantes brasileiras: uma revisão dos últimos 40 anos. *Rev. Nutr.*, Campinas, 22(3):409-418, maio/jun., 2009.

FONSECA, V.M. *et al.* Consumo de folato em gestantes de um hospital público do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Epidemiol*. Vol. 6, Nº 4, 2003.

PONTES, E.L.B *et al.* Importância do ácido fólico na gestação. *Cadernos da Escola de Saúde e Nutrição*. Julho, 2008.

SANTOS, E.N; VELARDE, L.G.C; FERREIRA, V.A. Associação entre deficiência de vitamina A e variáveis socioeconômicas, nutricionais e obstétricas de gestantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 1):1021-1030, 2010.

SICHERI,R; CASTRO,J.F.G; MOURA, A.S. Fatores associados ao padrão de consumo alimentar da população brasileira urbana. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(Sup. 1):S47-S53, 2003.

SILVA, L.S.V. *et al.* Micronutrientes na gestação e lactação. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, Recife, 7 (3): 237-244, jul. / set., 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gestação de alto risco: manual técnico / Ministério da Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 5. ed. Brasília : Editora do Ministério da Saúde. p.1 – 302, 2010.

IBGE. Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2011.150 p.

## CONHECIMENTO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE DE UMA CIDADE DO INTERIOR DA BAHIA SOBRE DOENÇA FALCIFORME

CONOCIMIENTO DE LOS AGENTES COMUNITARIOS DE SALUD DE UNA CIUDAD DEL INTERIOR DE BAHÍA SOBRE LA ENFERMEDAD FALCIFORME

### **Autores:**

Roberto Ferreira de Oliveira

Professor Mestre do Programa de Pós-Graduação lato sensu em Saúde Pública da Faculdade Adventista da Bahia. betofafis@hotmail.com

Suleima Simões da Silva Borges

Fonoaudióloga. Especialista em Saúde Pública pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). leima\_simoes@hotmail.com

Núbia Ferreira da Silva da Silva

Nutricionista. Especialista em Saúde Pública pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). nubia.fss@hotmail.com

### **RESUMO**

O agente comunitário de saúde (ACS) é um profissional preparado para orientar as famílias sobre os cuidados com a saúde. Sua atuação com o paciente acometido pela doença falciforme é fundamental, por ser capaz de realizar ações práticas e identificar no espaço familiar os riscos e necessidades de saúde, pois é uma doença que afeta tecidos e órgãos do corpo humano e traz consequências que interferem na sobrevivência e/ou qualidade de vida do paciente. O estudo toma como objetivo descrever o conhecimento dos agentes comunitários de saúde de uma cidade do interior da Bahia sobre doença falciforme. Foi realizado estudo transversal descritiva. Para alcançar o objetivo foi aplicado um questionário aos ACS com três domínios: Epidemiologia, manifestações clínicas e manejo da criança com doença falciforme. Os ACS eram da faixa etária de 18 a 58 anos, de ambos os sexos. Após a apreciação dos dados, 91% dos ACS apresentaram escore acima de 19 pontos e 9% apresentaram escore abaixo da média dos analisados. Conclui-se que os ACS estão com escore acima da média, mesmo assim, devem buscar embasamento teórico para melhor orientar aos indivíduos acometidos pela doença, melhorando a qualidade de vida.

**PALAVRAS-CHAVES:** Doença Falciforme. Agentes Comunitários de Saúde.

### **RESUMEN**

El agente comunitario de salud (ACS) es un profesional preparado para orientar las familias sobre los cuidados con la salud. Su actuación con el paciente acometido por la enfermedad falciforme es fundamental, por ser capaz de realizar acciones prácticas e identificar en el espacio familiar los riesgos y necesidades de salud, pues es una enfermedad que afecta tejidos y órganos del cuerpo humano, y trae consecuencias que interfieren en la supervivencia y/o calidad de vida del paciente. El estudio tiene como objetivo describir el conocimiento de los agentes comunitarios de salud de una ciudad del interior de Bahía sobre la enfermedad falciforme. Fue realizado estudio transversal descriptivo. Para alcanzar el objetivo fue aplicado un cuestionario a los ACS con tres dominios: Epidemiología, manifestaciones clínicas y manejo del niño con la enfermedad falciforme. Los ACS eran entre dieciocho a cincuenta y ocho años, de los dos sexos. Después de la apreciación de los datos, 91% de los ACS presentaban escore arriba de diecinueve puntos y 9% presentaron escore abajo de la media de los analizadas. Se concluye que los ACS están con escore arriba de la media, mismo así, deben buscar embasamiento teórico para mejor orientar a los individuos acometidos por la enfermedad, mejorando la calidad de vida.

**PALABRAS LLAVES:** Enfermedad Falciforme. Agentes Comunitarios de Salud.

## INTRODUÇÃO

A cada ano nascem no Brasil cerca de 3.500 crianças com doença falciforme, segundo dados de Lobo, et al (2003). Esta doença traz complicações que interferem na qualidade de vida da criança afetada, podendo até não atingir os 5 anos de idade, fato constatado em cerca de vinte por cento delas.

A anemia falciforme é uma doença que afeta tecidos e órgãos do corpo humano e traz como principais consequências: inflamações e dor aguda nas articulações dos tornozelos, punhos, mãos e pés, fazendo com que a criança fique irritada, inquieta, chorosa e com dificuldade de movimentar essas partes do corpo; mais propensos a infecção e febre, principalmente os menores de 5 anos; podem apresentar icterícia; retenção de grande volume de sangue dentro do baço de forma repentina e abrupta (crise de sequestro); feridas ao redor do tornozelo e na parte lateral da perna; ereção dolorosa e prolongada do pênis sem relação com desejo sexual; Acidente Vascular Cerebral (AVC) em 6% das crianças; entre outras complicações que podem afetar os indivíduos com doença falciforme (BRASIL, 2006).

É fundamental a integração dos Agentes comunitários de Saúde com a comunidade, a fim de orientar as famílias sobre a importância do teste do pezinho nos recém-nascidos para o diagnóstico precoce da doença falciforme, para estabelecer normas de condutas ao suspeitar da doença e orientar como proceder diante de um paciente com a doença ou traço.

Segundo Filgueiras e Silva (2011), o agente comunitário de saúde apresenta um papel fundamental na atenção básica por ser um elo entre as famílias, usuários e serviços de saúde. Em 1991 foi introduzido no Brasil o programa de agentes comunitários de saúde (PACS), com o objetivo de desenvolver atividades relacionadas à prevenção de doenças e educação em saúde.

Os agentes comunitários de saúde configuram um elo vivo entre a equipe de saúde e a comunidade, realizando atividades de prevenção de doenças e promoção de saúde sob supervisão do Gestor da Secretaria Municipal de Saúde. (SEABRA; CARVALHO; FORSTER, 2008).

Em 1991 a União implantou um novo modelo de assistência saúde da população através do programa de saúde da família (PSF), que prioriza a prática de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde dos indivíduos, da família, do

recém-nascido ao idoso, sadios e doentes de forma integral e continua. (SANTOS, et al, 2008)

O agente comunitário de saúde é o maior recurso proposto para efetivar o elo entre os profissionais de saúde e a população, sendo como função do ACS apresentados pelo Ministério da Saúde em 1999: identificar sinais e situações de risco, orientar as famílias e comunidades e encaminhar e comunicar a equipe os casos e situações identificados. (SANTOS, et al, 2008)

Os princípios do Sistema Único de Saúde são Integralidade, Universalidade e Equidade, sinalizando a importância de mudanças nas práticas de saúde tanto no modelo de atenção, quanto de Gestão. A Política Nacional de Humanização (PNH) coloca a importância do trabalhador do SUS que é tanto promover e proteger a Saúde individual e coletiva, quanto à de curar. Portanto, é notório que o profissional de saúde seja capaz de auxiliar os usuários a cuidarem das doenças, sobretudo na doença falciforme. (BRASIL, 2006).

A anemia falciforme é uma doença genética e hereditária, predominante em negros. Caracteriza-se por uma alteração nos glóbulos vermelhos (responsável pelo transporte do oxigênio dos pulmões para os diversos tecidos do organismo), perdendo a forma arredondada e elástica, adquirindo a forma de foice ou meia lua (o que designa o nome falciforme) e endurece, o que dificulta a passagem pelos vasos de pequeno calibre, com consequente obstrução destes vasos e a dificuldade de oxigenação dos tecidos, gerando microinfartos locais com crises dolorosas e comprometimento progressivo de diversos órgãos. (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2012).

De acordo com Silva, et al. (2006), a fisiopatologia da anemia falciforme é uma mutação que ocorre no gene da globina beta da hemoglobina, gerando uma hemoglobina anormal, que pode ser chamada de hemoglobina S (HbS), sendo que deveria ser uma hemoglobina normal denominada de hemoglobina A (HbA).

Com base nos autores Ferraz e Murao (2007), o diagnóstico é complexo e deve considerar os dados clínicos e heranças genéticas. O diagnóstico baseia-se na presença da hemoglobina S, que pode ser detectada através do exame laboratorial específico a eletroforese de hemoglobina. A presença da hemoglobina S, também pode ser detectada pelo teste do pezinho quando a criança nasce.

É fundamental que a pessoa com doença falciforme esteja incluída no programa de Atenção Integral, para que sejam realizados a vacinação do calendário

oficial do Programa Nacional de Imunização, devendo também ser administradas as vacinas anti-pneumocócica, anti-meningocócica, anti-gripal, anti-hepatite A e anti-varicela. (BRASIL, 2012).

É importante o agente comunitário de Saúde conhecer sobre a doença falciforme, a fim de auxiliar na detecção precoce, favorecendo no diagnóstico e prognóstico médico, pois na fase inicial da doença há um elevado índice de óbitos ocasionados por essa entidade clínica nosológica e após esse período de risco, tem um alto índice de sequelas e conseqüentemente um alto custo de reabilitação para o SUS.

O objetivo do artigo foi descrever o conhecimento dos agentes comunitários de saúde em uma cidade do interior da Bahia em 2012, sobre doença falciforme, verificando os conhecimentos sobre epidemiologia, manifestações clínicas e manejo dos indivíduos com a doença falciforme.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de delineamento (ou de estudo)**

Este estudo foi do tipo quantitativo, transversal e descritivo.

### **Cenário ou contexto da pesquisa (local e características, data)**

Foi realizado no município de Governador Mangabeira - Bahia, com população estimada em 2010 de 19.828 habitantes. Em oito Unidades Básicas de Saúde, durante o mês de Setembro de 2012. Encontra-se a 70.7443 km de distância da capital (IBGE, 2010).

### **Seleção da amostra (participantes/pacientes)**

Para o estudo foi realizado uma amostra censitária, nos agentes comunitários de saúde que trabalham nas unidades de saúde em uma cidade do interior da Bahia, que se totaliza em 48 indivíduos, porém houve 8 ACS que estavam de férias e/ou licença, não podendo fazer parte do estudo, desse modo participaram 40 agentes comunitários de saúde.

## **Procedimento de coleta de dados**

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado sobre os 40 agentes comunitários que trabalham em uma cidade do interior da Bahia um questionário objetivo, elaborado por Gomes (2011), subdividido em tópicos: Epidemiologia, Manifestações clínicas e Manejo das crianças com doença falciforme, na qual em cada pergunta o pesquisado poderia responder verdadeiro (V), falso (F) ou não sei (N).

## **Métodos estatísticos**

Após a coleta de dados, os resultados foram apresentados em forma de tabelas, sendo discutidos por meio de análise quantitativa. Foram analisados mediante análise estatística básica com medidas de tendência e dispersão (média, mediana, moda), armazenadas e analisadas através do Excel.

## **Aspectos éticos**

Este estudo traz como benefício para comunidade evidenciar o conhecimento dos Agentes Comunitários de Saúde sobre Doença Falciforme e as implicações disso, a fim de contribuir nas orientações aos cuidadores dos indivíduos acometidos pela doença falciforme. Além disso, o estudo busca embasar conhecimentos, pois existe uma carência de pesquisas sobre o assunto.

Este estudo contemplou os aspectos éticos para a pesquisa com seres humanos obedecendo a Resolução CNS 196/96. Para tanto, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Adventista da Bahia e aprovado pelo CAAE nº 03647212.0.0000.0042

Os aspectos de anonimato e confidencialidade foram garantidos na medida em que a identidade dos participantes foi omitida de forma a impossibilitar sua identificação.

## RESULTADOS

### Características sócio demográficas

Quanto às características sócio demográficas (Tabela 1) dos entrevistados, observou-se que a média de idade foi entre 32 anos, sendo que 55% tinham entre 30 a 39 anos; 72,5% eram do gênero feminino; 65% tinham estado civil casado; 62,5% tinham filhos; 62,5% eram da cor de pele parda; 62,5% tinham de 0 a 5 anos de tempo de serviço; 97,5% já ouviram falar sobre doença falciforme; 80% conhecem alguém que tem a doença falciforme; 52,5% não tem pacientes com doença falciforme na abrangência da Unidade de Saúde.

### Domínio: Epidemiologia

Dos 40 questionários analisados sobre domínio de epidemiologia dos agentes comunitários de saúde constava 8 questões (Tabela 2), foi observado que 40% dos agentes comunitários acreditam que a doença falciforme é um dos distúrbios genéticos mais comuns no Brasil e no mundo, 50% não concordam com esta afirmação e 10% não souberam responder. No que diz respeito ao genótipo SS é caracterizado por uma gravidade clínica leve, 10% estão de acordo, 47,5% não concordaram e 42,5% não souberam responder. Quanto às demais questões sobre domínio epidemiológico, a maioria dos agentes comunitários de saúde tem o embasamento teórico sobre o assunto.

### Domínio: Manifestações clínicas

Em relação ao conhecimento dos ACS sobre as manifestações clínicas, contendo 9 questões (Tabela 3) na afirmativa: A pessoa com doença falciforme, em geral, necessita de transfusões sanguíneas mais frequentemente. Observou-se que 52,5% aderiram à opção verdadeira, 40% como falsa e 7,5% não sabiam a resposta. Na questão: O Acidente Vascular Cerebral (AVC) não é uma grave complicação da doença falciforme, dos participantes da pesquisa 52,5% optaram pela alternativa “falso”, 35% “verdadeiro”, 12,5% não sabiam a resposta.

## **Domínio: Manejo da criança com doença falciforme**

Dos 40 entrevistados sobre o manejo da criança com doença falciforme, baseado em 20 questões (Tabela 4): 57,5% concordam com a afirmação de que a alimentação rica em vitamina C protege a criança das crises de dor, 15% não concordam com a afirmação e 27,5% não souberam responder. Na afirmação que leite e derivados podem provocar crises de dor mais frequentemente, 52,5% discordaram, 22,5% concordaram e 25% não souberam responder. Na questão: Acompanhamento na ESF, as consultas das crianças com doença falciforme deverão ser mensais para crianças de até 1 ano de vida e anuais até os 5 anos de idade, 57,5% acreditaram ser verdadeira, 32,5% falso e 10% não sabem. 40% dos entrevistados acreditam que a coceira na região do pé e pernas é considerada um sinal de alerta, 32,5% não concordam e 27,5% não souberam a resposta. Na questão: o portador da doença falciforme tem direito ao cartão de identificação (fornecido pelo Hemocentro) no qual o principal objetivo é proporcionar vale transporte, 60% concordam com a afirmação, 27,5% discordam e 12,5% não souberam responder.

## **DISCUSSÃO**

No estudo a maioria dos agentes comunitários de saúde foram do sexo feminino na faixa etária entre 30 a 39 anos, tendo abaixo de 5 anos de serviço, em sua maioria, não tem pacientes com doença falciforme na abrangência da Unidade de Saúde, embora 80% dos ACS conhecem pessoas com a doença.

Em relação ao domínio epidemiológico, segundo Martins, Souza e Silveira (2010), a doença falciforme é um distúrbio muito frequente no Brasil e no mundo, segundo dados existem cerca de 25.000 a 30.000 indivíduos com doença falciforme e 3.500 novos casos por ano. A Instituição da Política Nacional de Atenção a Doença Faciforme (PNADF) do Ministério da saúde (2006), reconhece que a doença falciforme é prevalente no Brasil, estima-se que 4% da população brasileira tem o traço falciforme e que 25.000 – 50.000 pessoas têm a doença falciforme. Com base no relato acima, pôde-se evidenciar que a maioria dos agentes comunitários de saúde avaliados, desconhecem que a doença falciforme é um distúrbio genético mais comum no Brasil e no mundo, sendo importante o esclarecimento para que



haja uma melhor orientação a comunidade, levando à uma orientação para exames que detectam o diagnóstico para que haja um tratamento precoce, sem que os indivíduos sejam surpreendidos pelos sintomas da doença.

O genotipo da doença falciforme SS é caracterizado por uma gravidade clínica, contudo neste estudo, foi evidenciado que alguns dos agentes comunitários relacionam a doença como uma gravidade leve, isso supõe que os ACS podem não dá a atenção necessária aos indivíduos com a doença falciforme, pelo fato de não saberem da gravidade da doença. No estudo realizado por Áraujo (2010), revelou que dos 82% dos pacientes que tem a doença falciforme homocigota (SS), dois terço de todos eles tem crises dolorosas que os levam ao tratamento hospitalar. Ainda, Martins, Souza e Silveira (2010), explica que a doença falciforme é uma doença inflamatória crônica que pode levar a morbidade e mortalidade, e as suas manifestações clínicas podem alterar a qualidade de vida dos indivíduos com a doença, prejudicando nas atividades laborativas.

Referente as manifestações clínicas, Freire e Lyra (2011), relatam que os pacientes com doença falciforme necessitam de transfusões de concentrados de hemácias (CH), durante exacerbações da anemia, como em algumas situações especiais: crise asplástica, sequestro esplênico, Acidente Vascular Cerebral e síndrome Torácica Aguda. Em algumas complicações graves como no Acidente Vascular Cerebral, são submetidos a regimes regulares de transfusões sanguínea, em geral a cada 28 dias. Neste estudo ainda há um número significativo de agentes comunitários de saúde que não sabem que o AVC é uma grave complicação da doença falciforme, nesta e em outras complicações é necessário a transfusão sanguínea, sendo de extrema importância o conhecimento dos agentes sobre as manifestações clínicas, suas complicações e possíveis medidas a serem tomadas, a fim de orientar e encaminhar os pacientes para os respectivos profissionais.

O que concerne nos questionamentos relacionados ao manejo da criança com doença falciforme, o presente estudo demonstrou que em alguns aspectos os agentes comunitários de saúde apresentam desempenho abaixo da média esperada, e conseqüentemente refletem nas orientações fornecidas aos pacientes e/ou responsáveis legais, pois é notória que cuidados e orientações precoces sofrem impacto significativo para redução das morbidades e mortalidades na doença falciforme (FREIRE; LYRA, 2011).

Observa-se que em algumas afirmações os agentes comunitarios de saúde analisados, desconhecem sobre alguns aspectos teóricos para orientar de forma adequada o paciente e/ou cuidador, entretanto a literatura traz informações precisas. Na pesquisa realizada por Vieira, et al. (2010), constatou-se que as crianças que não receberam suplementação de vitamina A apresentavam maior prevalência de anemia, sendo recomendada esta suplementação nas regiões onde o índice de prevalência encontra-se elevada, sendo importante esta medida para adequar a eficácia no combate a anemia.

Com base na idéia de Braga (2007) devem-se realizar consultas de rotina a cada dois ou três meses durante os primeiros três anos de vida e a partir de quatro anos a cada quatro a seis meses ou a depender da necessidade de cada paciente. Este acompanhamento visa avaliação de diversos órgãos e sistemas para detectar precocemente alterações, assim como orientar o paciente e sua família sobre a doença.

Para o Ministério de Saúde (2006), os principais sinais de alerta da anemia falciforme são: síndrome mão-pé; crises dolorosas; infecção e febre; icterícia; crise de sequestro esplênico; úlcera de pernas; priapismo e AVC. Segundo o Ministério de Saúde (2006) no artigo 1º parágrafo 3º é obrigatória a cientificação do paciente ou do seu responsável, dos potenciais riscos, benefícios e efeitos colaterais relacionados ao uso do medicamento preconizado para o tratamento da doença falciforme formalizado por meio da assinatura do termo de esclarecimento e responsabilidade.

As principais limitações encontradas neste estudo, relaciona-se ao questionário não ser validado; algumas questões induziam a resposta da questão seguinte e a aplicação dos questionários foi informal, de modo que não visualizamos a prática dos ACS.

## **CONCLUSÃO**

Diante da pesquisa realizada ficou evidente que grande parte dos agentes comunitarios de saúde tem conhecimento sobre doença falciforme, porém ainda há necessidade de levar a estes profissionais maiores informações sobre o assunto para melhor desenvolvimento destes agentes com a comunidade, através de orientações aos pacientes e/ou responsáveis legais.

É válido ressaltar a importância dos agentes comunitários de saúde se aprofundar em conteúdos teóricos sobre a doença, pois favorece para uma melhor conduta destes profissionais para com os pacientes, reduzindo assim a perda da vida precoce e/ou redução do sofrimento aos acometidos pela doença.

Assim, este estudo ratifica os dados encontrados na literatura e revela a importância dos agentes comunitários de saúde atuar como elo do saber científico a ser transmitido para a comunidade. Tendo em vista as consequências que as pessoas com diagnóstico comprovado da doença falciforme apresentam, torna-se primordial a atuação dos agentes comunitários através de práticas de saúde, a fim de reduzir as complicações presentes na maioria dos casos.

Portanto, neste estudo os resultados obtidos evidenciaram que os agentes comunitários de saúde apresentaram escore acima da média nos analisados, para tanto, é fundamental a educação permanente.

Contudo, acredita-se também ser fundamental a realização de novas pesquisas com um número maior de pesquisado sobre este assunto, para que os profissionais da área de saúde se atentem e procurem melhorar a qualidade de vida dos indivíduos acometidos pela doença.

**Tabela I:** Caracterização dos Agentes Comunitários de Saúde de uma cidade do interior da Bahia entrevistados em 2012

	n= 40	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	11	27,5
Feminino	29	72,5
<b>Idade (anos)</b>		
18 - 29 anos	10	25
30 - 39 anos	22	55
acima de 40 anos	8	20
<b>Estado Civil</b>		
Casado/Un	26	65
Solteiro/Sep	14	35
<b>Tem Filhos?</b>		
Sim	25	62,5
Não	15	37,5
<b>Etnia</b>		
Branco	4	10
Negro	11	27,5
Pardo	25	62,5
<b>Tempo de serviço</b>		
0 -5 anos	25	62,5
6 - 10 anos	5	12,5
Acima de 11 anos	10	25

<b>Ouviu falar sobre doença falciforme</b>		
Sim	39	97,5
Não	1	2,5
<b>Conhece alguém com doença Falciforme</b>		
Sim	32	80
Não	8	20
<b>Há pacientes com doença falciforme na abrangência da Unidade de saúde?</b>		
Sim	19	47,5
Não	21	52,5

Fonte: Silva, N.F.S; Borges, S.S.S, 2012.

**Tabela II:** Conhecimento dos agentes comunitários de saúde de uma cidade do interior da Bahia sobre a epidemiologia da doença falciforme, 2012

Epidemiologia da doença Falciforme	VERDADEIRO	(%)	FALSO	(%)	Não sei	(%)
B1. A doença falciforme pode ser transmitida dos pais para os filhos, ou seja, e uma doença hereditária.	36	90	4	10	0	0
B2. A doença falciforme é um dos distúrbios genéticos mais comuns no Brasil e no mundo.	16	40	20	50	4	10
B3. A doença falciforme não é considerada um problema de Saúde Pública no Brasil.	6	15	34	85	0	0
B4. A doença originou-se na África e foi trazida as Américas pela imigração forçada dos escravos.	28	70	4	10	8	20
B5. No Brasil a predominância da doença é entre brancos e pardos, também ocorrendo menor quantidade nos negros.	5	12,5	34	85	1	2,5
B6. O genótipo SS é caracterizado por uma gravidade clínica leve.	4	10	19	47,5	17	42,5
B7. A doença falciforme é detectada pelo teste do pezinho.	37	92,5	2	5	1	2,5
B8. Os pais podem ser sadios, porém portadores do gene Hb S (traço falciforme).	33	82,5	4	10	3	7,5

Fonte: Silva, N.F.S; Borges, S.S.S, 2012.

**Tabela III:** Conhecimento dos agentes comunitários de saúde de uma cidade do interior da Bahia sobre Manifestações Clínicas da Doença Falciforme, 2012.

Manifestações Clínicas	VERDADEIRO	(%)	FALSO	(%)	Não sei	(%)
B9. As crises de dor são as complicações menos frequentes da doença falciforme.	9	22,5	28	70	3	7,5
B10. A dor da doença falciforme varia em intensidade, duração e localização, no mesmo indivíduo e de um indivíduo para o outro.	33	82,5	5	12,5	2	5
B11. As situações de febre e calor não contribuem para o desenvolvimento e agravamento da dor.	10	25	27	67,5	3	7,5
B12. As situações de frio e desidratação contribuem para o desenvolvimento e agravamento da dor.	35	87,5	4	10	1	2,5
B13. As infecções constituem principal causa de mortalidade na doença falciforme.	28	70	6	15	6	15
B14. A criança com doença falciforme apresenta sinais de perigo que devem ser monitorados.	38	95	2	5	0	0
B15. Em casos de dor abdominal e demência, dentre outros sinais não se deve pensar em uma manifestação grave.	6	15	29	72,5	5	12,5
B16. A pessoa com doença falciforme, em geral, necessita de transfusões sanguíneas mais frequentemente.	21	52,5	16	40	3	7,5
B17. O acidente vascular cerebral (AVC) não é uma grave complicação da doença falciforme.	14	35	21	52,5	5	12,5

Fonte: Silva, N.F.S; Borges, S.S.S, 2012.

**Tabela IV:** Conhecimento dos agentes comunitários de saúde de uma cidade do interior da Bahia sobre o Manejo da Criança com Doença Falciforme, 2012.

Manejo da criança com doença falciforme	VERDADEIRO	(%)	FALSO	(%)	Não sei	(%)
B18. Não é necessário mapear as pessoas com doença falciforme na área de abrangência da ESF.	4	10	36	90	0	0
B19. A criança com doença falciforme precisa evitar ambientes muito quentes ou muito frios.	35	87,5	3	7,5	2	5
B20. A criança com doença falciforme precisa ser mantida hidratada para evitar crises de dor.	39	97,5	0	0	1	2,5
B21. Em relação à imunização, criança com doença falciforme necessita de receber vacinas especiais além das preconizadas.	36	90	1	2,5	3	7,5
B22. A criança com doença falciforme precisa ser avaliada constantemente quanto a sua nutrição, verificando sempre a relação peso/estatura.	39	97,5	0	0	1	2,5
B23. Os pais devem ser orientados sobre a	37	92,5	0	0	3	7,5

necessidade de uma dieta rica em vitamina C

e ferro e proteínas.

B24. A alimentação rica em vitamina C protege a criança das crises de dor.	23	57,5	6	15	11	27,5
B25. Leites e derivados podem provocar crises de dor mais frequentemente.	9	22,5	21	52,5	10	25
B26. A criança com doença falciforme tem um maior risco de ter um desempenho escolar prejudicado.	29	72,5	7	17,5	4	10
B27. No acompanhamento na ESF, as consultas das crianças com doença falciforme deverão ser mensais para crianças de até 1 ano de vida e anuais até os 5 anos de idade.	23	57,5	13	32,5	4	10
B28. A criança com doença falciforme não necessita fazer uso de antibiótico para evitar infecções.	8	20	25	62,5	7	17,5
B29. A criança com doença falciforme precisa ser monitorada quanto ao uso profilático de uma vitamina chamada ácido fólico.	35	87,5	1	2,5	4	10
B30. O atendimento as crianças com doença falciforme na presença de qualquer um dos sinais de alerta deve ser igual aos dos outros pacientes não havendo necessidade de priorizar na unidade de saúde.	1	2,5	38	95	1	2,5

Fonte: Silva, N.F.S; Borges, S.S.S, 2012.

**Tabela IV (Continuação):** Conhecimento dos agentes comunitários de saúde de uma cidade do interior da Bahia sobre o Manejo da Criança com Doença Falciforme, 2012.

Manejo da criança com doença falciforme	VERDADEIRO	(%)	FALSO	(%)	Não sei	(%)
B31. A acentuação da palidez constitui um sinal de alerta.	35	87,5	4	10	1	2,5
B32. Gripes e resfriados constituem sinal de alerta.	27	67,5	9	22,5	4	10
B33. Coceira na região do pé e pernas é considerado um sinal de alerta.	16	40	13	32,5	11	27,5
B34. A icterícia não é considerado um sinal de alerta.	7	17,5	27	67,5	6	15
B35. O aumento do volume abdominal é considerado um sinal de alerta.	30	75	5	12,5	5	12,5
B36. O portador de doença falciforme tem direito ao Cartão de Identificação (fornecido pelo Hemocentro) no qual o principal objetivo é proporcionar vale-transporte.	24	60	11	27,5	5	12,5
B37. Os pais devem ser aconselhados quanto as possibilidades genéticas de uma futura gravidez.	39	97,5	0	0	1	2,5

Fonte: Silva, N.F.S; Borges, S.S.S, 2012.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Manual do Agente de Saúde**. [S.l.]: ANVISA. 2012. p. 01 -10. Disponível em: <http://200.189.113.52/ftp/hemepar/agente.pdf>. Acessado em: 15 de abril de 2012.
- ARAÚJO, A. Complicações e expectativa de vida na doença falciforme: O maior desafio. *Revista brasileira de Hematologia e Hemoterapia*. São Paulo, v.32, n.05, 2010.
- BRAGA, J. A. Medidas gerais no tratamento das doenças falciforme. *Revista brasileira de Hematologia e Hemoterapia*. São Paulo, v. 29, n.03, Jun/set de 2007.
- FERRAZ, H. C.; MURAO, M. Diagnóstico laboratorial da doença falciforme em neonatos e após o sexto mês de vida. *Rev. bras. hematol. hemoter*, Belo Horizonte - MG, v. 29, n. 3, p. 218 - 222, 2007.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Portaria nº 1.391/GM de 16 de agosto de 2005. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/portarias/port2005/GM/GM-1391htm>. Acesso em: 17 novembro de 2012.
- FILGUEIRAS, A. S.; SILVA, A. A. Agente Comunitário de Saúde: Um novo ator no cenário da saúde do Brasil. *Revista de saúde coletiva*. V.21, n. 03, 2011.
- FREIRE, C.; LYRA, I. M. Terapia Transfusional na Doença Falciforme . *Revista Baiana de Pediatria*. V. 05, n.01, setembro de 2011.
- GOMES, LM. X; M. V. T. L. B. A. P. C. **Knowledge of family health program practitioners in Brazil about sickle cell disease**: a descriptive,cross-sectional study. *BMC Family Practice*, 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=291160>>. Acesso em: 30/04/2012.
- LOBO, C. L. D. C. et al. Triagem neonatal para hemoglobinopatias no Rio de Janeiro, Brasil. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* , Rio de Janeiro, v. 13 , n. (2/3), p. 154 - 159, 2003.
- MARTINS, P. J.; SOUZA, H. M., SILVEIRA, T. B. Morbimortalidade de doença falciforme. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*. V. 32, n. 05, 2010.
- SANTOS, K. V., et al. Perfil do agente comunitário de saúde no PSF Vila Mury. *Caderno UniFOA(Especial)* . P.39 – 49, outubro de 2008.
- SEABRA, C.; CARVALHO, C. D. D.; FORSTER, A.. O agente comunitário de saúde na visão da equipe mínima de saúde. *Revista APS, Ribeirão Preto - SP*, v. 11, p. 226 - 234, jul./set. 2008.
- SILVA, D. S. et al. Avaliação da cobertura do programa de triagem neonatal de hemoglobinopatias em populações do Recôncavo Baiano, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2561 - 2566, 2006.
- VIEIRA, R. C. et al. Prevalência e fatores de risco para anemia em crianças pré-escolares do Estado de Alagoas, Brasil. *Revista brasileira de saúde materno infantil*. V.10, n. 01, Jan/mar de 2010.

## ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: EDUCANDO E FORMANDO PARA A DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ROMPING THE FRONTIERS OF EXCLUSION: EDUCATING AND GRADUATING FOR DIVERSITY AND INCLUSIVE EDUCATION

### Autores:

Aline Reis Calvo Hernandez<sup>10</sup>

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS; [alinehernandez@hotmail.com](mailto:alinehernandez@hotmail.com)

Marilena Assis

Professora do Centro Municipal de Educação do Trabalhador, CMET Paulo Freire em Porto Alegre, RGS; [marilenaassis@bol.com.br](mailto:marilenaassis@bol.com.br)

Sueli Souza dos Santos

Professora Doutora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS. [sueli-santos@uergs.edu.br](mailto:sueli-santos@uergs.edu.br)

### Resumo:

O presente artigo apresenta as análises e discussões preliminares dos resultados de uma ação de extensão alicerçada em uma pesquisa sobre o tema da diversidade e educação inclusiva, tendo como método a pesquisa ação. A pesquisa foi realizada com a comunidade acadêmica de 04 (quatro) Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UERGS, durante o ano de 2011. Foram realizadas oficinas de sensibilização objetivando promover práticas formativas de reflexão e discussão, voltadas às temáticas propostas, quais sejam: educação inclusiva, tecnologias assistivas e diversidade. O objetivo da pesquisa foi refletir, à luz de paradigmas filosóficos, as exclusões, os preconceitos e as variadas formas de discriminações sociais. Foram trabalhados os conceitos de educação, diversidade e subjetivação. A análise dos dados se fez através da Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1990) e Eni Orlandi (2001). Os resultados obtidos até o momento evidenciam três categorias emergentes: Angústia, Resistências, Experiências subjetivas do não ver.

**Palavras-chave:** diversidade, educação, subjetividade, experiência, tecnologia assistiva

### Abstract:

This paper presents analyses and discussion about preliminary results from a research on the theme of diversity and inclusive education. The aimed was to promote formative practices, reflective moments and discussions, focusing in themes such as: inclusive education and diversity, philosophical paradigms, exclusion, prejudice and other forms of social discrimination. The concepts of education, diversity and subjectivity were worked out in detail. We used the Participatory Research and Action Method, with workshops. The study was made in 2011 with four ungraduation students of Pedagogy, at the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Data analyses were made through Discourse Analysis Theory, proposed by Michel Pecheux (1990) and Eni Orlandi (2001). The results evidence three emerging categories: distress, resistance and subjective experiences, with the absence of vision. These features are explored through the text.

**Keywords:** Diversity, Education, Subjectivity, Experience, assistive technology

<sup>10</sup> Matheus dos Santos Corrêa (Bolsista Inicie/UERGS); Rael Monteiro Xavier (Bolsista Inicie UERGS/FAPERGS); Amanda Grasiela da Luz Peres (Bolsista Inicie UERGS/CNPq); Lucas Gerzson Linck (Estagiário em Psicologia PUCRS)



## I INTRODUÇÃO

Introduzindo o tema da educação inclusiva e diversidade, salientamos que nos processos de integração multicultural, os coletivos se adaptam à escolarização disponível, independentemente da cultura ou capacidades específicas. Por outro lado e apesar de todas as discussões, o sistema educativo vem mantendo o status quo e são os alunos com necessidades especiais quem têm que se adaptar à escola e não o inverso.

O tema da diversidade, assim como de necessidades especiais ou altas habilidades, ainda produz dificuldades de abordagem, independente da procedência social e cultural, as características individuais, motivações, capacidades e interesses dos alunos. Nesta perspectiva é sempre importante considerar que não são os grupos de pessoas com necessidades especiais, ou com algum tipo de diferença, os que devem adaptar-se à escolarização disponível, mas a escola e sua comunidade que devem apropriar-se da realidade e das informações que facilitem a superação das discriminações.

O foco da educação inclusiva deve ser mais amplo que da obrigatoriedade da introdução, via matrícula regular de alunos com necessidades especiais, como forma de integração. Segundo Hernandez (2011) para que as instituições façam o movimento da inclusão é preciso problematizar a cultura, as práticas docentes, o currículo escolar, o sistema educativo, ampliando a conscientização e formando para a diversidade.

O movimento pela inclusão se dá mediante questionamentos acerca da escassez de recursos humanos e pedagógicos adequados. Faz-se necessário pensar sobre a rigidez do ensino, a falta de pertinência dos currículos, a baixa formação continuada dos docentes, ausência de trabalho e projetos em equipe, atitudes e condutas discriminatórias arraigadas e perpetuadas pelo próprio sistema escolar. Para Boot (2000) as barreiras da aprendizagem e da participação aparecem na interação entre o aluno e seus diferentes contextos: pessoais, políticas, instituições, cultura e os fatores sociais e econômicos que afetam suas vidas.

## II DISCUSSÕES TEÓRICAS

### 2.1 Os binarismos, as exclusões

Quando trabalharmos com os conceitos de inclusão/exclusão é necessário

estarmos atentos sobre as múltiplas possibilidades de deslizamentos de sentido que esses termos podem derivar. Pensando a educação inclusiva, ressaltamos que a inclusão porta uma ambivalência (Santos, 2007). Nas formações grupais, em ambiente escolar, de trabalho ou de convivência, quando se impõe o exercício do processo de inclusão evidencia-se que alguém está excluído de um coletivo determinado.

