



EXTRAMUROS

Revista de Extensão da UNIVASF

Volume 8, número 2, 2020

EDITORIAL

Ramon Missias-Moreira¹

A pandemia COVID-19 atingiu diversos países e alguns extremamente afetados, como Itália, Espanha, França, China, Estados Unidos. No caso do Brasil a cada dia o número de pessoas afetadas tem aumentado indistintamente e o isolamento domiciliar, induzido pela expressão “Fica em Casa”, em quarentena, tem se apresentado como o caminho mais adequado para evitar a proliferação da doença, especialmente para grupos de riscos, como: idosos, pessoas de baixa imunidade, casos de diabetes, pressão alta, dentre outras comorbidades.

Frente a realidade de pandemia que estamos vivenciando faz-se necessário que a universidade pública assuma o seu papel de propagar conhecimento e informações científicas de qualidade para instrumentalizar cada vez mais a população em relação ao contexto que estamos enfrentando. No caso da Revista Extramuros, nesta edição temos 10 relatos de experiência e 3 artigos advindos de pesquisas desenvolvidas no campo da Extensão que tratam de temas ricos e diversos, tais como: experiências de estudantes de Psicologia em uma maternidade pública; saúde de mulheres privadas de liberdade; oficina de música em museu; formação continuada de professores em sua relação com a extensão universitária; arborização em escolas do semiárido pernambucano; sequência didática para o ensino da Imunologia na educação básica; a Psicologia como mobilizadora de sentidos em crianças inseridas em Fundação de amparo; a relação de novas mídias com o PIBID em História e as ações de extensão na UNIFAL-MG; relato de experiência de estágio internacional de pesquisadora italiana no semiárido nordestino brasileiro; métodos e metodologias de Extensão Rural nos cursos de Ciências Agrárias; integração do ensino com a extensão no contexto da educação profissional em Instituto Federal de Educação; a atuação do psicólogo no contexto do trabalho; e, um artigo que trata da Educação do campo no contexto de Foz do Iguaçu-PR.

¹ Editor-chefe da Extramuros – Revista de Extensão da UNIVASF. E-mail: ramon.missias@univasf.edu.br

Muitos ataques estão acontecendo diariamente à ciência, à universidade, aos professores, aos pesquisadores, existe um retorno evidente ao obscurantismo e ao negacionismo, isso também tem consequência na soberania, autonomia e democracia das instituições que estão sendo colocadas constantemente em xeque e, por vezes, têm sido realizados desejos pessoais em detrimento das missões profissionais e institucionais. Nessa mesma direção, é importante destacar que a Revista Extramuros sofreu mudanças e rupturas abruptas na gerência revista, sem uma transição adequada entre agosto de 2020 e fevereiro de 2021, mas reconhece a sua importância e compromisso social com as ações no campo da divulgação científica da Extensão. É nesse sentido que, ao retornarmos ao desenvolvimento das atividades da Extramuros, reafirmamos a nossa responsabilidade em continuar trabalhando para regularizar as publicações, bem como manter a periodicidade, o padrão e a qualidade necessária de nossa revista científica.

A **Revista Extramuros** caminha desde 2013 quando publicou os seus primeiros volumes e é conhecido que ela continuará firme com a sua meta de disseminar os resultados, através de relatos e artigos, das práticas extensionistas universitárias e a sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Sabemos que grandes são os desafios que estamos enfrentando e que existem muitos outros por vir, mas é com o sentimento de muita alegria, de partilha, de responsabilidade pública e com imensurável satisfação que apresentamos o volume 8, número 2, de 2020, da Revista Extramuros. Os artigos publicados nesta edição nos inspiram e são capazes de nos motivar a seguir em frente com esse trabalho sério, interdisciplinar e que têm gerado bons resultados para toda comunidade acadêmica.

À guisa de conclusão, ficamos desejando que você tenha uma leitura prazerosa.

Sumário

Editorial

EDITORIAL

Dr. Ramon Missias-Moreira 186-187

Relatos de Experiência

EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA EM UMA MATERNIDADE PÚBLICA

Gisele Cerqueira Santos, Any Carolyn Alves de Souza, Brenda de Oliveira Campelo, Iara Beatriz Ramos dos Santos Caçula 190-199

A VIDA NA PRISÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A SAÚDE DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Fernando Vitor Alves Campos, Margaret Olinda de Souza Carvalho Lira, Dhessika Rivierey Rodrigues dos Santos Costa, Michelle Christini Araújo Vieira 200-215

HÁ UM VILAREJO ALI: OFICINAS DE MÚSICA NO MUSEU DA VILA

Sandro David Bezerra Nascimento, Áurea da Paz Pinheiro, Elenilce Soares Mourão 216-231

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Paula Malavski 232-242

USO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTRODUIR O APRENDIZADO DA IMUNOLOGIA BÁSICA EM ESCOLARES DA REDE PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isadora de Macêdo Sampaio, Damyris de Mattos Barboza, Augusta Vasconcelos Palácio, Iukary Oliveira Takenami 243-255

A PSICOLOGIA COMO MOBILIZADORA DE NOVOS SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO CARTOGRÁFICA COM CRIANÇAS NA FUNDAÇÃO LAR FELIZ

Antônio Cláudio Silva, Layta Sena Ribeiro, Rachel 256-264

Ribeiro França, Samantha Marczuk

AS NOVAS MÍDIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID-HISTÓRIA DA UNIFAL-MG E DE AÇÕES DE EXTENSÃO NO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Luiz Antonio Sabeh, Carolina Aparecida Ferreira, Igor Vinícius Martins de Moraes, Otávio Augusto de Carvalho Massaro 265-279

APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA, DIÁLOGO INTERCULTURAL E CUIDADO EM SAÚDE MENTAL: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO INTERNACIONAL E EXTENSÃO NO SEMIÁRIDO NORDESTINO DO BRASIL

Ilenia D'Attis, Nicola Andrian, Barbara Eleonora Bezerra Cabral 280-300

DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE ATIVIDADES CURRICULARES E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS ÁREAS DE SAÚDE E MEIO AMBIENTE

Aldemir Inácio de Azevedo, Cristiane Balthazar 301-315

EDUCAÇÃO, CAMPO E ESPAÇO: OLHARES E PERCEPÇÕES NECESSÁRIAS PARA O AGIR

Gisele de Souza Goncalves 316-325

Artigos

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DO TRABALHO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS

Regiane Cristina de Souza Fukui 326-340

ARBORIZAÇÃO EM ESCOLAS DO SEMIÁRIDO PERNAMBUCANO: PLANTANDO A CAATINGA, SEMEANDO O FUTURO

Daniela Silva Souza 341-355

MÉTODOS E METODOLOGIAS DE EXTENSÃO RURAL: APLICAÇÃO PRÁTICA DO DIA DE CAMPO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Vinícius Mattia, Wilson João Zonin, Fábio Corbari, Marcos Roberto Pires Gregolin 356-376

EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA EM UMA MATERNIDADE PÚBLICA**EXPERIENCE OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN A PUBLIC MATERNITY****EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN UNA MATERNIDAD PÚBLICA**

Gisele Cerqueira Santos¹
Any Caroliny Alves de Souza¹
Brenda de Oliveira Campelo¹
Iara Beatriz Ramos dos Santos Caçula¹

RESUMO

O relato busca apresentar a experiência de discentes do oitavo período de psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) em uma maternidade pública do interior da Bahia. Como foi percebido uma carência de produções da psicologia nessa área da obstetrícia e de incentivo ao estudo do campo na grade curricular do curso em questão, escolheu-se o tema com o objetivo tanto de aprender mais como o psicólogo pode atuar nesse contexto quanto de poder contribuir para a instituição. Além disso, também foi possível conhecer sobre a proposta da humanização do parto e da quebra da lógica intervencionista que vem ocorrendo nas últimas décadas.

Palavras-chave: Psicologia; Maternidade; Humanização do parto.

ABSTRACT

The report propose to present the experience of fourth year psychology students from the Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) on a maternity hospital in the interior of Bahia. In view of a few productions of psychology in the obstetrics area and the lack of interest in the subject on the psychology course, we chose the theme with the objective to learn more about how the psychologist can act in that context and to be able to contribute for the institution. Besides that, it was possible to know about the proposal of the humanization of childbirth and the breakdown of the interventionist logic that has been occurring in the last decades.

Keywords: Psychology; Maternity; Humanizing childbirth.

¹ Discentes do curso de Psicologia, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail para correspondência: giselesantos.cerqueira@gmail.com

RESUMEN

El relato busca presentar la experiencia de discentes del octavo período de psicología de la Universidad Federal del Valle del São Francisco (UNIVASF) en una maternidad pública del interior de Bahía. Como se percibió una carencia de producciones de la psicología en esa área de la obstetricia y de incentivo al estudio del campo en la cuadrícula curricular del curso en cuestión, se escogió el tema con el objetivo tanto de aprender más como el Psicólogo puede actuar en ese contexto como de poder contribuir a la institución. Además, también fue posible conocer sobre la propuesta de la humanización del parto y de la quiebra de la lógica intervencionista que viene ocurriendo en las últimas décadas.

Palabras clave: Psicología; La Maternidad; Humanización del parto.

INTRODUÇÃO

Com o estudo sistemático acerca da temática da assistência ao ciclo gravídico-puerperal bem como a atuação do psicólogo no contexto da obstetrícia, pode-se observar poucas produções e discussões dentro do campo da psicologia. Além disso, foi possível perceber, através dos estudos e das práticas realizadas, a necessidade de inserção do profissional de psicologia nas maternidades. Silveira, Camargo e Crepaldi (2010) mostram que a assistência ao parto pode ser marcada por muitos problemas que permeiam esse contexto, como as situações frequentes de desrespeito e violência a mulheres nos momentos de gestação, parto, puerpério e abortamento na realidade brasileira, a presença de uma abordagem intervencionista, que resulta em uma realização de cesáreas em números muito além dos recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), além de um uso irracional de tecnologias duras que vem causando mais danos à mulher e ao bebê do que benefícios.

A existência de vários fatores associados que podem ocorrer acabam tirando o papel da mulher de protagonista do parto, podendo-se ainda trazer a falta do apoio empático, profissionais atarefados e sobrecarregados, o desrespeito aos direitos da mulher, como ter um acompanhante, e o descumprimento de políticas de saúde voltadas para a humanização e melhora na qualidade do parto (SILVA; CHRISTOFFEL; SOUZA, 2005). No Brasil, o Movimento pela Humanização do Parto e Nascimento (MHPN) surgiu diante dessas evidências apontadas acima com relação a assistência ao parto e nascimento. Buscando-se promover não só aspectos relativos à saúde, como diminuição das taxas de cesárea e mortalidade materna, como também o bem-estar da mulher e do bebê, é defendido por meio desse movimento a

participação da parturiente nas decisões sobre sua saúde, a melhoria da relação profissional de saúde-usuária, a inclusão do pai/acompanhante no parto, a presença de doulas e algumas negociações nos procedimentos de rotina (SILVEIRA; CAMARGO; CREPALDI, 2010). Porém, ainda vemos muitas dessas recomendações sendo desconsideradas ou até desconhecidas.

É possível perceber facilmente, com esses pontos elencados, a necessidade de um suporte psicológico à gestante/puérpera, que já está passando por uma fase naturalmente cheia de desafios e estes ainda podem ser maiores devido ao contexto histórico, político e social em que ocorrem. Zammar (2016) traz, através da psicologia, a possibilidade de desenvolvimento de um empoderamento da gestante, que é essencial para a humanização dessa assistência, com estratégias de fortalecimento da autoestima, escuta ativa, facilitação e negociação entre o profissional da saúde e a usuária do serviço, sendo um processo que ajuda a mãe a assumir o controle de fatores que podem ocorrer nesse momento e incentivar uma maior independência no sentido de permitir à grávida sentir-se capaz de gerir a sua gestação e parto.

Outra estratégia de humanização no que diz respeito a assistência em saúde do ciclo gravídico-puerperal é a presença da doula durante o processo de parto, uma profissional que visa prestar suporte contínuo à gestante durante este ciclo, favorecendo a evolução do parto e bem-estar da gestante. Essa profissional auxilia, apoia e oferece um suporte emocional, afetivo e informacional para a mulher bem como a família durante a gestação, parto e o puerpério. A preparação da mulher para o parto, inicia-se antes mesmo de ele acontecer. Nesse momento, a doula pode atuar fornecendo informações sobre os pródomos, as fases do trabalho de parto, preparação para a dor, a fase do puerpério e a sexualidade da mulher durante esse período. Um auxílio importante que a doula pode estar fornecendo também é no que diz respeito a preparação do plano de parto, que é um documento em que a mulher pode destacar o que ela gostaria e não gostaria que acontecesse nesse processo, desenvolvendo minimamente uma autonomia e protagonismo da gestante (LIMA, 2017).

Durante o trabalho de parto, além das informações importantes para esse momento, a doula também pode atuar a partir do suporte físico, oferecendo métodos não farmacológicos e não invasivos para o alívio ou redução das dores e contrações, como massagens, técnicas de relaxamento e respiração, exercícios e dicas de posições que podem fornecer maior conforto para o trabalho de parto e o parto em si, que não deixa de ser um suporte afetivo também. Vale destacar que o papel da doula não é confrontar o exercício de outros profissionais envolvidos nessa assistência, como médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, dentre outros,

mas sim complementar essa assistência para que seja de melhor qualidade. Como também não é substituir o acompanhante o qual a parturiente tem direito, assegurado pela lei 11.108 de 2005 (LIMA, 2017). Com isso, muitos estudos são realizados (BALAS *et al.*, 2004 e HADDAD; CECECATTI, 2011, *apud* LIMA, 2017) e relacionam o suporte contínuo das doulas a melhores resultados tanto para as mães como para os bebês, como menor tempo de trabalho de parto, menor incidência de cesarianas e complicações, redução do uso de intervenções como de ocitocina sintética, episiotomia, fórceps e medicações analgésicas e anestésicas, fortalecimento do vínculo mãe-bebê, dentre outros.

Contudo, ao pensarmos em uma sistematização do trabalho do psicólogo dentro do contexto da maternidade nos deparamos com uma lacuna teórica. Arrais e Mourão (2013) trazem isso em sua produção e elaboram uma proposta de atuação do profissional de psicologia em maternidade e UTI neonatal trazendo as seguintes atividades: Ronda com as usuárias, Atendimento de apoio individual às gestantes e puérperas, Atendimento a familiares e acompanhantes, Preparação para trabalho de parto e parto, Atendimento aos bebês na UTIN, Atendimento e acompanhamento das famílias com bebês na UTIN, Pré-natal psicológico, Atendimento psicológico de apoio a grupos, Atendimento psicológico em domicílio, Interconsulta e Atendimento em situações de óbito perinatal.

Baseando-se nessas leituras e na observação do funcionamento e da dinâmica da instituição em questão, as estudantes construíram e desenvolveram práticas na maternidade, buscando construir aprendizados no contato com as usuárias e proporcionar a melhor assistência dentro das possibilidades das psicólogas em formação. E, a partir dessa interação, foi possível visualizar a vivência da mulher em momentos como o trabalho de parto, puerpério imediato e abortamento. Com relação ao puerpério de um modo geral é importante destacar que esse período é compreendido como o momento em que a mulher vivencia desde o final do parto até cerca de dois anos após esse evento. O período é marcado por diversas modificações e adequações vivenciadas pela mulher. De acordo com Merighi, Gonçalves e Rodrigues (2006), o pós-parto é caracterizado como o momento em que a autoconfiança da mulher pode encontrar-se abalada e em crise, pois ela se encontra diante de uma cobrança social de mudança identitária, para que se reconheça no papel de mãe e muitas vezes se anule do seu papel de mulher. Além disso, a puérpera precisa enfrentar o seu próprio medo de não dar conta de fornecer todo o cuidado que o seu bebê precisa e tem que lidar com toda a rotina de noites maus dormidas e com a falta de tempo para cuidar de si mesma.

No período puerperal a mulher encontra-se vulnerável tanto no aspecto físico quanto no emocional, estando sujeita a mudanças biológicas, sociais e psicológicas. Logo é fundamental o apoio da família para que esse processo seja vivido de modo mais leve e também é essencial que os profissionais de saúde que acompanham essa mulher a orientem sobre como ela precisa enfrentar o puerpério para que assim ela possa ter consciência do momento que está vivenciando (MERIGHI; GONÇALVES; RODRIGUES, 2006). Além disso, é também nesse período puerperal que a mulher estabelece o vínculo com o seu bebê, o que é essencial tanto para o enfrentamento dela a essa fase quanto para o desenvolvimento desse novo membro que chega à família.