A questão sobre a discriminação de minorias, segundo os estudos de Santos (2007), quer por fatores raciais, religiosos, sexuais, de gênero, de imigração, ou de pessoas com necessidades especiais, nos convoca a pensar os temas da inclusão e exclusão. Buscamos compreender nesta pesquisa o que as pessoas pensam e sentem em relação à inclusão, às pessoas com necessidades educacionais especiais e as convidamos a tomar parte neste debate, trazendo elementos para novas significações educacionais. O discurso pedagógico dos professores, por estar ativamente presente no cotidiano da condução do processo de ensino e aprendizagem, pode marcar de muitas formas a constituição da subjetividade desses alunos.

As dificuldades já se iniciam no meio familiar, na comunidade onde habitam, na escola. O despreparo no trato com a diferença é percebido, tanto nas relações pessoais e afetivas quanto na comunidade escolar onde a criança deverá ser incluída, haja vista que o próprio trabalho didático-pedagógico dos professores e mesmo o contexto escolar mais amplo, costumam tornar-se barreiras à escolarização.

É importante observar o que postula Beyer (2005 in Santos, 2007), para quem estes temas evidenciam o equívoco de tratar crianças em situação de diversidade de forma homogênea, como todas as crianças, dispensando-lhes o mesmo procedimento didático, ressaltando que aí pode estar o nó da questão. Não se pode negar que alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, corram o risco de serem colocados num processo de indiferenciação no ensino, em que se preserva a aprendizagem comum, desconsiderando as especificidades pedagógicas que a eles devam ser dispensadas.

A proposta de educação inclusiva:

[...] antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização de idade, sexo, desempenho, nível intelectual dos alunos. (Beyer, 2006, p. 81)

As escolas como um todo, com seus funcionários, corpo docente e discente, estão implicadas nos enfrentamentos e superação na convivência com suas diferenças. Professores e alunos, todos se igualam em sua humanidade, ou seja, todos apresentam falhas, quem sabe possamos dizer que tenham todos pontos obscuros, ou seja, pontos a serem descobertos, revelados, despertados. Cada um, a seu modo, faz dessa experiência de ensino e aprendizagem uma experiência onde a diversidade ensina a ambos uma nova visão sobre o aprender. A aprendizagem a cada dificuldade, a cada entrave no processo, desvela a necessidade de se pensar como ensinar e como aprender.

## 2.2 AS ESCOLAS INCLUSIVAS E A LETRA FRIA DA LEI

### 2.2.1 A Legislação sobre Educação

Tomando como referência as leituras dos textos de Carvalho (2004, p. 115), lembremos que ele propõe como funções das escolas inclusivas:

[...] acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar, operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender.

Para aprofundarmos as proposições voltadas às escolas inclusivas, faremos uma breve recapitulação do histórico legislativo referente ao assunto em relação ao contexto brasileiro. Partiremos de uma classificação entre Legislação constitucional (referente à Constituição de 1988) e legislações pós-constitucionais (Declaração de Salamanca; LDBEN 9.394/96).

A principal referência legislativa no Brasil, a Constituição Federal de 1988, traz algumas disposições, em seu Princípio da Igualdade (Título II, Cap. I, art. 5º) em relação à condição dos cidadãos, aquilo que ela determina como atribuições de um cidadão. Nesse caso específico, nos interessam as disposições iniciais do artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Também é importante ressaltar o texto do inciso primeiro deste mesmo artigo 5º: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

A primeira disposição trata da relação de igualdade entre a legislação e o cidadão brasileiro. A segunda disposição distingue os cidadãos em gênero, ao mesmo tempo em que repete a proposição anterior quanto à igualdade perante tal distinção. Portanto a igualdade de direitos e a categorização de gênero são os dois elementos demarcados nestes dispositivos. A lei regula apoiada em parâmetros de equivalência deixando à margem o que não está por ela designado.

No ano de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, o Governo brasileiro foi signatário da Declaração de Salamanca. Este documento é um dos marcos que baliza as políticas públicas voltadas ao campo da Educação Especial. Em suas premissas que estão dispostas no parágrafo 2. Acreditamos e Proclamamos que: há alguns pontos que levaremos em conta: “ toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (1994, s/p.).

Dois anos após a Declaração de Salamanca, a LDBEN 9.394/96 foi sancionada, no intuito de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Logo em seu artigo 1º, há uma disposição conceitual acerca de Educação: Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Essa conceituação de educação é especificada na disposição a seguir que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### 2.2.2 Todos são iguais perante a lei?

O artigo da Constituição Federal (Título II, Cap. I, art. 5º) afirma: todos são iguais perante a lei. Assim, o ordenamento sobre a igualdade em relação à lei está

baseado nessa generalização, representada pelo todos, e na distinção de gênero disposta no inciso primeiro: homens e mulheres.

A Declaração de Salamanca, formulada sete anos após a implementação da Constituição Federal de 1988 é o contraponto assumido pelo Estado Brasileiro quanto a sua distinção legislativa em relação ao artigo 5º da Constituição Federal. A Declaração de Salamanca transpõe a categorização prescrita no artigo 5º, possibilitando uma discricionariedade em relação à educação.

Conforme a segunda premissa deste documento: “todas as crianças possuem características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas Já a terceira premissa propõe um conceito novo, o qual não desenvolve no texto deste documento, mas já o contempla: a diversidade”.

Se todos não são iguais e o documento deseja contemplar a multiplicidade do único, podemos perceber uma mudança paradigmática da lei, ordenando não mais sobre os iguais, mas sobre os singulares. Ao afirmar a singularidade dos cidadãos, a legislação se propõe a contemplá-los através da diversidade.

Conforme a disposição inicial da Declaração de Salamanca, este documento dispõe sobre: Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A primeira análise que fizemos foi sobre esses princípios em relação ao princípio constitucional da Igualdade. Uma segunda análise que faremos será sobre essa nomenclatura, referência a qual se dirige esta Declaração: as necessidades educativas especiais.

Retornando à segunda premissa deste documento, onde está escrito que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, notamos a manifestação da singularidade da criança representada através do toda.

Já a quarta premissa traz uma nova referência a esta problematização: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”<sup>11</sup>.

Ao tratar da educação em relação à singularidade e à diversidade, a legislação traça um paralelo com a generalização do toda criança, e esse paralelo se manifesta nas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que

---

<sup>11</sup> <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

são únicos. Já essa quarta premissa, fala de aqueles com necessidades educacionais especiais. Ora, se todos não são iguais e, toda criança é única, quem são aqueles?

Essa colocação cria um fator de semelhança e um de diferença, de forma que toda criança única tem em comum a sua singularidade, portanto são diferenciados. Então a Educação Especial é voltada para aqueles, enquanto toda criança única recebe uma educação não-especial.

### 2.2.3 Educação Escolar: Educação e Escola

Sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz logo em seu artigo 1º uma conceituação sobre educação. A educação está disposta como aquilo que abrange os processos formativos desenvolvidos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A Lei 9.394/ 96 se propõe a legislar e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional<sup>12</sup>.

Mesmo determinando um conceito de educação, o primeiro parágrafo faz um recorte do campo da educação sobre o qual interessa dispor essa lei: a educação escolar. E assim, a lei “disciplina um campo e deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A natureza de distinção que anteriormente assumia um caráter baseado no singular, passa a lidar com um fator de semelhança quanto aos cidadãos.

É esse vínculo institucional da escola à legislação permeada pela educação disciplinada, que Carvalho (2004) retoma no conceito da escola inclusiva. A escola é a representação institucional da educação, o que não significa que a escola seja a educação, pois a educação está para além da escola.

Essa representação institucional assume as atribuições e premissas da lei, e “a generalidade é da ordem das leis”<sup>13</sup>( DELEUZE, 1988, p. 19). Ao propor uma escola inclusiva, então, se está tratando de determinar algum padrão referencial, para que a partir deste se determine o incluso e o excluído e que, portanto, se reproduza uma forma de segregação com base em semelhanças atribuídas a priori.

---

<sup>12</sup> [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf)

<sup>13</sup> Deleuze, G. Diferença e repetição. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

No entanto, perante a equação legislativa referente aos cidadãos, surge a exceção, os cidadãos com deficiência. Para essa exceção é necessário que se crie outra equação e assim por diante. A inerência da lei quanto à determinação de semelhanças dos sujeitos submetidos a essa é um grande fator de reprodução de segregação.

### III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização das oficinas de sensibilização, modalidades de participação da ação de extensão, elegemos como metodologia uma pesquisa ação intervenção (Thiollent, 1987) com vistas a sensibilizar discentes e docentes em práticas educativas voltadas à inclusão social, à diversidade e ao enfrentamento das discriminações. O conhecimento e a ação sobre a realidade são construídos no fluxo da pesquisa, da experiência coletiva, permitindo que os participantes tenham uma presença ativa no processo. O conhecimento vai sendo construído entre os saberes, enquanto efeito de produção ação intersubjetiva da pesquisa concebida como um processo relacional.

Optamos instrumentalizar o trabalho através de oficinas de sensibilização as quais tiveram a dimensão de transversalidade. Procurou-se uma relação entre os conhecimentos científicos e as questões da vida real, vivenciando atividades com privação do sentido da visão, através da experiência coletiva, possibilitando aprender sobre a realidade.

Foram realizadas quatro (4) oficinas em municípios onde a UERGS possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia: São Luiz Gonzaga, Cidreira, Cruz Alta e São Francisco de Paula. As oficinas usaram múltiplas metodologias e diferentes materiais pedagógicos, além de fóruns de discussão.

Em cada município foi realizada uma (01) oficina com duração de oito (08) horas cada uma, trabalhando temáticas relativas aos cinco sentidos, sendo que em alguns exercícios os participantes mantinham-se vendados. As oficinas exploraram recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, através das seguintes dinâmicas: I) Construção e apresentação do Sistema Braille, II) Memória olfativa, III) Orientação e mobilidade, IV) Memória gustativa, V) Criação: modelagem com fios e alinhavo com cadarços, VI) Memória tátil: jogo de dominó e caixa de textura, VII) Exploração tátil e descrição de objetos, VIII) Exploração tátil e memória auditiva. Após as dinâmicas

propostas fazia-se uma discussão sobre os sentimentos e as impressões individuais e grupais.

No início das oficinas foram oferecidas as informações sobre seus objetivos e entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes. Também utilizamos um protocolo sociodemográfico em que levantamos dados de formação dos participantes, idade, sexo, formação e área profissional. Todos os encontros foram registrados em áudio, vídeo e fotos. Após a transcrição de todo material foi confeccionado um relatório de cada oficina contendo: as transcrições de áudio, as observações apontadas durante a oficina e as percepções do grupo de pesquisa acerca dos vídeos.

A Tabela 1 demonstra os totais de participantes entre alunos/as, funcionários e professores. Considerando-se os moldes de oficinas, a inscrição foi limitada em no máximo quinze (15) participantes por cada edição. Sendo assim, o total obtido de cinquenta e seis (56) participantes foi plenamente satisfatório para nossos objetivos, haja vista que pela vivência experimentada nos grupos, produziu-se ainda, um efeito multiplicador.

**Tabela 1** - Impacto e Abrangência das Oficinas

<b>Público</b>	<b>Nº de participantes</b>
Alunas/os	44
Funcionários	07
Professores	05
<b>Total</b>	<b>56</b>

Segundo relatos de discussões posteriores com outros colegas e professores, gerou-se uma reverberação dos temas abordados no decorrer da experiência de sensibilização. Além deste indicador de aceitação da experiência e discussão sobre o tema da educação inclusiva e diversidade. Na avaliação do trabalho, os participantes solicitaram a continuidade desta experiência, ampliando para oficinas de produção de tecnologias assistivas.

Um dado significativo é que dentre os quarenta e quatro (44) alunos/as que participaram da pesquisa, treze (13) eram professoras da rede pública de ensino, sendo que estas professoras estão distribuídas nas quatro regiões pesquisadas. Quanto à qualificação dos participantes, além dos cinco (05) professores da Universidade, havia mais dois (02) participantes com pós-graduação, sendo que



estes são alunos provenientes de outros cursos anteriores de graduação. A experiência das oficinas oportunizou ainda que houvesse uma aproximação entre grupos de cursos e turnos diferentes.

Os dados transcritos a seguir evidenciam as crenças, as opiniões e as mais diversas sensações dos participantes sobre: limitações e habilidades, a diferença e diversidade, a inclusão escolar, os preconceitos, estigmas e estereótipos etc. Os fluxos de dados emergiram a partir dos discursos dos participantes, dos efeitos de sentido e reações registrados nos vídeos e das observações/percepções do grupo de pesquisa.

### 3.1 Análises discursivas sobre algumas categorias emergentes

Para este trabalho, a constituição dos corpora<sup>14</sup> para análise discursiva dos participantes da pesquisa, foi estabelecido a partir da transcrição de duas (02) oficinas. Ressaltamos que as análises aqui apresentadas concernem a alguns momentos dos registros nas oficinas.

Buscamos desenvolver a análise com base no material linguageiro, procuramos estabelecer relações entre marcas linguísticas, identificadas no fio do discurso, os sentidos interdiscursivos que situam as posições dos participantes na dinâmica da interação verbal entre eles e os coordenadores da oficina.

Os números apresentados entre parêntesis, nos recortes dos corpora, referem-se à ordem dos enunciados no texto. Procuramos estabelecer relações entre interdiscurso e intradiscurso na medida em que esses conceitos da AD<sup>15</sup> se oferecem como simulacro material do discurso, fornecendo a matéria prima para o indivíduo enquanto sujeito falante.

Os caminhos para a análise partindo da produção dos efeitos de sentidos apontam à constituição da subjetividade dos participantes, observando o modo de funcionamento das marcas linguísticas. A insistência de algumas impressões, pelos participantes, produziu discursivamente efeitos, evidenciando no decorrer da experiência a emergência de algumas categorias. Apresentamos para este artigo três (03), quais sejam: a) Angústia, b) Resistências e (c) Experiências subjetivas do não ver.

---

<sup>14</sup> Corpora: conjunto de enunciados formulado pelos participantes da pesquisa constituindo a discursividade de onde estabelecemos os elementos de análise em Análise de Discurso (AD). Quando usado no plural, indicando o conjunto de todos os registros discursivos escreve-se os Corpora. Quando usado no singular, ou referido à recortes específicos usamos o Corpus.

<sup>15</sup> Análise de Discurso- a partir daqui usaremos (AD)

### 3.1.1 Angústia

A AD constrói seu estatuto teórico conceitual ancorada no tripé da linguística (Saussure), da psicanálise (Freud/Lacan) e da teoria sócio-histórica (Marx). Recorremos por isso a Freud (1926), em Inibição Sintoma e Angústia, para definir o conceito de Angústia, compreendida como uma reação do sujeito frente a um afluxo de excitações, às quais não consegue dominar.

A proposição do trabalho, de certa forma, ameaçava as certezas e o conhecimento estabilizado dos participantes posto que perdiam o controle sobre o que teriam que fazer. Havia uma reação frente a um perigo para o eu, como uma experiência de afeto desagradável, sinalizando significações que desencadeavam a angústia.

A proposta inusitada da experiência das oficinas impunha duas estranhezas, quais sejam: a) os participantes deveriam realizar algumas atividades perceptivas, privados do sentido da visão; b) a direção das oficinas estava ao encargo de uma professora cega, enquanto todo grupo era de videntes. Esta situação por si fugia à experiência vivenciada anteriormente pelos grupos.

Frente a isto, se observa algumas manifestações de angústia, entendida pelos pesquisadores como consternação, aflição, sendo manifestada através de comportamentos não verbais como: risos, cochichos, retirada das vendas antes do tempo solicitado, expressões de desconfiança, confusão, impaciência, barulho e conversa excessiva ou ininterrupta durante a realização das atividades.

No exercício ainda sem vendas, quando os participantes deveriam ampliar pontos com diversas combinações em celas onde se encontravam já inscritos seis pontos, aos moldes de uma cela Braille, observou-se uma estranheza. Havia dificuldade na compreensão dos enunciados que orientavam o exercício. Os participantes olhavam o que os colegas faziam, riam, cochichavam uns com os outros.

(1) É um grande desafio para minha mente isso aqui (risos). É para demonstrar se o cara repete as coisas na vida ... Um papel cheio de bolinhas pode mudar a tua vida.

(2) As opções ficaram escassas. Cansei de fazer isso.

(3) Angústia, pensei no sofrimento dos meus alunos.

(4) Quando perguntei para S. entendi o que era pra fazer, senti tranquilidade porque me achei.

(5) Fiz uma análise combinatória.

(6) Pensei que fosse um teste psicotécnico

[Exercício Construção e apresentação do Sistema Braille – Oficina I, São Luiz Gonzaga]

As manifestações de riso, cochichar, espiar os colegas produziam agitação e cumplicidade entre os elementos do grupo. O exercício que deveria ser em silêncio e individual era subvertido por um ruído contínuo e persistente. Tomar como brincadeira o exercício oferecia um alívio para as dificuldades de compreensão da tarefa, muitos verbalizavam sua angústia em forma de brincadeira (1) provocando o grupo na convivência dos risos. Isso funcionava como descarga de ansiedades evidenciando um sentimento grupal.

Outros expressavam seu mal estar (2) (3) por vezes atribuindo ao exercício o problema, não reconhecendo sua incompreensão à proposição do trabalho. Algumas vezes referiam sentimentos de desconfiança como se estivessem sendo avaliados ou se houvesse a coisa certa a fazer neste caso (5) (6), a angústia estava marcada pelo desejo de não errar ou demonstrar que não tinham dificuldade.

Pensando sobre o conceito da AD de: heterogeneidade entre as palavras e as coisas, salientamos dois recortes em que a resistência em reconhecer as distorções na inteligibilidade dos participantes frente a execução do exercício. A primeira ressalta sentimentos frente ao exercício afirmando ainda que fez uma elaboração criativa sem qualquer crítica sobre sua total incompreensão de execução da tarefa:

(7) Senti alegria, bem tranquila, ficou bem bonito, fiz tipo um mosaico, uma inovação.

[Exercício Construção e apresentação do Sistema Braille – Oficina II Cidreira]

Outra participante justifica sua dificuldade de execução da tarefa atribuindo o erro ao enunciado, o que dificultou seu entendimento:

(8) Eu não comecei porque dizia pontos.

[Exercício Construção e apresentação do Sistema Braille – Oficina II Cidreira]

Priorizando para análise a problemática da AD em torno do trabalho de interrogação-negação-desconstrução de sentido, ressaltamos que a própria produção de sentido vem a ser um lugar de formação de um novo sentido, e não somente de afirmação ou captura de sentido. O conceito de discurso é constituído por Pêcheux (1997), no sentido de objeto-histórico, que se produz socialmente, por sua materialidade específica, qual seja, a língua.

Essa produção social nos remete ao conceito de interdiscurso, que segundo o autor, está diretamente relacionado ao de pré-construído. A característica principal do pré-construído é a separação entre o pensamento e o objeto de pensamento,

com a pré-existência deste último. Retomando os recortes discursivos acima, pensamos que a angústia frente aos exercícios era provocada pelo instrumento aplicado, mas não só, podemos pensar também, que uma dificuldade subjacente seja o fato da coordenação do trabalho estar ao encargo de uma professora cega.

Em que medida o desafio para a mente (1) dos participantes era entender a proposição, ou não encontrar um olhar da professora que reconhecesse o desamparo frente ao fato de terem perdido a visibilidade? Não eram enxergados e reconhecidos enquanto sujeitos, não sabendo a quem dirigir seu olhar para perguntar suas dúvidas.

Da pressão sofrida pela falta de referência do olhar parecia emergir o riso, a brincadeira, o cansaço, a angústia verbalizada (1) (2) (3). Um dos participantes refere que se tranquilizou quando consultou uma professora vidente (4), como se aí, no seu olhar, encontrasse uma resposta que lhe possibilitasse seguir pensando, mesmo que aquilo que tenha pensado (5) não correspondesse à proposição dos enunciados do exercício.

Na materialidade linguageira dos participantes se evidenciava uma fronteira entre aceitar a coordenação de uma professora cega e ficar à deriva de uma orientação que não lhe oferecia a garantia de um olhar. A angústia emergente tende a se transformar em resistência à experiência.

### 3.1.2 Resistência

Tomando a resistência como uma segunda categoria emergente, seguimos a referência teórica de Freud (1912). Para efeito de nossa análise discursiva, podemos entender a resistência definida como o efeito que o próprio recalçamento produz. É o conjunto de fenômenos que entram as associações ou que até mesmo podem levar o sujeito ao silêncio. Está ligada enquanto mecanismo de defesa referido ao eu.

O exercício proposto a seguir era uma experiência olfativa. Os participantes deveriam ser vendados, sentados em semicírculo. Seriam passados diversos potes com aromas diferentes. O primeiro participante em cada ponta do semicírculo receberia um pote. Deveria abri-lo, sentir o aroma, fechar o pote sem fazer qualquer comentário e passá-lo ao colega ao lado, assim sucessivamente até que todos tivessem experimentado os aromas de todos os diferentes potes. As vendas só seriam retiradas no final da experiência quando fariam comentários identificando os aromas que sentiram.

Observamos que quando as vendas foram distribuídas, a maioria dos participantes mantiveram-nas na testa ou no pescoço. Foi preciso insistir: “vamos colocar as vendas?”

- (9) Tem bicho? (Conversam e riem)
  - (10) É para falar o que sentiu?
  - (11) É muito familiar, o que é isso? (Risos e bastante conversa paralela)
  - (12) Eu já confundi os cheiros (Risos)
  - (13) Dá para bota o dedo?
- [Exercício sobre Memória Olfativa – Oficina II Cidreira]

Há muita agitação nos grupos, reclamam que os potes são idênticos, que já passaram mais de uma vez na roda, que os cheiros se repetem, embora não haja potes nem cheiros iguais. Muitos têm dificuldades em identificar os aromas, queixam-se que não estão acostumados a usar outros sentidos além da visão. Alguns precisam tirar a venda justificando dor de cabeça, pois a venda é apertada ou, se sentiam sufocar.

Se antes não conseguiam enxergar os pontos no papel, agora, vendados tinham dificuldade de sentir os aromas. As brincadeiras, a necessidade de falar, rir, comentar durante o exercício apontava para uma resistência para além da tarefa, mas uma resistência do eu, seguindo à Freud, pois as brincadeiras (9) não faziam sentido com a proposição do trabalho que era explorar sua memória olfativa e rememoração de experiências olfativas (10) (11) (12). Por vezes (13) era preciso utilizar outro sentido para assegurar-se de que teria como controlar o apreender o olfato.

A separação entre o pensamento e o objeto do pensamento nos aponta para que toda descrição esteja exposta ao equívoco da língua, havendo uma impossibilidade de encontro com o real. A proposição do exercício apela para um encontro com um estado primitivo, onde o olfato, dissociado da experiência visual, evoca apenas imagens olfativas, posto que se produziam associações sensoriais de outras experiências vividas anteriormente.

### 3.1.3 As experiências subjetivas do não-ver

Nesta categoria incluímos todos aqueles discursos relativos à experiência propiciada pelas oficinas em relação ao não-ver, ou seja, aquelas manifestações e discursos proferidos pelos participantes em relação à esta experiência, do sentir-se impossibilitado de enxergar, a experiência de privação de um sentido e, conseqüentemente, a provação de habilidades até então inexploradas.

Os processos de subjetivação, conforme afirmou Foucault (1985) são as relações da subjetividade com a história, com o tempo. Podemos pensar que toda subjetividade é uma forma, mas esta forma é simultaneamente desfeita, alterada pelos processos de

subjetivação, o eu é então um ser/sendo. A forma/sujeito é captada pelos saberes e poderes e a subjetividade não é fixa.

Então, nesta perspectiva, pensar a subjetividade é pensar que o eu se produz na exterioridade. A experiência de contato com o exterior, que é interiorizada no sujeito, define novos sentidos a partir das diferenças, da alteridade (DELEUZE, 1992). A subjetivação é, pois um modo intensivo, um sistema complexo e interdependente entre o sujeito e as redes de relações e práticas nas quais este participa.

A emergência das categorias revelada na materialidade discursiva dos participantes não é estanque, considerando que a angústia frente aos exercícios provocava resistência pela experiência do não ver. As justificativas apresentadas sobre o porquê não enxergavam ou não conseguiam descrever objetos, bem como, a dificuldade em confiar e se deixar conduzir pelos colegas quando caminhavam vendados, evidenciam esta indissociabilidade de emoções e sentimentos.

(14) Eu estava no meio de dois colegas e ninguém me guiava.

(15) É um exercício de entrega e confiança.

[Exercício de Mobilidade – Oficina I, São Luiz Gonzaga]

Para Franco (2013), uma das características das oficinas de sensibilização, por não estarem rigidamente estruturadas, é o despertar de sentimentos, emoções, condutas e interações que as pessoas experimentam ao interagir. Esta prática, já experimentada por Kurt Lewin em 1946 mostra-se eficaz na redução de problemas interpessoais, grupais e na aquisição de novas aprendizagens.

A experiência do não ver também aparece quando a experiência é de reconhecimento da memória gustativa. Justificavam suas confusões gustativas com explicações racionais do tipo:

(16) É porque nos somos mais visuais (...)

[Exercício de Memória Gustativa com uso de vendas – Oficina I, São Luiz Gonzaga]

Os exercícios experimentados pelos participantes (14) (15) suscitam por vezes medo, a preocupação de não-ver num ambiente estranho, além do sentimento de impotência.

As oficinas de sensibilização, usadas como procedimento metodológico de pesquisa-ação abriram espaços de reflexão, intercâmbio e formação, permitindo aos participantes avaliar e fortalecer aprendizagens, servindo ainda, para clarificar demandas de formação docente.

Segundo Alatorre e Caudillo Felix (2006), as oficinas de sensibilização são uma excelente forma de colocar pessoas e conceitos em contato, permitindo o exercício de autodiagnóstico e conscientização de crenças e práticas pessoais, coletivas e

institucionais, possibilitando, a formulação de ações e iniciativas a partir da aplicação de novos saberes. Os autores sugerem, ainda, que para facilitar a apropriação de conceitos e clarificar linhas de ação, a oficina pode finalizar-se com o desenvolvimento de “mapas conceituais” que auxiliam a estabelecer ações em níveis temáticos, institucionais, políticos etc.

#### **IV Considerações Finais**

Localizar outros saberes é descolonizar uma parcela de saber/poder, considerando os sujeitos diferentes como produtores de racionalidades e subjetividades e não mais como objetos de escrutínio e seleção. Problematizar algumas lógicas, questionar valores e operar a partir de um trabalho intelectual que também é político e estético, lugar de tensão e dissenso.

A pesquisa apresentada sensibilizou discentes, docentes e a comunidade acadêmica da Uergs, a fim de promover uma reflexão profunda sobre a cultura e as práticas de in/exclusão praticadas na Universidade, além de promover momentos de exploração e aprendizagem de novas habilidades afetivas/cognitivas, a partir da experiência do não-ver.

Em termos teóricos e, a partir da revisão de documentos relativos à Educação Inclusiva, apontamos a distância abismal entre os dispositivos legais e as práticas educativas e sociais no que tange à diversidade. O caráter homeostático e universal dos direitos coletivos deixa na fronteira a questão da diferença que inaugura nossa subjetividade. Trata-se, pois, de exigir uma redistribuição de direitos e instrumentos emancipatórios capazes de reconhecer nossas diferenças e cidadanias.

Ao usarmos o termo movimento pela inclusão nos referimos a uma nova cultura, um repertório inovador de saberes/significados/práticas, um campo de disputas para afirmar as diferenças e garantir seu reconhecimento. A inclusão educacional de pessoas com NEE passa por um debate essencial à toda sociedade: a forma como olhamos para as diferenças, questões de alteridade.

A experiência de vivenciar habilidades, até então não exploradas com respeito à privação da visão, promoveu um fluxo de intensidades afetivas evidenciando sentimentos de vulnerabilidade. Como efeitos de sentidos se produziram: angústia e resistência à experiência do não ver, expressando discursivamente um estranhamento e, por vezes, medo na vivência dos exercícios propostos na pesquisa ação.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALATORRE, Gerardo; CAUDILLO FELIX, Rosa Delia. Marco metodológico para la realización de talleres de Sensibilización para el Trabajo en Redes. Em <http://base.d-p-h.info/es>, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In Baptista, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOOTH, Tony. **Progreso en la educación inclusiva**. Estudio Temático para la Evaluación de Educación para Todos. Paris: UNESCO, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2006, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**, (3ª ed.) Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado, (2ª ed.) Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vontade de Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FRANCO, Marco A. Desarrollo Organizacional y Talleres de Sensibilización. Em MANAGEMENT, <http://www.sht.com.ar/archivo/Management/sensible.htm>, acessado em fevereiro 2013.
- FREUD, Sigmund. **Inibição Sintoma e Angústia**. In Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1926-1969
- HERNANDEZ, Aline. **Diálogo e abertura às diferenças**. Em Jornal Mundo Jovem, Ano 49, Nº 415, abril, 2011.
- MARQUES, A. **Sujeito e perspectivismo**. Trad. Rafael Gomes Filipe. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, (3ª.ed.) Campinas: UNICAMP, .
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Conferência, 1997.
- SANTOS, Sueli Souza dos. **Linguagem e Subjetividade do Cego na Escolaridade Inclusiva**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa ação**. São Paulo, Brasiliense, 1987.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

### CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS THROUGH A PROPOSED EXTENSION

#### **Autores:**

Adelmir Fiabani

Prof. Dr. da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. adelmirfiabani@hotmail.com

Eliziane Sasso dos Santos

Mestranda em Educação Profissional da UNIPAMPA. elizianesassodosantos@gmail.com

#### **Resumo:**

A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus/Jaguarão - RS, através do Programa de Educação Tutorial PET – História da África, desenvolve o programa de extensão “Curso de Formação em História da África e do Negro no Brasil”, destinado aos professores da rede pública e privada, que sentem dificuldade na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/08. Este programa de extensão iniciou em 2010, e já foram realizadas três edições, totalizando quase uma centena de professores formados. A formação continuada de docentes está garantida por lei e a universidade pode contribuir para a melhoria da Educação auxiliando os professores no seu ato pedagógico. Neste artigo abordaremos a importância da formação continuada de professores e as dificuldades encontradas por eles no tocante à Lei 10.639/2003. Também relataremos as experiências dos três cursos realizados – São Borja, Jaguarão e Santo Ângelo. Para este artigo, valemo-nos da bibliografia pertinente à formação de professores e obras que versam sobre a importância da extensão como atividade que aproxima a universidade da sociedade. A extensão proporcionou trocas de experiências e, da mesma forma, que contribuímos com a teoria, aprendemos com os relatos e técnicas utilizadas pelos docentes da Educação Básica, dando um novo sentido ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Extensão, educação, formação de professores, Lei 10.639/03

#### **Abstract:**

The Federal University of Pampa - UNIPAMPA, Campus / Jaguarão - RS, by PET Tutorial Education Program - History of Africa, develops outreach program "Training Course in the History of the Negro in Africa and Brazil," for teachers of public and private, that have difficulty in implementing the laws and 10.639/2003 11.645/08. This extension program began in 2010, and already there were three editions, totaling nearly one hundred trained teachers. The continuing education of teachers is guaranteed by law and the university can contribute to the improvement of Education assisting teachers in their pedagogical act. In this article we discuss the importance of continuous training of teachers and the difficulties encountered by them in relation to Law 10.639/2003. Also recount the experiences of the three courses taken - São Borja, and Jaguarão Sant'Angelo. For this article, we make use of relevant literature to teacher training and works that deal with the importance of the extension as an activity that brings the university in society. The extension provided exchanges of experiences and, likewise, that contribute to the theory, we learn from the stories and techniques used by teachers of basic education, giving a new meaning to higher education.

**Keywords:** Extension, education, teacher training, Law 10.639/03.

## O Programa de Educação Tutorial História da África

O Programa de Educação Tutorial trata-se de um programa criado na década de 1970, que tencionava criar grupos de excelência dentro da universidade. Atualmente, o Programa de Educação Tutorial é composto de grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nos últimos anos, o Ministério de Educação flexibilizou e dinamizou a estrutura dos grupos, com a união do PET com o Conexões de Saberes, a definição de tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET. (BRASIL. PET, 2012).

Em 2010, o PET – História da África iniciou suas atividades na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. O campus Jaguarão é um dos dez campus que compõem a UNIPAMPA, situado na fronteira com o Uruguai, distante 140 km de Pelotas, a maior cidade da região. Neste campus são ofertadas as licenciaturas em Letras, Pedagogia e História. Também há os cursos Gestão de Turismo e Produção e Política Cultural. A ampliação do acesso à universidade trouxe para região estudantes de vários lugares do Brasil, transformando a região da fronteira um belo mosaico cultural.

O PET – História da África visa fundamentalmente auxiliar as escolas a cumprir a Lei 10.639/2003 e desenvolver projetos de pesquisa e extensão nas comunidades negras da metade sul do Rio Grande do Sul. O nome “História da África” nasceu como um codinome carinhoso dado ao projeto que inicialmente se chamava “Implementando a Lei 10.639/03 nas escolas”. Alguns setores da universidade, por onde tramitou o projeto, não sabiam o número da Lei e passaram a chamá-lo de “História da África”. Este fato elucida o grau de desconhecimento da referida Lei, tanto na academia quanto nas escolas.

O PET – História da África é multidisciplinar e foi formatado para atender alunos oriundos das comunidades quilombolas. Infelizmente, não há nenhum acadêmico deste segmento social no campus de Jaguarão. Neste sentido, o PET – História da África foi ao encontro das comunidades a fim de inseri-las no meio acadêmico como protagonistas em eventos sobre história e cultura negra. A experiência de luta pela terra e resistência aos apelos do grande capital são temas

relevantes abordados pelos quilombolas, importantíssimos para a formação dos nossos discentes.

O planejamento aprovado para 2011, previa essencialmente a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Jaguarão, curso de formação de professores no mesmo município e pesquisa em comunidades quilombolas da metade sul do Rio Grande do Sul. No ano seguinte, as ações referentes a Lei 10.639/03 e a formação de professores foram planejados para o município de Santo Ângelo, após convite da administração local. Decidiu-se pela continuidade das ações nas comunidades negras.

Ressaltamos que em 2010, antes da UNIPAMPA ser contemplada com o PET – História da África, realizamos um curso de formação em História da África e do Negro no Brasil, no município de São Borja, que foi concluído já no período de vigência do Projeto de Educação Tutorial. Consideramos como obra do PET este primeiro ato de formação, pois 80% da carga horária ocorreu dentro do projeto e os demais cursos foram inspirados nessa primeira experiência.

### **O PET – História da África no contexto da UNIPAMPA**

Em 27 de julho de 2005, em Bagé, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou a criação da Universidade Federal do Pampa. Passado o período de instalação, o efetivo funcionamento da instituição começou em setembro de 2006. Atuando em dez cidades da metade sul do Rio Grande do Sul, com a reitoria sediada em Bagé, a UNIPAMPA está disposta geograficamente de um extremo ao outro do estado, no sentido leste-oeste, nas fronteiras com o Uruguai e Argentina, sendo que os campus mais afastados distam 700 km.

A UNIPAMPA foi criada no momento de expansão do ensino superior no país e nasceu com a missão de fomentar o desenvolvimento local e contribuir com a integração da fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina. Na época da criação da UNIPAMPA, o governo federal comungava do pensamento que uma Instituição de Ensino Superior na região poderia formar mão-de-obra qualificada e seriam desenvolvidos projetos voltados à permanência da população no local com condições dignas de sobrevivência.

A metade sul do Rio Grande do Sul não acompanhou o ritmo de desenvolvimento das demais regiões do estado, consequência do modelo

econômico implantado, com forte presença do latifúndio e produção primária voltada à exportação. A economia da região baseava-se na rizicultura e pecuária extensiva, atividades que requerem grandes áreas de terras e geram poucos empregos. O baixo número de indústrias obrigou a migração da força de trabalho jovem para os centros urbanos maiores e gerou pobreza na região. A falta de emprego foi responsável pelo êxodo da população para os centros maiores e para a capital do estado. As décadas de 1980-90 foram marcadas pela estagnação econômica da metade sul do estado com forte êxodo, sendo que alguns municípios tiveram redução do número de pessoas.

Em termos comparativos, destaca-se que as regiões norte e nordeste do estado possuem municípios com altos Índices de Desenvolvimento Social - IDS, ao passo que, na metade sul, os índices variam de médios a baixos. A metade sul perdeu espaço, também, no cenário do agronegócio nacional devido ao avanço da fronteira agrícola para mais próximo de importantes centros consumidores. A distância geográfica, o limite na logística de distribuição e as dificuldades de agregação de valor à matéria-prima produzida regionalmente, colaboram para estagnação do quadro econômico. (UNIPAMPA, 2009).

Em relação à Educação Básica, a metade sul do Rio Grande do Sul também acompanha os índices das regiões menos desenvolvidas do Brasil. Problemas como evasão, repetência, baixo IDEB, maior número de analfabetos são mais freqüentes na região de abrangência da UNIPAMPA.

Tabela 1  
Quadro comparativo do IDEB 4ª série/5º ano, nos anos 2007 e 2011

Município Metade Sul	IDEB 2007	IDEB 2011	Municípios Metade Norte	IDEB 2007	IDEB 2011
Aceguá	3,8	4,1	Bento Gonçalves	4,1	4,5
Alegrete	3,6	3,8	Campo Bom	4,2	5,2
Bagé	3,5	3,5	Canoas	3,2	3,6
Caçapava do Sul	3,4	3,1	Carazinho	4,2	4,2
Dom Pedrito	3,2	3,3	Caxias do Sul	4,3	4,5
Itaqui	3,7	3,5	Erechim	4,2	4,8
São Borja	3,5	3,6	Farroupilha	4,5	5,2
São Gabriel	3,3	3,6	Ijuí	4,3	4,4
Jaguarão	3,1	2,9	Passo Fundo	3,7	4,1

Tabela organizada pelo autor a partir de dados do MEC

Percebemos que o IDEB dos municípios da metade sul é inferior comparando-se com municípios da metade norte do estado do Rio Grande do Sul.

A Educação é reflexo da estagnação econômica regional. Os municípios tiveram suas receitas diminuídas, reduzindo os investimentos em Educação e, sobretudo, na formação de professores. Com escolas precárias, currículo defasado, professores desmotivados, transporte estudantil incerto, pais e alunos desinteressados o rendimento escolar atingiu os piores índices do estado. A população em geral empobreceu e passou a trabalhar mais cedo, fato que acarretou no abandono dos estudos. Também, há na região forte presença de negros, que ao longo da história aparecem nas estatísticas com menos anos de escolaridade, mais evasões e repetências, conseqüência do passado escravista e das poucas oportunidades de acesso à escola.

Em relação à formação de professores, há muitos problemas. A dificuldade de acesso às universidades públicas foi determinante para a baixa qualificação profissional dos docentes. Somente duas Instituições de Ensino Superior atendiam toda a região antes da chegada da UNIPAMPA. A maioria dos professores graduados teve que recorrer às instituições privadas. Quanto à formação continuada, também foi problemática pelos motivos acima citados.

A criação da UNIPAMPA movimentou vários setores da metade sul. Economicamente, causou impacto positivo, pois gerou aquecimento nos campos imobiliário e da construção civil. No tocante à Educação, a chegada de especialistas desacomodou as estruturas locais, que passaram a interagir como o corpo docente e discente, surgindo novos projetos nas áreas do ensino, pesquisa e extensão.

### **Extensão: a ponte entre a universidade e a comunidade**

O Plano Nacional de Extensão definiu a extensão universitária como processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. No Projeto Institucional da UNIPAMPA, a extensão

assume o papel de promover essa articulação entre a universidade e a sociedade, seja no movimento de levar o conhecimento até a sociedade, seja no de realimentar suas práticas acadêmicas a partir dessa relação dialógica com ela. (UNIPAMPA, 2009).

Entre as estratégias de ação, a UNIPAMPA decidiu ir à comunidade a fim de ouvi-la e, a partir deste diagnóstico inicial, estabelecer ações que possam interferir positivamente na realidade local. Desde que começaram as atividades acadêmicas dos primeiros cursos da UNIPAMPA, as escolas de Educação Básica passaram a receber visitas dos professores e acadêmicos preocupados em criar/executar projetos visando a melhoria da Educação.

Conforme o fórum dos pró-reitores de extensão das universidades públicas, durante o I Encontro Nacional, realizado em 1987, extensão universitária é

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. (FORPROEXT, 1987).

Para Boaventura de Sousa Santos (2004), a extensão é uma das mais salutares funções da universidade, pois “a sociedade deixa de ser objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.” Ou seja, “à medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência”. A extensão é a partilha do conhecimento com quem tem pouco acesso a ele. Também é o canal condutor do saber popular que adentra pelas portas da universidade. Na verdade, não são muitos aqueles que têm acesso aos conhecimentos gerados na universidade pública. A extensão universitária democratiza o acesso ao conhecimento e dá uma nova função à universidade - contribuir para a solução dos problemas sociais.

O Programa de Educação Tutorial tem como uma das premissas a extensão. Foi com este objetivo que criamos o PET – História da África. Entre as atividades programadas está a formação de professores em História da África e do Negro no Brasil.

### **Formação continuada de professores**

A formação continuada de professores ainda não é prioridade no planejamento das escolas. As razões são diversas e envolvem tanto os professores como a gestão. Alguns professores reclamam de falta de tempo para estudar; as

equipes diretivas se queixam que não há substitutos para os docentes e as aulas precisam ser interrompidas para que aconteça a formação; as mantenedoras alegam falta de recursos, calendário engessado, desinteresse por parte dos professores. No entanto, todos os três segmentos sabem como é importante retomar os estudos e trocar experiências no ambiente escolar. Muitas vezes, a formação continuada gera conflitos e inquietações, porém salutares, pois rompe com pré-conceitos e oxigena o ato pedagógico na sala de aula.

A formação continuada de professores já foi chamada de reciclagem, expressão que perdeu força com o tempo, substituída por 'aperfeiçoamento'. O termo reciclagem era visto como sinônimo de reaproveitamento, usado mais em atividades mecânicas como na produção industrial ou em programas de preservação do meio ambiente, inadequado para formação de pessoas. Também significa, refazer o ciclo, repensar a caminhada, refazer o ato pedagógico. Aperfeiçoamento remete a pensar que temos sempre algo a aprender e melhorar, princípio fundamental para quem convive no mundo dinâmico das escolas. Os dois termos – reciclagem e aperfeiçoamento – dependem do diagnóstico, ou seja, um instrumento de avaliação que indique o momento certo de buscar o 'aperfeiçoamento', muitas vezes, ausente na autocrítica dos próprios professores.

Carlos Macedo Garcia (1995) prefere o conceito de desenvolvimento profissional dos professores no lugar dos termos: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação permanente, reciclagem e outras. Para o educador, desenvolvimento profissional indica crescimento e identidade, valorização dos aspectos conceituais, organizativos, pedagógicos, orientando-os para a mudança. (GARCIA, *apud* NÓVOA, 1995).

A formação continuada faz-se necessária sempre que o docente se depara com dificuldades no seu cotidiano de trabalho, que vão da inovação científica aos problemas disciplinares na sala de aula. As informações chegam instantaneamente aos nossos lares e aos lares dos nossos alunos. Todos os dias a sala de aula é bombardeada com novas informações, no entanto, falta a reflexão sobre a informação. É função do professor a reflexão sobre as informações. Também é papel do docente saber lidar com a diversidade, valorizar o outro, respeitar as diferenças, impedir práticas racistas e discriminatórias.

A Lei 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, causando algumas inquietações nas

escolas, universidades e entidades mantenedoras. Para os docentes que concluíram seus estudos no período anterior a 2003, a formação continuada servirá para instrumentalizá-los a fim de dar conta da nova determinação. Nesse caso, a formação continuada deverá buscar o saber científico, produzido através de reflexões, pois o saber popular não está dando conta. Formação continuada não é apropriar-se de conhecimentos sem reflexão e discussão com seus pares. Vai muito além desse pensamento reducionista, ou seja, segue algumas etapas: apropriar-se do conhecimento, refletir sobre ele, planejar, e agir.

Entendemos por formação continuada clássica aquela em que o professor atua com a sua formação inicial e volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, participando de cursos, congressos e encontros voltados para o desenvolvimento profissional. Para alguns especialistas, esta modalidade carrega em seu âmago a conotação negativa de que alguém domina o saber e transmite para quem foi em busca de conhecimento. Na verdade, o educador que busca o aperfeiçoamento não é um ser passivo por excelência. A interação entre o educando e o educador anulará a passividade.

A formação continuada na forma interativo-reflexiva prevê a ajuda mútua entre os formandos em uma situação pontual. Segundo o educador Antonio Nóvoa, “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.” Esta modalidade de formação continuada não tira a autonomia do professor que busca atualização e valoriza a integração dos saberes. Para Nóvoa, “o resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas”. Ou seja, “é preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas”. (NÓVOA, 2012).

Para exemplificar, com a publicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 surgiram muitas dúvidas entre os docentes e equipes diretivas. Neste caso, a formação continuada na modalidade interativo-reflexiva é a mais adequada. A contribuição de todos os envolvidos no processo será o primeiro passo para a formação. No entanto, as lacunas decorrentes da formação acadêmica serão preenchidas com saber científico, disponível nas universidades. As duas modalidades de formação continuada não lograrão êxito se excluirmos o conhecimento produzido pela ciência. Caso contrário, poderemos cair na armadilha do senso comum. Cremos que a



junção das duas formas seja o mais adequado, pois estaremos valorizando a experiência de cada um, balizadas pelo saber científico.

### **Formação continuada para as relações étnicorraciais**

Não é recente a preocupação com a formação de professores em educação para as relações étnicorraciais. Na década de 1970, foi proposta a “Pedagogia Interétnica”, do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, fundado por membros do Movimento Negro Unificado (MNU) em Salvador. (BARROS, 2010). No entanto, somente na década de 80 foi aplicada em escolas públicas da capital baiana. Ações esporádicas ocorreram pelo Brasil até 2003, quando foi aprovada a Lei que obriga a inclusão dos conteúdos de História da África e cultura africana e afrobrasileira nos currículos das escolas.

Com a Lei 10.639/03, percebemos significativo aumento de cursos de formação em relações étnicorraciais. Várias universidades promoveram cursos de pós-graduação em História da África e Cultura Afrobrasileira, no entanto o número de professores formados ficou muito abaixo do esperado. Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 17 de junho daquele ano, passaram a vigorar as referidas diretrizes, destinadas às instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores.

Em 2006, o Ministério da Educação criou o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Este programa criou regras e financiou programas de formação continuada aos professores. A primeira edição do Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, ocorrido entre 02 de janeiro e 25 de maio de 2007, realizou-se integralmente através da Internet. Em 2008, o MEC criou a Rede de Educação para a Diversidade, um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. (BARROS, 2010, p. 69).

Em 2008, a Lei 11.645 determinou a inclusão dos estudos indígenas, alterando a Lei 10.639/03. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2003). Em 20 de novembro de 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que assegurou aos estudantes das comunidades negras ou das escolas adjacentes, currículo com conteúdos característicos, respeitando a diversidade étnico-cultural, ministrados por professores com formação específica e diferenciada. (BRASIL, 2012).

Percebemos que as diretrizes curriculares orientam para a formação continuada como qualificação à formação inicial dos professores. Sobretudo, a partir de 2003, a formação continuada em Educação para as Relações Etnorraciais se faz necessária, visto que a maioria dos professores formados antes daquela data não tomou conhecimento dos referidos conteúdos. São poucos os professores de História que tiveram em suas licenciaturas ou bacharelados conteúdos sobre estudos africanos. Certamente docentes das outras disciplinas também ficaram com lacunas na formação, quando se trata de História da África e dos indígenas.

Tratando-se de educação para as relações etnorraciais, a formação continuada visa preparar os professores para valorizar e apoiar conhecimentos de todas as etnias, respeitar as especificidades, lutar pelo fortalecimento da cidadania e das identidades. Conforme Miguel Arroyo (2010, p. 114), “é central intervir na superação de imaginários racistas, preconceituosos que ainda existem no sistema escolar”. Segundo Nilma Lino Gomes (2010, p. 109), “os educadores e educadoras brasileiras, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais”, ou seja, “o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social.”

As Instituições de Ensino Superior tem obrigação de auxiliar as escolas e docentes na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Neste sentido, a UNIPAMPA, através do Curso de Formação Em História da África e do Negro no Brasil, desempenhou sua função de fomentadora do desenvolvimento local, pois atuou na formação continuada dos professores. Não se faz Educação de qualidade sem o professor. O docente bem preparado, seguro das suas obrigações, desempenhará melhor suas funções quando bem qualificado. Os 98 professores formados pela Extensão universitária da UNIPAMPA são multiplicadores destes conteúdos e agentes de mudança em suas comunidades.

## Formação continuada de docentes através de um projeto de extensão

O referido projeto de extensão foi realizado em três etapas, nos municípios de São Borja (2010), Jaguarão (2011) e Santo Ângelo (2012). Este último acolheu professores de Eugênio de Castro. Para melhor compreensão do leitor, os quatro municípios não acompanham a média nacional no tocante à composição étnica da população em geral. Atualmente, no Brasil a população afrodescendente se iguala à população branca numericamente. Segue abaixo quadro resumo da composição étnica dos quatro municípios, segundo critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 2  
Divisão da população por cor ou raça segundo IBGE (2010)

Município	Branco	Negros	Índios	Pardos	Amarelos	% afro/índigenas
São Borja	49.209	2.074	24	10.229	134	19,98
Jaguarão	24.560	1.830	59	1.469	13	12,02
Eugênio de Castro	2.036	99	-	595	69	24,80
Santo Ângelo	62.315	1.416	51	11.778	714	17,36
Total	138.123	5.419	134	23.571	930	17,26

Tabela elaborada pelos autores a partir de dados do IBGE

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 reportam à cultura africana, afrobrasileira e indígena. Somados os negros, pardos e indígenas, eles representam 17,26 % da população de todos os municípios envolvidos no projeto. Este número é expressivo e sua história e cultura são importantes para todos, sobretudo, aos estudantes. Afinal não é somente para este grupo de etnias que interessam os estudos africanos e indígenas, mas para todas as pessoas, pois todos têm direito de saber sobre a cultura do outro. Somente o conhecimento evitará discriminações, preconceitos e racismos.

### Professores de São Borja das Missões

Primeiro dos Sete Povos das Missões, São Borja foi fundada pelos padres jesuítas espanhóis ainda no século XVII e passou a condição de município em 1833. É uma das cidades mais antigas do país. Em 2009, passou a ser conhecida como Terra dos Presidentes, pois é a cidade natal de dois ex-presidentes do Brasil -

Getúlio Vargas e João Goulart. Neste município, quase não há marcas do passado missioneiro. A presença escrava na região foi importante. Segundo o historiador Paulo Zarth (2010, p. 194), em 1858, havia 153 trabalhadores escravizados nas estâncias de São Borja.

A composição da população comporta-se como na maioria dos municípios da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, com predomínio da etnia branca, minoria negra e alguns indígenas. Em São Borja, a população afrobrasileira e indígena representa 19,98%.

Em 2010, na condição de professor da UNIPAMPA, propomos um curso de formação em História da África e do Negro no Brasil à Secretaria Municipal de Educação e 35ª Coordenadoria Regional de Educação. Prontamente o projeto foi aceito e iniciamos os trabalhos em outubro daquele ano. Firmamos parceria com a Prefeitura Municipal e a representação da Secretaria Estadual de Educação. O I Curso de Formação em História da África e do Negro no Brasil foi programado para 60 horas aula, com os mesmos conteúdos da disciplina História da África em programa de graduação.

Foi surpreendente o número de professores inscritos, ultrapassando a meta estabelecida de 50 vagas. Inscreveram-se docentes habilitados para atuar no ensino fundamental e médio, sobretudo, pedagogos, supervisores, gestores e três historiadores. A sondagem inicial apontou o pouco conhecimento sobre a temática e forte interesse em conhecer a religiosidade africana. Optamos por aulas expositivas na fase inicial, abrindo para participações, sobretudo, relato de experiências que aconteceram em algumas escolas.

Foram qualificados 42 professores no final do curso. Porém o maior legado do projeto foi a formação de grupos de estudos nas escolas e na rede. Em 2012, várias escolas apresentaram relatos de suas experiências com projetos gestados durante o curso de formação em História da África e do Negro no Brasil. Em relação à história e cultura indígena, participamos de conferência proferida pelo professor Dinarte Belatto, especialista em estudos latino-americanos.

### **Um curso aos docentes da fronteira com o Uruguai**

Em abril de 2011, apresentamos projeto de extensão ao prefeito e secretários do município de Jaguarão. O II Curso de Formação em História da África e do Negro

no Brasil iniciou em maio daquele ano. Firmamos parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e 32 professores se inscreveram. As aulas aconteceram à noite, com 15 encontros de quatro horas.

A cidade de Jaguarão originou-se de uma guarda espanhola, fundada em 1792, na margem norte do rio Jaguarão, chamada de “Fortin de La Laguna”. Também conhecido como “Fortin del Cerrito”. (GETIERREZ, 2009, p. 172). Em 1802, foi fundada a “Guarda do Serrito” e, em 1803, a estância do Cerrito foi arrematada por José Pereira da Fonseca. Segundo o historiador Sergio da Costa Franco (1980), é possível situar que, entre os dias 4 e 10 de fevereiro de 1802, foi estabelecida a “Guarda do Serrito”, hoje Jaguarão. Inicialmente, a economia baseava-se nas atividades pastoris e comerciais. Havia grandes propriedades movidas pela mão-de-obra cativa com por exemplo a estância do primeiro Comandante da Guarda, Sargento-Major Vasco Pinto Bandeira, onde já constavam 14 trabalhadores escravizados: seis deles na Fazenda do Telho, e oito na fazenda localizada na costa do Arroio Grande.

Jaguarão conviveu com o trabalho escravo durante muito tempo. A atividade charqueadora esteve presente na região. Conforme a historiadora Ester Gutierrez (2010, p. 203), os bens inventariados por seis estancieiros em Jaguarão, no período 1816-1865, apontam para 124 cativos. Passado o período escravista, em 1901, residindo temporariamente em Jaguarão, o religioso Thomas Aquinas Schoenaers (2010, p. 88), afirmou que “cada família branca [...] tem a seu serviço uma família negra, pais e filhos”. Significa dizer que a população negra era significativa nas primeiras décadas após a Abolição.

O passado escravista de Jaguarão foi decisivo na formação da população atual. Embora muitos descendentes de trabalhadores escravizados tenham saído da região, consequência da estagnação econômica local, registra-se significativa presença de negros e há mais de 100 locais onde acontecem manifestações religiosas de matriz africana na cidade. Atualmente, as populações afrobrasileira e indígena em Jaguarão representam 12,02%.

Infelizmente somente 12 professores concluíram o II Curso de Formação em História da África e do Negro no Brasil. Motivados pela temática, surgiram projetos interdisciplinares em algumas escolas. Atribuímos à desmotivação dos docentes o reduzido número de concluintes no curso. No entanto, não desistimos de auxiliar as

escolas e docentes na implementação da Lei 10.639/03. No ano seguinte, fomos convidados para aplicar o projeto de extensão em Santo Ângelo.

### **Uma experiência em Santo Ângelo das Missões**

Santo Ângelo tem seu passado marcado pela presença das Missões Jesuíticas. No entanto, poucos descendentes dos indígenas restaram na região. A composição atual da população do referido município conta com a maioria branca, oriundos do processo de colonização por imigrantes europeus, poucos índios e relativa presença de negros. Como em todo país, a Educação em Santo Ângelo apresenta currículos que revelam a forte influência eurocêntrica. Mesmo com a história marcada pela presença das Missões e registros do trabalho escravo na região, os conteúdos ofertados aos estudantes privilegiam a história do branco.

Desde a criação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e cultura afro-brasileira nas escolas e mais tarde com a Lei 11.645/08, que mantém a mesma redação da anterior acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos escolares, pouco se fez em prol dessa causa. Admitimos que é difícil ensinar o que é desconhecido, visto que não podemos exigir que o professor ensine aquilo que ele não sabe. Então a primeira barreira enfrentada pelos professores é a falta de formação nesta área.

Como acontece na maioria dos lugares, o município de Santo Ângelo não foge à regra, a grande maioria dos professores nunca teve em suas formações História da África e História Indígena, por isso sentem dificuldade em trabalhar essas temáticas em sala de aula. Costuma-se falar que os professores não trabalham essas temáticas com seus alunos, mas não podemos esquecer que as mantenedoras também devem estar dispostas a promover formações para esses profissionais.

No mês de abril de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo acolheu de maneira positiva o projeto de extensão do PET – História da África, após participar de conferência ministrada aos professores e realização de oficinas em algumas escolas municipais e estaduais sobre cultura africana. A inserção do PET – História da África nas escolas se deu a partir de convite feito por professores da rede municipal por já conhecer o trabalho desenvolvido em outras escolas. A Secretaria Municipal de Educação reconheceu importância de se

trabalhar essas temáticas em sala de aula, visto que a matriz africana é uma das principais formadoras étnicas da nossa sociedade.

Em visita à Secretaria de Educação apresentamos o projeto de Formação de Professores em História da África e do Negro no Brasil, firmando convênio entre o referido órgão e a UNIPAMPA, para que fosse ministrado o III curso de Formação de Professores em História da África e do Negro no Brasil. O curso é um projeto de extensão realizado pelo PET – História da África com uma carga horária de 60 horas. Os conteúdos desenvolvidos no curso são os mesmos ministrados na disciplina História da África ofertados nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA.

Houve aceitação muito positiva por parte dos professores em relação ao curso. Foram realizadas 60 inscrições, sendo que se apresentaram para o curso professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, das mais diversas áreas de atuação, como também participaram vários gestores. Entre os professores inscritos houve participação considerável de professores do município vizinho de Eugênio de Castro. Suas maiores dificuldades e dúvidas eram em relação à religiosidade africana, por ser um assunto bastante complexo e carregado de preconceitos.

O curso iniciou em junho de 2012, estendendo-se até setembro daquele ano. Ocorreu nos finais de semana, sem prejuízo às atividades docentes regulares. Como ato final do curso, realizamos no último dia oficinas temáticas sobre maneiras de trabalhar os estudos africanos em sala de aula. Ressaltamos o bom entrosamento dos professores na construção dos materiais pedagógicos durante as oficinas. No mês seguinte, em outubro, o grupo fez visita às antigas charqueadas no município de Pelotas, por ter sido um cenário marcado pelo trabalho cativo no passado.

Formaram-se 32 professores, docentes que retornaram às escolas mais qualificados no que diz respeito a História da África e do Negro no Brasil. Pois a maioria desses profissionais nunca teve contato com este conteúdo no decorrer das suas graduações, ficando impossibilitados de desenvolver um bom trabalho junto às suas escolas e aos alunos. A formação continuada é um processo de desconstrução e reconstrução, onde podemos reavaliar nossas práticas e a partir de uma reflexão podermos estar revendo e reconstruindo conhecimentos. Conforme Pedro Demo (2008), o professor deve estar em constante aprendizado, pois qualidade docente garante qualidade discente.

## Considerações finais

A formação continuada de professores representa um desafio para os atuais gestores educacionais. Os professores ainda se mostram resistentes à volta aos bancos escolares. No entanto, o professor necessita constantemente ‘abastecer-se’ de informações, técnicas e metodologias a fim de melhor desempenhar suas funções. As informações chegam instantaneamente aos nossos lares e a pesquisa encarrega-se de reafirmar ou romper paradigmas concebidos e aceitos como ‘imutáveis’. A formação continuada serve como momento de reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes e da própria escola.

Em relação à Lei 10.639/03, a formação continuada pode ‘preencher’ a lacuna existente na formação acadêmica dos professores. Sabemos que muitos mestres não tiveram contato com os estudos africanos. Inundar as escolas com obras referentes à História da África e do negro resolve parcialmente esta questão, mas não equaciona o problema. A formação continuada nesta temática representa a atitude mais coerente a fim de cumprir a referida lei nas escolas. Um professor que conhece os conteúdos, comprometido com a temática, fará bom uso dos recursos pedagógicos a ele disponibilizados.

A Universidade Federal do Pampa, através do PET – História da África desempenhou sua função social com esta atividade de extensão. A formação de professores em História da África e do negro no Brasil, nos municípios de São Borja, Jaguarão e Santo Ângelo auxiliou na implementação da Lei 10.639/03. Surgiram grupos de estudo e pesquisa, atividades multidisciplinares, projetos de médio e longo prazo e, sobretudo, consciência pela valorização da cultura afrobrasileira.

A formação continuada em História da África e do negro no Brasil alterou a rotina nas escolas daqueles professores que participaram do curso. As atividades que antes aconteciam somente no mês da Consciência Negra, após a formação tornaram-se rotineiras. O curso motivou os professores que passaram a trabalhar com projetos e, em alguns educandários, ocorreu a inserção de segmentos da comunidade na programação da escola.



## Referências

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial e popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma. [Org.]. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, Zelinda dos Santos *et all.* **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

BRASIL. Lei 11.645. Brasília. 2008; BRASIL. Lei 10.639. Brasília. 2003.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília. 2012.

BRASIL. MEC. PET. Brasília. 2012.

DEMO. Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP. Autores associados, 2008.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Origens de Jaguarão**. [1790-1833]. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 1980.

GARCIA, Carlos Macedo. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores em formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma. [Org.]. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUTIERREZ, Ester J. B. *et all.* Estâncias fortificadas. In: MAESTRI, Mario & BRAZIL, Maria do Carmo. [Org.]. **Peões, vaqueiros & cativos campeiros: estudos sobre a economia pastoril no Brasil**. V. 2. Passo Fundo: Ed. UPF, 2009.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Brasília. Nov. 1987. In. <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 28-06-2012.

NÓVOA. Antonio. In. Professor se forma na escola. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em 26-10-2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHOENAERS, Thomas Aquinas. In: SOARES, Eduardo Alvares de Souza & FRANCO, Sérgio da Costa. [Orgs.]. **Olhares sobre Jaguarão**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

UNIPAMPA. Projeto Institucional. In. [http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_16\\_AGO\\_2009.pdf](http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf). Acesso em 17-12-2012.

ZARTH, Paulo. Escravidão nas estâncias pastoris da província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: MAESTRI, Mário. [Org.]. **Peões, gaúchos, cativos campeiros: estudos sobre a economia pastoril do Brasil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

## INCENTIVANDO À LEITURA E DIVULGANDO A CIÊNCIA POR MEIO DE RODAS DE LEITURA NA ESCOLA ANTÔNIO LINO DE SOUSA

ENCOURAGING READING AND DISSEMINATING SCIENCE THROUGH WHEELS OF READING IN SCHOOL ANTONIO LINO DE SOUSA

### **Autores:**

Wellington Francisco

Prof. Ms. da Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus de Gurupi. [welington@uft.edu.br](mailto:welington@uft.edu.br)

Isack Oliveira Pinto

Graduando do Curso de Engenharia Biotecnológica e de Bioprocessos da UFT – Campus de Gurupi. [isackoliveira@uft.edu.br](mailto:isackoliveira@uft.edu.br)

### **Resumo:**

Considerando a leitura uma face importante para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles consigam não apenas decodificar fonemas e grafemas, mas também fazer uma leitura do mundo, as Rodas de Leitura implantadas na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Souza teve como objetivo incentivar a leitura nos estudantes, assim como buscar relações com o interpretado pelos estudantes e a capacidade de defender os argumentos frente um grupo, sem criticar e/ou desconsiderar as opiniões formadas e as dúvidas enfrentadas por cada um. O que se observou foi à falta de compromisso nas leituras por parte de alguns estudantes e um desenvolvimento, apesar de pequeno, na capacidade de argumentação e expressão de opiniões. No entanto, acredita-se que a continuidade de tal atividade possa contribuir mais para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, além de ser uma boa forma de incentivar a leitura e divulgar a ciência.

**Palavras-chave:** leitura, divulgação científica, argumentação.

### **Abstract:**

Whereas reading a face important for the teaching/learning of students, allowing them to not only be able to decode phonemes and graphemes, but also to do a reading of the world, the Reading Wheels deployed at Municipal School Full-Time Antonio Lino de Souza aimed to encourage reading among students, as interpreted seek relationships with students and the ability to defend the arguments against a group, without criticizing and/or disregard the opinions formed and doubts faced by each. What was observed was the lack of commitment in the readings by some students and a development, albeit small, in the capacity of reasoning and expression of opinions. However, it is believed that the continuation of such activity can contribute more to the language development of students, as well as being a good way to encourage reading and disseminating science.

**Key-words:** reading, disseminating science, argumentation.

## Introdução

Em todas as famílias, cria-se a expectativa de qual será a primeira palavra dita pelo filho. Uns dizem que será “mamãe”, enquanto o pai torce para ser “papai”, e para aquelas famílias com os avós presentes, surge à possibilidade de ser “vovó” ou “vovô”. Contudo, não é possível prever qual será a palavra inicial dita pela criança. Depende muito de qual é a influência sobre a criança e/ou algo que foi marcante na sua pequena trajetória de vida. Essa mesma expectativa surge para o professor ou a professora do primeiro ano do I Ciclo da Educação Fundamental, o “*antigo Pré*”, quando seu aluno lê a primeira palavra. Tal satisfação, aliada a felicidade da criança, são motivos que permeiam a leitura e suas aplicações.

A partir desse momento, a criança quer mostrar para todos que aprendeu a ler e começa a ler diversas palavras em diferentes situações como: no mercado, andando na rua, em uma revista, na embalagem do chocolate, dentre outras. Os pais nesse momento se sentem orgulhosos e com certeza devem pensar “meu filho já sabe ler”. No entanto, os mais críticos dirão que esta criança não sabe ler, mas sabe apenas decodificar grafias. Esta decodificação está aliada à palavra, sem se preocupar com o contexto e/ou significado da palavra. Assim sendo, qual será a diferença entre ler e decodificar grafias?

Quando a leitura é concebida apenas como o inverso da escrita, a língua é tomada como simples articulação entre fonemas e grafemas. A pessoa utiliza das regras para descobrir como se fala determinada palavra, mas não reflete sobre o que foi lido. A leitura, no entanto, deve ir além da simples decodificação, proporcionando não apenas a leitura única da palavra, mas trazendo a chamada leitura de mundo e a partir dela, reescrever e transformar o próprio mundo. Tal concepção é evidenciada pelas palavras de Paulo Freire (2006), em que:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo numa prática consciente. (Freire, 2006, p. 20)

Para que a leitura ultrapasse a barreira das articulações entre fonemas e grafemas é preciso mudar a forma de leitura nas escolas brasileiras. Essa transformação deve envolver dois aspectos, sendo o primeiro a relação entre o texto e os estudantes e o segundo, os usos da leitura e suas aplicações em sala de aula. (Almeida e Ricon, 1993). Tal mudança está relacionada com alguns apontamentos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e vem de encontro com os péssimos resultados alcançados pelo Brasil em determinados sistemas de avaliação.

Dentre as habilidades e competências previstas nos PCNs em alusão à leitura estão à capacidade de interpretação, a difusão da leitura em diferentes gêneros, a reflexão e expressão de opiniões dentre outras (Brasil, 1999). Reforçando tais ideias, Kleiman (2008) aponta que um bom leitor é aquele que lê e compreende diferentes gêneros textuais e consegue refletir sobre sua leitura. Tais aspectos parecem não ser levados em conta, pois dados do SAEB em 2003 (Brasil, 2006), mostram que aproximadamente 40 % dos estudantes brasileiros encontram-se em estágio crítico ou muito crítico de desenvolvimento da leitura.

Outro resultado preocupante é o apresentado pelo PISA 2009 (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), onde o Brasil se encontra na 53ª posição dentre os sessenta e cinco países analisados, quando o requisito é a leitura. O Brasil atingiu os 412 pontos frente aos 493 da média da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e 556 pontos da primeira colocada China (Brasil, 2011). É mais alarmante ainda, quando se relaciona a leitura com o ensino de ciências (física, química, biologia), pois na maioria das vezes os educandos são incapazes de interpretar e entender o que os enunciados de exercícios estão dizendo. Ler e escrever são habilidades que devem ser trabalhadas durante as aulas de Ciências, devido às deficiências na capacidade de interpretação de enunciados (Francisco Junior e cols., 2008).

### **Fundamentação teórica**

Freire (2006) considerava uma injustiça existir pessoas que não aprenderam a ler e a escrever, pois estas pessoas se sentem incapacitadas de tomar suas próprias decisões, além de não entenderem a realidade do mundo em que vivem.

Assim como a educação, a leitura também é um ato político que envolve ações de consciência realizadas pelos indivíduos para a compreensão das relações políticas que existem nela e de identificar seu papel perante tais relações. Ademais, tal consciência leva à chamada leitura de mundo, onde o cidadão pode compreender seu papel, seus limites e seus potenciais dentro da sociedade.

Essa capacidade de leitura de mundo só é possível se as situações de leitura proporcionarem tal habilidade. Para isso, devem-se propiciar ambientes de leitura que incentivem as pessoas a apresentarem seus pontos de vistas sem serem podadas ou criticadas. Além disso, as leituras devem contribuir para a aprendizagem das pessoas e também contribuir para a relação das pessoas. Um trabalho muito importante e que segue essa linha são as chamadas **Tertúlias Literárias Dialógicas**, criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadoras e educadores progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade (Flecha; Mello, 2005).

Segundo Mello (2003),

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal. A atividade está baseada no diálogo como gerador de aprendizagem. Não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação: é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas que recém aprenderam a ler (MELLO, 2003, p. 450).

O objetivo da tertúlia literária dialógica não é interpretar o que o autor ou a autora escreveu, mas propiciar uma maior reflexão por parte dos participantes e buscar a dialogicidade dos participantes por meio das diferentes interpretações de cada um sobre o mesmo texto. Flecha (1997) sintetiza a dinâmica da atividade da seguinte maneira:

A tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por qual razão lhe há resultado especialmente significativo. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes

opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea (FLECHA, 1997, p.17-18).

As tertúlias literárias dialógicas se apoiam nos conceitos de aprendizagem dialógica, ancorada principalmente em outras duas formulações, que são a teoria da Ação Comunicativa, elaborada por Habermas (1987), e o conceito de Dialogicidade de Freire (2011). São sete os princípios da aprendizagem dialógica essenciais para o desenvolvimento das tertúlias literárias dialógicas (Flecha; Mello, 2005):

- 1 – Diálogo igualitário:** todos os participantes possuem o mesmo direito nas falas, não sobressaindo nenhum argumento por “status” de alguma pessoa.
- 2 – Inteligência cultural:** todas as pessoas possuem conhecimentos diferentes ou saberes culturais diferentes, baseados nas suas próprias experiências de vida. Assim, não se pode desmerecer nenhum conhecimento e nenhuma opinião durante as tertúlias.
- 3 – Transformação:** com base na leitura e nos diálogos entre os participantes das tertúlias é possível que cada indivíduo se autotransforme e transforme sua visão de mundo.
- 4 – Dimensão instrumental:** a dialogicidade não se opõe às habilidades adquiridas de um conhecimento sistematizado, ou seja, qualquer conhecimento adquirido por processos determinados não é descartado, contudo, nas tertúlias buscam-se quebrar tais paradigmas.
- 5 – Criação de sentido:** buscar significados com diversas pessoas e lugares sem se elevar ou se diminuir, isto é, dialogar em níveis igualitários com todos.
- 6 – Solidariedade:** atividade gratuita e buscando dar apoio às pessoas que se sentem envergonhadas ou acanhadas em expor suas opiniões.
- 7 – Igualdade de diferenças:** todos os participantes possuem o mesmo direito de expressar opiniões sem serem cortados ou questionados pelas ideias.

Dentro dos princípios supracitados, na Tertúlia é importante o poder dos argumentos dos participantes, não sendo relevante a posição social de quem fez o

argumento. Isso só é possível por meio do diálogo entre as pessoas. Ademais, tal atividade tenta fazer com que os indivíduos sejam estimulados a se tornarem sujeitos da própria aprendizagem, por meio de suas reflexões e defesas de argumentos (Gavioli; Mello, 2010). Cabe destacar também que saber ler não é requisito necessário para participar das atividades, pois se busca não apenas decodificar as palavras, mas saber articular o lido com a leitura de mundo e poder, a partir da leitura, refletir e reescrever o seu próprio mundo.

## Objetivos

O objetivo geral da atividade extensionista foi criar em uma determinada escola da rede pública de ensino fundamental da cidade de Gurupi – TO a atividade denominada de **Rodas de leitura**, com o intuito de incentivar a leitura desde cedo. Dentro dessa ideia, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a leitura para os estudantes do ensino fundamental;
- Introduzir a partir das leituras, aspectos voltados para o ensino de ciências;
- Auxiliar a capacidade de interpretação de textos;
- Estimular o diálogo entre as pessoas;
- Proporcionar a expressão de opiniões e defesas de argumentos;
- Buscar reflexões além dos textos (leitura de mundo) e;
- Manter uma relação de extensão com as escolas escolhidas.

## Método utilizado para a atividade de extensão

As atividades de *Rodas de Leitura* foram realizadas na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Antônio Lino de Sousa, que fica situada na periferia da cidade de Gurupi – TO. De início foram feitos contatos com quatro escolas para propor a atividade e realizar um levantamento sobre as características de cada escola por meio de questionário (Figura 1). Das quatro instituições de ensino visitadas, apenas duas demonstraram grande interesse em participar e responderam o questionário que foi entregue previamente. Por incompatibilidade de dias e

horários entre o estudante de extensão e a escola, optou-se em desenvolver a atividade apenas na EMTI Antônio Lino de Souza.