Nesse momento inicial a relação estabelecida entre mãe-bebê é pouco estruturada e construída pela via não-verbal, sendo extremamente emocional e mobilizadora. Existem algumas alterações emocionais que as mulheres podem enfrentar nesse período, destacando-se o baby blues, que é a alteração mais frequente, pois cerca de 70% das puérperas o vivenciam, se caracterizando por sentimentos de incapacidade, fragilidade, mudanças de humor e perda da autoconfiança. Já a depressão pós-parto é menos frequente acometendo cerca de 10% das puérperas, cuja sintomatologia envolve fatores como mudanças no apetite, sono, rejeição do bebê, perda do desejo de realizar atividades consideradas antes como prazerosas, culpa excessiva e ideação suicida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

A partir disso, ressalta-se que a atuação do psicólogo junto às puérperas perpassa desde a escuta atenta, avaliações para visualizar precocemente algum transtorno emocional até o processo de realização de encaminhamentos para as pacientes que necessitem de um acompanhamento após receber alta hospitalar. Além disso, a atuação do profissional de psicologia também pode se dar por meio de intervenções que visem a manutenção do diálogo com as puérperas a fim de informá-las sobre as possíveis dificuldades dessa fase e de fornecer orientações que favoreçam a sua qualidade de vida (ARRAIS; MOURÃO, 2013).

No que se refere a mulher em situação de abortamento, é importante que independente da origem do aborto, esta tenha a possibilidade de ser cuidada de modo integral pelos profissionais que compõe a equipe multiprofissional. Pois, ao chegarem ao serviço de saúde, estas mulheres vivenciam não só uma experiência física, mas também emocional e social. Normalmente, são verbalizadas as queixas físicas, reivindicando por uma solução, e calando-se sobre suas vivências e sentimentos (BRASIL, 2005).

Além disso, em um estudo realizado por Mariutti, Almeida e Panobianco (2007) foi identificado que o aborto perpassa também sentimento de culpa ou medo, devido aos parâmetros valorativos da sociedade. Revelou-se, portanto, ser uma experiência que, apesar de ser configurada por um tempo de internação curto, leva à hospitalização desconfortante, diante da ansiedade e o desejo de voltarem para suas casas pelo medo de que pessoas significantes descobrissem o ocorrido. Ainda, as mulheres demonstraram uma preocupação com o corpo e com a integridade do mesmo, pelo medo de não poder gerar uma criança futuramente.

Diante dessas questões, faz-se necessário o acolhimento e a orientação adequada, visando uma atenção de qualidade e humanizada às mulheres em situação de abortamento. Entre os pontos principais para o acolhimento dessas mulheres está a escuta sem pré-julgamentos e noções valorativas, a capacidade de lidar com conflitos, a consideração das queixas trazidas e a identificação das necessidades, a partir disso elas poderão ser incentivadas a falarem de seus sentimentos e demandas. No que diz respeito à escuta, considera-se fundamental uma atenção psicossocial que integre assistentes sociais e psicólogos no atendimento. Já que com suas respectivas especificidades, possuem perspectivas importantes no compromisso com as questões emocionais, relacionais e sociais da mulher em abortamento (BRASIL, 2005).

SOBRE A MATERNIDADE

A maternidade que inspirou o estudo se localiza em uma cidade do interior da Bahia, que se destina ao atendimento de mulheres em período gestacional, oferecendo serviços de assistência ao parto. Além disso, a instituição presta serviços ambulatoriais, em que se realizam consultas e exames das próprias usuárias da maternidade e dos encaminhados pela Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Os casos aos quais a instituição possui capacidade técnica e estrutural para receber são os de baixo e médio risco, sendo que os de alto risco são encaminhados a outro serviço da região. A unidade atende gestantes encaminhadas de 53 municípios circunvizinhos situados na região de Pernambuco e Bahia, refletindo a importância de uma boa articulação da rede PEBA. Com relação à estrutura da instituição, é formada basicamente pelo alojamento conjunto, pelo Centro de Parto Normal (CPN), Centro Obstétrico, Centro Cirúrgico, Berçário, sala de triagem obstétrica. A instituição também comporta o hospital infantil, que atende os usuários de 0 a 15 anos incompletos.

Além disso, a maternidade tenta atender as demandas de parto normal e cesárea, além de objetivar garantir uma vivência mais humanizada das usuárias do serviço através da criação de medidas que garantam o cuidado necessário e a atenção para essas mulheres.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante o período em que as estudantes estiveram na instituição, percebeu-se que todo dia de vivência no serviço era uma oportunidade nova de aprender e se apropriar do contexto da obstetrícia, logo não houve o estabelecimento de rotina nas atividades desempenhadas. Sendo, com isso, possível acompanhar as mais variadas demandas, incluindo mulheres em trabalho de parto, puérperas, acompanhantes, situações de abortamento e luto materno. As capacidades desenvolvidas pelas estudantes foram bastante significativas, pois esse foi o primeiro contato em forma de prática que tiveram com o público em questão. Desse modo, foi possível a visualização da importância da atuação do profissional de psicologia nesse espaço para acolher todas essas demandas.

É importante ressaltar que a instituição não possuía um psicólogo que atuasse nessa função, o único profissional do serviço que tinha essa formação trabalhava no espaço em um cargo de gestão do Programa de Humanização e Educação Permanente. Diante disso, as estudantes sendo supervisionadas por esse profissional de psicologia, estiveram trabalhando com algumas demandas que seriam destinadas ao psicólogo. A partir de leituras prévias e da orientação do preceptor de campo, foi possível estabelecer um melhor contato com as usuárias e fornecê-las algumas orientações referentes ao momento que estavam experienciando. Reconhece-se que a abertura e a disponibilidade das estudantes para acolher as mulheres daquele espaço foi fundamental para que as usuárias fossem bem assistidas.

As estudantes, entre outras práticas, acompanharam mulheres em trabalho de parto e nessa vivência percebeu-se a importância da atuação do psicólogo de modo a orientar essa mulher, a acolhê-la e auxiliá-la a passar por esse momento de forma mais tranquila e consciente de tudo o que acontece. As leituras realizadas foram essenciais para que se tivesse o mínimo de compreensão sobre a fase do parto que a mulher estava vivenciando e esse tipo de leitura não é algo estimulado ou visto na graduação, mas que é extremamente necessária para os estudantes e profissionais de psicologia que estão inseridos nesse contexto tanto para aten-

der melhor as usuárias quanto para dialogar com os outros profissionais de saúde que prestam assistência a essas mulheres.

Foram assistidas também pelas estudantes algumas puérperas e, a partir desses momentos, constatou-se que quase todas não sabiam o que se denominava “puerpério”, logo não conseguiam identificar as afetações que eram comuns nessa fase. Essa falta de conhecimento pode estar relacionada a falta de orientações no pré-natal sobre o período pós-parto, com isso reavalia-se a necessidade de os profissionais ampliarem o acolhimento a mulher, ultrapassando a fase da gestação e se direcionamento ao processo gravídico-puerperal como um todo.

No que diz respeito às mulheres em situação de abortamento, apesar do breve contato, percebeu-se a importância do profissional de psicologia de modo a auxiliá-las na elaboração do luto vivenciado e a lidar com os sentimentos ambivalentes que podem acometê-las nesse momento. Portanto, a escuta psicológica pode ser relevante para o enfrentamento dessa mudança na vida dessas mulheres.

Diante da experiência prática na maternidade, pode-se refletir sobre várias questões. Primeiro, acerca da rotatividade das usuárias para as quais é prestado o serviço nesta instituição, em que em um dia as psicólogas em formação puderam prestar o apoio psicológico e a escuta para uma parturiente e na próxima visita à instituição a mesma usuária não estar mais por já ter recebido alta hospitalar. Uma outra questão é com relação a “chegada” do paciente até o psicólogo, que é diferente com relação a uma clínica em que o cliente marca sua sessão, enquanto na instituição o psicólogo, muitas vezes, coloca-se nessa posição de procurar a demanda, ir em busca das parturientes através da busca ativa para ouvi-las e oferecer a assistência, logo é importante ressaltar que foi exatamente esse o posicionamento adotado pelas estudantes durante todo o período que elas estiveram no serviço. Com isso, percebe-se uma prática bem diversificada e ampliada da psicologia nesses outros espaços, e que cada vez mais os profissionais em questão lançam-se a novas demandas e ocupam novos espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inserção em campo e das leituras realizadas acerca da temática da assistência à mulher no período grávido-puerperal, surgiu-se a necessidade da construção do presente estudo. Pois, apesar de haver diversos manuais, cartilhas e artigos que tratam sobre o assunto, encontram-se um número muito reduzido de estudos que abordem sobre o papel do profissio-

nal de psicologia em espaços como as maternidades. Salienta-se também que, por meio das visitas à instituição, a prática do psicólogo só tem a contribuir para o funcionamento do serviço, pois as intervenções que esse profissional pode realizar, como a escuta terapêutica e orientações, são muito importantes para auxiliar na resolução das demandas das usuárias da instituição.

Diante disso, ressalta-se a importância de os profissionais de psicologia estarem vendo o espaço como um campo possível de atuação e assim abrindo portas para a inserção nesse serviço. Reconhece-se também a necessidade de mais estudos sobre essa temática para que a sociedade perceba a relevância da assistência à mulher nas questões gravídico-puerperais.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, A. R.; MOURÃO, M. A. Proposta de atuação do psicólogo hospitalar em maternidade e UTI neonatal baseada em uma experiência de estágio. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v. 5, n. 2, p. 152-164, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2013000200011&lng=pt&nrm=iso

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Atenção humanizada ao abortamento**: norma técnica. Brasília, 2005. 36p. (Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – Caderno 4).

LIMA, L. O. **Doula, sim! A importância das doulas na gestação, parto e puerpério**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13º Mundos de Mulheres, Florianópolis, 2017. Disponível em http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482593_ARQUIVO_DOULA,SIM!AIMPORTANCIADASDOULASNAGESTACAO,PARTOEPUERPERIO.pdf

MARIUTTI, M. G.; ALMEIDA, A. M. de; PANOBIANCO, M. S. O cuidado de enfermagem na visão de mulheres em situação de abortamento. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 20-26, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n1/pt_v15n1a04.pdf

MERIGHI, M. A. B.; GONÇALVES, R.; RODRIGUES, I. G. Vivenciando o período puerperal: uma abordagem compreensiva da fenomenologia social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 6, p. 775-779, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000600010

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pré-natal e puerpério**: atenção qualificada e humanizada {Manual Técnico}, Brasília, 2006. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_pre_natal_puerperio_3ed.pdf

SILVA, L. R.; CHRISTOFFEL, M. M.; SOUZA, K. V. História, conquistas e perspectivas no cuidado à mulher e à criança. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 585-593, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000400016&lng=en&nrm=iso>

SILVEIRA, S. C.; CAMARGO, B. V.; CREPALDI, M. A. Assistência ao parto na maternidade: representações sociais de mulheres assistidas e profissionais de saúde. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 01-10, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100002&lng=en&nrm=iso

ZAMMAR, M. P. **Intervenção Psicológica Durante a Gestação e Empoderamento da Gestante**. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Psicologia, Faculdade Sant'anna, 2016. Disponível em <http://www.iessa.edu.br/revista>

Artigo recebido em 01 de junho de 2019.

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020.

**A VIDA NA PRISÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A SAÚDE
DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE**

**LIFE IN PRISON: EXPERIENCE REPORT ON THE HEALTH OF
WOMEN DEPRIVED OF LIBERTY**

**VIDA EN PRISIÓN: INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE LA SALUD
DE LAS MUJERES PRIVADAS**

Fernando Vitor Alves Campos¹
Margaret Olinda de Souza Carvalho e Lira²
Dhessika Riviere Rodrigues dos Santos Costa¹
Michelle Christini Araújo Vieira³

RESUMO

Objetivo: descrever experiências extensionistas vivenciadas por um grupo de estudantes de enfermagem e suas orientadoras na unidade prisional feminina localizada na cidade de Petrolina, PE. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência sobre atividades de educação em saúde desenvolvidas com a participação de 63 detentas que auxiliaram na percepção crítica acerca do cotidiano prisional feminino. O trabalho foi implementado por meio de atividades grupais e atendimentos individuais. Foram abordadas as temáticas: gênero e sexualidade, corrimentos vaginais, Hanseníase e Tuberculose, Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus. **Resultados:** Compreendeu-se que o ambiente prisional além de ser altamente propício para eclosão de diversas patologias, agrava sinais e sintomas clínicos já preexistentes por essas mulheres, contribuindo para o aparecimento de um novo quadro clínico. **Considerações finais:** As estratégias de trabalho utilizadas, facilitaram a comunicação e participação e oportunizaram a um grupo de mulheres privadas de liberdade esclarecimentos sobre a importância de cuidar de si através da aquisição de hábitos saudáveis para promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças. Aos estudantes, oportunizou reflexões na construção do conhecimento para a atenção à saúde de grupos vulneráveis como as pessoas privadas de liberdade, reiterando o papel extensionista da Universidade.

Palavras-chave: População Privada de Liberdade; Saúde da Mulher; Prevenção Primária; Extensão Comunidade-Instituição; Acesso à Informação de Saúde.

¹ Acadêmicos de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

² Doutora em Enfermagem (UFBA) e docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

³ Doutora em Saúde Pública (UFBA) e docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Correspondência eletrônica do autor principal: fnandovitor@hotmail.com

ABSTRACT

Objective: describe extension experiences lived by a group of nursing students and their supervisors in the female prison unit located in the city of Petrolina, PE. **Methodology:** This is an experience report on health education activities developed with the participation of 63 inmates who helped in the critical perception of the female prison daily. The work was implemented through group activities and individual assistance. The themes were addressed: gender and sexuality, vaginal discharge, leprosy and tuberculosis, hypertension and diabetes mellitus. **Results:** It was understood that the prison environment, in addition to being highly conducive to the outbreak of various pathologies, aggravates clinical signs and symptoms already pre-existing by these women, contributing to the appearance of a new clinical condition. **Final considerations:** The work strategies used, facilitated communication and participation and provided opportunities for a group of women deprived of their freedom to clarify the importance of taking care of themselves through the acquisition of healthy habits to promote health and prevent diseases and illnesses. Students were given opportunities to reflect on the construction of knowledge for health care for vulnerable groups such as people deprived of their liberty, reiterating the extension role of the University.

Keywords: Population Deprived of Liberty; Women's Health. Primary Prevention; Community-Institution Extension; Access to Health Information.

RESUMEN

Objetivo: describir las experiencias de extensión vividas por un grupo de estudiantes de enfermería y sus supervisores en la unidad penitenciaria femenina ubicada en la ciudad de Petrolina, PE. **Metodología:** Este es un informe de experiencia sobre actividades de educación para la salud desarrolladas con la participación de 63 reclusas que ayudaron en la percepción crítica sobre la prisión femenina diariamente. El trabajo se implementó a través de actividades grupales y asistencia individual. Se abordaron los temas: género y sexualidad, flujo vaginal, lepra y tuberculosis, hipertensión y diabetes mellitus. **Resultados:** se entendió que el ambiente de la prisión, además de ser altamente propicio para el brote de diversas patologías, agrava los signos y síntomas clínicos ya preexistentes por estas mujeres, lo que contribuye a la aparición de una nueva condición clínica. **Consideraciones finales:** Las estrategias de trabajo utilizadas, facilitaron la comunicación y la participación y brindaron oportunidades a un grupo de mujeres privadas de libertad para aclarar la importancia de cuidarse mediante la adquisición de hábitos saludables para promover la salud y prevenir enfermedades y enfermedades. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la construcción de conocimiento para el cuidado de la salud de grupos vulnerables como las personas privadas de libertad, reiterando el papel de extensión de la Universidad.

Palabras clave: Población privada de libertad; Salud de la mujer; Prevención primaria; Extensión de la institución comunitaria; Acceso a la información de salud.

INTRODUÇÃO

Situações de privação de liberdade constituem um problema social e de saúde pública de grande magnitude que afeta o dia a dia e compromete necessidades básicas de mulheres em todo o mundo, com significativa elevação nos percentuais da população carcerária feminina, desde o início do atual século. Dados da lista mundial de população prisional, constatam que o Brasil é o 5º país do mundo com maior população carcerária feminina (37.380) ultrapassado apenas pelos EUA (205.400), China (103,766), Federação Russa (53.304) e Tailândia (44.751) (WALMSLEY, 2014).

No Brasil, estima-se uma população prisional feminina de 42.355 mulheres e taxa de aprisionamento de 40,6/100 mil mulheres (BRASIL, 2018). Normalmente se encontram reclusas em ambientes prisionais com superlotação e precárias condições, o que afeta negativamente a saúde física e mental das mesmas e representa fator de risco para o agravamento de doenças anteriores ao aprisionamento, bem como amplia a chance de contágio por doenças transmissíveis principalmente Hanseníase e Tuberculose Pulmonar e por Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Vale ressaltar que a tuberculose é a doença com maior número de casos notificados em unidades prisionais (Miranda, 2016) e quanto maior o tempo de reclusão, maior o risco de contaminação, com comprovação de prevalência mais elevados de casos da doença no sistema prisional, do que na população em liberdade (MACHADO *et al.*, 2016), destacando que a proporção de casos novos na população privada de liberdade passou de 6,3% em 2015 para 8,6% em 2018 (BRASIL, 2019).