DADOS DA ESCOLA	
Nome da escola:	
Localização:	
Telefone para contato:	
Nome do Diretor (a):	
Nome do Coordenador (a):	
A escola atende aos dois ciclos do ensino fundamental?	
Quantidade de alunos:	
Possui biblioteca?    ( ) Sim            ( ) Não	
Se sim, como os alunos a utilizam:	
Possui laboratório de informática?    ( ) Sim            ( ) Não	
Se sim, como os alunos o utilizam:	
A escola possui alguma atividade na área de incentivo à leitura? Qual?	
Como a leitura é trabalhada nas aulas de português, literatura, e nas demais matérias?	
Existe algum tipo de avaliação dos alunos quanto ao desenvolvimento de sua capacidade de interpretação de textos? Como a escola tem se saído?	
A escola tem interesse em participar de atividades relacionadas com leitura?	
Se sim, qual a importância dessas atividades para a escola?	

**Figura 1.** Questionário repassado para as escolas visitadas com o intuito de levantar informações.

Após a escolha da escola, foi feita uma nova visita à escola para montar a turma das rodas de leitura. Para a inscrição e participação nas rodas de leitura, foi feito o convite para todos os estudantes passando em cada sala de aula para anotar o nome de quem se interessava. Ao total, vinte e um partícipes de diferentes anos (3º, 4º e 5º) se inscreveram. Com a turma formada, definiram-se o dia da semana



(sexta-feira), o horário (14h) e a duração da atividade (1h). As etapas seguintes foram: a escolha dos temas e textos e a dinâmica das rodas.

- **Escolha dos temas e textos**

Para a escolha dos textos foram feitas pesquisas em diversas revistas de divulgação científica que possuía uma linguagem adequada para desenvolver a atividade com os estudantes. Após essa busca, optou-se em trabalhar com os textos publicados na **Revista Ciência Hoje das Crianças**, disponível online. O primeiro texto foi o único escolhido pelo mediador das rodas de leitura, enquanto os demais textos foram eleitos em conjunto pelos participantes. Quanto ao conteúdo, os textos trabalhados foram voltados para o meio ambiente, incluindo as diferentes áreas da ciência.

- **Dinâmica das Rodas de Leitura**

As rodas de leitura foram realizadas semanalmente, com dia, horário e duração fixos e estabelecidos pelos participantes. Após a eleição dos textos e temas, todos os participantes deveriam lê-lo, incluindo o mediador, para a discussão no próximo encontro. Para a discussão e debate nas Rodas de Leitura, os integrantes do grupo escolhiam um determinado trecho do texto, liam em voz alta no dia da roda e expressavam sua opinião, explicando o porquê da sua escolha. Ademais, os participantes formulavam perguntas sobre o texto para ser debatida em conjunto, promovendo a interpretação de tal pergunta por todos os integrantes da roda. O intuito era que todos ficassem à vontade para falar e expressar as próprias opiniões sobre os textos de divulgação científica.

Nas rodas de leitura, todos os participantes estavam em igualdade e não eram questionados pelas opiniões expressadas. O diálogo entre todos os participantes, às vezes, levava a uma decisão em conjunto, mas caso isso não acontecesse, cada participante mantinha sua decisão sem ninguém impor nada. O extensionista era o condutor da seção, sendo um participante como os outros e tendo os mesmos direitos e deveres. Para manter o diálogo proveitoso e reflexivo entre os participantes em todas as seções, o mediador foi reajustando as rodas de leitura de acordo com as dificuldades que surgiam.

Foi repassada uma autorização para os responsáveis para permitir a gravação das seções, a fim de avaliar o rendimento e algum processo de aprendizagem dos estudantes. Além das gravações, que foram transcritas na

íntegra, foram feitos registros de campo de cada roda de leitura para se ter a visão do mediador. Tais informações ajudaram na melhoria das Rodas de Leitura e permitiram a análise do seguinte trabalho.

## **Resultados e discussão**

A Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa fica situada na Avenida Linolândia, Chácara 67-B, Setor Alto dos Buritis na periferia da cidade de Gurupi – TO. Ela atende um total de 167 alunos do ciclo I do ensino fundamental e possui diversas atividades extracurriculares de ensino, esporte e cultura no horário fora de sala de aula. Possui uma biblioteca com vários exemplares de livros, onde os estudantes utilizam-na em momentos de leitura em atividades da escola e nos horários de intervalo e de almoço para descontração e divertimento.

Possui um laboratório de informática para que os alunos exerçam as oficinas de informática durante as aulas e em horários alternativos. A escola possui dois projetos que abordam o incentivo à leitura: Cantinho da Leitura e Projeto Trilha. No entanto, durante as atividades das rodas de leitura que foram propostas, não foram observadas a realização de tais atividades. De acordo com o questionário, a leitura na escola é trabalhada apenas nas aulas de português e nas disciplinas de Pesquisa e Produção textual e Literatura, que fazem parte do currículo escolar. As atividades abarcam, sobretudo, breves leituras e produções textuais, sendo que as avaliações são feitas baseadas nestas características.

Em relação ao interesse da escola em trabalhar com atividades de leitura e sua importância, a resposta novamente se enquadrou na questão do desenvolvimento da criança quanto à interpretação e produção textual. Nota-se que o objetivo da escola não é promover o gosto pela leitura ou usar a leitura para incentivar a capacidade de imaginação e criatividade das crianças. O que continua sendo feito são atividades rotineiras que exploram apenas os fonemas e os grafemas, além das simples interpretações baseadas em perguntas diretas e que são encontradas facilmente nos textos e que não exploram a pesquisa, a leitura do mundo, a autorreflexão e a geração de opiniões e argumentos. Se as atividades de leitura praticadas nas escolas, atualmente, não forem modificadas em termos de releitura de mundo e incentivo à argumentação, infelizmente os estudantes não criação o hábito e o gosto pela leitura.

Em cima dessas informações, a proposta da atividade de rodas de leitura foi de incentivar a leitura, divulgar a ciência e propiciar aos estudantes a possibilidade de se expressarem sem as “famosas” perguntas pré-estabelecidas que todo texto traz. Assim, em todos os encontros, os partícipes tinham a total liberdade de comentar qualquer trecho do texto e sanar qualquer dúvida e curiosidade que surgia após a leitura. Optou-se em escolher textos curtos para não criar uma barreira inicial quanto ao tamanho do texto e ao tempo usufruído na leitura. Dos três textos escolhidos e trabalhados nas rodas, dois foram voltados para assuntos da área de biologia e um relacionado com geologia, todos enfocando características do meio ambiente (Tabela 1). Apenas o primeiro texto foi escolhido sem a participação dos estudantes, sendo os demais elegidos ao final de cada encontro.

**Tabela 1.** As três leituras trabalhadas com os estudantes na atividade das rodas de leitura.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Sinopse</b>
Porque algumas pessoas achavam que a Terra era chata?	Roberto Pimentel	O texto relata sobre a curvatura e o formato do planeta Terra. Faz um breve retrospecto sobre as ideias de o planeta ser achatado e das evidências para a conclusão que o planeta possui uma forma circular.
Você sabia que as plantas também ficam estressadas?	Roberto Guerra Santos	O texto aborda as influências externas que as plantas sofrem e como elas se adaptam para sobreviver em locais de escassez de água, excesso de calor e temperaturas baixas.
Plantas carnívoras existem mesmo?	Vera Lucia Gomes Klein	Retrata sobre a existência das plantas carnívoras, fazendo uma relação com as mesmas plantas apresentadas nos cinemas. Discute as principais características e as razões dessa alimentação.

A possibilidade da escolha dos temas dos textos se torna uma oportunidade para uma leitura que agrada os estudantes e/ou que desperta a curiosidade dos mesmos. Esse caráter pode influenciar diretamente o gosto pela leitura, pois para um leitor iniciante é importante começar com assuntos que chamem a atenção, sobretudo, quando o despertar da leitura não ocorre em casa. Ademais, quanto

maior o gosto pela leitura, maiores as chances dessa atividade não ser realizada por simples obrigação.

Dos três temas supracitados na tabela, apenas o primeiro foi escolhido sem a presença dos estudantes. Em relação aos demais textos, as escolhas foram feitas baseadas em perguntas e curiosidades que surgiam durante a discussão das rodas de leitura anteriores. Isso mostra que os estudantes têm sede de aprender e a leitura pode ser um caminho agradável e divertido para aprender, pois podem ser utilizados diferentes gêneros textuais para explorar tais dúvidas. Planejar e desenvolver atividades que propiciem explorar todo o potencial que a leitura pode favorecer pode influenciar o processo de aprendizagem, assim como incentivar a leitura para os estudantes. É nesse sentido que Almeida e Ricon (1993) que as atividades de leitura devem ser alteradas para despertar o maior interesse.

### **As rodas de leitura e suas implicações**

O primeiro encontro (Texto: *Por que muitas pessoas achavam que a Terra era chata?*) ocorreu no dia dezenove de outubro de 2012 e teve início por volta das 14h20min, com a participação de apenas treze alunos dos vinte e um inscritos. A quantidade de alunos participantes da primeira roda é justificada pela ocorrência simultânea de uma oficina do Projeto Mais Educação. Os estudantes foram convidados a se reunir na biblioteca da escola, onde todos se sentaram no chão fazendo um círculo. Durante a roda de leitura, a maioria dos partícipes se mostrou dispostos e aproveitou muito bem a atividade nova. No entanto, outros alunos demonstraram desinteresse na atividade, porque alguns não haviam lido o texto entregue previamente. Essa falta de compromisso com a leitura provocou algumas dificuldades na participação das discussões durante a roda de leitura.

Tais resultados mostram que mesmo com a iniciativa de uma nova atividade, em parceria com a universidade, a leitura não é algo que faz parte do dia-a-dia dos estudantes, pois alguns deles não leram o texto e apresentaram diversas desculpas para se justificar. Considerando que a própria escola possui dois projetos voltados para a leitura (Cantinho da Leitura e Projeto Trilha), além de disciplinas que trabalham essa temática, esperava-se que pelo menos a leitura fosse realizada por todos os integrantes. Isso evidencia que as possíveis leituras praticadas pelos estudantes acabam sendo mais por obrigação do que por gosto pela leitura.

Observou-se também, durante a transcrição das gravações das rodas, que houve um grande tumulto para a organização do círculo e início da atividade, além de muitas falas e comentários ao mesmo tempo. Isso dificultou o andamento do debate e uma maior profundidade nas discussões acerca dos assuntos científicos discorridos pelo texto.

Apesar desses contratemplos, os alunos compreenderam de forma satisfatória o conteúdo abordado pelo texto. Dentro dos principais questionamentos e pontos do texto que chamaram mais a atenção, destacam-se: a percepção da curvatura da Terra por marinheiros em alto mar e ao se aproximar da costa; os eclipses lunar e solar; e o significado da palavra “chata” no título do texto.

Cabe destacar que a maioria dos participantes da roda de leitura, principalmente os que não leram o texto, relacionou a palavra “chata” a um sentido de tedioso, irritante e contrário de legal. Tal confusão foi importante para incitar o início do debate entre os alunos e o mediador sobre tal conceito e relacioná-lo com as propriedades e o formato do planeta Terra. De um modo geral, a primeira roda permitiu divulgar um assunto científico desconhecido pelos estudantes e proporcionou uma atividade diferente que abarca o uso da leitura.

No segundo texto (*Você sabia que as plantas também ficam estressadas?*), houve a participação de dezessete estudantes, os quais foram divididos em duas turmas por causa da ocupação da biblioteca pelos professores. A roda de leitura foi realizada no dia vinte e sete de outubro, com duração de aproximadamente uma hora. Iniciou-se o debate do texto com os alunos que já haviam lido o texto, enquanto os demais iam lendo o texto.

Devido à redução das turmas, o envolvimento dos estudantes foi maior que no primeiro encontro, mas ainda havia estudantes envergonhados em expressar suas opiniões ou tecer comentários sobre o texto. Com isso, o mediador era forçado a lançar perguntas para estimular os participantes. Questões do tipo “*O que é o estresse?*”, “*O que os alunos entendiam por estresse?*” e “*O que poderia causar o estresse?*” foram feitas no início da roda. Após esse diálogo, o mediador começou a questionar o que poderia causar estresse em plantas, uma vez que o texto abordava esse assunto.

No decorrer do debate, os estudantes foram explicando que o estresse nas plantas ocorria por causa de fatores ambientais extremos, como excesso de calor e frio, seca, contaminação etc. Tais explicações demonstraram que a leitura

proporcionou tais conhecimentos, que ora eram desconhecidos. O debate ajudou para uma compreensão mais efetiva, pois os participantes iam comentando os trechos e sanando as dúvidas e curiosidades. A discussão final foi sendo levada para questões sociais, onde surgiram diferentes comentários a respeito de comportamento dos próprios colegas na escola, até chegar a uma questão que foi o tema da roda de leitura seguinte: *“Por que existem as plantas carnívoras?”*.

Perguntas como essa, quando surgem em debates e discussões, são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e da capacidade de argumentação. O uso da leitura com atividades que permitem os estudantes expressarem opiniões e discutirem assuntos passa a ser uma boa opção para a divulgação da ciência em séries iniciais da educação, além de incentivar e estimular a curiosidade e o gosto pela leitura. Quanto mais se pratica a leitura, sobretudo em crianças, mais aguçada fica a capacidade de imaginação e de questionamentos, pois o indivíduo interage e cria empatias com a história e com os personagens fictícios.

O debate e discussão do texto *Plantas carnívoras existem mesmo?* contou com a participação de sete crianças dos 3º e 4º anos da primeira fase do ciclo fundamental. Elas receberam o texto dois dias antes da realização do encontro, mas como de costume e principal dificuldade das atividades, pouco mais da metade das crianças haviam lido o texto. Tal constatação ocorre principalmente no debate, quando os participantes não comentam nada ou fazem perguntas totalmente fora do contexto.

Diferentemente dos outros textos, a linguagem apresentada para explicar os conceitos foi mais lúdica, pois o texto discorre sobre um caso fictício de uma planta carnívora representada no cinema. Esta abordagem deixou os estudantes mais descontraídos e permitiu uma interação melhor na roda. A questão inicial para a discussão foi *“Será que as plantas carnívoras reais seriam como as representadas no cinema?”*, o qual gerou muitos conflitos e questionamentos.

As crianças destacaram as características das plantas carnívoras reais e compararam com as apresentadas no exemplo do filme. Alguns estudantes demonstraram acreditar que existiam plantas carnívoras como as apresentadas nos filmes. Neste encontro, foi observada uma maior argumentação e participação dos estudantes, uma vez que houve conflitos de ideias e opiniões. Isso demonstra que a

sequência das atividades de leitura está auxiliando na capacidade de expressão dos estudantes e permitindo a manifestação de habilidades que antes não fora vista.

Foram levantados outros pontos interessantes, sem a necessidade do mediador fazer perguntas para ser respondidas. Alguns pontos destacados pelos estudantes foram: as adaptações apresentadas pelas plantas e as suas importâncias para o desenvolvimento da planta; a existência de poucas plantas carnívoras no Brasil, como as nepentes, as sarracêneas e a “papa mosca” (*Dionaea muscipula*), esta última, que possui um modo de captura mais passivo, mas com uma efetividade tão boa quanto as outras.

Pode-se inferir que a cada roda de leitura, os estudantes estão ficando mais autônomos e iniciando o debate com dúvidas pontuais ou gerais, sem a necessidade de uma intervenção direta do mediador. Isso ratifica que a leitura desses textos está proporcionando uma visão diferente em relação a que eles estão acostumados a realizar na escola. Ademais, o uso de textos escolhidos pelos partícipes da roda mostra que eles possuem gana por conhecimento, principalmente quando tal assunto não é trabalhado em sala de aula, sendo a leitura, uma alternativa para adquirir esses conhecimentos inéditos.

## **Conclusões**

Considerando que uma das principais dificuldades enfrentadas durante a atividade de extensão de Rodas de Leitura foi à falta de compromisso com a leitura dos textos, pode-se concluir que a leitura, infelizmente, não está incluída na vida dos estudantes de forma corriqueira. Contudo, a iniciativa por parte dos estudantes em participar da atividade mostra que eles possuem o interesse nessa temática.

O que se observou na sequência das rodas de leitura foi uma participação mais espontânea e uma melhora na capacidade de se expressar opiniões sobre o entendimento do texto. Desta forma, acredita-se que boa parte dos objetivos propostos foram alcançados, e espera-se que a continuação de tal atividade possa prover resultados ainda melhores, almejando aprofundar aspectos que envolvam tanto a capacidade de argumentação como futuras produções textuais.

## Referências

ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de; RICON, Alan Esteves. Divulgação científica e texto literário: uma perspectiva cultural em aulas de Física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 10, p. 7-13, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Nacional do SAEB 2003**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4018#>>. Acesso em 29 maio. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados Preliminares PISA 2009**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task...](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...)>. Acesso em 12 jun. 2012.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. **Revista de educação**, v. 13, n. 48, p. 29-33, 2005.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. A dinâmica de resolução de problemas: analisando episódios em sala de aula. **Ciências & Cognição**, v. 13, p. 82-99, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48a edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GAVIOLI, A. V.; MELLO, Roseli Rodrigues. Contribuições da tertúlia literária dialógica para a superação de concepções edistas e construção de uma nova educação de jovens e adultos. **Cadernos da Pedagogia**, v. 4, n. 7, p. 37-55, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La Acción Comunicativa**: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11a edição. Campinas: Pontes, 2008.

MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica: Espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.



## TIC'S E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM DOM PEDRITO/RS

TIC'S AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: A CASE STUDY IN DOM PEDRITO/RS

### Autores:

Wellynthon Machado da Cunha

Aluno do Curso de Bacharelado em Enologia e Bolsista PET Agronegócio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito-RS. [wellynthon2@gmail.com](mailto:wellynthon2@gmail.com)

Tatielle Belem Langbecker

Aluno do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio e Bolsista PET Agronegócio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito-RS. [tatielle.belem@gmail.com](mailto:tatielle.belem@gmail.com)

Cleiton Stigger Perleberg

Professor Doutor Tutor do Grupo PET Agronegócio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito-RS. [cleitonperleberg@unipampa.edu.br](mailto:cleitonperleberg@unipampa.edu.br)

### Resumo:

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) apresentam um dinamismo notável, passando a fazer parte do cotidiano da sociedade em diferentes campos. Neste sentido o objetivo deste trabalho foi auxiliar na formação continuada de professores da rede Estadual de ensino público do Rio Grande do Sul, realizou-se um levantamento de dados correspondentes aos motivos que podem causar à subutilização das TIC's nas escolas, de modo geral, e auxiliar na formação digital dos professores. Assim, foram ministradas palestras, oficinas e aplicação de questionários, por meio eletrônico em duas escolas. A tabulação, sistematização e análise dos dados foram realizadas por meio do software estatístico SPSS 15 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Apenas 24% dos entrevistados utilizam em suas aulas softwares educativos, podendo isto estar atrelado ao tempo de atuação dos professores, pois, 89% dos entrevistados possuem mais de 10 anos de atuação, sendo 71% com mais de 15 anos de magistério. Estes dados divergem da condição tecnológica atualmente vivenciada, pois as práticas das TIC's devem estar presentes no espaço educacional, precisando relacionar-se com a realidade da sociedade, onde o indivíduo busca encontrar-se preparado para operacionalizar, no mínimo, os princípios básicos das tecnologias chaves da atualidade.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Tecnologias Educacionais. Ensino-aprendizagem.

### Abstract:

The Information and Communication Technologies (TIC's) have increasingly remarkably dynamic, going to be part of everyday society. This sense is aimed assist in the continuing education of teachers in the state of public schools in Rio Grande do Sul, carried out a survey of data for the reasons that may cause the underutilization of TCI in schools, in general, and, to assist in the training of teachers digital. So if delivered lectures, workshops and questionnaires, electronically into two schools. The tabulation, systematization and analysis were performed using SPSS 15 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Only 24% of respondents use educational software in their classes, and this can be linked to the time of performance of teachers, therefore, 89% of respondents have more than 10 years experience, 71% with over 15 years of teaching. These data differ from the technological condition currently lived, because practices of ICT must be present in the educational space, needing to relate to the reality of society, where the individual seeks to find yourself prepared to operationalize at least the basics of the technologies principles today. You can emphasize the importance of ICT in educational space, as it must be related to the reality of society, where the individual must be prepared to operationalize at least the basics of the key technologies of today.

**Key-words:** Continuing Education. Educational Technologies. Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) apresentam cada vez mais um dinamismo notável, passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade em geral. Pode-se citar a presença das TIC's em diversos ambientes, como por exemplo, na indústria, principalmente nos processos de automação, no comércio geralmente no cenário de gerenciamento, no dia-a-dia familiar e também na educação.

Com a constante evolução tecnológica, principalmente no que se refere à rapidez com que as informações chegam até a sociedade, alguns conceitos e princípios passam a ser utilizados pela sociedade costumeiramente. Isto se afirma ao explicar o que Castells (2004) comenta, ou seja, a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, mas sim, a tecnologia incorpora a sociedade, e esta se utiliza da mesma.

Ao direcionar as TIC's para a educação, Correia (2005) afirma que estas são um instrumento para a educação e formação ao longo da vida, pois oferecem o acesso às informações e proporcionam a possibilidade de soluções individuais. Uma das principais características relacionadas às TIC's está atrelada a um único meio eletrônico suportar todos os tipos de informação, desde os documentos mais tradicionais, análises matemáticas, imagens, som, vídeo, entre outros.

Para que as TIC's possam estar contidas na educação das escolas é necessário a participação e preparação dos professores para sua efetiva atuação neste aspecto, ou seja, utilização das ferramentas digitais disponíveis nas escolas de forma educativa. De acordo com Branquinho (2009), a entrada de computadores nas escolas é grande e, maior ainda a necessidade de capacitação dos professores para que se possa fazer uso das ferramentas disponíveis.

Conforme a mesma autora, diversos cursos que são ministrados com o intuito de ensinar aos educadores a utilização das TIC's não contribuem de forma efetiva para as mudanças nas práticas pedagógicas. De modo geral os professores se deparam com algumas dificuldades e, no mesmo instante perdem a motivação de aprender, resultando na acomodação destes educadores no que se refere à utilização das TIC's em sala de aula.

As tecnologias da Informação e Comunicação impõem diversos desafios à formação de professores e à educação, pois conforme Gonçalves e Nunes (2006)

existem várias barreiras entre a implantação das novas ferramentas e a execução das mesmas em sala de aula. Entretanto, a incorporação das TIC's no ambiente escolar deve ser vista como uma estratégia global de política educacional, levando em consideração aspectos como, por exemplo, a demanda social.

Porém, esta situação acaba interferindo no desenvolvimento dos alunos, pois de acordo com Brignol (2004), o uso de novas tecnologias se faz necessário para a formação de indivíduos e, da sociedade contextualizando-os em um sistema mundial de acesso a informação e democratização do conhecimento.

Neste sentido se podem apresentar os aspectos relacionados à formação continuada dos professores, pois estes devem estar em constante aprendizado a fim de visualizar a importância do acréscimo de conhecimento, para que assim possam transmiti-lo em suas aulas. A formação inicial oferecida, inclusive em Universidades, se torna insuficiente para o desenvolvimento profissional, conforme relata Bernado (2003).

Segundo a autora anteriormente citada, a formação continuada é tida como necessária, pois, objetiva minimizar as lacunas vindas da formação inicial. E, proporciona um espaço de formação e socialização entre os professores, onde buscam a atualização, desenvolvendo saberes e conhecimentos, resultando em uma troca de experiências.

A integração das TIC's às práticas pedagógicas requer a habilidade e desenvolvimento dos professores no que tange as ferramentas a serem utilizadas. Isto implica na possibilidade de promover políticas que visem um melhor e mais intenso foco nas questões voltadas às Tecnologias de Informação e Comunicação, conforme o constatado na pesquisa realizada por Silva e Gariglio (2010).

Conforme Gonçalves e Nunes (2006), a formação dos educadores é fundamental para que as TIC's possam fazer parte das práticas pedagógicas utilizadas na escola. Entretanto, em uma pesquisa realizada pelos autores, menos de um terço ( $\frac{1}{3}$ ) dos entrevistados cursaram disciplinas, em sua formação inicial, que fizesse uso de computadores. Salientam também que os conhecimentos relativos às TIC's da maioria dos entrevistados não foram obtidos na graduação.

Com isso nota-se que na atualidade um dos principais desafios do ambiente educacional, de acordo com o que comentam Sales e Filho (2012), é o estabelecimento de uma nova cultura no ensino, ou seja, um novo perfil de aluno e de professor. O resultado deve conter processos que visem transformar as

informações em educação e conhecimento, pois um ambiente que trate de informações inertes e verdades absolutas está expondo um aspecto controverso à realidade da sociedade.

Neste contexto buscou-se como objetivo geral auxiliar na formação continuada de professores da rede Estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos centraram-se em um levantamento, por meio informatizado, de questões pontuais que possam esclarecer alguns dos motivos relacionados à subutilização, de modo geral, das salas digitais das escolas e, ministrar oficinas que pudessem auxiliar na formação digital dos professores, a fim de lhes proporcionar, ao menos, motivação para que se aprofundassem no tema.

Esta proposta pretendeu auxiliar os professores na busca por um contato mais próximo com ferramentas que possibilitam novos rumos dentro do ensino. Inclusive apresentaram-se exemplos de como utilizar as principais ferramentas de produtividade dentro dos sistemas de operacionalização (*Linux Educacional e Windows – XP e Seven*), motivando a exploração dos instrumentos disponíveis para a prática docente. A partir do explanado direciona-se à metodologia utilizada para a execução desta ação.

## **METODOLOGIA**

Em primeiro instante ressalta-se que a atividade proposta e, que será abordada ao decorrer do texto, se refere a uma ação pontual do projeto de extensão “TIC’s: ferramenta auxiliar ao processo ensino-aprendizagem”, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, que objetiva auxiliar na utilização de sua sala digital por seus professores e alunos. Sabedores desta ação, duas escolas (A e B) entraram em contato com o coordenador do projeto e, buscaram auxílio para possíveis palestras e oficinas para a “Semana de Formação Continuada dos Professores da Rede Pública Estadual”.

Aproveitando a oportunidade aplicou-se um questionário buscando identificar a percepção dos educadores frente às tecnologias de informação e comunicação (TICs). Esta ação foi desenvolvida pelo Grupo PET Agronegócio da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito/RS. O questionário foi aplicado no mês de Julho de 2012, para educadores da rede pública estadual de Dom Pedrito/RS, conjuntamente com as ações de capacitação no emprego das

TIC's, constituindo ações de formação continuada. Posteriormente realizou-se a tabulação, sistematização e análise dos dados por meio do software estatístico SPSS 15 (*Statistical Package for the Social Sciences*), ao nível de 0,5% de probabilidade.

Na escola A ministrou-se uma palestra sobre o meio ambiente e aplicação de questionários por meio eletrônico e, na escola B ministrou-se uma palestra sobre as TIC's e, da mesma forma, realizou-se uma aplicação de questionários por meio eletrônico. O formulário de questionamento foi criado no *Google Docs*, com 19 questões, entre elas perguntas descritivas e de múltipla escolha, divididas em três blocos: "Perfil do Profissional", "Conhecimento do Profissional acerca das TIC's" e "Percepção dos Profissionais sobre as TIC's".

Após ter sido criado, foi disponibilizado o *link* para acesso do mesmo e este foi encurtado em um site utilizado para tal (<http://vai.la/>), a fim de que houvesse maior facilidade para adentrar na página. Foram utilizados dois laboratórios de informática de duas diferentes escolas da cidade, em dois dias diferentes, para que os professores pudessem preenchê-lo corretamente.

Para evitar possíveis transtornos no dia da execução, foram feitas visitas nos dois laboratórios de informática, poucos dias antes, com o intuito de ter o conhecimento da quantidade de computadores em bom estado. O formulário foi exibido em todos os terminais que estavam em plenas condições de funcionamento e conexão com a *internet*. Coincidentemente, os computadores dessas duas salas continham *Windows XP* instalado.

Logo após ter sido executada essa ação, foi trabalhado junto aos educadores presentes, de forma abrangente, os sistemas operacionais *Linux* e *Windows*, além de apresentá-los as ferramentas de edição de texto (*Microsoft Office Word v.2003 e v.2007* e *BrOffice.org Writer*), planilhas (*Microsoft Office Excel v.2003 e v.2007* e *BrOffice.org Calc*) e apresentações eletrônicas (*Microsoft Office PowerPoint v.2003 e v.2007* e *BrOffice.org Impress*). O *Linux* está presente em grande parte dos computadores fornecidos às escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, por ser gratuito e apresentar funções idênticas a de um sistema licenciado.

A distribuição mais utilizada em máquinas da rede pública estadual é a *Linux Educacional*, principalmente pelo fato de haver várias ferramentas educativas. Nesta distribuição, é possível ter acesso ao Conteúdo do MEC (Ministério da Educação), que contém os hinos brasileiros (Hino à Bandeira Nacional, Hino à Proclamação da

República, Hino à Independência e Hino Nacional Brasileiro), vídeos da *TV Escola* sobre diversos assuntos, como Meio Ambiente, Ética e Saúde e obras de domínio público, que possibilita o acesso a obras de autores famosos, como Machado de Assis, Olavo Bilac, Luis Vaz de Camões, entre outros.

As versões *Windows* trabalhadas foram *Windows XP* e *Windows 7 (Seven)*, com o objetivo de facilitar o uso das ferramentas disponíveis em seus próprios computadores pessoais, visto que a primeira é uma versão ultrapassada, porém, bastante utilizada em desktops, laptops e em laboratórios de informática, e a segunda é uma versão mais atualizada, presente em grande parte dos computadores comprados recentemente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão mencionados os principais resultados obtidos através da pesquisa realizada no evento. Em um primeiro momento refere-se à proporcionalidade de professores participantes das três diferentes escolas, no qual a escola A foi a promotora da ação, onde buscou o contato com o grupo PET para a realização de palestra. A escola B também buscou contato e organizou o segundo evento em seu auditório e, a escola C foi convidada para o segundo evento, assim como a escola A.

As áreas de atuação dos educadores participantes são bastante variadas, tais como: séries iniciais (18,4%), ciências exatas (10,5%), línguas (26,3%), séries finais (2,6%), ciências humanas (18,4%), ciências humanas e educação física (2,6%), orientação educacional (2,6%), participação apenas na banda escolar (2,6%), supervisão escolar (2,6%), ciências biológicas (5,3%), bibliotecário (2,6%), séries iniciais e supervisão escolar (2,6%) e, não sabem ou não responderam 2,6%.

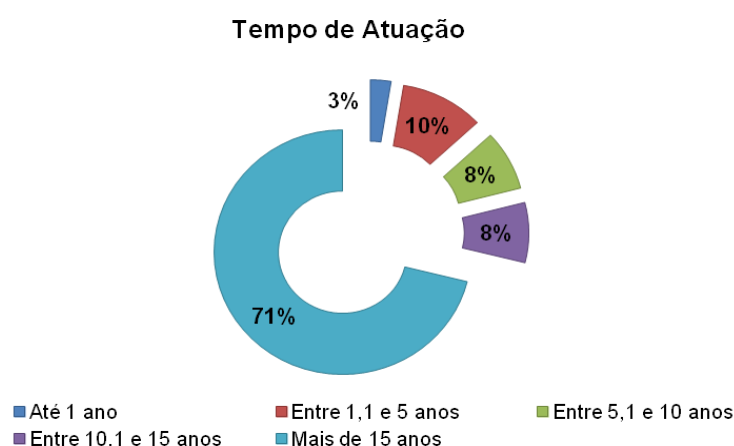
A figura 1 apresenta o tempo de atuação dos educadores das três escolas participantes, no qual apenas 3% possuem até 1 ano de atuação na rede pública, 10% dos educadores entre 1,1 ano e 5 anos de atuação, 8% apresentam de 5,1 anos a 10 anos no ensino público, 8% entre 10,1 anos e 15 anos e, especialmente 71% afirmaram possuir mais de 15 anos de magistério.

A soma entre o tempo de atuação de 10,1 anos a 15 anos e, mais de 15 anos, apresenta uma totalidade 79%, ou seja, quase 80% dos entrevistados possuem mais

de 10 anos lecionando na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, o que pode estar relacionado à maior dificuldade de utilização das TIC's em sala de aula.

Isto vai ao encontro do que Gonçalves e Nunes (2006) comentam em uma de suas pesquisas, pois afirmam que a formação dos educadores é fundamental para que as TIC's possam fazer parte das práticas pedagógicas utilizadas na escola. A formação inicial sendo deficiente neste aspecto, muito provavelmente, o educador terá a tendência de uma visualização mais falha no que envolve a utilização das TIC's em sala de aula, assim como de seus reflexos por parte dos alunos.

Figura 1: Tempo de atuação no magistério dos professores participantes no evento



Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Na tabela 1 identificou-se a utilização do computador por parte dos professores no cotidiano escolar, no qual se percebe variadas ações realizadas pelos entrevistados, onde alguns professores comentaram que não utilizam o computador no ambiente educacional (2,6%). A execução de atividades ficou em primeiro lugar no que tange a utilização dos computadores (23,7%), o planejamento das aulas ficou na segunda posição com 18,4% das respostas.

Na sequência aparecem as duas questões anteriormente citadas, ou seja, execução de atividades e planejamento de aulas representadas por 13,2% e, com o mesmo percentual (13,2%), a alternativa outras atividades. A utilização dos computadores para a realização de pesquisas apresentou um percentual de 7,9%, o mesmo número se obteve no que se refere ao acesso às redes sociais (7,9%).

Posteriormente, com 5,3% ficou a opção de pesquisa e comunicação. Em seguida tem-se o planejamento de aulas, execução de atividades e envio de e-mails (2,6%), que pode também ser considerada como uma forma de comunicação. O planejamento de aulas, execução de atividades e trabalho do setor apresenta o

mesmo percentual anterior (2,6%) e, por último a utilização de computador para a realização de atividades na direção da escola (2,6%).

Ao analisar estes dados se percebe nitidamente que o ministrar aulas, partindo da utilização dos computadores não é uma atividade cotidiana dos professores entrevistados, pois nenhum item se refere exatamente a este aspecto. Isto se constata em uma pesquisa realizada por Langbecker et.al. (2011), pois também verificou que a maioria de seus entrevistados não utilizam os computadores em atividades que envolvam diretamente seus alunos com o ambiente informatizado.

Entretanto mais de 95% dos educadores entrevistados pelos autores conhecem os recursos disponíveis para a utilização das TIC's na escola, assim como, outros 61,29% conhecem os recursos disponíveis nos computadores e, 100% dos professores acreditam na importância da inserção das TIC's nas práticas pedagógicas, porém não há a prática dentro do ambiente educacional junto aos alunos.

Muitas vezes consideram o uso das salas digitais apenas como *bônus* para seus alunos, onde é o momento de se divertir com jogos na internet, assistir vídeos, ouvir músicas e acessar redes sociais. Em segundo plano, ficam as atividades que poderiam estar inseridas no momento de aprendizado, envolvendo os conteúdos ministrados em sala de aula.

Tabela 1: Utilização do computador por parte dos professores no cotidiano escolar

Itens citados pelos entrevistados	%
Não utiliza	2,6 %
Planejamento de aulas	18,4 %
Execução de atividades	23,7 %
Planejamento de aulas e execução de atividades	13,2 %
Redes sociais	7,9 %
Pesquisa	7,9 %
Outras atividades	13,2 %
Planejamento de aulas, execução de atividades e envio de e-mails	2,6 %
Planejamento de aulas, execução de atividades e trabalhos do setor	2,6 %
Pesquisa e comunicação	5,3 %
Direção	2,6 %

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

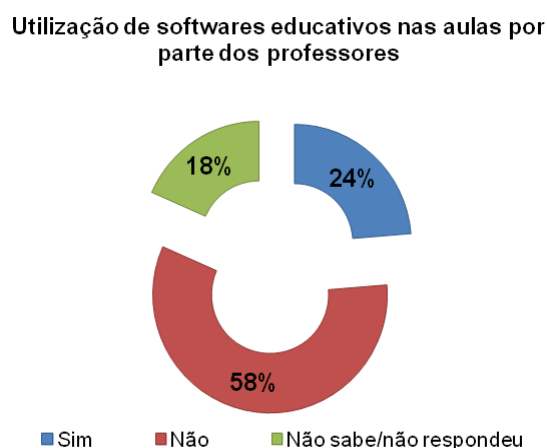


Ao abordar sobre a utilização de softwares educativos em sala de aula por parte dos professores apenas 24% dos entrevistados confirmaram utilizar estes em suas aulas. Os educadores que não utilizam estão representados por 58% da amostra e, 18% não responderam ou não sabem. Realizando a soma dos docentes que não usam softwares educativos com os que não sabem ou não responderam, obtém-se um percentual de 76%, de acordo com a figura 2.