Depois da tuberculose, dengue, HIV/Aids, hepatites virais, sífilis adquirida, atendimento antirrábico humano e hanseníase são as mais notificadas em unidades prisionais (MIRANDA, 2016) que em relação à hanseníase é importante ressaltar que o município de Petrolina está localizado em uma região considerada hiperendêmica para a doença com taxa de detecção em menores de 15 anos superior a 10 por 100.000 habitantes.

Nota-se que grande parte dos fatores que interferem na saúde física de mulheres encarceradas está associada às próprias condições de vida na prisão: superlotação, má qualidade da alimentação, sedentarismo, pré-existência de doenças físicas e mentais e uso de medicamentos. Pesquisa mostra que as dificuldades com a alimentação, associadas ao sedentarismo, não apenas contribuem para desencadear obesidade ou desnutrição, como também o surgimento ou agravamento de sintomas de Hipertensão e Diabetes (SANTOS *et al.*, 2017).

Além dos fatores mencionados, o clima de tensão e o isolamento social ocasionado pelo confinamento no ambiente prisional, favorecem o desencadeamento de alterações emocionais e transtornos mentais (LIMA; CASTRO; SILVA, 2017). De modo que, após um período de aprisionamento a saúde mental da mulher pode ser afetada, sendo comum apresentar entre as alterações, transtornos psiquiátricos, traumas psicológicos e transtornos ocasionados pelo uso de substâncias (STANTON; KAKO; SAWIN, 2016).

Situações semelhantes foram constatadas por um grupo de estudantes de enfermagem, participantes de um projeto de extensão desenvolvido na cadeia pública de Petrolina, PE. vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf e intitulado: “Saúde da mulher na prisão: uma proposta de promoção na saúde”.

Durante as atividades percebeu-se a inquietude de muitas detentas, que revelaram apreensão diante do novo cenário, implicando em modificações no seu dia a dia, sobretudo pela separação e pela ausência da família e dos amigos, o que gerou descontinuidade dos projetos de vida, cuidados com a saúde e controle de doenças anteriores à privação de liberdade.

Foi neste contexto e com o intuito de compartilhar vivências, que o presente trabalho foi desenvolvido com objetivo de descrever experiências no planejamento e execução de cuidados a mulheres privadas de liberdade. Seus resultados são relevantes por auxiliar na visibilidade dos efeitos das condições de privação de liberdade na saúde da mulher.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência sobre atividades de educação em saúde desenvolvidas na cadeia pública feminina do município de Petrolina-PE, unidade prisional que abriga 63 detentas em uma infraestrutura composta por dez celas, duas salas de aula, cozinha e pátio aberto. A execução da proposta se embasou em ações de prevenção e promoção à saúde, instrumentalizadas por atividades grupais através de oficinas em Dinâmica de Grupo, escuta sensível e consultas individuais.

Os trabalhos foram desenvolvidos preferencialmente por meio de oficinas em Dinâmica de Grupo por ser um método que facilita o trabalho coletivo, frequentemente utilizado na área de saúde, permitindo abordar questões e trabalhar necessidades identificadas em um grupo de pessoas que possuem interesses comuns (AFONSO, 2006). Esta técnica oportuniza a sensibilização sobre determinado assunto ou problema, possibilitando trocas de experiências e

conhecimento, através da multiplicidade de vivências e sentidos sobre o tema (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014).

Sua elaboração costuma seguir etapas de organização denominadas: demanda, pré-análise, foco, enquadre e planejamento. Essas etapas, apesar de auxiliarem na organização são flexíveis, não existindo uma sequência rígida entre elas. Assim, costumam ter início com o conhecimento da “demanda” a ser trabalhada, o que é efetuado através de consulta ao serviço e à clientela selecionada, para dar conhecimento, justificar os motivos e solicitar a permissão para o desenvolvimento da proposta, cujo planejamento dependerá de uma pré-análise, mediante levantamento, tanto de informações gerais sobre grupo: número e tipo de participantes, o contexto educacional, local, recursos disponíveis e o número de encontros como também das necessidades a ser trabalhadas durante os encontros.

Ressalte-se que o levantamento dessas necessidades do grupo constitui o foco, ou tema principal do trabalho que será desenvolvido através de temas-geradores ou assuntos de interesse do grupo, que são previamente discutidos e acordados.

Quanto à operacionalização, os encontros estruturam-se em três momentos: **momento inicial**, que intenciona acolher e envolver o grupo, através de técnicas de aquecimento e dinâmicas de integração, como por exemplo, a dinâmica do toque, que as possibilitavam através do tato conhecer seu próprio corpo e demonstrar afeto a outra pessoa que estava ali na roda também. Após isto, no **segundo momento**, ocorre a discussão dos temas geradores, pelo uso de metodologias ativas, que se inicia pelo levantamento do conhecimento prévio sobre o tema e problematização, oportunizando a reflexão e ressignificação de ideias preconcebidas. No **terceiro momento** da oficina ocorre a sistematização do conhecimento sobre o tema discutido com esclarecimento de dúvidas e avaliação do encontro.

Entre as estratégias usadas se incluem técnicas de colagem, recursos visuais com uso Datashow, imagens e jogos. A técnica de colagem, considerada uma atividade expressiva (PEREIRA; MALFITANO, 2014), foi aplicada com a intenção de ajudar às mulheres, expressar dúvidas, angústias e ansiedades. Elas escolhiam figuras relacionadas ao tema em discussão e construíam cartazes que eram compartilhados e discutidos no grupo.

É importante salientar que a condução de um trabalho através de oficinas, necessita basicamente de duas pessoas, uma para mediar discussões e estimular a participação, identificada como coordenadora e a outra, no papel de observadora, cabe colaborar com as discussões, registrar expressões e reações dos participantes (AFONSO, 2006). Para contemplar os

temas geradores foram desenvolvidas cinco oficinas: sexualidade e gênero; prevenção de hanseníase e tuberculose; promoção da saúde com foco na prevenção da Diabetes e da Hipertensão Arterial, assim como Infecções Sexualmente Transmissíveis.

RESULTADOS

Esta experiência que foi vivenciada em 2018 na cadeia pública feminina do município de Petrolina-PE, teve como primeiro passo para o seu desenvolvimento, a manutenção de contato entre coordenação do projeto e a diretoria da unidade prisional, para dar conhecimento da proposta, avaliar a viabilidade e solicitar autorização para a realização das atividades propostas, o que foi plenamente acatada. Após esta etapa, foi efetuado o levantamento de informações sobre a clientela a ser trabalhada, através de um questionário elaborado pelos estudantes e aplicado individualmente às mulheres, possibilitando a obtenção de informações sobre: idade, estado civil, sexo, gênero, escolaridade, raça, história prévia, hábitos de vida, história familiar, além da avaliação clínica.

Tal levantamento resultou na construção do perfil sociodemográfico e análise da demanda do Grupo que foi constituído por 63 detentas, com idade média de 30 anos, e tempo de aprisionamento 2 anos e meio, além da maioria terem um ensino médio incompleto. Algumas informações foram complementadas por meio de atendimento interprofissional que consiste em uma estratégia de comunicação e de interação entre profissionais em resposta aos problemas demandados pelo cliente (ARRUDA; MOREIRA, 2018).

Concluída a análise preliminar, promoveu-se o primeiro encontro grupal, com a intenção de favorecer a aproximação e informar o objetivo do projeto de extensão, importância dos encontros e a liberdade em participar. Diante da concordância de todas, firmou-se um acordo de convivência, através do qual assumiram o compromisso de ser solidárias e manter sigilo sobre assuntos e experiências compartilhadas. Para estimular a participação e identificação das necessidades a ser trabalhadas aplicou-se uma dinâmica de integração em que elas verbalizavam o seu nome, como estava se sentindo no dia, e o que gostaria que a equipe de extensionistas trabalhassem, e que somasse em um conhecimento necessário.

Ao final, as inúmeras dúvidas e sugestões foram agrupadas e constituíram os temas geradores trabalhados durante os encontros subsequentes por meio das oficinas: gênero e sexualidade, promoção da saúde e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs),

Hanseníase: conhecendo para prevenir; Tuberculose: é possível prevenir? e hábitos de vida saudáveis: convivendo com Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus.

Os encontros ocorriam semanalmente em espaço com capacidade para acomodar as participantes, tinham duração aproximada de 1:30 horas e eram conduzidos por três discentes da equipe extensionista a quem cabia mediar discussões, promover a participação, observar e registrar o trabalho que obedecia a uma sequência que se iniciava com uma dinâmica de acolhimento ou técnica de aquecimento, com a intenção de preparar o grupo para o segundo momento que consistia no desenvolvimento de cada tema gerador, através do levantamento do conhecimento prévio sobre o mesmo e problematização. Para tanto, eram utilizados jogos, técnicas de colagem, modelagem, desenhos, pinturas com recursos de cartolinas, lápis coloridos, recortes de revistas e cola.

Oficina sobre gênero e sexualidade

A oficina sobre gênero e sexualidade teve como objetivo contribuir para reflexões sobre corpo, sexo e gênero, o que foi vivenciado por meio da dinâmica denominada “Se toque”. Buscou-se estimular as mulheres a se tocar para conhecer o próprio corpo e despertar interesses sobre o autocuidado, compreendido como a tomada de decisão de uma pessoa em cuidar de si e da sua saúde por meio de mudanças de hábitos adoção de práticas saudáveis (GOMEZ *et al.*, 2019).

Buscou-se construir um ambiente aconchegante com música suave e para deixar o grupo mais à vontade para se tocar, optou-se por diminuir a iluminação da sala e com as participantes acomodadas em círculo, orientou-se a manter o silêncio, fechar os olhos, se tocar e palpar diferentes partes do corpo: olhos, boca, coxas e mamas.

Após alguns minutos foi solicitado que abrissem lentamente os olhos e que espontaneamente relatassem a experiência, que na maioria foi permeada pela dificuldade em se tocar e pela pouca familiaridade com o próprio corpo, sendo revelado por algumas, nunca haver se tocado. Outras, no entanto, revelaram estar habituadas a se tocar.

A dificuldade em se tocar pode estar relacionada a tabus e crenças sobre corpo e sexualidade apreendidos durante a vida e que associam o toque do corpo ao feio e ao proibido, o que contribui para que muitas pessoas sintam vergonha de se tocar. Pesquisa que buscou analisar a influência da moral religiosa sobre o corpo e a sexualidade de freiras na prevenção do

câncer de mama, constatou que essa influência religiosa contribui negativamente para a prática de determinadas atitudes em relação ao corpo. Assim, por vergonha de se expor ou por dificuldade em se tocar, muitas mulheres findam não realizando o autoexame das mamas (ARAÚJO, 2014).

Promoção da saúde e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis que causam corrimento

O objetivo foi refletir sobre vivências sexuais e orientar sobre infecções sexualmente transmissíveis que causam corrimento vaginal, em que a vulvovaginite e a vaginose constituem a causa mais comum de corrimento vaginal e queixa frequente em mulheres. Entre os principais agentes etiológicos estão fungos; bactérias anaeróbicas (mais frequentemente a *Gardneella vaginalis*) e o protozoário *Trichomonas vaginalis* (BRASIL, 2019).

Para avaliar o conhecimento prévio sobre corrimento vaginal, foram utilizados simuladores vaginais por meio dos quais eram eliminadas secreções com diferentes aspectos de cor, odor e viscosidade e solicitado que identificassem as características de cada secreção apresentada, relacionando a possíveis alterações.

Para simular sinais de infecção por tricomonas foi utilizada uma mistura bolhosa e espumosa de coloração amarelo esverdeado e odor semelhante ao peixe podre. Já para Gardnerella o preparo tinha cor branca acinzentada, aspecto bolhoso e odor desagradável. Um líquido branco leitoso foi preparado para simular o corrimento presente em Candidíases vulvovaginais. Por fim, para simulação da secreção vaginal fisiológica foi utilizada clara de ovo. Percebeu-se que embora identificassem alterações de cor e odor, elas não associavam à possível infecção, diante do que surgiram muitas perguntas e dúvidas que foram devidamente esclarecidas.

Hanseníase sem preconceitos

A oficina sobre Hanseníase teve por objetivo esclarecer sobre sinais sugestivos da doença e desmistificar estigmas e preconceitos. A atividade teve início com a dinâmica intitulada: “e se...?” com a finalidade de estimular a imaginação do grupo, diante de possíveis situa-

ções que as impossibilitassem de realizar atividades da vida diária, como por exemplo, diante de uma doença limitante cujas consequências poderiam se agravar pela falta de tratamento.

O ambiente se manteve com baixa luminosidade para que as participantes acomodadas em colchonetes se sentissem mais confortáveis, foi solicitado que fechassem os olhos, se concentrassem na respiração e que imaginassem uma situação na qual perdessem a força ou o controle as mãos e assim, fossem impedidas de desenvolver suas atividades corriqueiras: lavar, passar, escrever, pentear-se.

Aberta a discussão, percebeu-se reações de apreensão e preocupação diante da possibilidade de impedimentos na execução das atividades cotidianas. Conhecimentos sobre Hanseníase foram problematizados com a apresentação de imagens para ajudar na descrição de características associadas, indagando a existência de convívio com alguém com a doença, contribuindo para desfazer possíveis preconceitos.

Tuberculose: conhecer par prevenir e tratar

Buscou-se através da oficina de tuberculose orientar sobre a prevenção, modos de transmissão e tratamento da tuberculose pulmonar. O trabalho teve início com a dinâmica adaptada “desate o nó” com a finalidade de auxiliar na reflexão que a solução de determinados problemas vivenciados que nos parecem difíceis, como algumas doenças, pode estar no esclarecimento e assim comparados a nós que precisam ser desatados com informações sobre as mesmas.

Com as cadeiras em círculo mulheres e música suave, o grupo foi orientado a obedecer aos comandos. A primeira orientação foi para que dessem as mãos e que cada uma gravasse a pessoa que estava do seu lado direito e a que estava do lado esquerdo. Após isto, foi solicitado que caminhassem aleatoriamente de olhos fechados pelo espaço da sala até a música ser interrompida. Neste instante o comando foi para retornar ao círculo e que tentassem alcançar a companheira que estava à direita e a que estava à esquerda, conforme orientado no início.

A intenção foi formar um nó e devido aos posicionamentos, algumas sentiram mais dificuldade para alcançar a mão da companheira mais distante. Todas foram motivadas a não mudar de lugar ou soltar as mãos e a buscar estratégias para chegar às companheiras e desatar o nó. Ainda assim, algumas situações necessitaram de auxílio para desfazê-lo. O uso do lúdico para tratar da tuberculose buscou destacar que os nós simbolizavam o impacto ao receber a

notícia de estar com a doença, o que normalmente ocorre, por medo do desconhecido e receio do preconceito. Os nós desatados foram comparados ao esclarecimento e acesso à informação. Pois, quando não se tem clareza da situação, é semelhante a nós que precisam ser desfeitos através do conhecimento.

Após a conclusão da dinâmica, sentadas em círculo buscou-se indagar sobre experiências relacionadas à doença: o que é? Conhecem alguém que teve tuberculose? Como pega? A pessoa fica curada? Como se proteger? E as pessoas que convivem com alguém que tem tuberculose? Elas se mostraram assustadas, algumas apavoradas e queriam saber como pega esta doença.

Após as explicações para avaliar o conhecimento apreendido foram formados trios que foram orientados a pegar uma das tarjetas contidas no envelope, com perguntas sobre a tuberculose: o que é? Como se pega? como se prevenir? Como saber se está com tuberculose?

Elas pareceram receosas em expor opiniões sobre um assunto desconhecido, cujo conhecimento mostrou-se limitado. Diante disto, suas respostas foram complementadas para que pudessem ter melhor compreensão sobre a doença.

Hábitos de vida saudáveis: convivendo com Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus

A oficina sobre hábitos de vida saudáveis teve por objetivo principal de orientar sobre a importância de manter hábitos que durante o período de aprisionamento ajudem no controle e prevenção da hipertensão e diabetes e como objetivos específicos esclarecer sobre a necessidade do uso contínuo de medicamentos, de forma a contribuir para a adesão ao tratamento e manutenção dos níveis pressóricos e glicêmicos normais. Ocorreu em dois momentos: um primeiro momento de atividade grupal sobre prevenção e controle da Diabetes e da Hipertensão Arterial, seguido de um segundo momento de intervenção com o objetivo de contribuir para por meio de consulta individual e dosagem de glicemia capilar.

Atividade grupal sobre Diabetes e Hipertensão Arterial

Após a dinâmica de integração buscou-se explorar o conhecimento prévio sobre diabetes e hipertensão, estimulando a participação por meio das indagações: “O que vocês entendem por ter diabetes?” “Vocês conhecem alguma pessoa com diabetes?” como saber se uma

“pessoa está com açúcar no sangue?” O que é hipertensão? “O que pode aumentar a pressão de uma pessoa?” “Como desconfiar que uma pessoa está com a pressão alta?” “Como posso controlar a minha pressão?”