Conforme Silva (2004) a utilização de softwares no ambiente educacional depende do conhecimento que o professor possui, uma vez que é ele que utiliza com os alunos, devendo este permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades, referentes aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Evidenciando a figura 1 (tempo de atuação), pode-se comparar as duas situações, onde 89% dos educadores possuem mais de 10 anos de atuação, sendo 71% destes com mais de 15 anos de magistério. Conforme a figura 2, é possível perceber que os professores não possuem o hábito de utilizar softwares educativos ou mesmo software utilitário (*Word, Excel, Power Point*, entre outros). Esta situação pode estar relacionada, pois, em uma pesquisa de Gonçalves e Nunes (2006), fica evidenciado que na formação inicial dos entrevistados são poucas as disciplinas que contemplaram as TIC's.

Figura 2: Utilização de softwares educativos nas aulas por parte dos professores



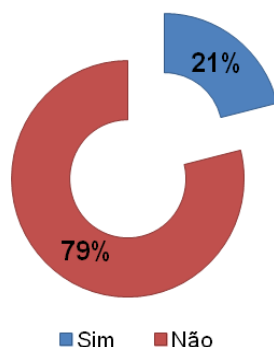
Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A figura 3 exhibe o costume dos professores em solicitar trabalhos digitalizados aos alunos, no qual a pesquisa efetuada mostra que 79% destes educadores pedem

somente trabalhos redigidos (manuscritos) e 21% dos mesmos aderem à tecnologia e facilidade para que estes estudantes entreguem algumas de suas atividades.

Figura 3: Costume em pedir trabalhos digitalizados aos alunos

Costume em pedir trabalhos digitalizados aos alunos



Fonte: Pesquisa de Campo (2012)

Miranda (2007) comenta sobre a importância de pedir aos alunos trabalhos digitalizados, pois as crianças alteram seu modo habitual de escrever precisando desenvolver habilidades pontuais para a operacionalização da edição de textos no meio informatizado. O que se nota é que a partir dos dados encontrados esta situação citada pelo autor passa a ser mais deficiente, pois, como visto na figura 3, poucos professores utilizam a prática de pedir trabalhos digitalizados, mesmo que estes sejam realizados na própria escola.

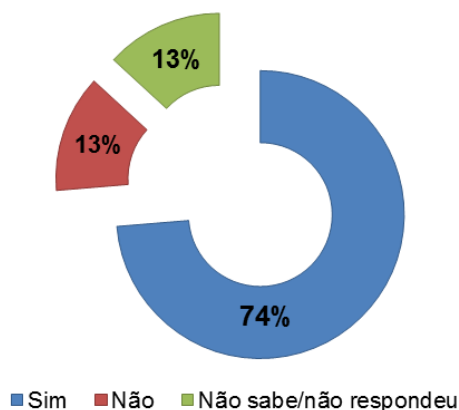
Na figura 4, é possível visualizar que, segundo o levantamento de dados realizado junto aos professores, 74% dos alunos têm acesso a computadores e *internet* fora da escola, 13% não possuem este acesso e outros 13% não souberam ou não opinaram a respeito. Mesmo que o aluno tenha acesso a um computador em casa, é fundamental a utilização do mesmo na escola, pois conforme salienta Oliveira Filho (2010), o computador auxilia a qualificar o aluno para a sociedade informatizada e, é entendido como uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem.

O resultado difere da realidade da maioria destes educandos, quando não estão na instituição de ensino e também com a opinião dos educadores acerca do papel do computador na educação do futuro. Como se nota na figura 3, a maioria dos educadores não costuma pedir trabalhos digitalizados aos seus alunos o que é uma forma de utilização das TIC's.

Entretanto esta situação se faz adversa ao que comenta Correia (2005), pois ele afirma que as TIC's são importantes instrumentos para a formação e educação dos alunos ao longo da vida, criando possibilidades para que os aprendizes possam até mesmo solucionar situações individuais.

Figura 4: Acesso dos alunos a computadores e internet fora da escola

**Acesso dos alunos a computadores e internet  
fora da escola**



Fonte: Pesquisa de Campo (2012)

A tabela 2 demonstra a opinião dos professores que responderam ao questionário, em relação à importância do computador na educação dos próximos anos. Grande parte dos professores (26,3%) opinou ser uma peça fundamental, desde que seja usado corretamente e, 26,3% classificaram o instrumento como maneira mais fácil e rápida de se relacionar com o meio e obter novos conhecimentos.

Também foi qualificado como importante ferramenta de ensino-aprendizagem (23,7%), 10,5% dos questionados não souberam ou não opinaram a respeito, 7,9% destes classificaram o computador como um facilitador de informações, 2,6% colocam este como ferramenta importante na complementação do estudo e, apenas 2,6% o consideram como recurso moderno, interessante e diferente, porém incapaz de despertar a vontade de estudar. Esta situação difere dos 79% que não costumam pedir trabalhos digitalizados aos alunos (Figura 3), sendo que 74% dos alunos possuem acesso a computadores e *internet* (Figura 4).

Tabela 2: Opinião dos professores, em relação ao papel do computador na educação do futuro.

Itens respondidos pelos professores	Frequência	Percentual (%)	Percentual válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Peça fundamental, com uso correto	10	26,3	26,3	26,3
Fácil relação com o meio e obtenção de novos conhecimentos	10	26,3	26,3	52,6
Importante ferramenta de ensino-aprendizagem	9	23,7	23,7	76,3
Não sabe/não respondeu	4	10,5	10,5	86,8
Facilitador de Informações	3	7,9	7,9	94,7
Complementação do estudo	1	2,6	2,6	97,4
Incapaz de despertar a vontade de estudar	1	2,6	2,6	100
Total	38	100	100	

Fonte: Pesquisa de Campo (2012)

Ao analisar a tabela 2 se percebe que poucos educadores não fizeram referências às características positivas no que tange a utilização do computador na educação do futuro. Este cenário vai ao encontro do que comenta Oliveira Filho (2010), pois considera aspectos como a globalização, sociedade da informação, mudanças nas relações de trabalho, exigência de novas competências, crise ambiental, entre outros, de fundamental importância para serem inseridos no processo de qualificação e educação dos sujeitos.

Assim o uso didático de mídias na escola representa um importante fator para a inserção do cenário de modernização nos processos de ensino-aprendizagem. Com isso fica clara a necessidade das escolas começarem a entender que devem

ensinar aos seus alunos novas competências, para que possam competir igualmente dentro da sociedade atual.

Outra situação questionada foi em relação ao desejo dos alunos em ter aulas na sala digital da escola. A maioria dos professores também assume que seus alunos manifestam esta, ou seja, 64% dos analisados confirmaram este desejo discente, enquanto 26% do corpo docente negaram que há esta manifestação e 10% dos entrevistados não souberam ou não opinaram. No entanto, apesar da maioria concordar que os alunos desejam utilizar sala digital da escola junto às aulas, várias dificuldades são colocadas por estes educadores para que ocorram.

Apenas 3% dos professores responderam que não há dificuldades em ministrar aulas nesse local, enquanto o principal empecilho imposto foi a falta de familiaridade com equipamentos e/ou software (32%). Na sequência relatou-se sobre a quantidade de alunos em uma mesma turma (18%), sendo necessário dividi-las para que a sala possa ser usufruída da melhor maneira.

As duas dificuldades anteriormente citadas foram assinaladas juntas por 13% dos professores interrogados; 11% dos educadores citaram não ser regente de classe e 8% destes afirmam ser a falta de equipamentos o principal motivo do não uso da sala. A indisciplina dos alunos também é colocada como uma causa importante por 5% do corpo docente que preencheu o questionário, 5% afirma não haver necessidade de utilização e 5% dos presentes não responderam a questão.

A percepção de que 63% dos docentes questionados afirma não ter familiaridade com a tecnologia disponível na escola traz à tona sugestões dos mesmos para melhorar as condições relativas às TIC's. Esta questão não foi respondida por 63,2% dos entrevistados. O maior percentual respondido foi a sugestão de que seja oferecido à eles, cursos de formação e aperfeiçoamento para que sejam utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (18,4%), seguido de 5,3% destes que alegam ser de suma importância maior disponibilidade de recursos para as escolas e melhor capacitação para os professores.

Com percentual de 2,6% cada uma, outras possibilidades foram sugeridas, como maior acesso dessas ferramentas aos professores, maior e melhor organização de projetos, facilitar as condições para aquisição dos mesmos a todos e receber auxílio da Universidade para com essas tecnologias. Também, com a mesma porcentagem, foi respondido que já está sendo feito um maior domínio sobre as mesmas.

## CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados e das leituras realizadas sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) se pode salientar sua importância como modo mais efetivo no espaço educacional. Este ambiente deve estar diretamente relacionado com o que o indivíduo vai encontrar na sociedade, onde o mesmo precisa saber lidar com as mais diversas situações cotidianas, estando preparado para operacionalizar, no mínimo, os princípios básicos das tecnologias chaves da atualidade.

Neste sentido também se nota que esta situação deve partir dos ensinamentos dos professores, no que tange os aspectos do ensino escolar, entretanto a maioria dos educadores não está preparada para fazê-los. Muitas vezes tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, mas por falta de motivação pessoal acabam por considerarem atitudes não fundamentais para a educação de seus alunos.

Posterior às atividades desenvolvidas os educadores foram questionados sobre alguma sugestão para melhorar as condições relativas às TIC's em sala de aula e, o mais surpreendente é que 64,1% dos entrevistados não respondeu, enquanto 17,9% comentaram sobre a possível realização de mais cursos e oficinas sobre esta temática. E o restante dos participantes responderam questões como mais recursos para as escolas, organização de projetos e acesso das TIC's pelos professores.

Estes dados promovem uma reflexão interessante, pois, enquanto alguns professores comentam sobre a importância de utilização do computador na didática escolar (Tabela 2), mesmo depois de realizadas oficinas mais de 60% dos participantes não opinam a respeito de sugestões para que as melhorias sejam trabalhadas.

Outra situação é que mesmo com a prática das oficinas na semana de formação continuada de professores do Estado do Rio Grande do Sul, mais de 70% dos participantes confirmam não possuem facilidade para operacionalização, especialmente do sistema Linux, o que reforça a sugestão realizada anteriormente de realização de mais encontros informacionais direcionados às práticas pedagógicas em meio as Tecnologias da Informação e Comunicação.

A partir da formação continuada de professores da rede pública estadual nas escolas trabalhadas, constata-se que a participação é muitas vezes reduzida, principalmente pelo fator dos professores estarem em seu período final de férias de inverno. Também nota-se a dificuldade dos professores em operacionalizar quaisquer que seja ferramentas de produtividade dentro dos sistemas trabalhados.

Entretanto houve participação de grande maioria dos presentes, onde estes interagiram buscando o aprendizado tecnológico. Pode-se perceber a importância da presença e atuação da Universidade perante a comunidade educacional buscando auxiliar da melhor maneira possível e, transmitindo aos educadores as diversas possibilidades que surgem a partir da união das forças da educação.

O que se pode concluir sem gerar dúvidas é que a sociedade da informação está cada vez mais rápida e, é necessário acompanhá-la para que em futuro próximo haja espaço para todos. Isto inicia com o que se aprende na escola, deste modo considera-se fundamental a inserção das TIC's na escola, assim como um olhar menos apreensivo por parte dos educadores no que se refere a aprender para ensinar.

## **AGRADECIMENTOS**

A Capes pela concessão da bolsa ao Tutor e acadêmicos bolsistas.

À Professora Doutora Tanice Andreatta pelo auxílio na análise dos dados.

## REFERÊNCIAS

BERNADO, Elisângela da Silva. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

BRANQUINHO, Sandra Lepesqueur **Torres**. **O professor e a utilização das tic's no contexto educativo**. Unitins – Fundação Universidade de Tocantins, Palmas, 2009.

BRIGNOL, Sandra Maria Silva. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Estatística. Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Departamento de Ciências Administrativas. Recife, 2004.

CORREIA, Joana de Araújo. **Estereoscopia Digital no Ensino da Química**. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, Julho de 2005.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. **Tecnologias de Informação e Comunicação: limites na formação e prática dos professores**. In. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu, 2006.

LANGBECKER, Tatielle Belem et.al. **TIC's: ferramentas do processo ensino-aprendizagem**. In: XI Congresso Iberoamericano de Extension Universitaria, Santa Fé, Argentina, Novembro de 2011.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e Possibilidades das TIC na Educação**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* - Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 3, 2007, p. 41-50.

OLIVEIRA FILHO, Vicente Henrique de. **As novas tecnologias e a medição do processo ensino-aprendizagem na escola**. X Simpósio de Produção Científica: Os desafios da pesquisa no Piauí, Tereseina-PI, 2010.

SALES, Viviani Maria Barbosa; FILHO, Antonio Cavalcante. **Conhecimento e habilidades dos docentes da UAB/UACE no uso de recursos tecnológicos**. Simpósio Internacional de Educação à Distância – SIED. In: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância – EnPED, Universidade Federal de São Carlos – UFScar, 2012.

SILVA, Álvaro António Teixeira da. **Ensinar e aprender com as tecnologias: um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto**. Dissertação (Mestrado em Formação Psicológica de Professores). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2004.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da; GARÍGLIO, José Ângelo. **A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais**. *Revista Diálogo Educativo*, v. 10, n. 31, p. 481-503, Curitiba, 2010.



## A IMPORTÂNCIA DOS LABORATÓRIOS DE LITERATURA PARA PROMOVER LETRAMENTO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO DOS CURSOS DE LETRAS

THE IMPORTANCE OF THE LABORATORIES OF LITERATURE TO PROMOTE LITERACIES AND COMPREHENSIVE VOCATIONAL TRAINING FOR STUDENTS IN LANGUAGE EDUCATION COURSES

### **Autores:**

Ana Lúcia Montano Boessio

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. [anaboessio@unipampa.edu.br](mailto:anaboessio@unipampa.edu.br)

Otávio Botelho Rosa

Graduando do Curso de Letras da UNIPAMPA. [otavio.jag@gmail.com](mailto:otavio.jag@gmail.com)

Simone Cristal Steimbruch

Graduando do Curso de Letras da UNIPAMPA. [simone-cristal@hotmail.com](mailto:simone-cristal@hotmail.com)

### **Resumo:**

O objetivo deste trabalho é defender a importância dos laboratórios de literatura como espaços eficientes para promover letramento e formação ampla do aluno nos cursos de Letras, em especial, mas também na educação básica, assim como enfatizar a relevância dos estudos literários nesse processo. A partir de uma abordagem metalinguística pragmática, e tendo como base autores como Philippe Perrenoud, Magda Soares, Vincent Jouve e Jean Grondin, este trabalho também se configura como um relato de práticas interdisciplinares desenvolvidas no LALLI – Laboratório de Literatura e outras Linguagens do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, em Jaguarão/RS, uma das cidades incluídas pelo programa nacional de expansão universitária, criado pelo então presidente Lula, para sediar uma universidade federal.

**Palavras-chave:** Estudos literários. Letramento. Laboratório de literatura.

### **Abstract:**

The aim of this paper is to defend the importance of the laboratories of literature as efficient spaces to promote literacies and a comprehensive vocational training for the students of Language Education courses, and basic education as well, as much as emphasize the relevance of literary studies in this process. From a pragmatic metalinguistic approach, and having as a reference authors such Philippe Perrenoud, Magda Soares, Vincent Jouve and Jean Grondin, this work stands also as a report of interdisciplinary practices developed at LALLI – Laboratory of Literature and other Languages from the Language and Literature Education course, from the Federal University of Pampa – UNIPAMPA, in Jaguarão/RS, one of the cities included by the National Program for Undergraduate Expansion, created by the former President of Brazil, João Inácio Lula da Silva, to have a federal university.

**Key-words:** Literary studies. Literacies. Laboratory of literature.

"Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser". (Magda Soares)

Diante das defasagens apresentadas entre ensino médio e superior, torna-se cada vez mais premente a necessidade de flexibilização e criatividade na elaboração de estratégias inclusivas que atinjam também um público de sala de aula universitária, cada vez mais variado e complexo. Desse modo, este trabalho tem como base o conceito de letramento como exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que implica habilidades várias que transcendem o domínio técnico da ferramenta ortográfica. Ou seja, letramento como instrumento para interagir com os outros, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para orientar-se, para apoio à memória, para imergir no imaginário, no estético, para catarse, etc. (SOARES, 2007). Vale ressaltar também que uma prática didático-pedagógica em consonância com os PCNs viabiliza mais facilmente o suprimento de uma lacuna anterior à aquisição de conhecimentos específicos da formação superior: a dificuldade do aluno universitário de ler e compreender textos variados, emitindo um juízo crítico sobre eles, tanto de forma oral quanto escrita. Sendo assim, este artigo tem por objetivo a análise e defesa da importância dos laboratórios de literatura como espaços efetivos e eficientes para promover letramento e formação ampla do aluno nos cursos de Letras, em especial, mas também na educação básica, assim como enfatizar a relevância dos estudos literários nesse processo. Salienta-se também que, a partir de uma abordagem metalinguística pragmática, e tendo como base autores como Philippe Perrenoud, Magda Soares, Vincent Jouve e Jean Grondin, este trabalho também se configura como um relato de práticas interdisciplinares desenvolvidas no LALLI – Laboratório de Literatura e outras Linguagens do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, em Jaguarão/RS, uma das cidades incluídas pelo programa nacional de expansão universitária, criado pelo então presidente Lula, para sediar uma universidade federal.

### **Contextualizando**

Por intermédio do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), realizado em parceria com os estados da Federação e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o MEC lançou não apenas parâmetros

para uma avaliação, definindo o que seriam os índices “adequados” de letramento, mas também estabeleceu nos PCNs o conceito de competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 2002). Desse modo, coloca como meta a construção de competências, e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados como estratégia de inclusão social. Nesses documentos são definidos como “adequados” aqueles alunos que apresentam níveis de compreensão de textos compatíveis com a série, e habilidades de leitura consolidadas: alunos que estabelecem relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; que reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; que distinguem efeitos de humor mais sutis; que identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas. Dentro desses critérios, em 2004, 4,8% dos alunos de 4ª série foram considerados “adequados”, sendo que 95,2% ficaram subdivididos entre estágio “intermediário” (39,7%), “Crítico” (36,7%) e “muito crítico” (18,7%). Nos estágios “crítico” e “muito crítico”, 55,4% dos estudantes desenvolveram habilidades elementares, tanto para a série quanto para a continuação dos estudos, ou seja, alunos que estariam acumulando déficits educacionais graves.

O que se percebe é que, desde que o foco de todo o programa de aprendizagem deixou de ser o conteúdo específico das disciplinas e sim o texto, pode-se identificar uma mudança significativa nos resultados das avaliações: Em 2009, o IDEB Nacional apresentou os seguintes dados: para os Anos Iniciais da Educação Básica, a Meta era uma média de 4,2, tendo sido observado uma média de 4,6; para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a meta era uma média de 3,7, e foi observado uma média de 4,0 (atualizado em 10/08/2011). Em Jaguarão, especificamente, de uma média 3,1 em 2005, houve um salto para 3,6 em 2009, 3% acima da meta. Apesar dos referenciais apresentados serem da educação básica, o fato é que eles definem o perfil do ingressante na educação superior hoje, no Brasil, e apontam para a necessidade de a universidade lançar um olhar sobre essa realidade, a qual demanda um diálogo urgente entre educação básica e superior, assim como entre os vários campos do saber para que, quando esse aluno chegar à universidade, ele encontre lá um espaço que reconheça suas competências e faça delas uma alavanca para a aquisição de novos saberes e para que ele se perceba enquanto sujeito social.

A partir do panorama acima exposto, fica claro também que, uma vez que a proposta didático-pedagógica seja construída não mais sobre conteúdos específicos, mas a partir da ideia de “texto” e, uma vez que essa produção ocorra dentro de um espaço de interação sociocultural marcado pelo respeito à diversidade, a inclusão começa a tornar-se uma possibilidade real. Entretanto, tendo o texto como parâmetro, outro desafio se delineia para os cursos de Letras: promover letramento concomitantemente ao processo de aquisição dos conteúdos específicos do curso. E como também nas disciplinas de Teoria Literária a linguagem é entendida como um processo de reflexão, de “escolhas acerca dos sentidos das palavras”, como uma prática marcada por uma intenção social que terá efeitos no outro envolvido no ato de comunicação, e que os significados interpessoais surgirão no próprio contexto de comunicação (CRYSTAL, 1985) e, neste caso, de compreensão textual, pode-se perceber que os estudos literários tornam-se o campo ideal para agregar os dois objetivos.

### **A metalinguística pragmática como estratégia de letramento**

Tendo em vista que a metalinguística pragmática entende a linguagem como uma forma de consciência que pressupõe uma competência (como fazer), relacionada a uma habilidade comunicativa da linguagem (saber fazer), a ênfase recai sobre o uso da língua de forma adequada aos contextos situacionais. A produção escrita implica a utilização desse tipo de consciência para estruturar os elementos linguísticos, organizar o pensamento, além de coordenar todos esses fatores com as exigências contextuais. E como a consciência metalinguística pragmática auxilia o próprio sujeito no seu processo de aprender, de aprender a escrever, justamente porque o conceito de competência extrapola o conceito inicial, proposto por Chomsky (1973), puramente linguístico, e passa a incluir a dimensão social da capacidade do uso (HYMES, 1979), competência aqui passa a ser entendida como a “capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com o contexto, para criação e interpretação dos significados” (BACHMAN apud DELLA GIUSTINA, 2008, p. 31). E é com base nesses princípios que se constroem todas as atividades no LALLI, ou seja, aplicando as várias modalidades de leitura e uso do texto: leituras individual e grupal, discussão dos conceitos, contextualização

histórica, produção de pequenos textos escritos individuais e compartilhados, seminários, saraus, elaboração de artigos acadêmicos, etc.

### **O espaço dos estudos literários**

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio – (Antonio Nóvoa).

Partindo da citação feita por Antonio Nóvoa do pensamento do filósofo francês Olivier Reboul (1925-1992), à Revista Nova Escola Gestão (2011), torna-se mais fácil perceber o papel dos Estudos Literários como mediador de um processo muito mais amplo, e que deverá ter como resultado final o acima exposto; ou seja, a formação de um sujeito crítico, consciente e apto a promover transformações no seu meio social. E, uma vez que “a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 14), a mesma torna-se a ferramenta ideal para promover e até mesmo acelerar o processo de construção de cidadania almejado nos PCNs. O texto literário, campo de pregnâncias e rugas, pela sua carga de ironia intertextual, duplo-sentido, implícitos e subentendidos oportuniza ao aluno esse exercício de trocas comunicativas, de descoberta de sentidos. Como afirmam as autoras acima citadas, “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente [...], a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (1993, p. 14). Desse modo, faz-se necessário um leitor de “segundo nível” (ECO, 2003), que dê conta das muitas camadas do texto literário, que vá além da superfície e estabeleça um diálogo leitor-texto que acione os saberes já adquiridos, ao mesmo tempo em que provoque a busca de novos. Um leitor que se apresente diante do texto na condição de crítico, capaz, não de inventar discursos, mas de construir transparências, descobrir novas chaves de leitura, aproximando a sua biblioteca pessoal do texto lido. Como é sabido, este é um processo que só um indivíduo devidamente letrado será capaz de desenvolver, sendo que é igualmente importante a compreensão da parte do professor de que esse processo é possível desde que considere, como ponto de partida, uma competência, seja ela qual for, já presente nesse aluno.

Porém, a transformação de um leitor de “primeiro nível” em um de “segundo” pressupõe um tempo de maturação, de interação e integração de saberes que nem sempre é possível no âmbito de uma disciplina que, em geral, tem uma demanda de conteúdos excessiva, como é, lamentavelmente, o caso das disciplinas de Teoria Literária. Estas tem sido imbricadas num currículo que parece ter perdido seu foco, sua própria razão de ser. O próprio espaço dos estudos literários tem sido de tal modo relativizado que parece que se faz necessário lembrar que sua função

transcende a mera definição e catalogação de obras e estilos; ao contrário, trata-se de oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver um pensamento complexo, uma reflexão/prática hermenêutica. Além disso, independente do período histórico que se estude, pode-se identificar claramente um pensamento filosófico permeando, até mesmo determinando os direcionamentos no campo dos estudos literários, o que amplia significativamente a demanda de estudo interdisciplinar. Basta que se pense nos muitos sentidos que, só no séc. XX, o termo hermenêutica recebeu, a começar pelo seu pressuposto de “doutrina da verdade no campo da interpretação” – a arte de interpretar corretamente um texto –, passando pela afirmação de Nietzsche de que “não há fatos, só interpretações”, até chegarmos nas correntes que marcaram a segunda metade do séc. XX e que configuram o pensamento hermenêutico contemporâneo, tais como estruturalismo, pós-estruturalismo, etc. (GRONDIN, 2012). O importante é que, seja qual for o conceito e função que se atribua à hermenêutica, ela sempre será uma prática ligada à necessidade e ao desejo de interpretar, de compreender um texto, um discurso de modo a compreender o mundo numa dimensão mais ou menos geral, mais ou menos universal. Na visão de Schleiermacher (GRONDIN, 2012, p. 28), “a operação fundamental da hermenêutica ou do entendimento assumirá a forma de uma *reconstrução*. [...], entender o discurso, de início, tão bem e, posteriormente, melhor que seu autor,...”. E esse pensamento de universalização avança juntamente com a percepção de uma dimensão de estranhamento cada vez maior na pós-modernidade – o discurso do outro representa sempre um momento de estranheza.

E é dessas reflexões hermenêuticas que se configuram os estudos literários e, conseqüentemente, para que se acesse verdadeiramente qualquer teoria pós-moderna será necessário sempre dar um, ou muitos passos atrás, em busca do pensamento filosófico que provocou ou embasou a abordagem teórico-literária contemporânea. Sendo assim, torna-se premente a criação de espaços extraclasse que viabilizem a leitura, reflexão e discussão de textos que complementem os estudos desenvolvidos em sala de aula, de modo criativo, interativo, interdisciplinar. Os laboratórios de literatura podem e devem ocupar esse espaço, uma vez que, ali, o aluno encontra o tempo e as condições ideais para aprofundar-se na leitura e discussão do texto literário. Isto porque o estudo se dá em pequenos grupos, o que favorece a criação de um espaço afetivamente seguro para a troca de ideias e a participação de todos; o cronograma é flexível, permitindo que as leituras avancem

de acordo com o ritmo do aluno. Além disso, no caso do LALLI, os alunos participantes estão vinculados a algum projeto de pesquisa, sob orientação de um professor e com o compromisso de produzir, pelo menos, um artigo por semestre, também com orientação. E como as leituras são feitas em grupo, cada aluno, no transcorrer das mesmas vai amadurecendo suas questões, elaborando suas problematizações a partir do seu nível de compreensão, da sua biblioteca pessoal e interesse real, o que facilita em muito a elaboração de um discurso crítico próprio.

### **Por uma postura hermenêutica**

Como é sabido, a crise dos estudos literários não é nova e tem atingido picos de questionamento, os quais, segundo Vincent Jouve (2012, p. 9), “se expressa pelas seguintes indagações: de que serve o ensino das Letras? É preciso mantê-lo? Se sim, o que fazer nele?”

A partir desses questionamentos, pode-se seguir muitas vias: a dos estudos culturais, uma vez que a literatura é uma das manifestações culturais do homem em sociedade; a da linguística, uma vez que uma obra literária é *texto*, linguagem num funcionamento peculiar, ou seja, fato linguístico; e pode-se pensar em “arte literária”, com todas as problematizações que o termo arte possa carregar e, então, cairmos num campo específico da filosofia que há muito tem se ocupado dessas questões – a estética.

De fato, apesar de todos os questionamentos referentes ao objeto e à noção de arte, a reflexão estética nunca cessou; os conceitos mudaram, os espaços se ampliaram e se abriram para dimensões que transcendem o belo, o gosto, colocando a obra em contexto, numa relação direta com a cultura, a educação, a comunicação (ou impossibilidade de), com o tempo, como uma maneira particular de significar (JOUVE, 2012, p. 14). Isso porque a arte é por essência um conceito aberto; como afirma Weitz (WEITZ apud JOUVE, 2012, p. 14), ela “não pode ser definida por um conjunto de propriedades necessárias e suficientes. [...] São os textos efetivamente publicados que determinam nossa ideia do romance, e não o contrário”. Obviamente, não é objetivo deste trabalho fazer um estudo histórico do conceito de arte, o que fugiria do foco do mesmo, mas, tendo em vista um posicionamento que se aproxima dos estudos culturais, defender a relevâncias dos estudos literários como estratégia para compreender o homem contemporâneo,

enquanto sujeito social que se constitui na exata proporção em que faz uso da linguagem e, conseqüentemente, como ferramenta fundamental para a formação de um sujeito que terá em suas mãos a responsabilidade de formar outros sujeitos. Os estudos literários são por excelência o espaço do questionamento – não mais “o que é arte”, mas “o que hoje entendemos por arte?”. A questão é, então, o que essa mudança paradigmática provoca? Inevitavelmente, essa mudança levará a uma ampliação do campo de estudo e sua aplicação, uma vez que se tornou um espaço constantemente aberto às diferentes concepções e aplicações do termo e conceito de “arte”. E, apesar da afirmação de Jouve (2012, p. 29), de que as “questões que são postas à arte claramente não são postas do mesmo modo à literatura”, essa mudança coloca também os estudos literários numa condição de “liquidez”, como diria Bauman (2001), evidenciando a sua dimensão trans-histórica e transcultural.

Como afirma Jouve (2012, pp. 35 e 36), é próprio da literatura “satisfazer ao mesmo tempo uma expectativa estética e uma exigência intelectual”. [...] A forma jamais é percebida como limitada ao plano estético: o leitor também espera de sua leitura um lucro intelectual”, sendo que este é fruto justamente das aproximações que o leitor é capaz de fazer com outros aspectos transtextuais, a partir de uma competência, em primeiro lugar, linguística. Para isso, esse leitor deverá se necessariamente capaz de depreender a carga de ironia intertextual impregnada nos implícitos, subentendidos, metáforas e outros elementos linguísticos. Mas como transformar um leitor de primeiro nível, como é em geral o egresso do Ensino Médio e que chega ao curso de Letras por razões outras que não o interesse pelas letras? A médio e longo prazo, repensando profundamente a estrutura dos curso de Letras; a curto prazo, promovendo espaços que viabilizem, em primeiro lugar, a compreensão dos textos lidos, e que gerem motivação pela leitura e pela escrita, pela vida acadêmica, e a percepção da possibilidade de inserção na mesma. Certamente, há muitos meios de se atingir isso; por experiência, esses espaços tem se constituído nos laboratórios de literatura.

### **LALLI – Laboratório de literatura e outras linguagens: um espaço de letramento e inclusão**

Como o próprio nome demonstra, o LALLI é por princípio um espaço inter e multidisciplinar que tem como base para as suas ações os estudos literários, sendo



que segue o princípio institucional de construir ações que contemplem o tripé pesquisa-ensino-extensão.

A nível de ensino, além de atuar interdisciplinarmente com as disciplinas de teoria literária, de literatura e de práticas de linguagem, no momento, desenvolve dois projetos de fluxo contínuo: “Sala de leitura”, aberto a toda a comunidade interna e externa à universidade, e que se constitui de um encontro semanal, no Campus-Jaguarão, tendo como foco a leitura de textos literários, com o objetivo de auxiliar na preparação dos alunos para o ENADE, além de proporcionar a eles e à comunidade em geral o contato com leituras significativas de períodos variados; O CEL – Círculo de Estudos Literários – tem por objetivo oferecer um espaço de estudo e discussão aprofundada das várias correntes teóricas da literatura, de modo a proporcionar ao estudante de Letras mais subsídios para a elaboração de suas produções acadêmicas. Atualmente, o CEL funciona como apoio teórico para os bolsistas participantes dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Laboratório e se constitui de um encontro semanal que, inicialmente, era de uma hora e trinta minutos, mas, devido ao interesse dos alunos, passou a ser de três, às vezes de quatro horas, de acordo com a disponibilidade do grupo. O objetivo deste grupo é oferecer ao graduando um espaço de estudos e discussões mais aprofundados sobre as correntes teóricas da literatura, possibilitando ao aluno de licenciatura em Letras um maior subsídio para suas produções acadêmicas. Além de fortalecer os projetos na área dos estudos literários, o CEL proporciona um espaço acadêmico de interação, onde uma das mais relevantes contribuições é o aceleração do processo de letramento dos graduandos. Para que isso fosse concretizado, foi adotada a seguinte metodologia: os estudos teóricos desenvolvidos atualmente seguem duas correntes literárias – Literatura e Psicanálise, e Literatura e História. Para as discussões desses estudos, além dos encontros semanais na própria Universidade, ocorrem encontros a distância mediados por redes sociais. Esses encontros caracterizam-se por um espaço aberto de discussões, onde cada graduando tem a possibilidade de trazer suas contribuições e dialogar com os demais integrantes do CEL, apresentando propostas de investigações, para a elaboração de no mínimo duas produções acadêmicas por ano. Os resultados são positivos, com esta proposta, iniciada em Maio de 2012, hoje o grupo já contempla seis atividades de investigação em andamento, vinculadas às duas correntes teóricas já mencionadas, as quais já estão sendo organizadas para publicação em periódicos especializados. Além disso, os estudantes pertencentes ao grupo afirmam-se “cativados” pelo trabalho, demonstrando um interesse crescente em aprofundar seus conhecimentos sobre a área em estudo,

sendo que alguns dos integrantes deste projeto vão ter suas primeiras publicações acadêmicas, referentes aos estudos desenvolvidos pelo grupo ainda este ano.

A nível de pesquisa, o LALLI tem atualmente dois projetos em andamento:

“Jogo Aberto” – tem por objetivo analisar questões concernentes ao tratamento do espaço/tempo e suas interfaces com a história, artes visuais, cinema, teatro e outros textos literários, analisando não apenas de que modo o espaço é tratado na obra, mas também como se constitui o espaço do espectador em relação à obra e ao autor. Sendo assim, a escolha das obras literárias trabalhadas foi feita não só pela relevância da obra e/ou do seu autor, mas também pelo seu caráter dialógico com um ou mais dos campos acima mencionados. Nesta etapa, o objetivo é ampliar a pesquisa sobre o teatro do absurdo para posteriormente relacioná-la com a obra do dramaturgo gaúcho, Qorpo-Santo, um tempo considerado por alguns teóricos o precursor do Teatro do Absurdo, e cuja relevância transcende as suas inserções no contexto histórico-social de Porto Alegre, abrindo possibilidades de leitura em diálogo com autores como Samuel Beckett e Luigi Pirandello, ambos expoentes do Teatro do Absurdo inglês e italiano. A primeira etapa deste projeto foi concluída com a apresentação de um artigo em congresso Internacional, em 2011, e publicação do mesmo em 2012.

“Razão e desrazão – uma Poética do Espaço na Arte Contemporânea” – este projeto é a continuidade do anterior, sendo que mantém o foco no Teatro do Absurdo, mas agora voltado ao estudo de dois autores gaúchos, o dramaturgo Qorpo-Santo, um tempo considerado por alguns teóricos, como Guilhermino Cesar, o precursor do Teatro do Absurdo; e Luiz Antonio de Assis Brasil que, apesar de não se enquadrar no teatro do absurdo, vale-se do artista-personagem Qorpo-Santo na obra *Cães da Província*. Dado o aspecto interdisciplinar, comparatista deste projeto, as possibilidades de leitura ampliam-se, o que possibilita a construção de novos olhares, tais como a aproximação da literatura com a história, psicanálise, e outras correntes teóricas da literatura.

A nível de extensão, a principal atividade de extensão de fluxo contínuo desenvolvida pelo Laboratório desde 2011 é o SARAU, e tem como objetivo promover um espaço de contato dos alunos, e comunidade em geral, com textos do gênero poético, sendo que, no final do evento, temos sempre o que chamamos de “palhinha musical” – um momento dedicado à música e que preferentemente esteja relacionada ao tema apresentado. Esta, como todas as atividades desenvolvidas no LALLI, conta com a participação de professores, alunos e comunidade em geral e que, além de lerem textos de outros autores, também apresentam textos de autoria própria.

## Considerações finais

Uma forma de avaliar o efeito dessas aproximações foi analisar as transformações ocorridas nos alunos participantes do Laboratório, tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo e social. O LALLI configura-se como um espaço onde eles são solicitados a produzir academicamente a partir das suas leituras literárias e de mundo. Consequentemente, eles são convidados a fazer uso da sua própria condição de “texto” para que, desse encontro livro-leitor, resulte de fato uma interação inédita – um processo de maturação de uma competência que, num primeiro momento parecia não existir, ou não ser possível acessar. Através da promoção do contato e do enriquecimento da biblioteca própria do educando, e da compreensão de que a receptividade do educador é o elemento mais importante no processo de transformação de padrões de sentimentos e expressões que estão bloqueados, é que se constroi a ação do professor enquanto mediador, enquanto “princípio organizativo”. Aqui, entra em ação o conceito de amorosidade, entendida como “uma atitude de acolher o outro no seu modo de ser, sem julgá-lo e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de confrontá-lo, sem desqualificá-lo ou excluí-lo” (LUCKESI, 2011, p. 77). O espaço do Laboratório é o espaço que desperta e viabiliza o tempo do questionamento, do trabalho escavatório sobre o texto para que, desse processo, nasça o interesse e a curiosidade de buscar explicações para questões que só podem nascer de um sujeito letrado, apto para entrar em contato e verdadeiramente se comunicar com o texto. Como afirma Jouve (2012, p. 40),

O enunciado veicula, portanto, certo número de conteúdos. Resta saber por que ele veicula justamente esses conteúdos. Responder essa pergunta supõe passar da interpretação à explicação. A explicação consiste, de fato, em esclarecer o conteúdo destacado, interrogando-se sobre suas causas. Trata-se de trazer à luz determinados fatores (biografia, cultura, história, sociedade, etc.) que permitem compreender por que um texto exprime o que exprime.