O conhecimento do senso comum foi mostrado em respostas como, “Diabetes é açúcar no sangue”; “Para saber se está com açúcar no sangue pode ser com aquela furadinha no dedo”; “Hipertensão é quando a pressão está alta”; “A minha pressão sobe quando eu fico aborrecida”; “A cabeça dói quando estou irritada”; “Para controlar? não comer salgado”.

Estas colocações que refletiram o conhecimento do senso comum foram ressignificadas com esclarecimentos sobre níveis glicêmicos e pressóricos normais e como identificar alterações, alimentação saudável e sugestões para combater o sedentarismo durante a reclusão.

A sistematização do encontro ocorreu por meio da dinâmica intitulada “Passa ou repassa do HiperDia” que consistiu na divisão de dois subgrupos através de fitas vermelhas e brancas que precisariam responder às dez perguntas elaboradas. A pergunta não respondida era repassada ao outro grupo. Assim, estabeleceu-se a seguinte pontuação: cada acerto: 10 pontos; acerto de pergunta repassada: 5 pontos e erro: 5 pontos. Ao final, todas recebiam um coração com uma frase motivacional sobre a importância de cultivar hábitos de vida saudáveis.

Após concluída esta etapa, era aferida a pressão e dosada a glicemia capilar das participantes que em seguida eram encaminhadas para consulta individual que consistiu em escuta sensível e exame físico. Aquelas com resultados alterados eram encaminhadas para a equipe da unidade de referência.

DISCUSSÃO

A experiência de trabalhar com mulheres privadas de liberdade foi uma oportunidade de aproximação do ambiente prisional, ampliando o olhar para compreender modificações do dia a dia de uma mulher diante da condição de aprisionamento, por meio de um trabalho que propiciou às participantes, a liberdade de compartilhar e expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas.

A escuta sensível oportunizou discorrer sobre os motivos que as levaram a se sentir angustiadas e inquietas, elencando entre os principais motivos: alteração na rotina de vida gerada pela saudade da família, convivência em reduzidos espaços e condições insalubres de

celas e banheiros, receio de adquirir doenças, com hanseníase e tuberculose ou de ser estigmatizadas diante da soro positividade para o HIV. De maneira que, associavam elevações dos níveis pressóricos a esses episódios, apesar do uso regular de medicação anti-hipertensiva.

Pesquisa com mulheres privadas de liberdade constatou entre os fatores de risco para Hipertensão Arterial Sistêmica, idade, raça negra, obesidade, sedentarismo e estresse ocasionados por fatores relacionados ao próprio ambiente carcerário, incluindo a superlotação por cela (SILVA, 2017).

Foi percebido durante as consultas individuais que entre as privadas de liberdade mais idosas, era comum, a presença de sinais de descompensação de hipertensão e diabetes, com queixas de dores de cabeça constantes e elevados níveis de pressão arterial e glicose. Questionadas, elas revelavam que apesar de fazer uso regular de medicações, consideravam aquela condição de aprisionamento, uma situação difícil para uma pessoa idosa, alegando que muitas vezes esqueciam dos horários, o que não ocorreria no convívio com familiares.

Assim, a exposição a situações de vulnerabilidade como estresse constantes, má alimentação, raiva, sentimento de rejeição e sensação de incapacidade são fatores que contribuem para manutenção de níveis pressóricos elevados (LIMA; MUNIZ SILVA, 2017) deduzindo a existência de uma estreita relação entre hipertensão arterial e estresse.

Percebeu-se que apesar de ser preparada por um grupo de reclusas, a alimentação se limitava ao trivial, não existindo preocupação com aspectos nutricionais, sobretudo no que se refere ao controle de gordura, sódio e glicose.

A adoção de hábitos de saúde como o balanceamento de uma alimentação saudável, a prática de atividades físicas, e regulação do sono contribuem para mudanças positivas na rotina dos indivíduos, principalmente aqueles que já estão fragilizados por alguma determinada doença (GUIMARÃES *et al.*, 2017).

No trabalho de prevenção da hanseníase, percebeu-se que o uso de imagens facilitou a compreensão e a identificação de manchas e sinais sugestivos de hanseníase. Além disto, a discussão auxiliou o processo de desconstrução de estigmas e crenças que contribui para o isolamento social da pessoa acometida. Pesquisa desenvolvida por Silva *et al.*, (2014) com a participação de detentas do presídio feminino de Petrolina, PE, discute que a desinformação sobre a doença acentua o preconceito, estigma e a discriminação que podem resultar em auto-estigmatização, isolamento, tristeza e desesperança de cura.

Quanto ao receio de expor opiniões sobre a tuberculose, assunto relativamente desconhecido para o grupo, aponta para a necessidade de se desenvolver um trabalho constante de orientação, considerando que apesar de a transmissão da tuberculose pulmonar estar associada a outros aspectos como características individuais e condição de vida anterior à prisão, os fatores relacionados à condição do ambiente prisional têm grande importância, principalmente no que se refere ao espaço físico, à gestão e às questões intersetoriais, sobretudo, as dificuldades de comunicação entre o sistema prisional e de saúde, prejudicando a atuação de equipes interdisciplinares para intervenção do problema (VALENÇA *et al.*, 2016).

Também ficou evidente o pouco conhecimento do grupo sobre corrimento vaginal, problema tão corriqueiro e que pode ser um sinal de Infecção transmitida sexualmente. Pesquisa desenvolvida com mulheres em situação de aprisionamento percebeu o precário conhecimento delas sobre ISTs (COSTA *et al.*, 2018). Tal fato reforça a necessidade de orientar este grupo populacional para que possam identificar alterações em suas secreções vaginais: cheiro e odor principalmente.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os problemas identificados no ambiente prisional trabalhado são motivados por condições e instalações insalubres, desinformações e escassez na atenção à saúde por equipe interdisciplinar do sistema formal, o que constitui uma ameaça à saúde das mulheres detentas e evidencia a importância de que atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos sejam mantidas.

A Universidade possui o papel de extensionista que deve ser encorajado através de práticas conscientes em saúde que ultrapassem os limites físicos da academia, levando à comunidade conhecimentos, promovendo o acesso integral a saúde a diversos públicos que possuem as mais variadas limitações para chegar até o serviço de saúde. Desta forma, iremos ter um Sistema Público de Saúde mais fortalecido e efetivo em suas intervenções.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. Casa do psicólogo, 2006. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6m-bKc03C-0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Oficinas+em+din%C3%A2mica+de+grupo+na+%C3%A1rea+da>

+sa%C3%BAde+2010&ots=beoa9xtTdl&sig=zcdRAVMFqZEVpvk09Ra3ilyRvk#v=onepage&q&f=false. Acesso em 15 fev. 2020.

ARRUDA, L. de S.; MOREIRA, C. O. F. **Colaboração interprofissional**: um estudo de caso sobre os profissionais do Núcleo de Atenção ao Idoso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (NAI/UERJ), Brasil. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 22, p. 199-210, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2018.v22n64/199-210/>. Acesso em 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**, v. 50, 2019. Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/437746/>. Acesso 15 fev. 2020.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN** mulheres, 2018. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf/view. Acesso em 15 fev. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral as Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. Brasília: Ministério da Saúde, 248 p, 2019. Disponível em http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2016/57800/pcdt_ist_fnal_24_06_2019_web.pdf?file=1&type=node&id=57800&force=1. Acesso em 15 fev. 2020.

COSTA, E. dos S. *et al.* Mulheres encarceradas: perfil, sexualidade e conhecimento sobre infecções sexualmente transmissíveis. **Revista Uninga**, v. 52, n. 1, 2018. Disponível em <http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1388>. Acesso em 15 fev. 2020.

SILVA, P. N. **Fatores Associados à Prevalência de Hipertensão Arterial Sistêmica na População Penitenciária Feminina do Brasil**. Dissertação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 83 f., 2017. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29822/1/2017_dis_pndasilva.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

SILVA, R. C. C. da. *et al.* Estigma e preconceito: realidade de portadores de hanseníase em unidades prisionais. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, v. 6, n. 2, p. 493-506, 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/5057/505750622006.pdf>. Acesso em 15 fev. 2020.

ARAÚJO, C. A. A. de. Autoexame das mamas entre freiras: o toque que falta. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 14, n. 2, p. 162-171, 2014. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175217>. Acesso em 15 fev. 2020.

LIMA, A. C.; MOURA CASTRO, C. de; DA SILVA, A. P. Ensaio sobre saúde mental, sistema prisional e direitos humanos: por uma radicalização da desinstitucionalização. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 9, n. 24, p. 123-147, 2017. Disponível em <http://stat.ijkem.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/5043/5111>. Acesso em 15 fev. 2020.

GÓMEZ, M. R. *et al.* Agência de autocuidado, conocimientos, actitudes y prácticas de riesgo biológico en estudiantes de enfermería. **Revista Cuidarte**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em <https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/622>. Acesso em 15 fev. 2020.

GUIMARÃES, H. C. *et al.* **A Promoção da saúde dos portadores de HIV/AIDS em situação prisional aplicado ao modelo de nola pender**: estudo qualitativo. CIAIQ 2017, v. 2, 2017. Disponível em <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1233>. Acesso em 15 fev. 2020.

LIMA, C. M. de; MUNIZ-SILVA, C. C. S. **A interferência dos fatores emocionais sobre a hipertensão arterial**. Revista de Divulgação Científica Sena Aires, v. 6, n. 1, p. 17-20, 2017. Disponível em <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/273>. Acesso em 15 fev. 2020.

MACHADO, J. C. *et al.* A incidência de tuberculose nos presídios brasileiros: revisão sistemática. **Revista de Atenção à Saúde** (antiga Rev. Bras. Ciên. Saúde), v. 14, n. 47, p. 84-88, 2016. Disponível em http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/3256. Acesso em 15 fev. 2020.

MIRANDA, A. E. B. *et al.* **Análise epidemiológica da situação de saúde da população privada de liberdade no Brasil**: dados de bases de informação. Vitória: Editora da UFES, 2015.

PEREIRA, P. E.; MALFITANO, A. P. S. Olhos de ver, ouvidos de ouvir, mãos de fazer: oficinas de atividades em Terapia Ocupacional como método de coleta de dados. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 415-422, 2014. Disponível em https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-32832014000200415&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 15 fev. 2020.

SANTOS, M. V. dos *et al.* A saúde física de mulheres privadas de liberdade em uma penitenciária do estado do Rio de Janeiro. **Escola Anna Nery**, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452017000200205&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em 23 ago. 2019.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 6, 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309330671005.pdf>. Acesso em 15 fev. 2020.

STANTON, A. E.; KAKO, P.; SAWIN, K. J. Mental health issues of women after release from jail and prison: A systematic review. **Issues in mental health nursing**, v. 37, n. 5, p. 299-331, 2016. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01612840.2016.1154629>. Acesso em 15 fev. 2020.

VALENÇA, M. S. *et al.* Tuberculose em presídios brasileiros: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2147-2160, 2016. Disponível em https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232016000702147&script=sci_abstract. Acesso em 15 fev. 2020.

WALMSLEY, R. World pre-trial/remand imprisonment list. **World prison population: International centre for prison studies**, v. 11, p. 01-15, 2014. Disponível em http://www.antonioacasella.eu/nume/Walmsley_pre-trial_2014.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

Artigo recebido em 30 de agosto de 2019

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020

HÁ UM VILAREJO ALI: OFICINAS DE MÚSICA NO MUSEU DA VILA

THERE IS A VILLAGE THERE: MUSIC WORKSHOPS AT THE VILA MUSEUM

HAY UN PUEBLO ALLÍ: TALLERES DE MÚSICA EN EL MUSEO DE VILAAS

Áurea da Paz Pinheiro¹
Sandro David Bezerra do Nascimento²
Elenilce Soares Mourão³

RESUMO

Neste artigo, apresentamos projeto de pesquisa-ação “Oficina de Música do Museu da Vila,” com estudos e intervenções iniciais em julho de 2018. Realizamos pesquisa bibliográfica, estudos de boas práticas de oficinas de músicas em escolas e centros culturais, trabalho de campo e oficinas de percussão no Museu da Vila. No projeto-ação de Mestrado, o nosso desafio é construir instrumentos musicais com materiais recicláveis com crianças de 7 a 12 anos, do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental, matriculados na Unidade Escolar Carmosina Martins da Rocha, localizada na vila-bairro Coqueiro da Praia, Luís Correia, um dos dez municípios que integram a Área de Proteção Ambiental Delta do Parnaíba, criada por decreto presidencial em 1996.

Palavras-chave: Museologia; Inovação Social; Educação Musical; Projeto-ação.

ABSTRACT

In this article, we present the action research project “Museum of Music of Vila Museum,” with initial studies and interventions in July 2018. We conducted bibliographic research, good practice studies of music workshops in schools and cultural centers, fieldwork. and percussion workshops at the Vila Museum. In the Master action project, our challenge is to build musical instruments with recyclable materials with children from 7 to 12 years old, from 1st to 5th grade, enrolled in the Carmosina Martins da Rocha School Unit, located in the Coqueiro

¹ Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Ciências da Arte e do Patrimônio pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí. mapm@ufpi.edu.br

² Graduado em Educação Artística pela UFPI – Universidade Federal do Piauí, Especialista em Comunicação Visual pela faculdade Signorelli. Mestrando no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional, em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal e Professor EBTT do Instituto Federal do Maranhão. sandrodavidrum@gmail.com

³ Mestre em Artes, Patrimônio e Museologia pela UFPI; Professora Arte/Educadora do Instituto Federal do Piauí. ellenmourao14@hotmail.com

village da Praia, Luís Correia, one of the ten municipalities that make up the Delta do Parnaíba Environmental Protection Area, created by presidential decree in 1996.

Keywords: Museology; Social Innovation; Music Education; Action project.

RESUMEN

En este artículo, presentamos el proyecto de investigación de acción "Museo de Música del Museo de Vila", con estudios e intervenciones iniciales en julio de 2018. Realizamos investigación bibliográfica, estudios de buenas prácticas de talleres de música en escuelas y centros culturales, trabajo de campo. y talleres de percusión en el Museo de Vila. En el proyecto de acción Master, nuestro desafío es construir instrumentos musicales con materiales reciclables con niños de 7 a 12 años, de 1 ° a 5 ° grado, inscritos en la Unidad Escolar Carmosina Martins da Rocha, ubicada en el pueblo de Coqueiro da Praia, Luís Correia, uno de los diez municipios que conforman el Área de Protección del Medio Ambiente Delta do Parnaíba, creado por decreto presidencial en 1996.

Palabras clave: Museología; Innovación Social; Educación Musical; Proyecto de acción.

PRIMEIRAS NOTAS

“[...] Se pudéssemos reverter a relação figura-fundo, a hora semanal enclausurada a que chamamos aula de música seria substituída por uma aula muito maior – a verdadeira sinfonia cósmica da qual tentamos nos distanciar.

[...] A música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos”. (SCHAFER, 2011, p. 175)

O presente artigo tem o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa-ação OFICINA DE MÚSICA DO MUSEU DA VILA, em andamento desde o segundo semestre de 2018. O nosso desafio é construir de forma participativa e colaborativa instrumentos musicais com materiais recicláveis com crianças de 7 a 12 anos, que residem na vila-bairro Coqueiro da Praia, município de Luís Correia, estudantes da Unidade Escolar Carmosina Martins da Rocha, turno vespertino, ensino fundamental do 2º ao 6º ano.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Este projeto tem natureza ação e está vinculado ao Projeto Matriz do Programa de Pós-Graduação “Ecomuseu Delta do Parnaíba”, cuja proposta é construir uma rede de museus de comunidade no litoral do Piauí, que integra a Área de Proteção Ambiental APA Delta do Parnaíba; território que a coordenação do Mestrado e Projeto elegeu para estudos e intervenções no campo das artes, patrimônio, museologia e inovação social.

A Área de Proteção Ambiental (APA) Delta do Parnaíba foi criada em agosto de 1996, possui uma área de extensão de 307.590,51 hectares e abrange três estados do Nordeste, Piauí, Maranhão e Ceará, percorrendo todo litoral Piauiense. A APA abrange 10 municípios: Tutóia, Paulino Neves, Araisos e Água Doce no Maranhão, Ilha Grande, Parnaíba, Luís Correia e Cajueiro da Praia no Piauí, Chaval, Barroquinha no Ceará (ICMBIO, 2019).

Portanto, a APA é uma Unidade de Conservação, espaço territorial com recursos ambientais e culturais, instituído pelo poder público com objetivos de conservação (SNUC, 2000).

As UCs têm a função de salvaguardar a representatividade de porções significativas e ecologicamente viáveis das diferentes populações, *habitats* e ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais, preservando o patrimônio biológico existente. Além disso, garantem às populações tradicionais o uso sustentável dos recursos naturais de forma racional e ainda propiciam às comunidades do entorno o desenvolvimento de atividades econômicas sustentáveis (OECD, 2019)⁴.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, garante aos cidadãos o “[...] direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (CF, 1988, art. 225.).