É essa prática, centrada no conceito de “trabalho não alienado”, que supera a concepção tradicional de literatura, língua e saber, que faz dos estudos literários essa estratégia competente na produção de letramento; ou seja, trabalho como “prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação” (CHIAPPINI, 2005, p. 109).

## Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BACHMAN, L. F.; CLARK, J. L. D.. "The measurement of foreign/second language proficiency". In: **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, 490, 1987, pp: 20-33.
- CHIAPPINI, Lígia. Reinvenção da catedral. In: **Lingua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHOMSKY, N.. **Linguagem e Pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- CRYSTAL, D.. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Oxford: Blackwell, 1985.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. São Paulo: Record, 2003.
- GIUSTINA, Flávia P. della; ROSSIA, Tânia M. de F.. **Consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita**. RLA, Revista de Linguística Teórica y Aplicada, 46 (2), II Sem. 2008, pp. 29-51. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200003&script=sci_arttext). Visitado em: 15/10/2011.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- HYMES, D. H. "On communicative competence". In: Brumfit, C. J. & Johnson, K.. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, Antonio. Entrevista. In: **Revista Nova Escola Gestão**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>. Visitado em: 03/05/2012.
- PERRENOUD, P.. Saeb 2001: Novas Perspectivas, 2002.
- PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Cia. Das Letras, (s.d.).
- PINTO, Júlio Pimentel. **A leitura e seus lugares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

## O *HABITUS* PIBIDIANO: OLHARES E VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.<sup>16</sup>

THE PIBIDIAN HABITUS - VISIONS AND EXPERIENCES IN BUILDING THE IMAGE OF TEACHING

### Autores

Aline Borges Ignácio

Graduanda do Curso de Graduação em Pedagogia e bolsista da CAPES da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Cruz Alta/RS - aline-ignacio@uergs.edu.br

Maria da Graça Prediger Da Pieve

Professora Me. da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Cruz Alta/RS – maria-pieve@uergs.edu.br

### Resumo:

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil. A pesquisa tem caráter qualitativo, incluindo a análise teórica de respostas a questionários. O trabalho em desenvolvimento proporciona uma aproximação com o *lócus* educativo da região, possibilitando a iniciação à docência, visando à prática pedagógica reflexiva, analítica para a formação de educadores críticos e atores de sua própria identidade enquanto docente. Logo, o presente trabalho traz a visão caleidoscópica da docência, sobrepondo-se diversos olhares, experiências, vivências acerca da construção da imagem enquanto professor, contemplando diversas concepções que se encontram, se tocam e se trocam, refazendo-se numa metamorfose contínua, vibrante. Culmina, pois, no prelúdio de uma nova era dentro de nossa Educação: a redescoberta da boniteza do fazer docente.

**Palavras-chave:** *habitus*, docência, vivências.

### Abstract:

This work was development with support of Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching – PIBID, of CAPES- Coordination for the Improvement Personal of Higher Level - Brazil. The research has a quantitative feature, including theoretical analyses of a questionnaire. The pibidian work, in growing, provides an approach to the education locus in the region, enabling for the initiation of teaching, aimed to reflective and analytical teaching practice for the formation of critic educators and actors of their own identity as a teachers. Thus, this work brings the kaleidoscopic vision of teaching, overlapping several perspectives and experiences about building image as a teacher, contemplating many concepts that meet, touch and exchange, recalling a continuous metamorphosis, vibrant. It culminates therefore in the prelude to a new era in our education: the prettiness of rediscovery of do teaching.

**Key words:** *habitus*, teaching, experiences.

---

<sup>16</sup> PIBID/CAPES

## Introdução

O fazer docente é impregnado pela bagagem sociocultural do educador, haja vista que suas vivências, seus medos, suas incertezas e seus saberes são refletidos numa contínua troca de experiências. As trocas de saberes, impregnadas pela releitura de mundo do próprio docente, estão sendo decisórias na vida profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES. É o momento para reafirmar o comprometimento assumido no início do curso de Pedagogia: ser docente, crítico, analítico e propulsor da mudança na sociedade.

Este trabalho trata de desvelar a contribuição e experiências da prática pibidiana para a construção da identidade docente realizada em três escolas da rede pública estadual do Município de Cruz Alta/RS. Esta vivência no ambiente escolar, realizada numa dimensão de compreensão da prática pedagógica, num transitar da discência à docência, resulta na construção da imagem docente proporcionando uma formação reflexiva de profissionais da educação.

O Brasil tem hoje, segundo os dados contabilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2012), dados referentes a 2011, 2.039.261 de professores. Com relação à formação, os docentes com formação superior são maioria na Educação Infantil (56,9%), no Ensino Fundamental I (68,2%), no Ensino Fundamental II (84,2%) e também no Ensino Médio (94,1%).

O censo de 2011, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2012) também mostra que, do total de dois milhões de docentes atuando na Educação Básica hoje, 380 mil são alunos da Educação Superior. Ou seja, eles estão lecionando e também estão matriculados em faculdades e universidades. O curso que apresenta o maior total de matrículas é Pedagogia, com 185 mil estudantes, seguido por Letras (43 mil) e Matemática (18.500). Os números também mostram que grande parte desses professores que estão estudando está matriculada em cursos a distância – no caso de Pedagogia, mais de 110 mil cursam essa modalidade.

Paralelamente, de acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgados pelo INEP, as mulheres representam 81,5% do total de professores da educação básica no Brasil, existindo quase 2 milhões de professores no total, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. A partir do avanço nas

etapas de ensino, e principalmente na Educação Profissional de Nível Médio, encontram-se mais homens exercendo a docência, haja vista que a remuneração é um pouco maior e a feminização da profissão não é tão marcante. Como vemos, a questão de gênero é marcante na pesquisa.

Logo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, é desenvolvido pelo Ministério da Educação atendendo às atribuições legais da CAPES (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, à Portaria Normativa Ministério da Educação e Cultura Nº 9, de 30 de junho de 2009, às normas do Edital CAPES/DEB N. 02/2009-PIBID e à legislação em vigor aplicável à matéria.

Na unidade da UERGS de Cruz Alta, o objetivo de ação do subprojeto intitulado “Da Discência à Docência: Vozes, toques, saberes e fazeres na escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2012), integrante, por sua vez, do Projeto Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, é de inserir os licenciandos nas escolas da rede pública Estadual de Cruz Alta a fim de articular saberes e fazeres, ou seja, relacionar a teoria à prática, proporcionando momentos de criação e participação do bolsista no cotidiano escolar.

## **Metodologia**

As atividades do Pibid/UergsCruz Alta são realizadas em três escolas públicas estaduais localizadas na área urbana, constituindo-se cada uma delas, em um núcleo do trabalho: *Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas*, *Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires* e na *Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda*, no Município de Cruz Alta, RS.

O subprojeto conta com os seguintes recursos humanos: um professor coordenador de área, três professores supervisores das referidas escolas e vinte acadêmicos do curso de Graduação em Pedagogia, todos, na condição de bolsistas.

Para tanto, os bolsistas acadêmicos são orientados e auxiliados pelos supervisores das escolas e pela coordenadora de área representante da unidade da Uergs em Cruz Alta, para que potencializem, assim, a sua formação profissional. O

programa valoriza, portanto, o exercício da docência ao elevar a qualidade da formação profissional dos futuros professores.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas nos primeiros seis meses do Programa consistiram em realizar o diagnóstico da realidade escolar através da observação participante e diálogos com a comunidade escolar, constando de levantamento de dados referente aos históricos das instituições, à organização, estrutura e gestão das escolas, número e idade dos discentes matriculados, distribuição dos mesmos por turno de funcionamento, cursos e séries/anos. Ainda, foram levantados dados referentes aos professores e demais funcionários que atuam nas escolas, análise das condições e utilização da estrutura física das escolas e a Pesquisa às Propostas Pedagógicas das Escolas. Paralelamente, os bolsistas realizaram observações ao contexto da sala de aula nas escolas envolvidas, bem como atividades colaborativas em sala de aula a projetos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, hora do Conto, apoio pedagógico à aprendizagem e recreação.

Para a presente pesquisa foram entrevistadas as 20 bolsistas do PIBID da Unidade de Cruz Alta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), do 2º, 5º e 7º semestre do curso de Pedagogia, com faixa etária de 20 a 60 anos. A metodologia da pesquisa tem caráter qualitativo, incluindo a análise teórica do questionário discursivo aplicado às bolsistas do PIBID com o intuito de desvelar a contribuição das inter-relações e experiências na prática pibidiana para a construção da identidade docente. Portanto, a pesquisa objetiva a mostrar que, dentre as causas do afastamento dos futuros docentes da profissão, a falta da identificação com a prática que desenvolve, isto é, a inexistência de uma identidade profissional, é o principal motivo de desistência do exercício do magistério.

### **O *habitus* docente**

Podemos inferir que, na transição entre a discência e a docência, a rede de relações a serem estabelecidas na troca de saberes entre aprendizes com diferentes níveis de conhecimento culminará no amadurecimento e na construção da imagem enquanto docente, florescendo-se, assim, enquanto educadores. Valora-se, deste modo, a dialética na construção de uma reflexão sobre o fazer docente, revigorando a Pedagogia enquanto Ciência crítica, dinâmica e autônoma. Assim sendo, o futuro



docente será o escultor de seu *habitus*, refletindo, portanto, sua personalidade e seu caráter enquanto profissional e ser humano. Como afirma Gadotti (GADOTTI, 2002), enquanto os licenciados não construírem um sentido para sua formação, ligando-o ao próprio papel da escola na sociedade, a crise docente continuará.

Deve-se ressaltar que a transição da construção da identidade discente para a identidade docente gera-se de uma grande ruptura. Muitas vezes, a fragilidade da imagem docente se enfatiza na prática. É no conflito com as demandas educacionais que se romperá a uma imagem delicada, para renascer, assim, um *Habitus*, uma identidade forte e determinada em relação à prática pedagógica em que o docente é o autor de sua própria imagem. Podemos falar em *Habitus*, conceito original de Bourdieu (BOURDIEU, 1972), que se refere a um grupo de esquemas que geram uma infinidade de práticas, ou, como Perrenoud (PERRENOUD, 2002) o define, personalidade, ações que expressam aquilo que somos.

Como pontua Oliveira (OLIVEIRA, 2000), no que se refere a nossa própria imagem, nós a construímos em um movimento permanente, considerando o que pensamos que somos, o que pensamos que os outros pensam que somos e o que desejamos ser. Desejamos ser reconhecidos numa dinâmica que envolve muitas expectativas, dores e renúncias.

Gadotti (GADOTTI, 2002) traz a reflexão sobre o distanciamento dos licenciandos do exercício da profissão, motivados principalmente pelas condições reversas a que muitos profissionais estão expostos. Devemos, pois, ter esperança na profissão para compreender as dificuldades a serem enfrentadas e a que nenhum discurso pedagógico soube sanar:

A maioria dessas professoras - elas são a quase totalidade - com a diminuição drástica dos salários, com a desvalorização da profissão e a progressiva deterioração das escolas - muitas delas têm hoje cara de presídio - procuram cada vez mais cursos e conferências, para buscar uma resposta que não encontraram nem na sua formação inicial e nem na sua prática atual. (GADOTTI, 2002, p.6)

É necessário, como pontua Perrenoud (PERRENOUD, 2002), que a graduação trabalhe com a ideia de que nem todas as experiências geram conhecimento, mas que, através de uma reflexão analítica contemplando os conhecimentos já construídos sob a luz da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, dentre outros componentes curriculares dentro do curso de Pedagogia,

sobre o próprio fazer docente, para que o graduando possa construir conhecimentos dentro do campo da Educação.

Conforme pontua Gadotti (GADOTTI, 2002), todos dizem que deve haver mudança, mas não falam como, onde e o porquê. Logo, despidimos nossa categoria de um senso crítico analítico desde sua formação, impedindo que busquem inspirações para a transformação da realidade educacional. Criamos, pois, professores que não distinguem a luta do conformismo. Para o autor, a crise em que os docentes vivem é justamente pelo fato de perderem o sentido do que fazem, sem esclarecer a sociedade a finalidade de sua profissão, não justificando em prol de qual objetivo estão lutando. Este conflito é previsto para aqueles que passam a graduação inteira se preparando para uma prática perfeita, por sua vez utópica, sem serem preparados para lutarem, questionarem, inovarem dentro de sua área de atuação. Formam-se, assim, fantoches, não profissionais da Educação.

## **Resultados e discussões**

Conforme as bolsistas do 5º e do 7º semestre, a identidade do docente se constrói na prática, na troca de saberes e na reflexão, sendo importante a formação do professor enquanto pesquisador para se aprimorar como profissional da Educação. Assim, expandindo o conhecimento ao campo da prática, conseguem, entre erros e acertos, vislumbrar um novo olhar para a Educação, refletindo seus entraves e a consequência na vida dos alunos, bem como construir o seu perfil enquanto educadores, identificando-se com a prática educativa e suas causas sociais.

Já as bolsistas do 2º semestre acreditam que uma boa base para a formação da identidade do professor se dá por leituras, com um bom referencial teórico. Como pontua Marques (MARQUES, 2000), o sentido humano, pessoal, e social do trabalho não pode existir fora das condições reais do mundo da vida, ou seja, da prática. Paralelamente, está se criando um contingente de professores limitados, que reproduzem fórmulas, ideologias e ignorâncias pelas escolas, que têm medo de transformar, (re)formular, expandir e humanizar:

Afinal, ser professor já foi motivo de orgulho. Um orgulho que não atingia apenas os integrantes da categoria, mas se estendia, também, a parte significativa da sociedade, que tratava com carinho e distinção seus "mestres". Mas, e hoje, ainda há motivos para sentimento de orgulho? (OLIVEIRA, 2000, p. 111)

Dezessete das bolsistas afirmam que o grande delineamento da boniteza do fazer docente é interagir com o aluno, aliando a teoria à prática, acreditando na educação para a construção de cidadãos. É, portanto, o momento de humanizar, reciprocamente.

Em relação à prática, duas bolsistas tiveram experiências anteriores com projetos de extensão, uma bolsista como agente educacional, três com estágio obrigatório, cinco com estágio não obrigatório, três com experiência como professora titular e seis bolsistas não têm experiência prática no campo da educação.

Outro apontamento das entrevistas é de que a Educação precisa de mudanças. Entretanto, somente cinco respostas relataram em qual ponto deveria haver essa mudança: na atitude docente.

Das entrevistadas, 17 atribuíram grande importância ao domínio de conteúdos e da prática para se tornar um bom professor. Poucas relataram o caráter crítico, igualitário e democrático da Educação para a formação de profissional docente. Paralelamente, das bolsistas pibidianas, 18 desejam adquirir experiências e conhecimentos sobre o fazer pedagógico, ou seja, a construir na prática seu *Habitus* enquanto docente.

## **Conclusão**

Devemos, pois, refletir que os alunos, em sua formação, são impelidos a forjar uma identidade imposta pela academia como correta, perfeita. Questões pontuais são memorizadas, tais como: professor mediador, professor crítico, professor pesquisador, dentre outras.

Por outro lado, a curiosidade do docente em formação se restringe a decorar essas qualidades como se fossem inerentes a sua identidade, despindo a formação docente de seu caráter político, de sua boniteza (FREIRE, 2008). Como vemos, se está fazendo um bom trabalho: nas questões referentes à identidade profissional do educador, as respostas eram, em sua maioria, todas iguais, isto é, as graduandas estão escrevendo aquilo que acham que nós, a crítica, esperamos delas. Ora, critica-se tanto o “modelar o aluno”, mas acabam por modelar professores. Modelam, asfixiam.

Por isso é necessário dizer que pior do que não politizar a formação docente é politizá-la de maneira equívoca. Porém, ao entrarem em contato com as

demandas educacionais, na prática, os licenciandos entram em crise de identidade, entre aquilo que são, o que a academia diz que devem ser, e o que realmente poderão vir a ser, como pontuou Gadotti (GADOTTI, 2002).

Logo, observa-se o distanciamento abissal entre a passagem da construção da imagem discente para a imagem docente. Neste momento nasce uma grande frustração pela cobrança da imagem perfeita. Frente a este feito, a identidade do futuro docente tem dois caminhos a seguir: ou se afasta da carreira, esfacelando-se de vez, ou fica fragmentada, numa ruptura de ideais, observada naqueles professores desmotivados, com seus diários de bordo amarelados, que não são capazes de lutar por reconhecimento profissional, quiçá por uma reforma educacional.

Se os licenciandos não construírem um *habitus* enquanto profissionais da educação, enquanto não estabelecerem um elo de identificação com a boniteza do fazer docente, todas as questões inerentes à educação serão alheias ao seu interesse e sua motivação. Assim, criando uma identidade como docente, se valorizarão enquanto profissionais, valorizarão seus alunos enquanto aprendizes e edificarão sua prática. Devem, portanto, se ver como educadores e, a partir desse momento, buscar no desejo à valorização e à solidez da construção da identidade docente. Para tanto, devem-se contemplá-los não como discentes em ação, mas como docentes em formação.

Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder. (FREIRE, 2000, p. 16)

Como podemos ver, as bolsistas do 5<sup>o</sup> e, principalmente, do 7<sup>o</sup> semestre, que já possuem experiência prática no campo da educação, demonstram a importância das experiências práticas para a construção do seu perfil profissional e também do conhecimento do exercício da profissão. É justamente neste ponto em que a Graduação perde grande parte dos seus futuros profissionais, pois os mesmos não têm subsídios técnicos e profissionais para estabelecer uma práxis (FREIRE, 2008) que contemple aquilo que construiu na Universidade e as cobranças que sofre no cotidiano escolar, estabelecendo um problema intransponível. Pode-se observar esse apontamento no pequeno universo de 20 bolsistas da pesquisa, no qual três

licenciando do 7º semestre já não desejam seguir carreira. É evidente que o rompimento da construção da identidade docente se dá justamente na prática. Há um processo de desencantamento, de ineficiência, de exaustão frente a uma profissão por vezes extenuante e pouco recompensadora financeiramente.

É na prática que o processo de seleção adaptativa da Pedagogia ocorre. Os currículos dos cursos de Pedagogia, em sua maioria, devem ter o cuidado de tornar o processo de transição entre teoria e prática menos doloroso, transpondo-o de forma gradativa. Para tanto, devem oferecer subsídios para que os alunos se estruturam e fortaleçam enquanto profissionais, tendo liberdade e domínio para atuarem em situações que exijam a mediação do educador.

Para isso, os programas do governo federal, como o PIBID, vêm para suplantar as ineficiências dos currículos de licenciatura, atenuando o processo de “terapia de choque” ocasionado pelos estágios obrigatórios ou atividades de intervenção escolar em que o licenciando se vê obrigado a interagir numa realidade complexa e distinta daquela imaginada coletivamente na Universidade.

Por conseguinte, deve-se ressaltar que os universitários são preparados para uma realidade escolar que não é mais contemplada nas escolas. O que se encontra no cotidiano escolar não são estudantes pobres que necessitam de um espaço na sociedade para se firmar enquanto ser humano, como cidadão. Numa crise de valores, o que se encontra são crianças e adolescentes individualistas, violentos, desinteressados, norteados pela inconstância e pelo consumismo (BAUMAN, 2005).

Logo, o que se vê na escola são crianças que não estabelecem relações com as demais pessoas, ou seja, não se veem enquanto um sujeito inserido num determinado meio social e que necessita relacionar-se com ele, politizando-se, transformando-o. A habilidade maior de saber intervir é o saber pensar (DEMO, 2010), tornando-se um ser crítico e atuante na sociedade. Paralelamente, perdemos aquilo que Freire (FREIRE, 2001) chama de “situar-se” ao mundo.

Parafraseando Silva (SILVA, 1995), nós, educadores, devemos ser os salvadores desse mundo alienígena, em que a mídia se torna o centro de (re)produção de identidades e cultura estudantil, hibridizando os humanos com máquinas, alienando-os. Nossa missão é a de trazer nossas crianças de volta, através de laços fraternos, construindo valores, lembrando-as de seu mundo de origem e de seu sentimento de pertença a ele. É inadmissível criarmos uma sociedade onde tudo é aceito, nada é reprovado, contemplando a ditadura do politicamente correto. Não podemos questionar aqueles que direcionarão o nosso mundo a sua finitude? Assim, digitaremos o comando

para o final do mundo. O questionamento final é: para que Era estamos preparando nossos profissionais da Educação?

Análogo ao filme *Cisne Negro* (ARONOFSKY, 2011) é a situação dos futuros docentes. O enredo traz a história da bailarina de uma grande companhia que busca alcançar o lugar de destaque em *Cisne Negro*, próxima grande apresentação. A autoimagem construída pela personagem é outorgada pela mãe, que vê na filha a chance de ser aquilo que não foi em sua juventude. Essa projeção materna gera grande controle a ponto de asfixiá-la. Entre conflitos internos, divergências maternas e situações surreais, vão surgindo as manchas negras do cisne, vislumbrando as dores e renúncias de uma pessoa que, buscando a perfeição, encontra a loucura, entre aquilo que se é e o que os outros desejam que você seja.

Assim como a personagem, os licenciandos entram num jogo de luz e sombra dentro da própria identidade e começam a não saber mais o que real e o que é criação. A partir das tensões advindas da realidade escolar, os futuros docentes não têm como fugir de uma grande transgressão, estimulante, provocante e única. Revela-se, por sua vez, os labirintos formados pela mente daqueles que ao tentar se encontrar se perdem de vez.

Assim como a personagem principal, que se vê frente a uma realidade opressora que se choca ao mundo perfeito criado por sua mãe controladora, temos cada vez mais licenciandos com crises identitárias. Contudo, o sistema culpabiliza os próprios sujeitos pelo fracasso, quando a responsabilidade se mascara na falta de políticas públicas para o reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho que são amenizados por anos de alienação constante durante a formação docente:

Como ressaltamos, a identidade docente possui vários aspectos, várias dimensões que devem ser elevadas em consideração quando se quer problematizá-las. Por ser de caráter histórico é, portanto, mutável, modificando-se interna e externamente de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade ao longo do tempo. (RANKEL, 2012, p. 15).

Criados por uma camada protetora de teorias que embelezam e surrealizam a realidade escolar, os docentes em formação entram em choque de valores e ideais, isto é, são tensionados a tomar atitude frente às vicissitudes de seus deveres profissionais de maneira amadora. Devemos, pois, salvar os docentes em formação do conto de fadas narrado pelas universidades, estabelecendo inter-relações dos

licenciandos com o mundo real, contemplando aquilo que Morin chama de racionalidade:

A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (MORIN, 2000, p.22)

É necessário problematizar e instigar a formação acadêmica, provocando comoção, indignação e, principalmente, o desejo de revolucionar. Logo, para que o docente em formação possa se (re)encantar com o universo educacional, reinventando-se enquanto profissional e, se responsabilizando pelo ato sublime de educar, reinventando-se enquanto ser humano, é imprescindível a consciência de que:

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar. (GADOTTI, 2002, p. 03)

A prática pedagógica das bolsistas vem, então, proporcionar a construção do *Habitus* dos docentes em formação no *lócus* educativo da região, pois, a imagem frágil que muitas vezes se alimenta na Universidade, entrará em conflito e se romperá na prática, redescobrando o sentido de seu trabalho entre olhares, toques e vivências, ressignificando, continuamente, a boniteza do fazer humano, o educar. A partir da prática, as bolsistas vivenciam experiências que a literatura específica dos cursos de licenciatura pouco oferece e que somente a experiência com o mundo real pode fornecer, deixando de lado o universo idealizado pela Graduação. Pode-se dizer, então, que a prática é o ponto de corte, é o processo adaptativo da própria Pedagogia, em que poucos persistem. E que este seja um último réquiem a todos educadores que feneceram na hora de florescer.

Portanto, a pesquisa objetivou mostrar que, dentre as causas do afastamento dos futuros docentes da profissão, a falta da identificação com a prática que desenvolve, isto é, a inexistência de uma identidade profissional, é o principal motivo de desistência do exercício do magistério e, sem dúvida, a prática pibidiana possibilita a construção do *hábitus* docente.

## Referências

- ARONOFSKY, Darren. **Cisne Negro**. Estados Unidos: Phoenix Pictures, 2010. Filme-vídeo, 180min, Cor. Son.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 16 nov.2012.
- DEMO, Pedro. **Habilidades e competências: no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensina-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANKEL, L. F. **A (des)construção da identidade docente**. Disponível em: <<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/10584.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Da Discência à Docência: Vozes, toques, saberes e fazeres na escola**. Cruz Alta, 2012.
- SILVA, tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. RJ: Vozes, 1995.



## PROJETO DE EXTENSÃO: REDE INTEGRADA DE COLETA SELETIVA SOLIDÁRIA DO MUNICÍPIO DE SEABRA: DESAFIOS E CONQUISTAS.

EXTENSION PROJECT: NETWORK INTEGRATED JOINT SELECTIVE COLLECTION OF  
THE CITY OF SEABRA: CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS.

### **Autores<sup>17</sup>:**

**Therezinha Gauri Leitão**

Professora Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA *Campus* Seabra. [theregauri@gmail.com](mailto:theregauri@gmail.com)

**Jardel Jesus Santos Rodrigues**

Discente do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia da Bahia – IFBA *Campus* Seabra. [dellseabra@hotmail.com](mailto:dellseabra@hotmail.com)

**Tatiane de Souza Silva**

Discente do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia da Bahia – IFBA *Campus* Seabra. [tati\\_baruk@hotmail.com](mailto:tati_baruk@hotmail.com)

### **Resumo**

Uma das questões ambientais de maior relevância nos órgãos e entidades públicas federais diz respeito à destinação de seus resíduos sólidos que devem estar em conformidade com o Decreto Presidencial nº 5.940, de 25 de outubro de 2006. Sendo assim, o IFBA *Campus* Seabra desenvolve o projeto de extensão que visa implantar a coleta seletiva na instituição, servindo de modelo e exemplo para os órgãos públicos do município de Seabra. Pretende-se também estimular e fomentar a articulação de catadores, com vistas na incubação de uma cooperativa. Para tanto, são realizadas reuniões semanais com discentes, docentes e técnicos do *Campus*, criando um grupo com identidade própria: o *Recicla Seabra*. Ações dentro e fora do *Campus* são realizadas, buscando a sensibilização e capacitação da comunidade para a coleta seletiva. Resultados expressivos foram alcançados, permitindo ao grupo uma reflexão ambiental e sociológica referente à gestão de resíduos sólidos. Aquilo que é uma problemática gerada por ações humanas pode ser também uma solução quando aos resíduos são corretamente coletados e destinados. O desafio do grupo será transmitir essa experiência às associações de bairro, visando à incubação de cooperativas para completar a Rede de Coleta Seletiva Solidária no Município.

**Palavras chave:** Coleta seletiva; resíduos sólidos; materiais recicláveis; meio ambiente; cooperativa.

---

<sup>17</sup> Colaboradores: Larice Souza Santos e Luryan Eugênio de Sousa

Discentes do curso técnico em Meio Ambiente cursando o segundo semestre na modalidade subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia da Bahia – IFBA *Campus* Seabra. [larice\\_sba@hotmail.com](mailto:larice_sba@hotmail.com), [luryan\\_01@hotmail.com](mailto:luryan_01@hotmail.com)

**Abstract**

One of the most significant environmental issues in federal agencies and public entities is related to solid waste disposal that must be in accordance with Presidential Decree nº. 5940, of October 25, 2006. Thus, the IFBA *Campus Seabra* develops the extension project which aims to deploy selective collection in the institution, serving as a model and example for public agencies in the municipality of Seabra. It is also intended to encourage and foster the articulation of collectors, with views of incubation in a cooperative. Therefore, it has been held weekly meetings with students, teachers and technicians Campus, creating a group with its own identity: the Recycle Seabra. Actions inside and outside the Campus has been performed, seeking awareness and community empowerment for selective collection. Significant results have been achieved, allowing the group to reflect environmental and sociological related to solid waste management. What is a problem generated by human actions can also be a solution when the waste is collected and disposed of properly. The challenge of the group will convey this experience to neighborhood associations, aiming incubation of cooperatives to complete the Selective Collection Solidarity Network in the Municipality.

**Keywords:** Selective collection; solid waste; recyclables; environmental; cooperatives.

## 1. Introdução

A problemática da destinação dos resíduos sólidos nas instituições públicas vem sendo amplamente discutida nos últimos anos, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *Campus Seabra*, no que tange seus princípios de sustentabilidade e gestão de resíduos, aproxima-se da temática, com o projeto de extensão *Rede Integrada de Coleta Seletiva Solidária do Município de Seabra*.

O projeto propõe, a partir do estudo sistemático da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e de artigos científicos sobre o tema, elaborar uma campanha de conscientização para implantação da Coleta Seletiva Solidária no IFBA *Campus Seabra* e, posteriormente, no município de Seabra.

A idealização deste projeto está de acordo com o Decreto Presidencial nº 5.940, de 25 de outubro de 2006, que institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, na fonte geradora, e determina a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis.<sup>18</sup>

De acordo com a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, resíduo sólido é

material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semisólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível.

O IFBA *Campus Seabra* deve ser exemplo de gestão adequada dos resíduos sólidos, principalmente por possuir como um de seus eixos de atuação o Meio Ambiente, oferecendo para tanto o Curso Técnico Subsequente em Meio Ambiente. Oferta ainda, vinculado ao Programa *Mulheres Mil*, o curso *Iniciação Profissional em Técnicas de Reciclagem e Empreendedorismo*, além do *Programa Nacional de*

---

<sup>18</sup> Decreto Presidencial nº 5.940, de 25 de outubro de 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5940.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5940.htm) Acesso em 02.01.2013.

*Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC), através de cursos de *Formação Inicial e Continuada* (FIC) na área de gestão de resíduos sólidos, O *Campus*, portanto, está sedimentando sua vocação para questões pertinentes à gestão ambiental e sustentabilidade.

#### 1.1. Realidade dos resíduos sólidos urbanos (RSU) no município de Seabra

Inserido na Região da Chapada Diamantina, o município de Seabra, Centro Geográfico da Bahia, é uma cidade pólo devido a sua localização estratégica às margens da BR-242. A cidade possui aproximadamente 42.000 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo 2010. Sendo considerada a "capital" da Chapada Diamantina por sediar os mais diversos órgãos estaduais e federais, Seabra recebe um grande fluxo de pessoas e turistas de outras regiões, acarretando a produção de uma grande quantidade de RSU. Como consequência o município enfrenta sérios problemas ambientais, a exemplo da coleta e disposição de RSU inadequadas, como seu depósito a céu aberto, às margens da rodovia.<sup>19</sup>

A partir da conjuntura atual, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas municipais voltadas à gestão dos resíduos sólidos e que estejam em conformidade com a PNRS até então inexistentes nesse município. O município vem desenvolvendo o Plano de Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos que se encontra em fase preliminar.

É de extrema relevância que a gestão municipal, entidades públicas e privadas bem como a sociedade em geral, fomentem a realização de trabalhos voltados à educação ambiental. A coleta seletiva deve ser apresentada como uma alternativa viável e eficaz na minimização dos efeitos negativos provocados pelo tratamento dos RSU, acarretando a proliferação de agentes transmissores de patógenos. O acúmulo de resíduos causa também a formação do chorume que se infiltra no solo, comprometendo a qualidade da água nos lençóis freáticos, sendo que o município utiliza 60% de águas subterrâneas para o abastecimento da

---

<sup>19</sup> Vaz, G.A.S, Lima, A.L.P., Vaz, G.Q.F. Cenário e análise da destinação final do lixo no município de Seabra – Chapada Diamantina, Bahia, Brasil. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelando/index.php/downloads/edicao-no-05-ano-iii/180-cenrio-e-anlise-da-destinacao-final-do-lixo-no-municipio-de-seabra-chapada-diamantina-bahia-brasil-grice-anne-dos-santos-vaz-alan-luiz-pereira-de-lima-e-grice-quelle-franco-vaz/download> . Acesso em 02.01.2013.

população. Esses dados reforçam a situação agravante vivenciada pela população seabrense.<sup>20</sup>

Outra questão relevante são os entraves vivenciados pelos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis. Como forma de minimizar os efeitos dessa problemática, o associativismo e o cooperativismo são atividades capazes de promover a articulação dos catadores, melhorando suas condições de trabalho. Além disso, evita os atravessadores, que pagam preços irrisórios pelos materiais reutilizáveis e recicláveis. A formação de associações e cooperativas permite agregar maior valor econômico aos materiais recicláveis, aumentando assim o poder aquisitivo deste segmento populacional.

Diante de tudo que foi exposto, fica clara a necessidade de se pensar nos RSU de maneira diferenciada, identificando maneiras viáveis para solucionar essa problemática através da efetivação de programas e projetos que contemplem diferentes facetas da questão ambiental.

O objetivo do presente trabalho é implantar um projeto piloto de coleta seletiva no IFBA *Campus* Seabra, para que sirva de modelo e exemplo para os órgãos públicos dos diversos entes da federação localizados no município. O projeto também visa estimular e fomentar a articulação de catadores, com vistas na incubação de uma cooperativa.

## 2. Metodologia

Para a operacionalização do projeto são utilizadas as seguintes metodologias:

2.1. Realização de discussões sistematizadas sobre a PNRS e a Coleta Seletiva Solidária, com alunos e gestores do IFBA *Campus* Seabra.

São realizadas discussões semanais com o intuito de fortalecer o entendimento do grupo sobre a temática dos resíduos sólidos, onde um dos eixos de discussão são as leis que abordam essa área de estudo; também foi pauta das reuniões alguns capítulos do Livro *Vidas Desperdiçadas* de Zygmunt Bauman, analisando as questões ambientais do ponto de vista sociológico. Destacam-se, ainda, as discussões sobre a importância da organização em cooperativismo como instrumento de acesso ao mercado de trabalho e renda.

---

<sup>20</sup> Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A (EMBASA) Seabra. Comunicação pessoal.

2.2. Elaboração do questionário diagnóstico sobre a situação dos RS no IFBA *Campus Seabra*.

Através do questionário aplicado em todos os departamentos do IFBA *Campus Seabra*, objetivou-se saber qual o principal tipo de resíduo gerado na Instituição. Cada responsável por seu setor foi abordado em relação aos resíduos produzidos.

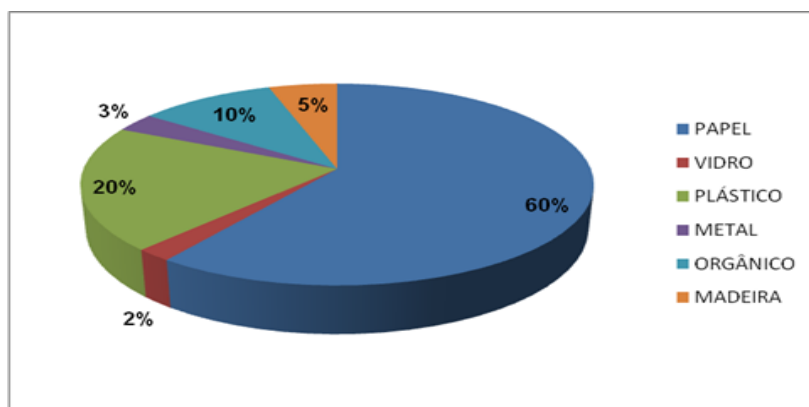


Gráfico1: Diagnóstico da natureza dos RSU gerados no IFBA *Campus Seabra*.

Através da análise do gráfico, percebe-se que a maior parte dos RS gerados é formada por papéis (60%), seguido de plásticos (20%) e resíduos orgânicos (10%). Estes dados permitem a elaboração de estratégias diferenciadas no que diz respeito à capacitação e destinação dos resíduos dentro do *Campus*, como o encaminhamento dos resíduos de papel para oficinas de reciclagem de papel e modelagens (papel machê), realizadas dentro do projeto *Mulheres Mil*.

2.3. Sensibilização e capacitação da comunidade do IFBA *Campus Seabra* para a separação dos resíduos sólidos e para a coleta seletiva.

A capacitação dos discentes, servidores e funcionários terceirizados do *Campus* ocorreu durante a I Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura, ocorrida na instituição no mês de outubro. Durante esse evento ficou perceptível a relevância destas ações junto ao público alvo, uma vez que o sucesso da implantação deste projeto depende da conscientização e participação comunitária.