As Unidades de Uso Sustentável, por sua vez, têm como objetivo compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos, conciliando a presença humana nas áreas protegidas. Nesse grupo, atividades que envolvem coleta e uso dos recursos naturais são permitidas, desde que praticadas de uma forma a manter constantes os recursos ambientais renováveis e processos ecológicos (OECD, 2019).

Ao longo dos estudos e intervenções com as crianças, realizaremos a construção participativa de instrumentos musicais, que nos permitirá sensibilizá-los, bem como as suas famílias para a pesquisa de elementos e materiais sonoros presentes na vila-bairro, um território habitado por populações remanescentes de populações indígenas, pescadores artesanais, um território de desova de tartarugas marinhas em risco de extinção, além de peixe-boi, cavalo marinho, mangues, um lugar que abriga sons, formas, cores, ritmos.

⁴ <https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27099-o-que-sao-unidades-de-conservacao/>

Um trabalho desta natureza é um exercício de cidadania, de educação e percepção musical, de conhecimento e reconhecimento do rico e complexo patrimônio cultural da Área de Proteção Ambiental Delta do Parnaíba onde está situada a vila-bairro.

Apresentação de instrumentos musicais confeccionados com materiais alternativos; pesquisa de materiais sonoros; som, forma e cor; ritmos afro-brasileiros; exercícios de coordenação motora e lateralidade; percepção musical; técnica de construção dos instrumentos musicais; execução dos instrumentos musicais; prática em grupo (OFICINA DE MÚSICA DE CURITIBA, 2019).

Para participar das oficinas, as crianças com a colaboração das famílias deverão ter consigo os seguintes materiais reciclados: tubos de PVC de 40 mm (esgoto), cano de PVC $\frac{3}{4}$ (água), latas de leite em pó, cabo de vassoura, tampinhas de garrafa, tubos de plástico, tubos de papelão, cabos de aço de acelerador de carro, bambu, potes de plástico, garrafas de plástico (xampu, iogurte etc.), pedaços de compensado de madeira de 10mm, tambores de plástico, latas (grandes e pequenas) etc. Todo o material deve estar lavado, limpo e enxuto (OFICINA DE MÚSICA DE CURITIBA, 2019).

A Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Segundo o “Art. 26 parágrafo 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”. Assim, é reconhecido por lei federal a importância da música no contexto educacional, um instrumento relevante no ensino-aprendizagem na educação formal e não-formal, a educação ao longo da vida, no caso desta proposta de trabalho a ser desenvolvido na construção de uma relação escola-museu, escola local e museu da vila.

Pretendemos colaborar no processo de formação, ensino-aprendizagem das crianças da comunidade da vila-bairro com nossos conhecimentos enquanto músico e educador musical; usar a música e a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, a educação musical, para a sensibilização, criatividade, construção de afetos para preservação dos patrimônios cultural e natural do território habitado pelas crianças e suas famílias.

A considerar a singularidade de estudos e intervenções que caracterizam este projeto-ação, a música para além de um momento de ludicidade, de descontração será usada como um instrumento de sociabilidade, de percepção e preservação do patrimônio cultural e da natureza.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937,

substituindo a nomeação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública.

Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio 'o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico', o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens 'de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira'.

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (IPHAN, 2019).

VENDENDO O PEIXE

A partir dessas informações, justificamos este projeto-ação, que elege como um de nossos estudos e intervenções a realização de oficinas de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis encontrados na vila-bairro, permitindo que reflitamos sobre as possibilidades sonoras e criativas associadas ao patrimônio cultural e intervindo em um problema grave que afeta a vida cotidiana das pessoas, um turismo sem infraestrutura, agravado pela ausência de coleta seletiva de lixo.

Coleta seletiva é a coleta diferenciada de resíduos que foram previamente separados segundo a sua constituição ou composição. Ou seja, resíduos com características similares são selecionados pelo gerador (que pode ser o cidadão, uma empresa ou outra instituição) e disponibilizados para a coleta separadamente.

De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos, a implantação da coleta seletiva é obrigação dos municípios e metas referentes à coleta seletiva fazem parte do conteúdo mínimo que deve constar nos planos de gestão integrada de resíduos sólidos dos municípios (MMA, 2019)⁵.

⁵ <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento>>. Acesso em: 20 jun. 2019

Este projeto-ação estuda e intervém no campo da educação musical e da preservação do patrimônio cultural e meio ambiente. O espaço eleito para este trabalho é a vila-bairro Coqueiro da Praia, nomeadamente, o Museu da Vila e a Escola Carmosina Martins da Rocha. No lugar vive uma comunidade de pessoas simples e de poucas posses, o que justifica também a opção por oficinas de construção de instrumentos alternativos, de baixo custo, acesso fácil a materiais, que nos permite trabalhar com educação patrimonial e ambiental, despertando uma consciência ecológica e patrimonial.

O educador musical por sua vez, deve estar aberto às novas possibilidades sonoras, novas atitudes de experimentação sonora, ao ato de observar e construir não somente o processo dos alunos como o seu próprio. Cabe a este também, criar esta nova janela para permitir novas perspectivas e estratégias para o aprendizado.

Concebendo instrumentos musicais como ferramentas para o som e a música, percebemos que mais do que uma definição específica, a conceituação dos ambientes e as formas como são utilizados é que nos proporcionam a oportunidade de utilização dos mesmos (VIEIRA; SILVA, 2015, p. 33).

Podemos ainda buscar influência de Vieira (2010, p.23-24), para nossas reflexões:

Observamos três ambientes instrumentais já existentes na educação musical:

O tradicional: onde os instrumentos convencionais são utilizados, possuem técnicas específicas para serem tocados, técnicas estas orientadas por um professor ou um músico para serem adequadas musicalmente.

O experimental: os instrumentos podem ser convencionais, tocados de formas diferenciadas e inusitadas; ou objetos outros também podem ser tocados. Geralmente objetivam a exploração de timbres diferenciados musicalmente. Esta exploração pode ser orientada por um músico, mas também foi muito utilizada por educadores musicais e musicoterapeutas com o advento das oficinas, a partir de 1985 [...].

O virtual: com os avanços tecnológicos, digitais na área musical os próprios aparatos tecnológicos começam a ser explorados como potenciais e inovadoras fontes sonoras até chegarmos ao ponto atual de termos a disponibilidade de um estúdio dentro de um computador portátil e podermos ouvir, tocar música e produzir sons sem o instrumento em sua forma e material físicos.

A minha experiência como professor de música e músico, atuando em várias esferas e gêneros musicais atraiu, particularmente, atenção para um olhar etnomusicológico (LÜHNING; TUGNY, 2016), imerso no lugar, na forma como as pessoas se relacionam com a música, o que permitirá criar um percurso de investigação que articula o rico patrimônio cultural e natural do território com a provocação de diálogos através da música.

Caminhadas pela vila-bairro, conversas informais com as pessoas que residem no lugar, nos informam sobre a presença musical no cotidiano das pessoas: o rádio à pilha no campo de futebol, nos momentos de lazer ou no trabalho dos pescadores, anteriormente, a

existência de uma rádio comunitária, hoje as músicas das telenovelas e as atividades lúdicas, que suscitam o prazer de ouvir gêneros musicais diversos. Há aspectos negativos apontados pelos moradores, como a poluição sonora em época de férias, quando os turistas invadem a pequena comunidade. Na vila-bairro, há atividades relacionadas à prestação de serviço, de contratação de músicos, portanto, potencial para colaboradores e mediadores em um projeto desta natureza.

COM QUE ROUPA EU VOU

Realizaremos uma imersão no território, indispensável para escolha de conceitos, métodos e técnicas, que usaremos ao longo do trabalho com a crianças. Verificaremos as possibilidades de diálogos, as brechas, as fissuras para descobertas e disparos de atividades culturais em torno das práticas de proteção ao patrimônio.

Como princípio técnico-metodológico para as oficinas, a educação não formal pode ser a escolha mais óbvia para atividades educativas em centros culturais, como os museus, pois, segundo Gohn (2005), a educação não formal, até os anos 1980, foi tida como um campo de menor importância tanto entre os educadores quanto para as políticas públicas. Foi a partir dos anos 1990 que passou a ter destaque em decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho.

A flexibilidade quanto ao tempo e conteúdo, agrupamento por faixa etária Afonso (1989) representa uma facilidade e novas possibilidades educativas em relação a educação formal, pois inclui todas as experiências de vida. Para Gohn (2005), a educação não-formal designa um processo com quatro campos ou dimensões: envolve a aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação para o trabalho, a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitem os envolvidos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados à solução de problemas coletivos cotidianos; aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em espaços e tempos diferenciados.

No valeremos igualmente da educação patrimonial, uma forma de trabalho inserida nas atividades das oficinas. Segundo Horta (1999, p. 6):

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a

um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural [...].

PARA COMEÇAR, QUEM VAI COLAR

Em julho de 2018, no Museu da Vila, realizamos oficinas de educação musical com públicos de faixas etárias que variaram de 6 a 40 anos, pessoas que já frequentavam o espaço do museu, participavam de atividades de sensibilização para o patrimônio cultural promovidas por outros mestrandos do Programa, que desenvolvem seus projetos, que contribuem para a transformação e inclusão cultural, engajamento em atividades que se comunicam e se retroalimentam gerando uma rede de conhecimentos e práticas de conhecimento, apropriação e valorização do patrimônio.

As oficinas de percussão que realizamos entre os dias 24 e 27 de julho de 2018 no Museu da Vila, estão inclusas como projeto no programa cultural e educativo do Plano Museológico, em construção, do Museu da Vila. Atividades abertas aos públicos majoritariamente formado por residentes da vila-bairro, que envolvem a comunidade acadêmica e a população local. As atividades iniciaram nas férias escolares, mas a equipe do educativo do museu pretende que sejam realizadas no contraturno da Escola e Creche da vila-bairro, de forma a aproximar a escola do museu, o museu da escola; movimentar as atividades culturais e educativas do Museu da Vila, produzindo conhecimentos colaborativos com os residentes, firmando ponto de partida, possibilidades de pesquisas para os mestrandos, a considerar as demandas da comunidade.

Segundo Varine (2013), o patrimônio pode ser considerado o “capital real” do lugar, pois é herança da comunidade. Nesse sentido, a gestão do patrimônio cultural deve ser partilhada com seus herdeiros e com a gestão pública nos níveis municipal, estadual, federal, para que as decisões sejam tomadas com base em planos estratégicos, construídos com as comunidades locais. A participação do público tem ação direta com o sentimento de pertencimento do lugar.

No caso do Mestrado Profissional, os resultados de pesquisas retornam à comunidade através de produtos e serviços que auxiliam na construção, partilha; a pessoas do território eleito para estudos e intervenções, pessoas que participam diretamente dos projetos, o que nos permite mesmo antes do término do trabalho, compartilhar e devolver em processo os

resultados à comunidade, materializados em conhecimentos ou soluções de problemas recorrentes.

Os públicos são pessoas da vila-bairro com as quais estabelecemos relações de partilha, em um lugar onde o patrimônio cultural necessita ser conhecido com o intuito de buscarmos juntos soluções sustentáveis para as relações que as pessoas estabelecem com o meio ambiente. As ações dinâmicas e criativas objetivam a sensibilização para o conhecimento e reconhecimento do valor do patrimônio cultural.

As primeiras incursões na vila-bairro tiveram o propósito de estimular uma prática artística musical que desperte os sentidos para descobertas e diálogos reforçando a sensação de pertencimento e valorização do território, além de ocupar os espaços do Museu da Vila com práticas que desenvolvam o espírito de participação nas atividades lúdicas, de educação patrimonial.

Perceber que a canção popular pode despertar o sentimento de pertencimento a lugares e grupos, o que é inerente ao ser humano, mas que precisa ser lembrado, por isso temos necessidades semelhantes e por isso vivemos juntos em sociedade, comunidades, famílias, tribos, enfim. Tudo isso com a finalidade de continuar 'aprendendo e ensinando uma nova lição', conforme ensinou outro grande poeta paraibano, Geraldo Vandré. Isto é cultura (IPHAN, 2013, p. 29).

As dimensões da diversidade cultural só podem ser compreendidas se os estudantes entenderem que não existe cultura superior, percebendo isso, perceberão que nosso país é pluricultural em função das dimensões continentais que possui (PELEGRINI,2009). A música tem sido, “por ter características de uma linguagem universal e por atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento de programas e projetos da educação não formal” (GOHN, 2015. p. 17). Esse tipo de fato é facilmente constatado ao se observar a quantidade de projetos presentes em escolas públicas em projetos educativos, mas diferente de algumas propostas de famosos grupos percussivos, não há uma pretensão de adestramento técnico dos deste projeto, mas uma formação humana e um trabalho de sensibilização patrimonial, pois ainda segundo a autora: “O conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura” (GOHN ,2015. p.18).

As oficinas que realizamos e realizaremos estão inseridas no conceito de tecnologia sociais da memória, no campo da museologia e inovação social, na ecomuseologia integral e integradora, com objetivos centrados na melhoria de qualidade de vida das pessoas e consequentemente do lugar. As atividades culturais e educativas que ocorrem desde a

inauguração do Museu da Vila em junho de 2018 têm por princípio um trabalho de sensibilização para conhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural.

As atividades possuem um conceito emancipatório, práticas da educação informal e participação social com uso de método horizontal de relacionamento entre pesquisadores e colaboradores (pessoas da vila-bairro). A mediação tem o objetivo de produzir um ensino ativo dos educandos, estabelecendo a comunidade como sujeito do seu conhecimento. Como Paulo Freire nos ensina: “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos do ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1968, p.78).

O nosso projeto-ação possui um forte compromisso com o engajamento social e geração de conhecimento através da arte, especialmente da linguagem musical.

A música está presente na comunidade de forma híbrida, seguindo as tradições do mundo latino-americano Canclini (2008). Notamos em alguns exemplos encontrados na vila-bairro, a presença lúdica da música das novelas, a memória na escolha do repertório, o sertanejo e o forró; alguns clássicos da música popular brasileira, rock e outros da atualidade. Assim como alguns músicos que moram no lugar já tocam profissionalmente. O engajamento social através da música pode representar novas possibilidades profissionais para essa comunidade de músicos.

ANDAR COM FÉ, EU VOU

A opção pelo estudo focado no ritmo está relacionada aos estudos que desenvolvem a coordenação e a linguagem universal para a compreensão da unidade musical. Jeandot (1993, p. 12) nos informa:

Para Wagner, a música é ‘a linguagem do coração humano’. Esse conceito nos leva a ideia de ritmo, que é o elemento básico das manifestações da vida e também um princípio fundamental na música. Alguns povos podem até desconhecer a melodia e a harmonia, mas nenhum desconhece o ritmo.

A música popular e contemporânea oferece uma variedade de sons e de instrumentos musicais. O estudo da percussão representa uma oportunidade de contato das crianças com as possibilidades sonoras de cada instrumento, assim, segundo Paiva (2005), abre-se a possibilidade de ‘transitar em diferentes universos’, podendo estudar bateria, percussão popular e percussão erudita, sem nenhum tipo de barreira ou restrição.

Com esse objetivo, a metodologia de trabalho que propusemos em julho e continuaremos a desenvolver nas Oficinas do Museu da Vila, centramos em sons corporais, instrumentos de percussão feitos de sucata, possibilidades de ensino e aprendizagem musical.

Nas oficinas de julho de 2018, acolhemos diversos públicos com o objetivo de permitir ampliar a participação. Públicos de várias gerações, faixa etária, homens e mulheres que demonstraram interesse em participar das atividades. A maior parte desse público foi formada por crianças e jovens entre 7 a 18 anos, e em menor número adultos e idosos. Essas pessoas têm diferentes gostos musicais, múltiplas experiências e histórias de vida, o que nos permitiu ampliar o campo de possibilidades de repertórios musicais nas oficinas.

Dividimos os grupos por faixa e por turno. À tarde trabalhamos com as crianças e à noite com jovens, considerar as lógicas das rotinas cotidianas na vila-bairro, possibilidades de deslocamento e acompanhamento, compromissos com o trabalho e família.

No plano de trabalho das oficinas objetivamos a participação da comunidade, de forma a permitir a inclusão cultural, despertar a curiosidade e participação. Usamos metodologias participativas na produção de conhecimentos. Como ponto de partida, a explicação de elementos básicos da sintaxe sonora (JEANDOT, 2002), como as propriedades sonoras e musicais e o exercício de audição para sons de várias naturezas, dentre eles os sons da paisagem cultural do lugar.