2.4. Troca de experiências entre os Grupos Ambientalistas da Chapada Diamantina que dispõe de ações associadas ao gerenciamento de RSU.

A colaboração dos grupos ambientalistas no território da Chapada Diamantina é de grande importância, pois eles desenvolvem trabalhos de forma sistematizada,

desde as diferentes fases do processo de coleta, até a disposição final ambientalmente adequada dos RSU.

### 3. Resultados

O projeto encontra-se com três meses de andamento e, embora em fase preliminar, já apresenta resultados visíveis, através da articulação de seu grupo, o *Recicla Seabra*, junto à comunidade interna e externa ao *Campus*. É importante destacar ainda o crescimento e fortalecimento do grupo nessa fase inicial, onde todos os participantes vivenciam a temática abordada no projeto com muita propriedade e clareza, levando a experiência da coleta seletiva inclusive para dentro de suas próprias casas.

#### 3.1 Atividades desenvolvidas

Nestes três meses de duração, as principais atividades desenvolvidas são as listadas abaixo.

##### 3.1.a. Produção do material de divulgação

No primeiro mês do projeto, após a seleção dos monitores, houve a criação da identidade do grupo: o nome - *Recicla Seabra*, a criação do *e-mail*, *facebook* e a definição da logomarca do grupo e do projeto.

Objetivando uma maior participação e incorporação de toda a comunidade do *Campus* ao projeto, realizou-se concurso para a definição da logomarca, onde discentes, docentes, técnicos e comunidade seabrense puderam participar, bem como eleições para a escolha das mesmas. Esta ação movimentou, agregou e sensibilizou a Instituição para a necessidade da coleta seletiva.



Figura 1: Logomarca do grupo *Recicla Seabra*

##### 3.1.b. Intervenções dentro do *Campus*

No mês de outubro ocorreu a apresentação oficial do projeto à comunidade do IFBA *Campus Seabra*, na I Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura do

*Campus*, onde os coordenadores apresentaram o projeto, seguidos por uma vivência para capacitação da comunidade do *Campus*. Para esta vivência o grupo *Recicla Seabra* discutiu e elaborou um roteiro de atividades, que teve início com uma dinâmica, seguida da diferenciação entre resíduos sólidos e lixo, reforçando a ideia de valor econômico ao primeiro.

Atividades lúdicas se seguiram à vivência, com a finalidade de refletir sobre erros e acertos da prática da coleta seletiva.

Paralelamente às intervenções no *Campus*, as reuniões do grupo ocorreram semanalmente, com a participação dos monitores, coordenadores e colaboradores.

Nas reuniões foram discutidas leis pertinentes ao tema, além de alguns trechos do livro do sociólogo Zygmunt Bauman, *Vidas Desperdiçadas*, permitindo uma profunda reflexão sobre pós-modernidade e geração de lixo.

Foi a partir dessa discussão que o grupo programou mais uma intervenção: a apresentação do filme *Tá chovendo hambúrguer* para a comunidade do *Campus*. O objetivo dessa atividade foi relacionar o texto de Bauman, o filme e a realidade dos resíduos sólidos em geral, buscando despertar nos presentes uma visão crítica ao consumismo desenfreado e à necessidade do consumo ambientalmente consciente. Antes da exibição do filme, o grupo propôs uma discussão rápida sobre o tema, através da leitura de alguns trechos do texto do sociólogo e da letra da música *É caco de vidro puro*, do grupo regional Cascabulho. No encerramento dessa programação aconteceu uma confraternização, fechando as atividades desenvolvidas pelo grupo *Recicla Seabra* em 2012.



Figura 2: Confraternização do Grupo Recicla Seabra

### 3.1.c. Intervenções fora do *Campus*

O grupo *Recicla Seabra* vem acompanhando ativamente a construção e a discussão do Plano de Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos (PGIRS) do



município, trazendo propostas de modificações e implementações, estimulando, assim, a participação popular nas questões relacionadas ao saneamento ambiental.

O grupo também esteve presente no *Festival de Lençóis*, apresentando o projeto junto à comunidade de Lençóis, divulgando e reforçando a necessidade da coleta seletiva como atividade fundamental para a reciclagem.

Paralelamente, o grupo realizou pesquisa de campo, visando conhecer e manter contato com os catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis do município.

#### 3.1.d. Visitas técnicas

Ocorreu no mês de novembro a visita técnica ao IFBA *Campus Irecê*, com a finalidade de possibilitar a troca de experiências e informações entre o *Recicla Seabra* e o projeto de Pesquisa do *Campus Irecê: Programa piloto para aproveitamento energético e industrial de óleos e gorduras residuais como tecnologia social para promoção da sustentabilidade e cidades sustentáveis no Território de Irecê*.

Foi também nesta ocasião que o projeto foi apresentado à comunidade do IFBA *Campus Irecê*, estabelecendo, desta maneira, uma parceria em relação à capacitação e sensibilização dos *Campi* no que diz respeito tanto aos resíduos sólidos, quanto aos óleos e graxas residuais (OGR).



Figura 3: Visita técnica ao *Campus Irecê*

O grupo *Recicla Seabra* realizou também uma visita técnica ao Grupo Ambientalista de Palmeiras (GAP), onde foi registrada entrevista com o ambientalista Joás Brandão, que discorreu sobre o histórico das atividades de ambientalistas pioneiros na região da Chapada Diamantina, além de exemplificar e mostrar o gerenciamento dos RSU pelo grupo, no município de Palmeiras.



Figura 4: Visita técnica no GAP

As visitas técnicas foram atividades integrativas e fundamentais para o grupo, na medida em que trouxeram um despertar sobre os desafios enfrentados ao se desenvolver um trabalho condizente com a gestão dos resíduos sólidos.

#### 3.1.e. Mapeamento dos containers do Campus

Seguindo o cronograma de atividades propostas, o grupo realizou o mapeamento de pontos estratégicos no IFBA *Campus* Seabra para a implantação dos novos coletores para o acondicionamento adequado dos resíduos gerados pela instituição. Estes vêm sendo acompanhados por toda a comunidade do *Campus*, mostrando os efeitos positivos das intervenções realizadas e, sobretudo, que a problemática dos resíduos sólidos é responsabilidade de todos.

#### 3.1.f. Para além da coleta seletiva

Além dos impactos ambientais provenientes da disposição final dos resíduos ambientalmente inadequada, é preciso atentar para a questão dos seres humanos envolvidos nesse sistema, pessoas que sobrevivem do “lixo”, trabalhando em condições desumanas. Esses homens e mulheres que trabalham em meio a tanta precariedade, são vítimas desse modelo de sociedade existente; segundo Bauman<sup>21</sup>

seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade (BAUMAN, 2004, p.12).

---

21 Bauman, Z. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro, ed. Jorge Zahar, 2004.

A descrição que Bauman faz não poderia ser mais próxima àquela vivida por *Estamira*, no documentário de mesmo nome. Na película, dirigida por Marcos Prado, Estamira vive no maior lixão a céu aberto da América Latina, o Jardim Gramacho situado na cidade do Rio de Janeiro. A protagonista se identifica com o poder ao mesmo tempo em que tenta se livrar dele. Ela percebe que não é apenas ela a vítima mirada pelo poder: “Eu, Estamira, sou a visão de cada um. Ninguém pode viver sem mim: sinto orgulho e tristeza por isso”.<sup>22</sup>

Pensar nessas questões é se despertar enquanto sujeito histórico/crítico, buscando entender a problemática dos resíduos gerados não apenas do ponto de vista ambiental, mas, sobretudo, levando em consideração às questões sociais relacionadas a eles.

#### 4. Considerações finais

Desenvolver ações voltadas à coleta seletiva é um processo desafiador, principalmente pelo fato de tocar em hábitos culturais e sociais que tem se perpetuado ao longo de muitas gerações. Entretanto, aquilo que é uma problemática gerada por ações humanas pode ser também passível de ser solucionada através de iniciativas diferenciadas.

Sendo este um pensamento defendido pelo grupo *Recicla Seabra*, esta equipe busca contribuir na construção de uma consciência ambiental na sociedade em que estamos inseridos. Para tanto, a realização de campanhas, palestras e outras formas serão meios de disseminação desse conhecimento. Como diz Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”<sup>23</sup>

Uma vez finalizada esta primeira etapa, o projeto pretende expandir-se para dois bairros do município de Seabra (União e Boa Vista) que tentam se organizar para agregar valor econômico aos recicláveis, porém com poucos resultados, uma vez que não possuem atrelado a eles, um sistema eficaz de coleta seletiva. O desafio do grupo será transmitir essa experiência às associações de Bairro, visando a incubação de cooperativa de catadores de material reciclado para completar a Rede de Coleta Seletiva Solidária no Município.

---

<sup>22</sup> PRADO, Marcos. *Estamira*. Rio de Janeiro: RioFilme/Zazen, 2004. Filme.

<sup>23</sup> Freire, P. 1921-1997. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*/ Paulo Freire- São Paulo ed. Unesp, 2000. Disponível em: [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/.../view/.../Pedagogia\\_da\\_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/.../view/.../Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 29 de Dezembro de 2012.

## 5. Referências

BRASIL, Lei Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010 - Art. 3º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm). Acesso em: 25 de Dezembro de 2012.

BRASIL, DECRETO Nº 5.940, DE 25 DE OUTUBRO DE 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5940.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5940.htm). Acesso em: 26 de Dezembro de 2012.

CANTOIA, S. R.; LEAL, A. C. Educação Ambiental e Gerenciamento Integrados dos Resíduos Sólidos em Presidente Prudente- SP. Desenvolvimento de metodologias para coleta seletiva, beneficiamento do lixo e organização do trabalho. Disponível em: [http://www4.fct.unesp.br/projetos/egires/artigos\\_pdf/Caderno\\_Depto.PDF](http://www4.fct.unesp.br/projetos/egires/artigos_pdf/Caderno_Depto.PDF). Acesso em: 28 de Dezembro de 2012.

Cenário e análise da destinação final do lixo no município de Seabra-Chapada Diamantina, Bahia, Brasil. Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Nº 05. Ano III (2012) Jan./Abril. ISSN 2179.8443. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando](http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando).

FREIRE, Paulo. 1921-1997. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire- São Paulo ed. Unesp, 2000. Disponível em: [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/.../view/.../Pedagogia\\_da\\_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/.../view/.../Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 29 de Dezembro de 2012.

VILHENA, André. Guia da coleta seletiva do lixo. Editora Cempre, 2002.

# Revista extensão

Volume IV - Número I

## Relatos de experiências

**PROEXT**

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

**UF B**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

Março de 2013

## REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM SAÚDE – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE VIVÊNCIA NO SUS- SALVADOR, BA.

REORIENTATION TRAINING OF HEALTH PROFESSIONALS - AN EXPERIENCE REPORT ON THE STAGE EXPERIENCE SUS-SALVADOR, BA.

Eliane Maria Araujo Souza Lima

Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, email – [eliane.maria.araujo@hotmail.com](mailto:eliane.maria.araujo@hotmail.com).

### Resumo

Objetiva-se com este estudo socializar o relato de experiência no Estágio de Vivências no SUS no Município de Salvador-Bahia. Tal experiência possibilita ao estudante conhecer o SUS de forma mais ampla, ao viabilizar a aproximação com a realidade cotidiana em diversificados serviços de saúde, permitindo que o estagiário conheça o funcionamento, estrutura e gestão do SUS, provocando assim, uma visão crítica da realidade vivenciada, o que contribui para formação de profissionais competentes e comprometidos ético e politicamente na construção de um SUS que atenda os princípios da Universalidade, Integralidade e Equidade. Objetiva refletir sobre a importância da reorientação na formação em saúde para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde e da importância do Estágio para uma formação diferenciada.

**Palavras-chave:** Sistema Único de Saúde. Modelo de Atenção. Formação em Saúde. Controle Social.

### Abstract:

Objective with this study socializing experience report on Stage Experiences in SUS in Salvador, Bahia. This experience enables the student to know the SUS more broadly, to facilitate the approach to the everyday reality in diversified health services, allowing the trainee knows the function, structure and management of the SUS, thereby, a critical view of the reality experienced , which contributes to the formation of competent professionals committed ethical and politically in building a SUS that meets the principles of universality, equity and Completeness. Reflects on the importance of reorientation in health education to strengthen the National Health System and the importance of training for a different stage.

Keywords: System of Health Care Model. Training in Health Social Control

## INTRODUÇÃO

O presente relato emerge da inserção no Estágio de Vivências no SUS Bahia, que surgiu da articulação entre a Escola Estadual de Saúde Pública e estudantes da área de saúde no Estado, com vistas à construção de estratégias que orientem novas práticas pedagógicas e de saúde, objetivando a integralidade da atenção. O projeto do EVSUS- Estágio de Vivências no SUS é um processo educativo transdisciplinar, que surgiu devido aos problemas que perpassa a realidade da saúde na Bahia, exigindo assim, mudança na formação em saúde, através da aproximação entre estudantes de diversas áreas e o Sistema Único de Saúde, com o intuito de formar profissionais competentes e comprometidos ético e politicamente para um SUS mais efetivo.

## METODOLOGIA

A experiência vivenciada na 5ª edição do Estágio de Vivências no SUS Bahia, foi realizada em Salvador no Distrito Sanitário de Itapagipe, de 22 de Julho a 01 de Agosto de 2012. Utilizou-se a metodologia participativa, a partir da experiência concreta dos estagiários com observações frente à realidade do SUS em Unidades Básicas de Saúde, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), CTA<sup>24</sup>, Hospital Geral Roberto Santos, Conselhos de Saúde, Dires, Secretaria de Saúde, reuniões e oficinas com gestores e profissionais. Após as visitas, eram realizadas rodas de conversa entre as mediadoras e os estagiários para refletir às questões vivenciadas. As mediadoras coordenavam as discussões de forma dinâmica com auxílio de ferramentas como: vídeos, oficinas, textos, filme e dinâmicas. Os estagiários relatavam suas impressões acerca dos serviços de saúde visitados, traziam sugestões e reflexões enriquecedoras para um modelo de atenção de saúde que atendesse aos usuários na sua totalidade e que correspondesse conforme preconiza o artigo 198 da Constituição Federal de 1988:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (CF, 1988)

---

<sup>24</sup> Centro de Testagem e Aconselhamento em HIV/AIDS do Estado da Bahia

## RESULTADOS

Os principais temas discutidos foram: Política de Saúde, Modelos de Atenção, Formação em Saúde e Controle Social/ Participação Popular. No que se refere à Política de Saúde foi abordado os elementos importantes para a formulação e implementação para Políticas Públicas de Saúde, sobretudo a importância de identificar os problemas da saúde da população para elaborar planos e programas que defiram nas principais demandas da população. No tocante ao Modelo de Atenção, referem-se ao cuidado, à assistência, à intervenção, as ações, ou às práticas de saúde. De modo geral foi possível observar a dificuldade de transição do modelo hegemônico (ainda prevalente) para o modelo sanitarista, não assistindo o indivíduo na sua totalidade, centrado na clínica, ausência de práticas voltadas para promoção e prevenção à saúde. As ações em serviços de saúde estão organizadas administrativamente em: Rede de Básica e Média Complexidade sob gestão Municipal e a Rede de Alta Complexidade sob gestão Estadual. Para Paim (1999), Modelos de atenção podem ser definidos como “A combinação tecnológica estruturada para a resolução de problemas e para o atendimento de necessidade de saúde, individuais e coletivas”.

Destarte, orienta e organiza as ações de trabalho na saúde, por combinar saberes e instrumentos, permitindo assim, articulação entre tecnologias e trabalho, buscando solucionar as problemáticas enfrentadas pelo SUS, na perspectiva de criar estratégias que contribuam para qualidade de vida dos usuários da saúde. Na discussão referente à Formação em Saúde, ponto central para efetivação do SUS, dialogou sobre a aproximação da Universidade ao processo de formação para reorientação em saúde com novas práticas de atenção. O SUS, sendo a maior política de saúde do Brasil deve fazer parte do Projeto Pedagógico das universidades, na perspectiva de uma formação em saúde diferenciada, assegurando a saúde como um valor ético. As Universidades devem proporcionar espaços que possibilitem o processo de aprendizagem, aproximando a teoria com a prática, incentivando os discentes a participarem de experiências como o EVSUS, de conselhos, conferências, grupo de pesquisas, extensão com intuito de capacitar profissionais comprometidos na construção e fortalecimento do SUS. Tal aproximação faz-se necessário para compreender a saúde em todo seu contexto. A qualidade do SUS está relacionada a uma educação permanente em saúde que



requer dos profissionais uma assistência à saúde voltada para a integralidade. A educação Permanente é um mecanismo importante para o desenvolvimento do trabalho na saúde, na garantia de um serviço com qualidade. Portanto, é necessário o investimento na educação permanente e viabilizar da participação dos profissionais do SUS, em capacitações, Congressos, seminários, nos espaços que os qualifique em prol das mudanças nos modelos de atenção à saúde. O trabalho multiprofissional e interdisciplinar contribui significativamente para uma assistência eficaz e comprometida com a promoção da saúde da população, configurando-se como uma estratégia importante que resulta em um modelo de saúde voltado para uma atenção integral, fazendo com que os profissionais atendam os usuários na sua totalidade e não apenas com um olhar voltado para doença, identificando assim os fatores determinantes que perpassa a saúde dos indivíduos. O debate acerca do Controle Social foi enriquecedor, compreendemos o quanto é imprescindível à participação ativa da população nos mecanismos de Controle Social para formulação, fiscalização e execução da política de saúde, e da contribuição dos estudantes ao participar desses espaços. A Constituição brasileira garante a participação popular em vários espaços de formulação de Políticas. O Distrito Sanitário de Itapagipe é formado pelos seguintes conselhos: Conselho Distrital, Conselho Local e Conselho Municipal. A participação ativa nos Conselhos e Conferências de Saúde e a inserção em movimentos sociais é fundamental para formação de profissionais comprometidos com a construção de um SUS com mais qualidade que atenda de fato os princípios e diretrizes que regem o sistema. Tais participações provocam um pensamento crítico e político, livre de ações imediatistas e curativas.

No final apresentamos ao Gestor do Distrito os pontos positivos e negativos que observamos e propomos algumas sugestões, demonstrando a necessidade de mudanças para um serviço com qualidade que atenda de fato as necessidades da população do município.

## **CONCLUSÃO**

Nesta experiência ficou evidente que mesmo a saúde sendo assegurada pela Constituição Federal como um direito de todos e dever do Estado, foi possível perceber os dilemas e desafios postos para consolidação do SUS. Tem-se nesta contradição um Estado que se exime de suas obrigações estabelecidas pela

Constituição Federal de 1988 de assegurar para a população acesso a uma saúde de qualidade e universal.

Destarte, percebe-se que a proposta de um SUS universal não se efetivou, mesmo tendo alcançado alguns avanços.

O estágio de Vivências no SUS despertou uma visão política e comprometida com as novas práticas de atuação em saúde, em conformidade com as reais necessidades da população, a partir da apreensão de novos significados, conceitos, aproximação com a realidade do cotidiano de trabalho no SUS, com vistas à consolidação do SUS.

Os diversos espaços de vivencia possibilitou um aprendizado diferenciado e importante, para construção de conhecimento, por compreender a saúde em suas complexidades de atenção.

Portanto, o EVSUS, configura-se como um espaço de aprendizado que vêm contribuindo de forma significativa para formação de perfis profissionais com um olhar diferenciado, comprometido com a construção de um Sistema único de saúde mais equânime.

#### **Referências :**

Constituição Federal de 1988. **Art.198 da Constituição Federal de 88**. Acessado em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2434646/art-198-da-constituicao-federal-de-88> às 10:00 de 27 de Dezembro de 2012.

BAHIA. Secretária da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. Escola Estadual de Saúde Pública. **Estagio de Vivências no SUS**: o cotidiano do SUS enquanto princípio educativo, coletânea de textos. 5ª. Ed. Ver. ampl. Secretária da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. Escola Estadual de Saúde Pública. Salvador: SESAB/EESP, 2012. 196p.

PAIM, Jairnilson Silva. **O QUE É SUS**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. v.1. 148p.

## O ENSINO DE CAPOEIRA ANGOLA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

Autores:

Eduardo Luis Mathias Medeiros

Professor Mestre da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. [du\\_medeiros@msn.com](mailto:du_medeiros@msn.com)

Fabício José Celso de Camargo

Aluno do curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

[f\\_filosofia@hotmail.com](mailto:f_filosofia@hotmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade discutir a prática de capoeira angola como extensão universitária buscando nesse processo de ensino aprendizagem criar espaços para discussão de temas relativos à africanidades, principalmente no que diz respeito a capoeira angola. O grupo de Capoeira Quilombo Angola propõe a prática da capoeira angola a toda comunidade acadêmica ou não, protegendo as raízes dessa expressão cultural, junto aos benefícios que apenas seus praticantes enfeitizados pela sua musicalidade e malícia corporal. O objetivo do projeto de extensão é - para além do treinamento do corpo - o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira - com a fabricação de instrumentos, resgate de ladainhas. A capoeira angola é uma expressão cultural de luta, dança, música e sabedorias populares. É o estilo mais próximo de como os escravos jogavam a capoeira, com movimentos furtivos executados perto do chão, música lenta e sempre acompanhada por uma bateria de instrumentos. A realização de aulas de capoeira angola, além de trabalhar suas raízes e manifestações populares, contextualiza a musicalidade, a dança, os mitos, proporcionando que o processo de ensino aprendizagem dessa tradição seja, ao mesmo tempo, a construção e manutenção de uma identidade étnica e de valorização à diversidade.

**Palavras-chave:** Cultura Popular, Diversidade cultural, Capoeira Angola, Africanidades, Extensão Universitária

### Abstract

This paper aims to discuss the practice of Capoeira Angola as university extension in seeking teaching-learning process to create spaces for discussion of topics related to africanidades, especially with respect to Capoeira Angola. The Quilombo Capoeira Angola group proposes the practice of Capoeira Angola to the entire academic community or not, protecting the roots of this cultural expression, along with the benefits that only its practitioners bewitched by his musicality and malice body. The purpose of the extension project is - beyond the training of the body - the development of capoeira's own musicality - with the manufacturing of tools, rescue litanies. Capoeira Angola is an expression of cultural struggle, dance, music and popular wisdom. It is the style closest to how slaves played capoeira with stealth moves executed close to the ground, slow music and always accompanied by a battery of instruments. The performance of Capoeira Angola classes in addition to working their roots and popular demonstrations, contextualizes the musicality, dance, myths, providing that the process of teaching and learning that tradition is, at the same time, the construction and maintenance of an ethnic identity and appreciation for diversity.

**Keywords:** Popular Culture, Cultural Diversity, Capoeira Angola, Africanidades, University Extension.

## INTRODUÇÃO

O projeto de extensão universitária “Capoeira Antiga de Angola”, desenvolvido pelo grupo Quilombo Angola na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem como objetivo desenvolver a prática da capoeira angola a toda comunidade acadêmica ou não, protegendo as raízes dessa expressão cultural. O grupo iniciou suas atividades na UFMT em 2008, quando atuou em caráter experimental. Mestre Olavo é mestre de capoeira angola, é orientador das vivências de ensino e aprendizagem do projeto no que diz respeito a prática e conservação da tradição da capoeira angola.

Durante as atividades que o grupo desenvolveu ao longo de 2008, percebeu-se a necessidade de se transformar em um projeto de extensão onde poderia além da prática, refletir sobre o pensar e jogar capoeira e trazer esta discussão para a Universidade. A partir de 2009 até o hoje as aulas desenvolvidas pelo o grupo Quilombo Angola na UFMT se transformaram em extensão universitária. Como extensão, o projeto vem efetivar e proporcionar o ensino-aprendizagem de formação de professores enquanto arte-educadores, desafio situado no campo da educação para trabalharem com os estudantes, principalmente da rede pública de ensino.

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, sendo a extensão, o ato de estender, “levar algo a algum lugar, ou a alguém”. Portanto a extensão prevê a interação, troca de saberes e respeito entre a universidade e aqueles que são envolvidos pela ação.

O projeto de extensão em capoeira angola propõe a sua prática, protegendo as raízes dessa expressão cultural. E, além do treinamento do corpo e o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira, criar espaços pra discussão de temas relativos às culturas afro-brasileiras - principalmente no que diz respeito à capoeira.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA CAPOEIRA

A história da capoeira se inicia no Brasil Colônia, século XVI, época em que a mão de obra escrava, de origem africana, era muito utilizada nos engenhos de açúcar. A palavra Capoeira é de origem tupi e significa vegetação que nasce após a derrubada de uma floresta. Ou seja, logo que uma roça é abandonada, aparece nela uma vegetação espontânea que se desenvolve a ponto de formar um mato. Esse mato era chamado de mato de *capueira* - um mato renascido. Porém, não se pode afirmar que a origem do nome venha daí.

O pesquisador Waldeloir Rego, autor do livro Capoeira Angola - ensaio sócio-

etnográfico trás algumas definições em relação ao surgimento do termo. Segundo Rego, outra variante teria vindo de uma ave que existe no Brasil chamada capoeira (*Odontophorus capueira*, Spix). Esta ave tem um canto singular que se parece com um assobio trêmulo e contínuo. O canto da capoeira era imitado pelos caçadores no mato, moleques e escravos para chamarem uns aos outros e também o gado. Quem fazia esse canto era chamado de capoeira.

Ainda em relação à ave, Rego expõe que, uma das maneiras de explicar como o jogo de capoeira se liga à ave é por conta que o macho da capoeira é muito ciumento e, por isso, travava lutas com o rival, que ousava entrar em seus domínios. A luta da ave era comparada a luta dos negros que lançavam mão de sua agilidade. (REGO, 1968)

Ainda seguindo Rego, o vocabulário português trás sua contribuição a origem do termo. Há no vocabulário português, o significado de um cesto para guardar capões. Já a capoeira é um jogo entre duas pessoas que se enfrentam muito parecido com a briga de galos. Em português, o nome de capoeira é dado a qualquer espécie de cesto em que se metem galinhas.

Rego cita o historiador Brasil Gerson, que apresenta uma etimologia muito aceita sobre a origem do termo. Escreveu Gerson, que na rua Praia de D. Manoel, Rio de Janeiro, onde ficava um grande mercado de aves é que nasceu o jogo de capoeira. Os escravos traziam capoeiras de galinhas para vender no mercado, enquanto esperavam, eles se divertiam jogando capoeira. Ou seja, aqui o nome da coisa passou para a pessoa com ela relacionada. (REGO, 1968).

Percebem-se com essas explicações como são divergentes a origem do termo, não podendo afirmar por um ou outro. Outra questão que também gera confusão em relação a gênese da capoeira é se os africanos trouxeram a capoeira da África, ou a inventaram em solo brasileiro. Ocorre que neste caso, tudo leva a crer que a capoeira seja realmente uma invenção dos negros africanos desenvolvida em solo brasileiro. O que não se pode afirmar com segurança é que ela foi inventada pelos negros de Angola - primeiros escravos que aqui chegaram e, em maior número – e, com isto, justificaria o nome Capoeira Angola.

Sobre sua invenção, sabe-se que ela servia a dois propósitos: tinha a finalidade de divertimento - característica muito associada aos negros de Angola que se ligavam às festas e às músicas – e, a qualquer perigo funcionava como uma perigosa luta para se proteger da violência e repressão dos senhores de engenho.

Em sua gênese, não havia academias, muito menos a roda de capoeira acontecia em ambientes fechados. A capoeira se jogava nas ruas, nas praças, em frente

de uma quitanda ou de uma venda. Os capoeiras - referência feita aos praticantes de capoeira - se reuniam aos domingos, feriados, dias santos, após o trabalho para conversar, beber e jogar capoeira.

Em tudo era notada a presença do capoeira, mui especialmente nas festas populares, onde até hoje comparecem, embora totalmente diferentes de outrora. Em toda festa de largo profana, religiosa ou profano-religiosa, o capoeira estava sempre dando ar de sua graça. Suas festas mais preferidas eram a de Santa Bárbara no mercado do mesmo nome, na Baixa dos Sapateiros, festa da Conceição, cujo local de preferência era a Rampa do Mercado e adjacências; festa da Boa Viagem, festa do Bonfim, festa da Ribeira, festa da Barra, tão famosa e hoje totalmente extinta; do Rio Vermelho, Carnaval e muitas outras. Não havia academias turisticamente organizadas. Os capoeiras, com alguns outros companheiros e discípulos rumavam para o local de festa, com seus instrumentos musicais, inclusive armas para o momento oportuno e lá, com amigos outros que encontravam, faziam a roda e brincavam o tempo que queriam. (REGO, 1968: 38)

Mesmo disfarçada em forma de dança, a capoeira era perseguida, pois era associada a uma prática violenta e subversiva e, por isto, ficou proibida no país até o início da década de 1930. Com a chegada dos anos 30 e um processo de renovação institucional das manifestações culturais negras em busca de legitimação, legalização, aceitação, a capoeira buscou espaço de resistência cultural e afirmação política juntamente com o candomblé e outros movimentos de matrizes afrodescendentes.

Uma das figuras mais importantes neste processo de descriminalização e legalização da capoeira foi Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, que em 1928 criou um novo estilo chamado de “Luta Regional Baiana” que depois passou a se chamar “Capoeira Regional”. No entanto, somente em 1937 é que Bimba conseguiu autorização para manter o seu Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. “Mais tarde, em 1954, se apresentaria para Getúlio Vargas, em Salvador, e para o governador do estado, Juracy Magalhães. Na ocasião, o presidente teria se referido à capoeira como o único esporte genuinamente nacional”. (Dossiê da Capoeira: 40)

Outro personagem importante neste processo foi Vicente Joaquim Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, considerado o nome mais importante na defesa da Capoeira Angola. Pastinha era articulador do CECA – Centro Esportivo de Capoeira Angola, que depois, na década de 40, veio a se tornar academia de Mestre Pastinha. Com mestre Pastinha, a capoeira angola tornou-se visível e ocupou espaços que até então não havia penetrado. O estilo de mestre Pastinha foi dominante e hegemônico na maneira jogar capoeira angola.

Importante ressaltar que o mestre Bimba defendia a capoeira como luta criada no Brasil, sendo assim, como esporte e arte marcial genuinamente brasileira. Já o mestre

Pastinha defendia a ancestralidade da capoeira africana, ou seja, como cultura afrodescendente. No entanto, ambos foram os principais responsáveis pela expansão da capoeira no país. Com eles, a capoeira passou a ser conhecida nacionalmente e ganhou destaque.

Tanto Bimba quanto Pastinha foram os principais responsáveis pela expansão inicial, para outros estados do Brasil, da maneira tradicional baiana de jogar capoeira. Dessa forma, ambos ganham o respeito da sociedade e passam a se relacionar com intelectuais, artistas e políticos da época que vão legitimá-los, não só como mestres de capoeira, mas também como porta-vozes da cultura popular. Na primeira metade do século XX, esses dois mestres se transformam nas principais referências da capoeira da Bahia e estabelecem a base de sustentação da modernização da prática da capoeira. (Dossiê da Capoeira: 41)]

Passado esses períodos de criminalização e descriminalização podemos ver o crescimento e expansão de academias de capoeira, seja angola ou regional, espalhadas em todo o Brasil, chegando até nas escolas, sendo trabalhada nas aulas de Educação Física. Hoje podemos observar também difusão da capoeira tanto regional e angola por todo o mundo em processo de globalização. São cerca de 150 países em que a capoeira está presente atraindo praticantes diversos e uma enormidade de grupos e vertentes da capoeira.

## **QUILOMBO ANGOLA – RAÍZES DE UMA CULTURA DE RESISTÊNCIA**

Esta rápida contextualização nos serve de base para indicarmos alguns pontos em que o projeto está ancorado. O projeto de extensão desenvolvido pelo grupo Quilombo Angola na Universidade visa se associar a essas origens antigas da capoeira. Busca sua ancestralidade, preservando sua ritualidade, memória, tradição, estética, o lúdico e sua oralidade, já que os ensinamentos são passados do mestre para os alunos.

Elementos que se modificaram e até mesmo desapareceram com o tempo, em contato com outras combinações que a capoeira sofreu. Por conta desses elementos, associamos e defendemos a capoeira não como esporte, aspecto defendido pelo mestre Bimba, mas, sim, como cultura afro-brasileira, nos ligando aos ensinamentos do mestre Pastinha. Só assim é possível proteger a capoeira, que passou por um período de desconhecimento à beira de sua extinção.

Atualmente, a capoeira possui três estilos que se diferenciam nos movimentos e no ritmo musical de acompanhamento. O estilo mais antigo, criado na época da escravidão, é a capoeira angola. As principais características deste estilo são: ritmo musical lento, golpes jogados mais baixos (próximos ao solo) e muita malícia. O estilo regional caracteriza-se pela mistura da malícia da capoeira angola com o jogo rápido de

movimentos, ao som do berimbau, com golpes rápidos e secos. Já o terceiro tipo de capoeira é o contemporâneo, que une um pouco dos dois primeiros estilos, sendo este último, o mais praticado na atualidade.

No senso comum, quando se fala em capoeira criou-se um imaginário de um jogo rápido, com saltos acrobáticos, chutes altos e alongados. Este é um estilo que faz parte das modificações que a capoeira sofreu ao longo do tempo, em contato com outras lutas e até mesmo com a ginástica artística e que ganhou espaço nas representações sociais. Diferentemente de como vem sendo representada, a capoeira que o grupo trabalha é a capoeira angola - também chamada de “Capoeira Mãe”, tradicional.

Pode-se defini-la como uma forma artística única que traz aspectos de dança, luta, jogo, música, ritual e mímica que na conjunção de todos esses elementos gera um produto que não pode ser classificado atendendo apenas a uma única dessas facetas, sob pena de perder sua originalidade. Criada pelos escravos em solo brasileiro para se defender, a capoeira angola é cadenciada e se realiza com um ritmo lento, em comparação com outras variantes. É um jogo de domínio do corpo e da mente, onde cada movimento é esmiuçado e as várias possibilidades de ação são estudadas. A descontração do corpo e os movimentos lentos – toda a brincadeira e mandinga do angoleiro - permite que os jogos de sejam muito mais demorados.

Nas aulas desenvolvidas pelo projeto, além do treinamento do corpo e o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira, criam-se espaços para discussão de temas relativos às culturas afro-brasileiras - principalmente no que diz respeito à capoeira. O projeto tem realizado oficinas, minicursos e um seminário sobre histórico da capoeira angola – trazendo a perspectiva da religiosidade, juntamente com o jogo; fabricação de instrumentos (berimbau), aulas de percussão, mostra de fotografias e vídeos sobre a capoeira angola e apresentação em eventos culturais.

## **O PROJETO**

A capoeira é vista como um esporte, no entanto a capoeira angola é uma prática tradicional de conhecimento da história afro brasileira. A realização de aulas de capoeira angola, além de trabalhar suas raízes e manifestações populares, contextualiza a musicalidade, a dança, os mitos, proporcionando que o processo de ensino aprendizagem dessa tradição seja, ao mesmo tempo, a construção e manutenção de uma identidade étnica e de valorização à diversidade, além de contribuir com a implementação das diretrizes da educação, que tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial da história e cultura africana.



Em 2003, a capoeira pode ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da lei 10. 639/03, como componente obrigatório a ser oferecido nas atividades correspondentes à Educação Física. Estabelece como obrigatório o desenvolvimento de atividades relacionadas ao desenvolvimento da cultura afro nas atividades escolares.

Fortalece o debate, o aprofundamento das questões raciais e políticas afirmativas no Brasil, e espera-se que o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, bem como o fortalecimento da identidade, que poderá fazer com que os jovens desenvolvam um senso crítico sobre as ideologias presentes no imaginário brasileiro sobre os negros e seus descendentes.

A capoeira angola é uma fonte rica à história da cultura afro-brasileira, seus cultos, suas danças, suas práticas religiosas e de lazer; onde muito se aprende sobre a vida e sobre valores fundamentais para:

“existência humana como a solidariedade, a igualdade, o respeito às diferenças, o compartilhar, o respeito à natureza, a cooperação, o equilíbrio, a humildade, a parceria, entre tantos outros ensinamentos que a sabedoria do nosso povo vem cultivando, preservando e transmitindo de geração em geração ao longo da história do nosso país, resistindo e lutando por manter vivas suas tradições, legado maior de uma ancestralidade que rege suas formas de ser e estar no mundo.” (Abib, 2004).

A capoeira angola é sem dúvida uma ferramenta estratégica para o exercício de preservação da memória histórica do povo brasileiro, já que envolve como já dito, o corpo, a musicalidade, o aprendizado sobre o ambiente, a religiosidade e o respeito.

Promove a autoestima individual e a valorização da cultura africana nos grupos que a preservam através da prática da capoeira. A prática de capoeira angola é fruto de uma necessidade apontada como desafio ao nosso país, no que se refere a inclusão e resgate da história da cultura afro brasileira, já apontada como necessidade pela nossa constituição e incluída no currículo das escolas.