A ação educativa foi construída ao longo das aulas, em princípio com foco na coordenação motora como caminho técnico para a expressão musical. Os primeiros exercícios despertaram a percepção corporal, o som de palmas, pisadas, caminhar e produzidos pela própria voz. Os primeiros exercícios foram direcionados para uma escuta ativa, pois a principal qualidade de um músico é a sua percepção sonora, então as primeiras atividades estavam ligadas a audição e ao reconhecimento de propriedades sonoras, como a percepção dos sons naturais (o ruído do vento lá fora, o som das ondas mar próximo ao Museu da Vila, o som na vegetação, o trânsito dos poucos veículos e vozes distantes dos residentes. Foi o primeiro exercício de audição ativa, que revelou um patrimônio cultural rico em sonoridades e vida. Sobre a escuta ativa, recorreremos a Bertolini e concordamos que:

Temos que aprender a escutar. Pareceria que se trata de um hábito esquecido. Devemos sensibilizar o ouvido ao milagroso mundo sonoro que nos rodeia. Quando tivermos desenvolvido alguma agudeza crítica poderemos idealizar projetos de maior envergadura com implicações sociais de modo que outras pessoas possam ser influenciadas por nossas próprias experiências. O objetivo primordial consistiria em

começar a tomar decisões conscientes sobre o próprio desenho do nosso universo sonoro (SCHAFER, 1992 apud BERTOLINI, 2011, p. 12).

O exercício da escuta representa o ponto de partida fundamental para a compreensão significativa musical. O segundo passo, exercícios focados na coordenação motora, trabalhada concomitante com o estudo do ritmo a partir do conceito de pulsação. A escrita musical simplificada foi usada para explicar as divisões e durações das notas musicais eram cantadas com a sílaba TA.

Uma combinação de linhas teórico-metodológicas deverá permear este projeto-ação (VIEIRA; SILVA, 2015), fios condutores que nos guiarão no caminho de ensinar e aprender, que se desenvolve dentro de um processo linear e contínuo, possibilitando o acompanhamento e a percepção dos envolvidos no projeto que estamos a construir de forma colaborativa. A avaliação dos objetivos alcançados deverá ocorrer de forma coletiva, a situação de aprendizagem deverá ser administrada em curto período de tempo, de forma mais técnica, enfocando a aplicabilidade dos conhecimentos para a ação diretamente prático-musical.

Seguindo um plano inicial de trabalho, prosseguiremos com o ensino de propriedades do som e da música como elementos mínimos para a compreensão do fenômeno sonoro e como alfabetização básica para a atividade plástica da produção sonora, correspondendo aos parâmetros básicos de entendimento da teoria com o auxílio da prática. Para que haja compreensão mínima do estudo rítmico criaremos esquemas gráficos para representar a execução, adequando sinais para que sejam representadas as acentuações e variações timbrísticas.

As propriedades da música estiveram e estarão presentes de forma dialógica, concomitantes à audição de músicas de diversos estilos, com perguntas e análises pelos participantes; o foco inicial foi e continuará a ser o interesse e envolvimento dos participantes nas atividades propostas.

Noções de melodia e harmonia foram e continuarão a ser apresentadas como elementos básicos do estudo da música, mas a atenção central das propriedades musicais estará na escolha pelo estudo do ritmo. Para Jeandot (2002), essa noção rítmica instintiva, a que se mesclam elementos sensoriais e afetivos, constitui a base do nosso senso de equilíbrio e harmonia. Nosso corpo pulsa um ritmo vital, as batidas do coração, os sons da paisagem praiana, assim como a descoberta de ritmos na natureza, a própria descoberta do patrimônio cultural do lugar onde se vive.

Os instrumentos de percussão serão de materiais reciclados, primeiros recursos sonoros instrumentos externos ao corpo, como as garrafas pet, e, aos poucos, instrumentos formais, tradicionais da percussão como o *ganzá*, *cowbell*, *jam block*, e o *Cajon*, que foram e continuarão a ser poucos inseridos nos exercícios rítmicos, recursos profissionais que usaremos como ferramenta exploratória com o objetivo de identificar os sons percussivos que participantes têm mais afinidade, com a textura sonora e as possibilidades de manuseio.

Os exercícios estarão focados a princípio na coordenação motora e na descoberta de células básicas como semínimas e colcheias (JEANDOT, 2002). Para o desenvolvimento da pulsação em conjunto, propomos uma atividade com copos plásticos, passando de mão em mão em um círculo seguindo um ritmo de uma música.

Após os exercícios iniciais, no decorrer daqueles dois dias de oficinas, estabelecemos um diálogo sobre os tipos de instrumentos musicais e as preferências pessoais de cada participante, apresentamos um exercício participativo, um roteiro para apresentação musical (recital) significando assim a aprendizagem, mesmo em um curto espaço de tempo (que com este projeto ampliaremos), cada participante ficou à vontade para, dentro de suas possibilidades, escolher uma música para que pudesse aprender o seu ritmo. A proposta de apresentação de um recital estimulou os participantes a se dedicarem em suas apresentações; o recital só foi possível devido a colaboração dos demais mestrandos como músicos e cantores de apoio.

SOLTANDO O SOM

As oficinas de julho finalizaram com um recital à noite, com a participação significativa dos moradores, no Museu da Vila. Foi o resultado de uma primeira intervenção. O som ecoou, as famílias abraçaram as oficinas, o que nos fez decidir por as transformar em “Oficinas do Museu da Vila”. A escolha do repertório das oficinas de julho revelou aproximações com à música, memórias e sentimentos de alegria, prazer, saudade.

Ao longo da pesquisa-ação, anotaremos os resultados e as decisões que marcarão os novos rumos das atividades, anotaremos em um diário de musical, com reflexões sobre as ações, partituras, observações dos integrantes. A pesquisa participante e a educação popular partiram do princípio de que assim como não existe vazio de poder, também não existe um vazio de saberes e cultura (STRECK; EGGERT; SOBOTTKA, 2006). A proposta de ação

possui relação direta com as novas práticas de pesquisa social e representa um caminho diferente das atividades de pesquisa inspiradas na tradição do positivismo, esta cisão está em consonância com a atual inclusão de novos atores sociais na produção de conhecimento. Atendendo às exigências do mundo científico encontramos em Thiollent (2011) uma preocupação em explicitar a pesquisa ação como atividade que atendesse às exigências científicas, considera essa pesquisa como uma experimentação através da qual as pessoas mudam situações de sua vida. Aliada a essa base empírica, tem-se o controle metodológico do processo de pesquisa e, finalmente, o consenso dos pesquisadores sobre o que está sendo observado e interpretado.

A pesquisa não se limitará a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretendemos aumentar o nível de conhecimento e “nível de consciência” de nossos colaboradores, crianças e suas famílias. O objetivo não é o mero ativismo político e social, mas o compartilhar de saberes através do diálogo em articulação com as concepções críticas e contemporâneas da museologia e inovação social.

NÃO APRENDI DIZER ADEUS

As oficinas de julho de 2018 no Museu da Vila foram importantes para construirmos esta proposta de investigação e intervenção, para descoberta de possibilidades sonoras em ações, intervenções e propostas participativas para uma aprendizagem significativa no campo sonoro e musical. Na verdade, nos encorajou a iniciar o trabalho, oportunidade de sondar as aptidões da comunidade e as possibilidades de construirmos um projeto participativo, de diálogo, no qual as práticas educativas possibilitem sentimentos de identidade, de pertença, nos permita ouvir com atenção os sons da paisagem cultural do Delta do Parnaíba - ambiente, pessoas e patrimônio.

Os moradores da APA Delta do Parnaíba são detentores de patrimônios ancestrais, de uma natureza exuberante, mas reféns de uma exploração imobiliária que põem em risco o meio ambiente, as tradições e as memórias de uma região cuja origem estão tradicionalmente relacionadas a modos de ser e existir de seus ancestrais: índios, brancos e negros.

O território é marcado por um acentuado contraste social, pela especulação imobiliária, pela ausência de políticas públicas que promovam a justiça social e oportunidades para a melhoria de vida das pessoas. A museologia de inovação social não é uma fórmula

salvadora para dos dilemas sociais, mas um disparo para que os usuários dos museus se engajem em atividades emancipatórias, que sejam conscientes da necessidade de proteção dos patrimônios.

Aquelas oficinas foram bem sucedidas, como gatilho ou trampolim, para delimitar o campo de pesquisa e ação no território; nos permitiram ter a certeza das pessoas da vila-bairro Coqueiro de conhecerem a linguagens da música os estudos musicais, que a educação formal, a escola não contemplam, mas que o museu pode ser este espaço da educação não-formal, onde os desejos afloram e podem ser compartilhados; espaços nos quais as pessoas são protagonistas, atores sociais de papel fundamental na consolidação do desenvolvimento da aprendizagem e na geração de conhecimentos.

A incursão investigativa nos deu a conhecer um território rico nossas pesquisas, um cenário de riqueza patrimonial, com elementos de memórias; além disso, através do movimento social e da música descobrir e construirmos juntos sonoridades ribeirinhas, praieiras e deltaicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um, objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STÖER, S. R. (orgs.) **A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento, biblioteca das ciências do homem**. Porto: Afrontamento, 1989.

ALVES, Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia G. Sousa. Tecendo Relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. **Revista Museologia e Patrimônio**, v. 6, n. 1, p. 113-134, 2013.

BERTOLINI, L. Qualidades do som: Escuta Ativa e a Exploração Musical. In: **Cadernos da Rede – Formação de Professores. Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011, p. 11 – 13.**

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane

Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Átila Bezerra Tolentino (Org.). – João Pessoa: Iphan, 2013. 108p.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 174p

LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira. (Org) **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: Edufba, 2016. 323p.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Percussão**: Uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005. Páginas 1188 a 1195

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural**: Consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009. 135 p.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2ª edição atualizada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o museu integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan-abr 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 páginas.

UNESCO. **Educar para um desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**, 1972. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> desenvolvimento sustentável UNESCO Acesso em: 28 maio 2019.

VARINE, Hugues de. **As Raízes do Futuro**: O Patrimônio a Serviço do Desenvolvimento Local. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2013. 256p.

VIEIRA, Niágara da Cruz. SILVA, Paulo Roberto Teles da. Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula? **Interlúdio**, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.

Artigo recebido em 14 de setembro de 2019

Artigo aprovado em 25 de fevereiro de 2020

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**UNIVERSITY EXTENSION AND CONTINUING TEACHER TRAINING: POSSIBLE DIALOGUES****EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: POSIBLES DIÁLOGOS**Paula Dagnone Malavski¹**RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados qualitativos do projeto de extensão da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), colegiado de Geografia, *campus* Senhor do Bonfim (BA), intitulado “Formação continuada em Geografia para professores da rede pública de ensino de Senhor do Bonfim (BA)”. Ocorrido nos anos de 2017-2019, o projeto ofertou um programa de formação continuada para professores de Geografia da rede pública de ensino de Senhor do Bonfim e do território de identidade do Piemonte Norte do Itapicuru (BA). Os resultados do projeto demonstraram que, como uma grande parte dos professores de Geografia de Senhor do Bonfim (BA) e do território não tem formação em Geografia, espaços de formação continuada são fundamentais para propor diferentes práticas de ensino da Geografia Escolar neste território.

Palavras-chave: Educação; Geografia Escolar; Práticas de ensino em Geografia; Formação continuada de professores; Cartografia Escolar.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present the qualitative results of the extension project of the Federal University of the São Francisco Valley (UNIVASF), geography graduate, *campus* Senhor do Bonfim (BA), entitled "Continuing education in Geography for teachers of the public school of Senhor do Bonfim (BA)". In the years 2017-2019, the project offered a continuing education program for teachers of geography of the public school of Senhor do Bonfim and the identity territory of Piedmont Norte do Itapicuru (BA). Through spaces of debates, cinema-debates and workshops with teaching practices in Geography, the project totaled a workload of 30 semester hours for the participants. The results of the project demonstrated that, since a large part of the geography teachers of Senhor do Bonfim (BA) and of territory do not have a background in Geography, spaces of continuous formation are fundamental to propose different teaching practices of School Geography in this territory.

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco, colegiado de Geografia, *campus* de Senhor do Bonfim (BA). Correspondência eletrônica da autora: paulageografia@uol.com.br

Keywords: Education. School Geography; Geography teaching practices; Continuing education of teachers; School Cartography.

RESUMEN

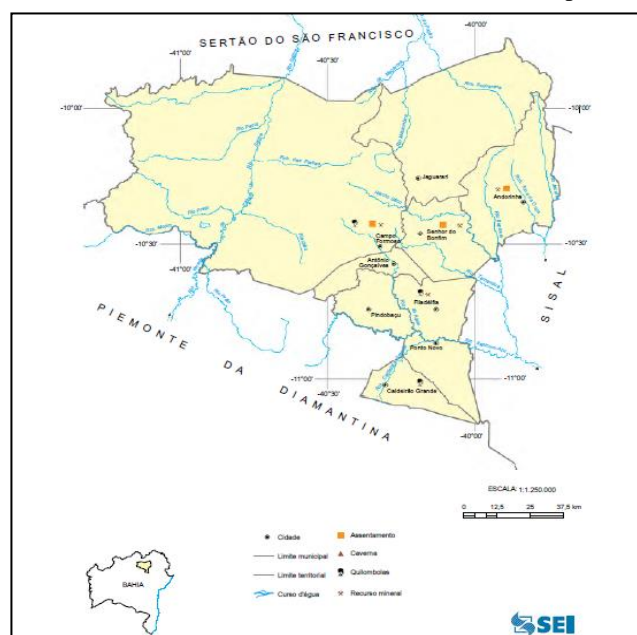
El objetivo de este trabajo es presentar los resultados cualitativos del proyecto de extensión de la Universidad Federal de Vale do São Francisco (UNIVASF), Geografía colegiada, campus Senhor do Bonfim (BA), titulado "Educación continua en Geografía para maestros de escuelas públicas de Senhor do Bonfim (BA)". Realizado en los años 2017-2019, el proyecto ofreció un programa de educación continua para maestros de geografía de la escuela pública de Senhor do Bonfim y el territorio de identidad del norte de Piemonte de Itapicuru (BA). Los resultados del proyecto mostraron que, como una gran parte de los profesores de geografía del Senhor do Bonfim (BA) y el territorio no tienen formación en geografía, los espacios para la educación continua son fundamentales para proponer diferentes prácticas de enseñanza de la geografía escolar en este territorio.

Palabras llave: Educación; Geografía escolar; Prácticas de enseñanza en geografía; Formación continua del profesorado; Cartografía Escolar.

INTRODUÇÃO

O Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru está localizado no Centro Norte Baiano, entre as coordenadas aproximadas de 9°47' a 11°9' de latitude sul e 39°44' a 41°16' de longitude oeste, ocupando uma área de 14.123 km² (IBGE, 2013), o que corresponde a aproximadamente 2,5% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim (SEI, 2018).

Figura 1 – Localização do Território de identidade do Piemonte Norte do Itapicuru no Estado da Bahia



Fonte: SEI, 2018.

Este território faz parte da área de abrangência do Semiárido, e todos os seus municípios estão inseridos na Região Semiárida. Predomina o clima semiárido, com ocorrência também de uma faixa árida no município de Campo Formoso. Entre Senhor do Bonfim e Pindobaçu, há influência do clima sub-úmido a seco, com chuvas de outono/inverno e primavera/verão (SEI, 1998). O território apresenta contrastes sociais e econômicos que refletem na política educacional. Dos 9 municípios, 3 estão entre os 15 maiores índices do nível de educação (INE) do Estado, enquanto outros 3 estão entre os últimos 100, de um total de 411. A região possui cerca de 11.000 alunos no ensino médio em 18 escolas, de uma população total de 265.000 habitantes; conta com apenas 40 professores licenciados em Geografia, conforme dados das Secretarias Municipais de Educação de Senhor do Bonfim, Campo Formoso, Antônio Gonçalves, Pindobaçu, Jaguarari e Filadélfia, em 2014 (UNIVASF, 2017).

O curso de licenciatura em Geografia da UNIVASF, *campus* Senhor do Bonfim, está localizado na cidade de Senhor do Bonfim, cidade com o maior número de habitantes e considerada importante polo regional de serviços. Na perspectiva da política da UNIVASF, neste município (e território) a função desse curso para região é promover um amplo desenvolvimento científico e tecnológico. Portanto, intervenções educacionais como projetos de extensão são fundamentais para transformações estruturais, sociais, econômicas e ambientais da região.

As ações de extensão universitária da UNIVASF, entendidas como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, são fundamentais para propiciar uma formação continuada, técnica, cidadã e crítica dos professores de Geografia da rede pública de ensino regional por meio do diálogo e da vivência entre os diferentes sujeitos envolvidos. Assim, o projeto “Formação continuada em Geografia para professores da rede pública de ensino de Senhor do Bonfim (BA)”, por meio de propostas de diferentes ações e práticas de ensino em Geografia, buscou valorizar o ensino da Geografia (e seus sujeitos) para uma transformação social local-regional.

A ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

No contexto da sociedade contemporânea, onde destacam-se a ampla divulgação e circulação de informações e conhecimentos, a escola ainda desempenha um importante papel na

formação das pessoas. Ela é o lugar peculiar dessa formação, que tem como referência o trabalho com conhecimentos científicos e culturais sistematizados (diferentes saberes produzidos e veiculados em diversos cenários educativos) para que sejam elaborados pelos educandos. A escola, como lugar de assimilação dos conhecimentos produzidos pela sociedade, é também um lugar da possibilidade para uma transformação da realidade para a sua comunidade, pois é uma instituição com práticas, princípios e valores sedimentados ao longo da história na qual se forja um "ethos", que poderíamos denominar "mundo escolar" ou "vida escolar" (CARVALHO, 2004). Como manifestação particular da sociedade e suas contradições, é possível, então, considerá-la como uma das manifestações pela qual se efetua o conflito entre as classes sociais: uma interessada na reprodução da estrutura de classes tal qual é; outra cujos interesses objetivos exigem a negação da estrutura de classes e supressão da dominação econômica. Portanto, a escola pode se organizar tanto para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como, dialeticamente, para garanti-lo. Assumindo o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe formar seus sujeitos de ensino (professores, alunos e todos os membros da sua comunidade) para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social.

Segundo Callai (2013), o objetivo da Geografia Escolar é tentar explicar e compreender o mundo, de situar o aluno no contexto socioespacial onde ele vive e de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade por meio da formação de cidadãos. O professor de Geografia, enquanto um sujeito com sentido de pertencimento ao mundo, à sociedade, com uma identidade na qual articula-se o seu ser social e sua prática profissional deve interpretar a realidade do lugar onde vive por meio de uma análise do espaço geográfico (conceito-chave da ciência geográfica), como resultado do trabalho social, abordando os problemas sociais como problemas espaciais. Esse profissional deve trabalhar de forma a integrar sua formação técnica (a partir do conhecimento específico do "fazer geográfico") e sua formação pedagógica, a qual visa construir o conhecimento geográfico de forma criativa e autônoma a partir do saber prévio dos educandos e suas demandas cotidianas. Assim, o trabalho do professor de Geografia deve estar direcionado para auxiliar a escola (e toda sua comunidade) em um projeto emancipador e transformador da sua realidade.

O professor de Geografia deve ensinar o educando a saber o que fazer com as informações que esse recebe em sua vida cotidiana para uma compreensão do espaço geográfico

enquanto produto social, totalidade espaço-tempo, com diferentes escalas do local ao global, perpassando o regional (SANTOS, 2009). E assim, o educando ao apreender o espaço geográfico como produto e obra social, contemplando sua realidade complexa, contraditória e com suas escalas geográficas, desde o local até o global, esse se torna sujeito social e pode inferir na transformação da sua realidade. Portanto, projetos de extensão universitária são importantes para a formação inicial e continuada dos professores, e de sua identidade, pois, no diálogo entre diferentes sujeitos do ensino (com suas práticas), pode-se valorizar suas trajetórias e suas demandas para torná-los sujeitos autônomos do seu saber/fazer e do seu pensar para uma educação emancipadora.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIO-ESPACIAL

Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação inicial do professor, dada a natureza do trabalho docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos educandos historicamente e espacialmente situados, é o primeiro lugar de formação da identidade do professor onde as habilidades, as atitudes, a ética e os valores são trabalhados na produção dos seus saberes/fazeres de forma coletiva para ajudá-los no enfrentamento de suas necessidades profissionais. Segundo Callai (2013), os cursos de licenciatura em Geografia devem privilegiar uma formação “holística” que nasce da troca de experiências, da apropriação dos referenciais teóricos fundamentais, do domínio do modo de fazer Geografia com que trabalha e a possibilidade de saber escolher as melhores estratégias e metodologias para sua formação enquanto professor com sua identidade e valores. Portanto, o diálogo com profissionais de ensino, além dos professores universitários, é fundamental para a formação inicial dos discentes da graduação.

Segundo Castellar (1999), a tarefa docente consiste em organizar, programar e dar sequência aos conteúdos, de forma que o educando possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização. Muitas das dificuldades que os professores de Geografia enfrentam está em saber o que é ler, estudar e redigir; são atividades que devem ser por eles dominadas, para que possam ser realizadas com sucesso em sala de aula, e,

portanto, o diálogo com a universidade e a pesquisa, por meio de projetos são fundamentais para diagnosticar, auxiliar as dificuldades dos professores da rede pública de ensino e propor novas práticas de ensino em Geografia visando uma melhoria da qualidade de ensino e uma transformação socioespacial a partir da escola.

O PROJETO DE EXTENSÃO “FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SENHOR DO BONFIM (BA)” E SUAS AÇÕES

A realização do projeto de extensão “Formação continuada em Geografia para professores da rede pública de ensino de Senhor do Bonfim (BA)” nasceu da necessidade de diagnosticar a realidade do ensino de Geografia no município de Senhor do Bonfim (BA), assim como também propor um espaço de formação continuada para professores de Geografia, já que não existe programas desta natureza no território. O projeto de duração de dois anos consecutivos, realizado entre os anos de 2017 e 2019, ofertou ações educativas de acordo com os pressupostos de uma didática fundamental (CANDAUI, 2012), ou seja, uma didática e uma prática de ensino em Geografia para o território pautadas na troca de conhecimento e de experiências entre diferentes sujeitos de ensino locais-regionais para juntos avaliarem o exercício da docência, com suas limitações e contribuições, bem como adquirir a consciência de que nenhuma teoria esgota a complexidade do real e que o processo de conhecimento está em contínua construção, e, que, principalmente, o sentido último da educação é a formação de cidadãos e uma transformação socioespacial.

A fase inicial, o projeto ocorreu em dois momentos distintos: 1) o acolhimento dos discentes do curso de licenciatura em Geografia da UNIVASF em reuniões com leituras de referências pedagógico-didáticas para a Geografia escolar e; 2) a elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado para professores de Geografia dos principais municípios do território acerca de sua formação, demandas e suas condições de trabalho. A metodologia de realização do diagnóstico, realizado pelos estudantes participantes do projeto, permitiu nos aproximarmos dos professores, conhecer a realidade estrutural das escolas do território e as condições de trabalho dos professores. As etapas seguintes do projeto envolveram: 3) a divul-

gação do projeto e; 4) A realização da semana de formação continuada na UNIVASF com oferta de oficinas com práticas de ensino em Geografia.

Os questionários semiestruturados aplicados pelos discentes participantes do projeto revelaram que os professores de Geografia entrevistados, em sua ampla maioria, não eram formados em Geografia, e sim em Pedagogia. Esses profissionais afirmaram que gostam do seu trabalho, porém lecionar está cansativo e difícil, principalmente, nos dias atuais. Além de não se sentirem valorizados pela sociedade, muitos de seus educandos não querem estudar e não os respeitam, como também as escolas não dão o suporte material necessário (material didático, livros paradidáticos, Datashow, acesso à internet e laboratórios de informática, além da proibição para saídas para a realização de aulas de campo). Sobre o projeto, muitos entrevistados demonstraram interesse, porém não dispunham de tempo para participar devido sua longa jornada de até 60 horas semanais em diferentes municípios do território. A respeito das dificuldades específicas do ensino de Geografia, os professores afirmaram que os conteúdos da Geografia Física e da Cartografia Escolar eram os mais difíceis a serem trabalhados na sala de aula, pois, eles não tinham conhecimento sobre estas temáticas. Assim, o foco das ações do projeto, as práticas de ensino em Geografia, tiveram seus conteúdos pautados nestas temáticas apresentadas pelos professores.

As ações do projeto envolveram palestras, cines-debate, oficinas e um trabalho de campo. As atividades foram desenvolvidas com uma carga horária de horas anuais (30 semestrais) certificadas para todos os participantes. As oficinas em especial, puderam promover um espaço de reflexão e criação de práticas de ensino em Geografia, uma vez que muitos destes profissionais não são formados em Geografia. As oficinas privilegiaram materiais de fácil acesso aos professores (papel, caneta hidrocor, cola, material reciclado etc.) e estiveram pautados em conteúdo da Cartografia Escolar – conteúdo apontado com maior dificuldade de compreensão dos educandos pelos professores entrevistados e fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da produção do espaço. Segundo Castellar (2014), a Cartografia Escolar para o ensino de Geografia é imprescindível em todas as esferas de ensino-aprendizagem em Geografia. A cartografia como recurso didático possibilita articular fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Segundo Almeida e Passini (1989), a importância dos mapas vai além da localização dos fenômenos observados, pois, sua leitura é o início da análise geográfica quando o educando se

reporta ao processo de produção do espaço e o confronto com sua configuração espacial no mapa. Assim, (re)pensar práticas de ensino em Geografia a partir da Cartografia Escolar faz-se necessária ao professor.

Imagem 2 – oficina de cartografia escolar (maio de 2017).



Fonte: A autora.

Imagem 3 – oficina de cartografia escolar (fevereiro de 2019).



Fonte: A autora.

Muitas das atividades oferecidas pelo projeto ao longo de sua execução, como um trabalho de campo, uma oficina de ensino de Astronomia, dois cines-debate e três palestras (uma sobre educação indígena, uma sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e uma sobre educação do campo no território do Piemonte Norte do Itapicuru) não obtiveram adesão pelos professores, e os principais motivos foram, segundo os professores participantes na roda de conversa de finalização do projeto: a dificuldade de deslocamento dos professores (distância e custos), o encerramento do ano letivo do município de Senhor do Bonfim (BA), em fevereiro de 2019, e uma greve dos profissionais da educação do município no mês de março de 2019.

RESULTADOS DO PROJETO

Os resultados qualitativos do projeto apontam que, para os discentes participantes, as ações promovidas pelo projeto puderam instigar neles uma postura investigativa necessária para a prática docente, onde uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e de busca de autonomia na interpretação da realidade social e escolar são fundamentais. Portanto, a formação inicial do professor quando se faz de forma reflexiva pelo próprio educando é propiciadora para a formação do educador-pesquisador de sua prática, e não um transmissor ou repassador de informação e conhecimentos, mero usuário dos produtos do conhecimento científico dos conteúdos da Geografia Acadêmica aprendidos durante o curso de graduação.

Segundo os professores participantes, em uma roda de conversa para o encerramento do projeto, as ações do projeto, sobretudo as oficinas, oferecem uma oportunidade de (re)pensar novas práticas de ensino em Cartografia Escolar, ou seja, eles afirmaram a importância de sua formação continuada por meio de uma aproximação com UNIVASF, *campus* de Senhor do Bonfim (BA). Como a maioria destes profissionais não são formados em Geografia, o projeto propiciou um caminho de diálogo e futuras pesquisas entre a universidade, os discentes (futuros professores) e esses profissionais em busca por melhoria da qualidade do ensino de Geografia e das escolas públicas do município de Senhor do Bonfim e do território de identidade do Piemonte Norte do Itapicuru (BA).

CONCLUSÕES

Os projetos de extensão das universidades públicas brasileiras são ações importantes para a promoção de debate técnico e científico entre as comunidades onde essas instituições estão inseridas, pois, permitem uma atuação direta da universidade de acordo com as demandas sociais locais-regionais. Ou seja, são ações que permitem promover uma transformação da realidade socioespacial local-regional-nacional. Projetos extensionistas na área de educação permitem, enquanto virtualidade, uma transformação da qualidade da educação pública e uma formação cidadã, ao auxiliar a (re)construção da identidade docente e dos sujeitos de ensino envolvidos. A reflexão acerca de novas práticas de ensino na Geografia Escolar aponta-se como um projeto diferente de sociedade ao permitir aos sujeitos envolvidos uma compreensão do espaço geográfico (em suas diversas escalas, do local ao global) enquanto produto social. Produto social que permite diversas formas de apropriação, desde uma negação e confronto de coações e estratégias escondidas e seus conteúdos para uma nova *práxis*: uma escola pública que permite a formação de agentes políticos (cidadino-usuário-consumidores) no seu lugar de vivência compreendido e articulado em diferentes escalas geográficas, e sua residência, sua cidade, sua região, seu país. Portanto, a universidade pública brasileira e o ensino de Geografia, em suas ações extensionistas, são fundamentais na promoção de ações de cidadania para além das formas de representação e discurso políticos, pois permitem a compreensão do espaço geográfico regional-nacional e a apropriação dos lugares do vivido e suas identidades territoriais para diferentes comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.; PASSINI, E. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: editora Contexto, 1989.
- CALLAI, H. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- CANDAU, M. V. **Rumo a uma nova didática**. 24^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, J. S. Formação de Professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.435-445, set./dez 2004b.

CASTELLAR, S. M. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.14, p. 51-59, jan./jul., 1999.

_____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sônia Maria (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: editora Contexto, 2014, pp 38-50.

CAVALCANTI, L. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: editora Papirus, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2013**. Aprova os valores de áreas territoriais do Brasil, Estados e Municípios. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jan. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: edições Loyola, 2012.

NOVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1991.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: editora Cortez, 2009.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Série de territórios de identidade da Bahia - volume 3**. Salvador: SEI, 2018. p.87-114.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia**. Senhor do Bonfim: colegiado de Geografia. 2017. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/elgp0zda3l6xt4d/PPC%20GEOGRAFIA%20UNIVASF%20.pdf?dl=0>. Acesso em 06 de julho de 2019.

Artigo recebido em 14 de setembro de 2019

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020

**USO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTRODUIR O
APRENDIZADO DA IMUNOLOGIA BÁSICA EM ESCOLARES DA
REDE PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**USE OF A DIDACTIC SEQUENCES TO INTRODUCE THE STUDY OF
THE IMMUNE BASIC IMMUNOLOGY IN PUBLIC STUDENTS
SCHOOLS: AN EXPERIENCE REPORT**

**USO DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA PARA INTRODUCIR EL
APRENDIZAJE DE INMUNOLOGÍA BÁSICA EN ESCUELAS DE ES-
CUELAS PÚBLICAS: UN INFORME DE EXPERIENCIA**

Isadora de Macêdo Sampaio¹

Damyris de Mattos Barboza²

Maria Augusta Vasconcelos Palácio³

Iukary Takenami⁴

RESUMO

O ensino da imunologia básica, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, é uma área de difícil compreensão para os discentes. Sua complexidade e exigência são fatores que requerem atenção no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a utilização de uma sequência didática (SD) pode tornar a aprendizagem mais duradoura e de construção de significados. Objetiva-se relatar a experiência vivenciada por discentes de um curso de medicina na aplicação de uma SD intitulada “Desmistificando a vacinação”, bem como refletir acerca das contribuições desta ferramenta na construção do conhecimento sobre a imunologia. A SD foi aplicada aos estudantes do 2º ano matriculados em uma escola de Ensino Médio da rede pública no município de Paulo Afonso, Bahia. Dentre as várias acepções percebidas durante esta experiência, destaca-se o estímulo à curiosidade, socialização, cooperação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para a construção do autoconhecimento. Além disso, a abordagem interativa e dinâmica contribuiu como um facilitador

¹ Graduanda do curso de Medicina pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: isadoramsampaio@gmail.com.

² Graduanda do curso de Medicina pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: damyrismattos@gmail.com.

³ Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: augusta.palacio@univasf.edu.br.

⁴ Doutora em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa pelo Instituto Gonçalo Moniz – IGM/Fiocruz. Professora Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. E-mail: iukary.takenami@univasf.edu.br.

no processo de aprendizagem e possibilitou aos educandos apropriação do conhecimento como instrumento capaz de conduzir uma intervenção e aproximação com os problemas de saúde pública presentes na comunidade local.

Palavras-chave: Imunologia; Ensino-aprendizagem; Sequência Didática; Ensino Médio.

ABSTRACT

The learning of basic immunology, regulated by the National Curriculum Parameters Secondary Education, is a difficult area to students to understand. Their complexity and demand are factors that require attention in the teaching-learning process. In this context, the use of a didactic sequence (DS) can make learning easier and more effective. The aim of this study is to report the experience lived by students of a medical course in the application of an SD entitled "Demystifying vaccination", as well as to reflect on the contributions of this tool in the construction of knowledge about immunology. DS was applied to 2nd year students enrolled in a Public High School in the municipality of Paulo Afonso, Bahia. Among the various perceptions perceived during this experience, we highlight the stimulation of curiosity, socialization, cooperation and the development of cognitive skills important for the construction of self-knowledge. In addition, the interactive and dynamic approach contributed as a facilitator of the learning process and enabled students to appropriate knowledge as an instrument capable of conducting an intervention and approximation with public health problems present in the local community.

Keywords: Immunology; Teaching-learning; Didactic Sequences; High School.

RESUMEN

La enseñanza de la inmunología básica, regulada por las Directrices Curriculares de la Escuela Secundaria Nacional, es un área difícil de entender para los estudiantes. Su complejidad y demanda son factores que requieren atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el uso de una secuencia didáctica (DS) puede hacer que el aprendizaje sea más duradero y tenga sentido. El objetivo de este estudio es informar la experiencia vivida por los estudiantes de un curso de medicina en la aplicación de un SD titulado "Desmitificar la vacunación", así como reflexionar sobre las contribuciones de esta herramienta en la construcción del conocimiento sobre inmunología. DS se aplicó a estudiantes de segundo año matriculados en una escuela secundaria pública en la ciudad de Paulo Afonso, Bahía. Entre las diversas percepciones percibidas durante esta experiencia, destacamos la estimulación de la curiosidad y el desarrollo de importantes habilidades cognitivas para la construcción del autoconocimiento. Además, el enfoque interactivo y dinámico contribuyó como facilitador del proceso de aprendizaje y permitió a los estudiantes apropiarse del conocimiento como un instrumento capaz de llevar a cabo una intervención y aproximación a los problemas de salud pública presentes en la comunidad local.