## **METODOLOGIA DAS AULAS**

Todo o ensino de capoeira angola deve acontecer de forma integrada, ou seja, o ensino dos aspectos técnicos da luta – golpes, sequências, esquivas - mas também todos os elementos que envolva sua cultura, história e evolução. Assim, as aulas incluem alongamento, exercícios de movimentos, aprendizado da musicalidade, roda e história da capoeira e de seus principais mestres. Completando o curso acontecem aulas teóricas, discussões, debates e seminários, versando sobre os assuntos inerentes

à capoeira.

Todos os anos, o grupo realiza o Seminário de Capoeira Angola: “Pensando o jogar, jogando o pensar”. Neste evento procuramos aproximar este teórico e o prático da capoeira angola, onde trazemos pesquisadores sobre a capoeira e mestres, que para que os alunos possam participar de maneira integrada jogando, tocando e cantando e estimulando a pesquisa, debate e a discussão, para que o educando tenha uma participação efetiva no contexto da capoeira como um todo.

Durante o ano também realizamos oficinas e minicursos sobre fabricação de instrumentos – berimbau, atabaque, agogô, pandeiro, caxixi e reco-reco. Essas atividades vão desde a coleta do material utilizado na fabricação desses instrumentos até a finalização, além de trabalharmos com a fabricação de instrumentos de percussão com materiais alternativos e reutilizados. Todos os instrumentos utilizados pelo grupo são de fabricação própria, feito pelos próprios alunos.

Para contar a história da capoeira e debatê-la, o grupo criou o projeto Cine Capoeira uma iniciativa para tratar das transformações da identidade afro-brasileira nas instituições de ensino e pesquisa brasileira. Por meio de difusão e registro audiovisual pode-se problematizar as direções do movimento da cultura popular em sua história e a conexão com os fluxos globais contemporâneos. Além disso, o projeto realiza ainda intercambio entre outras universidades, estimulando a vivência da capoeira nas universidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto de extensão vem desenvolvendo seu objetivo que é a prática da capoeira angola a toda comunidade acadêmica ou não, protegendo as raízes dessa expressão cultural. Traz a vivência do ensino e aprendizagem no que diz respeito a prática e conservação da tradição da capoeira angola. E através do ensino e aprendizagem que a vivência em capoeira angola nos traz que construímos através de seus elementos, uma identidade do grupo e do projeto de extensão, onde elaboramos como expressão e manifestação cultural.

A formação de professores capacitados pra trabalhar conteúdos sobre africanidades nas escolas é emergente, pois apenas o suporte teórico não basta para alcançar o resgate da autoestima dos estudantes, nem que eles se apropriem da história de seu povo. A capoeira angola é, sem dúvida, uma ferramenta estratégica para o exercício da história do povo brasileiro, já que envolve como já dito, o corpo, a musicalidade, o aprendizado sobre o ambiente, a religiosidade e o respeito.

**REFERÊNCIAS:**

ABIB, Pedro R.J. Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas a Educação: Unicamp, 2004

\_\_\_\_\_. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000.

CAMPOS, Helio. Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: SCT-EDUFBA, 2001.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola/ ensaio sócio-etnográfico. Bahia: Itapoá, 1968.

SIMON, Roger e GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Currículo, Cultura e Sociedade /Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.

Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília 2007.

**ABORDANDO AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA****ADDRESSING RACE RELATIONS IN SCHOOL: EXPERIENCE REPORT****Autoras:****Andréia Oliveira dos Santos**

Bolsista PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis ; Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); deanutry@hotmail.com

**Danielle de Jesus Soares**

Bolsista PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis ; Centro de Ciências da Saúde (CCS); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); dany.sol22@hotmail.com

**Resumo**

Ao longo dos séculos as escolas brasileiras passaram por uma série de modificações. Os ensinamentos públicos e privados no Brasil apresentam características muito distintas e provocam representações diferenciadas tanto na relação dos professores e alunos quanto nas do professor e sua prática. Esse trabalho tem por objetivo trazer uma reflexão sobre a diferença em realizar atividades educativas em escola pública e privada. Trata-se de um relato de experiência referente à percepção de discentes e docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre o Projeto de Extensão Gênero e Raça: conhecimento, valores e desafios da educação que faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça e Saúde (NEGRAS). Primeiramente houve um contato e apresentação do projeto para as diretoras das escolas selecionadas, posteriormente foi apresentado aos professores e alunos. Após a aceitação da proposta pela comunidade acadêmica, as oficinas lúdicas começaram a ser desenvolvidas, data e horários previamente agendados com os professores, de forma a não causar prejuízos ao calendário e planejamento escolar. Comparando o desempenho do alunado das duas instituições foi nítido que os estudantes da escola pública se mostraram mais empenhados e solícitos a participar de todas as oficinas realizadas, havendo uma menor aceitação por parte dos alunos da escola privada. Entende-se que a oferta de Oficinas Pedagógicas pode cumprir com papel de ajudar no desenvolvimento do aluno em todo seu período escolar.

**Palavras-chave:** educação; reflexão; público; privado.

**Abstract**

Over the centuries Brazilian schools have undergone a series of modifications. The public and private teaching in Brazil have many distinct characteristics and cause different representations in respect of both teachers and students as the teacher and his practice. This paper aims to reflect on the difference in conduct educational activities in public and private schools. This is an experience report on the perceptions of students and teachers at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Extension Project on Gender and Race: knowledge, values and challenges of education that is part of the Center for Studies and Research on Gender, race and Health (NEGRAS). First there was a contact and project presentation to the principals of the selected schools, was later presented to teachers and students. Upon acceptance of the proposal by the academic community, the workshops began to be developed playful, previously scheduled date and time with the teachers, so as not to cause damage to the school calendar and planning. Comparing the performance of the students of the two institutions was clear that public school students were more engaged and solicitous to attend all workshops, with a lower acceptance by students of the private school. It is understood that the provision of Pedagogical Workshops may fulfill the role of aid in the development of the student throughout his school years.

**Keywords:** education; reflection; public; private.

## Introdução

De acordo com NAIFF (2010), a escola é um espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais produzidas pelos atores que direta ou indiretamente se envolvem no sistema educacional, sejam eles: pais, professores, alunos, profissionais diversos, gestores públicos, intelectuais.

As perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. No Brasil, a valorização profissional é proposta pela Constituição, Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). A formação continuada do professor é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento da competência docente sendo considerada como momento de aperfeiçoamento, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (CARISSIMI; TROJAN, 2011).

Os ensinos públicos e privados no Brasil apresentam características muito distintas e provocam representações diferenciadas tanto na relação dos professores e alunos quanto nas do professor e sua prática. Silva (2004) mostrou que as representações sociais dos professores sobre o alunado do ensino público o vê como desfavorecido na aprendizagem, principalmente pelo seu contexto social. Já em relação ao aluno das escolas privadas, o professor se sente intimidado com o poder que os alunos têm e se ressentem de ter que se desdobrar para satisfazê-los (NAIFF, 2010).

Um dos desafios enfrentados pelos professores na sala de aula é o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas, que se tornou obrigatório a partir da Lei nº 10.639/03, tanto nas escolas públicas como nas privadas do ensino fundamental e médio.

Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo trazer uma reflexão sobre a diferença em realizar atividades educativas relacionado ao tema gênero e raça em escola pública e privada.

## Metodologia

Trata-se de um relato de experiência referente à percepção de discentes e docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre o Projeto de

Extensão Gênero e Raça: conhecimento, valores e desafios da educação que faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça e Saúde (NEGRAS) e tem por objetivo problematizar o tema gênero e raça em escolas municipais e particulares na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA, e assim, esclarecer os alunos sobre a importância do dia da consciência negra no Brasil; ampliar os conhecimentos dos alunos, professores, direção e colaboradores das escolas acerca dos conceitos de gênero e raça; prover conhecimento sobre as relações de gênero e raça; mobilizar os estudantes das escolas particulares e municipais para reflexão e discussão do tema gênero e raça.

As atividades foram desenvolvidas em duas escolas de ensino fundamental da cidade de Santo Antônio de Jesus; sendo uma pública, localizada na zona rural da cidade e uma privada. A escola pública possuía 30 alunos de 5 a 12 anos de idade, frequentando o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Eram divididas em duas turmas, uma com alunos que apresentavam dificuldades na leitura e escrita e outra com alunos mais avançados. Nesta escola havia 2 professoras responsáveis pelas turmas. Na escola particular havia 4 turmas do 6º ao 9º ano. Com 10 professoras responsáveis pelas turmas.

Foram realizadas em ambas as escolas cinco oficinas distintas, de dança, trançados, capoeira, teatro e sobre a influência da linguagem e vocabulário africano no cotidiano brasileiro, além de recitais de música e poesia, todos com o eixo temático direcionado a questões étnicas raciais, com o intuito de estender os conhecimentos dos alunos e dos demais integrantes das instituições acerca dos conceitos de gênero e raça. Foram 14 discentes e 4 docentes envolvidas no projeto, cada oficina era realizada por uma equipe de 3 a 4 pessoas. As atividades foram desenvolvidas no período de agosto a novembro de 2012 e, durante o trabalho, pode-se perceber a interação da escola, professores e alunos, com o projeto e foi possível analisar a aceitação e empenho na realização das atividades em ambas as escolas, tanto por parte dos alunos como dos professores.

### **Relato da experiência**

Primeiramente houve um contato com as diretoras das escolas selecionadas para apresentação e discussão do projeto, sua importância e relevância para alunos (as) e professoras.

A importância desse contato se deu por ser fundamental ter a escola como partícipe da ação, servindo para aproximar e formar parceria com a universidade, assim como acolher as sugestões para a implementação do projeto. Após isso, foi realizada uma oficina com as professoras com o intuito de apresentar a proposta e discutir alguns temas que seriam trabalhados com os alunos. O mesmo foi feito em seguida para o conjunto do alunado. Após a aceitação da proposta pela comunidade acadêmica, as oficinas lúdicas começaram a ser desenvolvida, com data e horários previamente agendados com os professores, de forma a não causar prejuízos ao calendário e planejamento escolar.

Apesar de a literatura trazer que:

...( ) nas escolas privadas é o aluno como centro do processo e satisfazê-lo é a origem e o resultado de toda ação. As escolas particulares também estão sintonizadas com as demandas do mercado. Na escola pública, nem sempre os objetivos por trás das ações são direcionados para o melhor desempenho do aluno. Ainda que a legislação seja propositiva e direcionada para a garantia do direito à educação, as práticas escolares muitas vezes se afastam desse ideal (NAIFF, 2010).

Foi possível perceber que o que ocorreu nas escolas trabalhadas foi uma inversão desses conceitos postos na literatura, pois, nesta escola pública houve um grande empenho não só por parte dos alunos como também das professoras, que se mostraram interessadas e dispostas a estarem atuando junto com os alunos para um melhor aprendizado destes, refletindo no bom resultado dos trabalhos; já na escola privada a direção, docentes e alunos se mostraram interessados nas atividades propostas, no entanto no decorrer dos trabalhos os alunos demonstraram pouco interesse e comprometimento em participar das atividades realizadas.

Comparando o desempenho do alunado das duas instituições foi nítido que os estudantes da escola pública se mostraram mais empenhados e solícitos a participar de todas as oficinas realizadas, além de internalizar a mensagem principal elucidada em todas as atividades.

A menor aceitação dos alunos da escola privada pode ser reflexo de algumas idéias equivocadas sobre a cultura negra, que são postuladas pela sociedade e conseqüentemente reproduzidas por eles; também pode estar atrelada, implicitamente, à questão financeira. O fato de “pagar” pelo ensino reflete para eles como autonomia de escolha nas atividades a serem realizadas na escola, ou seja, a

educação passa a ser um serviço, para o qual eles são os patrões, porém essa autonomia não foi posta em prática; em algumas oficinas todos os estudantes estiveram presentes por determinação dos docentes, sendo que suas preferências e afinidades não foram consideradas, o que possivelmente desencadeou a recusa na participação nas atividades.

### **Considerações finais**

Entende-se que a oferta de Oficinas Pedagógicas pode cumprir com papel de ajudar no desenvolvimento do aluno em todo seu período escolar, promovendo o ensino de habilidades básicas, ajuste do contexto social em que o aluno vive e finalmente, contribuir com o desenvolvimento de seu exercício de cidadania. Vale ressaltar que a problemática da diversidade étnica e racial no cotidiano escolar constitui um tema de especial relevância para construção de uma escola democrática e sociedade mais humana. Entretanto nem todas as escolas aceitam essa temática de maneira plausível. Dessa maneira, considera-se que há ainda uma grande dificuldade em trabalhar a diversidade da cultura humana em respeito ao outro, principalmente em escolas de ramo privado, talvez por serem temas pouco trabalhados nas mesmas durante o período letivo, ou mesmo, por agregar alunos com uma condição social mais elevada.

Assim, as Oficinas Pedagógicas encontram lacunas quando direcionadas a temas étnicos e raciais, por isso precisamos ainda conhecer quais os fatores que desfavorecem esses temas dentro do ambiente escolar para que essa falha venha a ser solucionada e atividades como as realizadas neste projeto achem espaço educacional para dar continuidade a esse processo permanente para crescimento e formação do aluno.

Apesar das dificuldades encontradas espera-se, com este trabalho, contribuir para provocar inquietações dentro do espaço escolar, assim como reflexões acerca de assuntos relevantes que fazem parte de nosso cotidiano e sobre os quais pouco se discute.



## Referências

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 19 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 19 de fevereiro de 2013.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal De Políticas Educacionais**. N° 10, p. 57–69, Ago./Dez, 2011.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. Ensino publico e privado: comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. **Psicologia em pesquisa UFJF**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 57 – 64, 2010.

SILVA, M. L. **Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno de escola pública**. Pernambuco, 2004.

## SABERES RELACIONADOS À HIPERTENSÃO ARTERIAL SISTÊMICA: A NECESSIDADE DE REPENSAR O CUIDADO.

KNOWLEDGE AND PRACTICES RELATED TO HYPERTENSION: THE NEED TO RETHINK CAREFULLY.

### Autores:

Silvana Maria Coelho Leite Fava

Professora Doutora Associada da Universidade Federal de Alfenas. silvana.fava@unifal-mg.edu.br

Eliza Maria Rezende Dázio

Professora Doutora Adjunto da Universidade Federal de Alfenas. eliza.dazio@unifal-mg.edu.br

### RESUMO

Discorreremos sobre nossas experiências enquanto coordenadoras de um projeto de extensão desenvolvido com as pessoas com Hipertensão Arterial Sistêmica cadastradas em uma Unidade de Estratégia de Saúde da Família de Minas Gerais. O referencial da antropologia interpretativa, da antropologia médica e do método etnográfico que conjugado ao conhecimento biomédico, nos possibilitou reconstruir as ações de extensão fundamentadas nos princípios do processo dialético teoria/prática, da interdisciplinaridade, utilização de metodologia problematizadora, integralidade do cuidado e a relação entre a Universidade e a sociedade. Esse novo olhar para as práticas de cuidado nos permitiu reconhecer a doença como processo e como experiência influenciada pelo contexto sociocultural e a necessidade de superar o processo doutrinário e verticalizado das ações e integrar o conhecimento científico com as experiências pessoais, significados, valores e diferentes formas de estar e enfrentar o adoecimento. Propicia-nos o aprendizado sociocultural e político, exercendo o papel de cidadão comprometido com a saúde da população; viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade; estimula a participação da sociedade na prevenção e no autocuidado; direciona-nos para planejamento das ações fundamentadas na experiência do adoecido com vistas a ofertar cuidados integrados que atendam as suas necessidades e expectativas.

**Palavras-chave:** hipertensão. Cultura. Cuidados de enfermagem. Anthropology. Relações comunidade- instituição.

### ABSTRACT

We talk about our experiences as coordinators of an extension project developed with people with Hypertension registered in a family health Strategy of Minas Gerais. The interpretative anthropology, medical anthropology and ethnographic method that combined the biomedical knowledge, enabled us to rebuild the extension actions based on the principles of dialectical process between theory, interdisciplinarity, methodology utilization problematical, completeness of the care and the relationship between the University and society. This new look for care practices has allowed us to recognize the disease as a process and as influenced by the socio-cultural context and the need to overcome the doctrinal and vertical process of actions and integrate scientific knowledge with personal experiences, meanings, values and different ways of being and face the illness. Provides us the political and socio-cultural learning, exercising the role of citizen committed to the health of the population; enables transformative relationship between the University and society; encourages the participation of society in prevention and self-care; directs us to action planning based on the experience of crocked to offer integrated care that meet your needs and expectations.

**Key-words:** hypertension. Culture.Nursing Care. Antropologia. Community-Institutional Relations.

## INTRODUÇÃO

Discorreremos sobre nossas experiências enquanto docentes e coordenadoras de um projeto de extensão universitária e a busca pelo referencial da antropologia como complemento, para compreender o modo de ser e de viver da pessoa com condição crônica.

Este projeto, constituído por acadêmicos do curso de enfermagem, tem por objetivo o atendimento à família e as pessoas com Diabetes Mellitus e Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) cadastradas em uma Unidade de Estratégia de Saúde da Família (ESF) de Minas Gerais com vistas à promoção do autocuidado.

Sua construção fundamentou-se nos princípios da interrelação teoria/prática, promoção da interdisciplinaridade, visão integral do social e a relação entre a Universidade e a sociedade.

A maioria das pessoas atendidas pelo projeto é formada por mulheres de baixo grau de escolaridade e de baixa condição socioeconômica, e que apresentava dificuldade de convivência com a condição crônica.

Nosso olhar voltou-se para as pessoas com HAS para o relato desta experiência, dada a dificuldade de convivência com um processo crônico e de caráter assintomático. Soma-se a isso, uma condição de vida cerceada, marcada por monitoramento constante, pela necessidade de controle pautado em abstinência pelo viver correto, incluindo a medicalização da alimentação, da atividade física e de hábitos de vida (IDE, 2004)

As atividades desenvolvidas por meio de visita domiciliária priorizavam as orientações sobre a patologia, o uso de medicação, o retorno ao médico, a importância da adoção de práticas de esporte e lazer, o regime dietético, dentre outras.

Apreendemos que as interpretações que as pessoas com HAS tinham sobre a doença, ao mencionarem que ela decorre dos efeitos dos aborrecimentos da vida, eram vagas e errôneas, dada à falta de familiaridade com os recursos da informação ou a falta de interesse em aprender.

Durante o nosso convívio, foi possível perceber as dificuldades em seguir as orientações dietéticas.

A carne e a gordura de porco faziam parte do cardápio diário, além do consumo abusivo de sal. Tal comportamento se justificava porque as deixavam mais fortes e conseqüentemente elas se sentiam saciadas.

Diante dessa realidade, julgamos a necessidade de instituir ações educativas com vistas a corrigir o modo de pensar e agir das pessoas com HAS.

Considerávamos que apenas as ações educativas pautadas em informações eram capazes de produzir modos de viver saudáveis nas pessoas.

Contudo, mesmo diante aos esforços empreendidos, percebemos que as dificuldades na adesão ao tratamento persistiam e que os objetivos propostos tinham sido parcialmente alcançados e ainda, a visão integral proposta como princípio e a experiência do adoecimento, foram pouco valorizadas.

Reconhecemos que nossas limitações para lidar com um processo complexo e multidimensional, sob o olhar do outro, dificultavam a interpretação da experiência com o adoecimento.

Diante das nossas experiências que vêm sendo construídas ao longo das atividades de extensão com as pessoas com HAS vivenciamos situações geradoras de inquietações que traduziam nas seguintes questões: O que é para a pessoa a Hipertensão Arterial? Como é para ela conviver com a Hipertensão Arterial? Como eles lidam com a condição crônica?

A partir das lacunas encontradas, aprofundamos os questionamentos e buscamos referencial para fundamentar nossas ações com vistas a responder nossas inquietações. Encontramos na Antropologia, principalmente na interpretativa de Geertz (1989), na antropologia médica de Kleinman (1988) e no método etnográfico, correntes teóricas que têm como foco a cultura, o que nos possibilitou encontrar respostas para nossas preocupações, uma vez que elas têm por objetivos observar, descrever, analisar e compreender os sistemas culturais a partir do ponto de vista de seus integrantes.

Apreendemos que a antropologia interpretativa tem como foco principal a intenção da compreensão da experiência vivida, sob o ponto de vista daqueles que a vivem (GEERTZ, 1989).

A antropologia médica busca interpretar os significados, de forma que as interpretações e as ações no campo da saúde são culturalmente construídas (KLEINMAN, 1988).

A doença na perspectiva da antropologia é considerada um processo experiencial e suas manifestações dependem de fatores culturais, sociais e psicológicos operando junto aos processos psicossociais (LANGDON; WILK, 2011).

A necessidade de compreender o ser humano como ser biopsicosocioespíritual, nos leva a busca de outros conhecimentos para além do conhecimento biomédico.

Reconhecemos que a formação do enfermeiro ainda é fragmentada e pautada por competências tecnoassistenciais, com menor ênfase aos aspectos relacionais. Depreende-se a necessidade deste profissional conjugar os conhecimentos biomédicos com as experiências pessoais, significados, valores e diferentes formas de estar e enfrentar situações cotidianas no universo das relações, embora seja difícil romper com o cartesianismo (NUNES; SILVA; PIRES, 2011).

Buscamos romper com esta formação ampliando nossos conhecimentos no sentido de repensar o cuidado como o compromisso com o ser humano em sua integralidade, capaz de contemplar as diferentes dimensões da pessoa humana, valorizar a experiência com o adoecimento crônico e reconhecer que tal experiência é influenciada pelo contexto sociocultural.

Ao aprofundar nossos conhecimentos fundamentados no referencial da Antropologia, reconhecemos a subjetividade implícita nas experiências com o adoecimento e a forte influência do contexto sociocultural no modo de pensar e agir.

Apreendemos que a interpretação que os participantes atribuíam à HAS refere, inicialmente, às causas sociais e culturais, e elas se desenvolvem a partir da experiência de vida.

Os sentidos atribuídos pelas pessoas à alimentação revelaram os costumes, o valor simbólico dos alimentos e a relação dos alimentos com o poder social.

A nosso ver, a carne e a gordura de porco constituíam símbolos poderosos de identidade entre as pessoas, razão pela qual se torna difícil a mudança do hábito alimentar.

No processo de adesão ao tratamento estão também implícitas a experiência de vida e a subjetividade no processo de adoecer e cuidar de si.

Percebemos que a forma que elas agem diante ao tratamento não é um ato de volição (BERTOLOZZI, 2001), mas é influenciada pelo contexto sociocultural no qual elas interagem.

Apreendemos que elas buscam pelo tratamento e cura da enfermidade, *illness* (experiência da doença na concepção do adoecido) e não da patologia, *disease* (doença na perspectiva da biomedicina) (KLEINMAN, 1989), nos subsistemas de saúde familiar, popular e profissional.

O subsistema de saúde popular, representado pelos especialistas de cura não reconhecidos legalmente, que utilizam recursos como o uso de ervas, de tratamentos manipulativos, de exercícios especiais e de rituais de cura, é altamente valorizado e desejado pelas pessoas com HAS. A razão deve-se a identidade cultural que se estabelece com o grupo social pesquisado e por proporcionar melhor bem-estar e a remissão dos sintomas.

Na prática, a doença como experiência, ainda não é valorizada pelos profissionais de saúde, o que motiva os adoecidos a buscar ajuda em diversas agências de cura, muitas vezes simultaneamente, médicos, líderes religiosos ou espirituais, até que seu problema seja compreendido.

Para implementar planos terapêuticos que atendam as necessidades dos adoecidos faz-se necessário que o profissional de saúde compreenda como o pessoa com HAS pensa, conhece suas crenças, valores e atitudes e o contexto social no qual ela se insere.

Para compreender estas experiências, buscamos as conversações dialógicas e as escutas qualificadas para abrir espaços de interseções, o que permite a pessoa com HAS expressar seus sentimentos e nos possibilita entender suas preocupações, visões e expectativas.

Ao deixar os discursos profissionais em suspenso e abrir-se para o conhecimento do outro, fomos capazes de compreender a doença como processo e como experiência, pois não é possível compreender e apreender a experiência do outro senão pela interação com o participante, contextualizado como sujeito histórico, cultural, social e político (IDE, 2004).

Esse novo olhar para as práticas de cuidado em saúde requer que a prática educativa vise ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, porém, não mais pela imposição de um saber técnico-científico detido pelo profissional de saúde (ALVES, 2005), mas, sobretudo, pelo desenvolvimento da compreensão da situação de saúde, tendo suas próprias necessidades, possibilidades e expectativas como referência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com a formação cartesiana e direcionar nosso olhar para uma perspectiva que integra as dimensões biológicas, sociais e culturais constitui um grande desafio.

Para o planejamento das ações de educação em saúde com vistas a fornecer cuidados humanizados e efetivos, torna-se imprescindível readequar nossas práticas em saúde pautada na valorização da experiência e no conhecimento do senso comum, de forma a criar as condições para que se torne possível a fusão de horizonte entre o ponto de vista dos profissionais de saúde e das pessoas com HAS.

Nesta perspectiva, reconstruímos as ações de extensão fundamentadas nos princípios da instrumentalização do processo dialético teoria/prática, valorização da interdisciplinaridade, utilização de metodologia problematizadora, integralidade do cuidado e a relação entre a Universidade e a sociedade.

As experiências vivenciadas possibilitam aos componentes do projeto o aprendizado sociocultural e político, exercendo o papel de cidadão comprometido com a saúde da população; viabilizam a relação transformadora entre a universidade e a sociedade; estimulam a participação da sociedade na prevenção e no autocuidado; permitem a compreensão dos fatores intervenientes para adesão ao tratamento e propiciam o planejamento das ações fundamentadas na experiência do adoecido com vistas a ofertar cuidados integrados que atendam as suas necessidades e expectativas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, S.V. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface (Botucatu)*. 2005; 9(16): 39-52.
- BERTOLOZZI, M.R. A adesão ao Programa de Controle da Tuberculose na perspectiva da estratégia do Tratamento Diretamente Observado ("DOTS") no Município de São Paulo [thesis livre-docência]. São Paulo: Escola de Enfermagem/USP; 2001.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos; 1989.
- IDE, A.C. Atenção ao doente crônico: um sistema teórico-instrumental em ressignificação. In: Pierin AMG, coordenadora. Hipertensão arterial: uma proposta para o cuidar. Barueri: Manole; 2004. p. 1-9.
- KLEINMAN A. Patients and healers in the context of culture: an exploration of the bordeland between anthropology, medicine and psychiatry. California: Regents; 1980.
- LANGDON, E.J, WIJK, F.B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, [Internet]. mai-jun 2010: 09 telas]. Disponível em: <[www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae)>. Acesso em 12 set.2011.
- NUNES, E.C.D.A; SILVA, L.W.S; PIRES E.P.O.R. O ensino superior de enfermagem: implicações da formação profissional para o cuidado transpessoal. *Rev. latino-am. enfermagem*. 2011; 19(2): 252-60.



# Revista extensão

Volume IV - Número I

## Resenha

**PROEXT**

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

**UF B**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

Março de 2013

**APRENDER BEM/MAL**  
LEARNING GOOD / EVIL

**Autor:**

Eliziane Sasso dos Santos, Mestranda em Educação na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. elizianesassodosantos@gmail.com

DEMO. Pedro. Aprender bem/mal. Campinas, SP. Autores associados, 2008, por Eliziane Sasso dos Santos

Pedro Demo é filósofo de formação, porém foi na sociologia e na Educação que se destacou. Publicou várias obras sobre Educação, entre as quais **Aprender bem/mal**. Esta obra foi publicada a primeira vez em 2008. Divide-se em 10 capítulos e apresenta significativa bibliografia de apoio.

O autor inicia referindo-se à crise educacional brasileira, amparado em índices apontados pelos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Critica os novos rumos que a educação brasileira, como ampliação dos anos de ensino. Admite a redução da aprendizagem dos alunos. Para Demo, a carga-horária e o tempo de estudo aumentaram, mas os alunos estão aprendendo o mínimo. O autor dialoga sobre o fim do instrucionismo, vigente em nossas escolas, procurando metodologias que primem pela elaboração do conhecimento, ou seja, que o aluno realmente venha a aprender, porque essa é a principal função da escola. A educação precisa ser uma política social de longo prazo. Os índices do SAEB indicam o decréscimo da educação pública quanto a privada, em razão da metodologia ultrapassada do instrucionismo, não deixando espaço para a criação, elaboração e autoria do aluno, o autor afirma que a diferença entre a escola particular e a pública é que a primeira se destaca no aspecto gerencial porém no aspecto pedagógico permanece nos mesmos patamares instrucionistas.

Demo defende a ideia que a escola precisa urgentemente mudar sua prática pedagógica, deixar o aluno ser autor da sua própria aprendizagem. Coloca que não devemos nos arraigar nas suas teorias e sim tornar-nos atores, profissionais da aprendizagem, pois o objetivo maior da escola é que o aluno aprenda. O autor ainda ressalta a importância da interação social para a reconstrução e recriação. Aprender também exige sacrifício, ressalta que os contextos digitais por serem complexos devem fazer parte do processo de aprendizagem. Ambientes digitais podem estimular a pesquisa e a elaboração de conhecimento. O autor citou a teoria

de Sócrates defendendo que a aprendizagem vem de dentro para fora e o professor deve apenas provocar, motivar e desestabilizar. Também ressalta a importância da visão construtivista, construção da autonomia e a autoria do aprendiz, embasada no manejo desconstrutivo/construtivo. O professor deve estar comprometido com a avaliação do aluno, pois se bem avaliado o processo, poderemos fazer uma boa intervenção com resultados positivos. Pesquisar e elaborar, duas habilidades imprescindíveis que desencadeiam a habilidade de saber pensar.

Pedro Demo apresenta como “aprender mal”. Ressalta o papel da família no sucesso do aluno na escola. Cita as condições socioeconômicas que interferem na aprendizagem das crianças. A violência, dissolução familiar, escolas precárias, programas hipotéticos podem ser decisivos no processo de aprendizagem. O poder público também corrobora para o insucesso do aluno quando não investe na educação. Demo afirma que é necessário elevar o orçamento em educação e investir em um plano de carreira para os professores, findando com os contratos temporários. O docente precisa de dignidade. Sugere o uso de ambientes virtuais no trabalho docente, pois no espaço educacional a tecnologia é o meio, ou seja, novas oportunidades de aprendizagens. Não importa a condição social do aluno, ele tem condições de se alfabetizar em um ano, desde que sua inclusão não seja marginal.

Quanto à formação do professor, o autor destaca a qualidade docente, valorização do profissional e sugere a autocrítica, ou seja, saber escutar uma crítica para aprender, sua prática deve ser embasada na desconstrução/reconstrução profissional. Aprender mal começa com a má formação docente, pois acredita que quem aprende mal, ensina mal. Refere-se ainda aos baixos índices de avaliação dos cursos de Pedagogia e posiciona-se totalmente contrário ao encurtamento dos cursos de Pedagogia, como também falta de elaboração, pesquisa e produção própria, impera o instrucionismo nas universidades, determinando a ausência de professores autores e pesquisadores. Para Demo, a formação continuada é um dos fatores que pode fazer diferença. Os docentes precisam ler mais e sistematizar estudos, avaliar de maneira a garantir ao aluno uma intervenção positiva, ir até o foco da sua não aprendizagem. O professor precisa agir de modo que o aluno aprenda bem para que possa assim exercer a sua cidadania.

Quanto à escola, destaca que a aprendizagem efetiva deve ser o sentido de existir dos educandários. A coesão de todos os segmentos da escola e a participação da família asseguram a politização das famílias melhorando o

desempenho na aprendizagem dos alunos. Para Demo, a escola deve ter o compromisso de formar pensadores e ser como um todo um ambiente de aprendizagem, voltado para pesquisa, elaboração e autonomia. O uso das tecnologias é extremamente importante devido à precoce entrada do indivíduo no mercado de trabalho. A alfabetização digital deve estar embasada em pensamento crítico mais que técnico. Destaca que a internet serve como via de acesso às informações que podem ser reconstruídas e transformadas em conhecimento. A internet dá a informação, precisamos de reflexão. O professor deve educar a criança para o bom uso das tecnologias, visto que ela não pode mais ser um ser passivo e ignorante e sim ativo no processo de aquisição da escrita.

Em relação à alfabetização em três anos, Demo refere-se a empurrar com a barriga por meio de propostas compensatórias que levariam a mera repetição, furtando o aluno de aprender bem e um “progredir” sem aprendizagem efetiva. Ele assegura que o sucesso da aprendizagem não está em aumentar o tempo de aulas, mas sim aumentar a aprendizagem. Quanto à escola integral, precisa estar voltada para a aprendizagem dos seus alunos. A pobreza traz alguns empecilhos na aprendizagem, mas não finda totalmente as possibilidades de aprendizagens. No que diz respeito à progressão continuada, o autor se posiciona a favor da revisão dos critérios de avaliação, que estes possam vir a contribuir com sua aprendizagem, só fato do aluno ir progredindo sistematicamente não quer dizer que ele esteja evoluindo no processo de aprendizagem.

Para Demo, o ensino de nove anos poderia ser mais bem aproveitado, desde que proponha a melhoria da aprendizagem do educando. A pré-escola assume um papel importante no processo de alfabetização, sua universalização estaria contribuindo para o bom andamento da aprendizagem. Alfabetizar não consiste em apenas aprender a decodificar códigos mas sim ser capaz de fazer leitura de mundo, pensar e interpretar o que se lê e se escreve. O autor sugere mudanças: Atenção especial ao professor e ao aluno. Formação permanente, pesquisa, boa remuneração, vida digna e cuidados com a sua saúde, principalmente à sua saúde mental do professor. Quanto aos alunos, cuidar para que o aluno aprenda, sendo imprescindível uma avaliação criteriosa individual. A escola precisa mudar para que o aluno realmente aprenda.

# Revista extensão

Volume IV - Número I

# Normas de Submissão

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF B

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

## 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 língua estrangeira.

#### 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 submetidos 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.

**VIII-** Estudo envolvendo o ser humano deve vir acompanhada do parecer do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)

## 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**

**-Trabalho Condicionalmente Aceito.** Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

**- Recusado.** Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.

## 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. Categoria do trabalho:** Artigo, relato de experiência ou resenha,

**II. Área temática:** escolher uma entre as 09 atendidas pela revista.

**III. O Título:** na língua do artigo, centralizado, em negrito, Arial, tamanho 12 e com espaçamento simples. O título em língua estrangeira deve estar logo abaixo do título em português, (fonte Arial, letra normal, tamanho 12). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé.

**IV. Nome (s) do (s) autor (res)** deve estar alinhado na margem esquerda abaixo do título (fonte Arial, tamanho 12). Abaixo do nome especificar: titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (fonte Arial, tamanho 10)

**Obs. A quantidade máxima de autores será de 03 para artigo, 02 para relato e 1 para resenha**

**V. Resumo, Palavras-Chave.** O Resumo deve ter no máximo 200 palavras em um único parágrafo, sem recuo na primeira linha, com espaçamento simples e ser seguido de 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho, as quais deverão ser separadas por um ponto

**VI. Resumos em Inglês.** Os resumos e palavras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

**Ex: Folha de Rosto:**

**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](mailto:001A@ufrb.edu.br).

(autor 2)

Graduando do Curso de Comunicação da UFRB. [002B@gmail.com](mailto: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 deverão ter entre 12 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 (folha de rosto, 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. Citações:

#### a) Citação Direta:

\* As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas para indicar citação no interior da citação. Ex.

“A ação dos estudantes, a partir de Córdoba, colocará a extensão Universitária em evidência [...]” (ROCHA, 2001, p.19)

Ou

Segundo Rocha (2001, p.19): “A ação dos estudantes, a partir de Córdoba, colocará a extensão Universitária em evidência [...]”

\* As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas.

Ex:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 2006, p.36)

#### b) Citação Indireta:

É a transcrição livre do texto, isto é, usamos nossas próprias palavras para expor a idéia do autor. Podemos, ainda, se o trecho for muito longo, interpretar a idéia do autor e fazermos uma síntese. Nesse tipo de citação, não se utiliza as aspas; mas o autor, a fonte e a data de publicação devem ser citados. Não é obrigatório colocar o número de páginas, mas se o fizer deve repetir em todas as outras citações.

Ex: Para Bernheim (1978) as atividades de extensão têm como objetivo o fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e a preocupação com problemas nacionais. As universidades públicas são principalmente vocacionadas para estas práticas.

Ou

As práticas de extensão na Inglaterra do século XIX, se davam pela participação dos universitários em campanhas de saúde, na utilização de teatro escolar e outros serviços. (ROCHA 2001).

**IV. As notas de rodapé** devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

**V. Figuras** - As Figuras devem estar com suas respectivas legendas. Serão aceitas no máximo 05 (cinco) figuras por artigo, ou relato de experiência. Deverão estar preferencialmente no formato JPG ou PNG e 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 seja demasiado grande.

**VI. Tabelas** - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas deverão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17cm de largura x 22cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

**VII. Referências** - Serão apresentadas ao final do texto

Ex: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

**VIII. Anexos** - Serão aceitos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complemente, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à Comissão da Revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

## 11. Normas ABNT

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).

# Revista extensão

PROEXT

Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF  B

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

ISSN 2236-6784