Palabras clave: Inmunología; Enseñanza-aprendizaje; Secuencia Didáctica; Escuela Secundaria.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica tem impactado significativamente a sociedade atual e, em especial, a área da Educação. As tradicionais aulas expositivas, que tem por base a transmissão do conhecimento do docente para o discente, não mais atende às expectativas dos discentes conectados às tecnologias digitais (BITTENCOURT; ALBINO, 2017). Mudanças nesse paradigma tem estimulado a utilização de diferentes práticas pedagógicas que valorizem o pensar do aluno, de forma que a construção do conhecimento proporcione o desenvolvimento de habilidades e atitudes importantes na tomada de decisões socialmente responsáveis. Tais métodos de ensino, conhecidos como metodologias ativas de aprendizagem, são ferramentas que favorecem um ensino mais contextualizado com a realidade do estudante, promovem autonomia, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formação crítica reflexiva, entre outros benefícios (MORÁN, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Alicerçados nesta transição pedagógica, o ensino da imunologia nas escolas da rede pública ganha uma nova perspectiva no processo de construção do conhecimento. A imunologia é uma ciência que influencia diretamente à saúde da população, pois é responsável pela defesa do organismo frente aos diferentes agentes invasores (ABBAS; LICHTMAN; PILLAI, 2012). Assim, o conteúdo ministrado no Ensino Médio sobre imunologia é considerado de extremo valor para o estudo das doenças transmissíveis, não-transmissíveis, vacinação, alergias, doenças autoimunes, entre outras, pois permite que o aluno conheça a importância do sistema imunológico e sua relação com o ambiente que os cerca. No entanto, embora o conteúdo seja de extremo valor, as práticas tradicionais utilizadas no ensino da imunologia são bastante criticadas, pois o professor transmite o conhecimento por meio de aula expositiva, privilegiando a quantidade de informação, em detrimento da qualidade (SANTOS, 2003).

Uma alternativa pautada nas metodologias ativas é o uso de uma sequência didática (SD) para a construção do conhecimento. A SD é um procedimento ordenado e articulado de atividades que visam tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem (DOLZ; NOVARRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A aplicação da SD abordando outras temáticas na área de ciências humanas, exatas e biológicas em escolares do ensino fundamental e/ou médio é uma prática recorrente (FERNANDES, HARTMANN, DOMELES, 2014; VINTURI *et al.*, 2014; ALENCAR *et al.*, 2015; BASTOS *et al.*, 2017; LIMA, 2018; RODRIGUES; FREITAS FILHO; FREITAS, 2018). Contudo, em se tratando do tema imunologia, há poucos estudos pu-

blicados na literatura (TOLEDO *et al.*, 2016; BOTELHO; ANDRADE, 2018; BOMFIM *et al.*, 2019). Assim, entende-se que a diferente abordagem da temática transcende a memorização e contribui para melhorar o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Considerando a importância e complexidade da imunologia, o objetivo do estudo foi relatar a experiência vivenciada por estudantes de medicina durante a aplicação de uma SD para os alunos de uma escola de Ensino Médio, da rede pública, no município de Paulo Afonso, Bahia.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência vivenciado por discentes (DMB e IMS) do 7º período do curso de graduação em medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *campus* Paulo Afonso. Esta atividade foi desenvolvida sob a orientação de um docente coordenador (IT), durante o componente curricular Núcleo Temático (NT). A proposta do NT ofertada em 2019.1 consistiu em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão que articulassem a relação Educação e Cidadania junto aos estudantes de um colégio estadual, localizado no município de Paulo Afonso.

Partindo desse contexto, as estudantes universitárias planejaram e elaboraram uma SD intitulada “Desmistificando a Vacinação”, tendo como objetivos de aprendizagem noções de imunologia básica e compreensão dos mecanismos de ação e da importância da vacinação. Inicialmente, as discentes realizaram uma pesquisa e planejamento das atividades sobre os assuntos mais importantes que pudessem ser abordados e discutidos na sala de aula com os alunos da rede pública. Um segundo momento, envolveu a construção dos materiais para aplicação da SD. Os materiais utilizados foram: lousa/quadro branco, pincel, apagador, jogo de tabuleiro de lona (medindo 110 cm por 105 cm) com casas enumeradas de 1 a 35, um dado de 6 faces (0-5), dois peões e uma cartilha, de autoria própria, intitulada “Desmistificando a vacinação” (Figura 1). Em seguida, as discentes aplicaram a SD na escola pública e, por fim, procedeu-se à reflexão e relato de experiência sobre a contribuição da SD na construção do conhecimento dos alunos do colégio estadual.

A SD adotada no trabalho foi dividida em etapas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, para melhor articulação com os alunos do ensino médio, foi realizado durante dois dias, 19 e 26 de julho de 2019 (Figura 2). O primeiro momento, realizado no dia

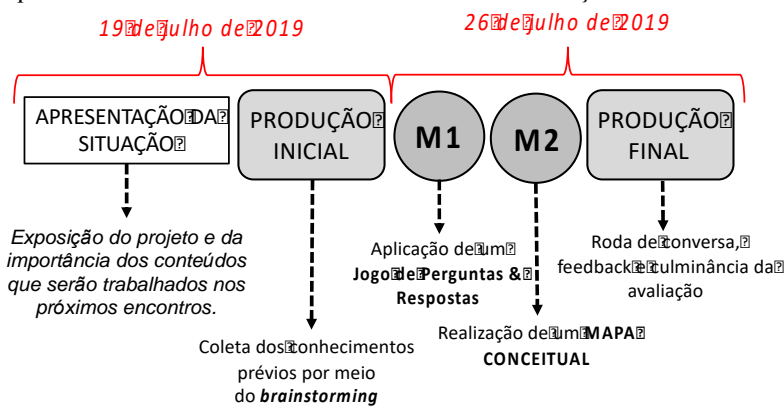
19 de julho, durante o período matutino, consistiu na apresentação da situação. O aluno foi exposto ao projeto e sua importância como estratégia de fortalecimento da relação universidade/comunidade.

Figura 1. Cartilha informativa sobre aspectos gerais da imunologia, incluindo capa (A), apresentação ao discente (B), apresentação ao docente (C).



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2. Esquema da sequência didática intitulada “Desmistificando a vacinação”.



Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, realizou-se a primeira produção. Nesta etapa os alunos foram apresentados ao universo da imunologia (o que é o sistema imune, o que são anticorpos, qual a importância da vacinação, o que tudo isso tem a ver com o estudante ou qual a relação com sua vida?). A partir de uma exposição dialogada mediada pelas estudantes universitárias, os alunos conheceram os temas que seriam abordados, expuseram o conhecimento prévio (*brainstorming*) e sua importância no cotidiano. Ademais, aplicou-se um questionário como instrumento

de avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos quanto aos temas em discussão. Ao final do encontro, as estudantes universitárias disponibilizaram a cartilha “Desmistificando a vacinação” como sugestão de leitura de apoio e aprofundamento do tema.

No dia 26 de julho de 2019, período matutino, realizou-se o segundo encontro com a turma, que consistiu na avaliação formativa. De posse do questionário respondido pelos alunos do colégio estadual, as discentes de medicina prepararam dois módulos sobre os aspectos relacionados à imunologia. Os dois módulos consistiram no desenvolvimento de atividades sequenciadas que permitiram trabalhar problemas detectados na avaliação diagnóstica. O Módulo 1 tratou-se de um *quiz* de perguntas e respostas. As etapas para realização do jogo seguiram as instruções propostas pelas mediadoras e são descritas resumidamente a seguir:

- 1) Após definida a ordem, cada representante escolheu seu peão;
- 2) O representante do primeiro grupo lança o dado e anda o número de casas correspondentes;
- 3) As mediadoras realizam a pergunta para a respectiva equipe;
- 4) Errando a resposta, a equipe fica no mesmo lugar e a vez passa para a outra equipe;
- 5) Acertando a resposta, a equipe tem o direito de lançar o dado novamente, até errar a resposta.

O objetivo do jogo é atingir a casa 35 no menor tempo possível. Além desses elementos, as fichas contendo perguntas e respostas ficaram de posse das mediadoras, as quais realizaram e coordenaram a dinâmica da SD.

O Módulo 2 compreendeu a elaboração de um mapa conceitual na lousa/quadro branco. O mapa foi construído pelas mediadoras mediante a participação dos alunos de acordo com os temas discutidos no Módulo 1. A última etapa da SD, correspondeu a produção final (roda de conversa) e culminância da avaliação. Nesta etapa, os alunos foram reavaliados quanto aos conhecimentos adquiridos no decorrer da SD. Assim, o mesmo questionário foi aplicado após a realização das atividades. Por fim, foi aberto um momento para dúvidas sobre qualquer assunto, incluindo outros assuntos da área de saúde, não necessariamente relacionados à imunologia. Os alunos também foram convidados a realizar um *feedback* sobre os encontros, bem como auto refletir sobre suas decisões e conhecimentos atuais.

DESENVOLVIMENTO

Dos 37 alunos regulamente matriculados em uma turma de 2º ano, 23 (62,1%) e 30 (81%) compareceram nos dias 19 e 26 de julho, respectivamente. Na apresentação da situação, as estudantes universitárias explicitaram os objetivos do projeto e a dinâmica da atividade a ser realizada. Inicialmente, a presença do grupo causou estranhamento e curiosidade por parte dos alunos da escola pública. Eles não esperavam e/ou aguardavam por nenhuma intervenção, fato que evocou a curiosidade sobre o propósito da visita.

Em seguida, procedeu-se a primeira produção através da técnica *brainstorming*, também conhecida como chuva de ideias ou tempestade mental. A técnica grupal realizada pelas estudantes universitárias foi desenvolvida com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios dos escolares acerca do conteúdo que seria trabalhado. Um estudo realizado por Borba & Camaroti (2016) demonstrou que a chuva de ideias é uma excelente ferramenta introdutória e que permite uma maior participação dos alunos, devido a interação entre a realidade da sala de aula e a vida fora da escola. Assim, a chuva de ideias foi conduzida de forma espontânea e informal como forma de aproximar as estudantes universitárias dos alunos do ensino médio. Esta relação, embora incipiente, articula ensino e extensão de forma indissociável e viabiliza uma relação transformadora entre universidade e sociedade seja na graduação ou pós-graduação (MOITA; ANDRADE, 2009).

Este diálogo inicial foi imprescindível para atrair atenção e confiança dos escolares. Após resgatar, expor e dialogar sobre temas do dia a dia, foi possível observar que alguns alunos demonstraram interesse e envolvimento na proposta, enquanto outros alunos pareceram indiferentes à dinâmica. Pezzini e Szymanski (2007) também demonstraram em um relato de experiência que, dentre as dificuldades da educação no Brasil, destaca-se o grande desinteresse pelo desejo de aprender por parte dos alunos, realidade que permeia a grande maioria das escolas e é fruto da falta de perspectiva de futuro entre os estudantes de escola pública. No entanto, mesmo os que demonstraram interesse, era notória e unânime a ausência de conhecimento prévio sobre grande parte dos assuntos abordados. Muitos conceitos nunca haviam sido apresentados aos escolares. Um estudo realizado por Botelho e Andrade (2018) demonstrou que alunos oriundos de escola pública e/ou particular apresentam um raso conhecimento sobre imunologia, decorrente da pouca atenção dada a este tema pelos professores das escolas avaliadas.

O Programa Curricular Nacional do Ensino Médio (PCNEM) ressalta que é importante focalizar as relações entre os diferentes sistemas do corpo humano e entre o corpo e o ambien-

te, visando a preservação do equilíbrio dinâmico do estado de saúde (BRASIL, 2008). Entre os sistemas, está o objeto de estudo deste relato, o sistema imunológico, que deve ser discutido de forma interdisciplinar e integrado ao dia a dia do aluno como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Embora a relevância desta ciência na sociedade e na comunidade científica sejam reconhecidas, na prática, não existe rigor no ensino da temática.

Para contornar esta situação, as mediadoras promoveram alguns esclarecimentos básicos e instigaram a turma a buscar o conhecimento cognitivo por meio de, entre outras fontes, da cartilha “Desmistificando a vacinação”. Por fim, o indicador real sobre o conhecimento dos alunos foi mensurado através de perguntas básicas contidas no pré-teste. De posse dos testes, foi possível observar uma maior dificuldade nas temáticas que envolviam as diferenças básicas entre imunidade inata e adquirida, função das células de defesa e, principalmente, do mecanismo de ação da vacina no sistema imune. Este diagnóstico inicial permitiu orientar as perguntas e atividades dos módulos seguintes.

No dia 26 de julho, antes de iniciar a dinâmica do Módulo 1, os alunos foram questionados quanto a leitura do material enviado, apenas três (10%) alunos informaram que leram o material. Um estudo feito por Pereira Jr (2013) demonstrou um grande distanciamento da escola em relação às práticas de leitura espontâneas dos alunos, sobretudo quando realizadas fora da escola, em ambiente digital. O baixo índice na prática da leitura pode ser devido às dificuldades encontradas na interpretação de texto comum entre escolares da rede pública (PACHECO; ATAIDE, 2013). Curiosamente, embora apenas três alunos tenham relatado a prática da leitura, algumas perguntas pontuais do *quiz* só poderiam ter sido respondidas por alunos com conhecimento prévio no assunto, o que sugere que os alunos buscaram o conhecimento na própria fonte fornecida ou em outras referências.

Em seguida, os alunos foram divididos aleatoriamente em duas equipes. Os alunos que não estavam presentes na dinâmica realizada no dia 19 de julho foram alocados igualmente em cada equipe. O objetivo desta divisão foi equalizar o nível de conhecimento, uma vez que estes alunos não participaram da atividade na semana anterior e, portanto, não receberam a cartilha informativa com o conteúdo a ser trabalhado. Por fim, cada equipe foi formada por, aproximadamente, 15 alunos. Deu-se então o início do Módulo 1 (Figura 2A).

No primeiro momento, foi possível observar diferentes graus de timidez e insegurança nas respostas do *quiz*, independente da equipe. Aproximadamente, cinco a seis alunos por equipe, demonstraram interesse e envolvimento na proposta. No entanto, a equipe que apre-

sentou melhor desempenho em suas respostas, avançou de forma progressiva no tabuleiro, promovendo entre os alunos a perda da timidez e um comportamento mais aberto ao diálogo. A partir deste momento, a outra equipe, que até então mostrava-se apática e indiferente, esboçou engajamento e motivação na tentativa de recuperar a liderança. Estes resultados demonstram que o jogo contribui decisivamente para a formação dos alunos no que diz respeito a integração, socialização e cooperação, uma vez que as perguntas promovidas incentivaram à participação interequipes na discussão das respostas.

Um dos maiores desafios para a educação do século XXI é promover um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004). A utilização de jogos é uma prática frequente em escolas do ensino fundamental e médio e, fomentam a importância do aspecto lúdico para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos (FERNANDES, HARTMANN, DOMELES, 2014; VINTURI *et al.*, 2014; ALENCAR *et al.*, 2015; TOLEDO *et al.*, 2016; BASTOS *et al.*, 2017; LIMA, 2018; RODRIGUES; FREITAS FILHO; FREITAS, 2018; BOTELHO; ANDRADE, 2018). Neste estudo, foi possível observar que o jogo auxiliou no aprendizado em diferentes dimensões, notadamente, sobre o respeito às regras, estratégia e controle, proporcionando ao aluno o desafio de superar a si mesmo e o de trabalhar em equipe. Além disso, um dos efeitos imediatos da motivação dos escolares consiste em se envolver ativamente nas tarefas pertinentes ao jogo, o que implica em processo de aprendizagem mais favorável à consolidação do conhecimento.

Figura 2. Aplicação e desenvolvimento do *quiz* pelas estudantes universitárias junto as escolares (A) e construção do mapa conceitual pela estudante universitária (B).



Fonte: Arquivo pessoal.

Paralelamente as perguntas, um mapa conceitual foi esquematizado no quadro, auxiliando à construção das ideias e conceitos relacionados às questões do *quiz* (Módulo 2; Figura

2B). Os mapas conceituais são linguagens que descrevem e comunicam conceitos e suas relações, organizam e, portanto, favorecem a aprendizagem e estimulam a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (CARABETTA JR, 2013). Durante a construção do mapa, alguns alunos participaram de forma ativa na construção dos conceitos. Por outro lado, a maioria dos alunos ouviram de forma passiva a sua construção e elaboração, o que prejudicou o estabelecimento de uma aprendizagem mais duradoura e de construção de significados.

Após finalização do Módulo 1 e 2, procedeu-se a roda de conversa em que os alunos tiveram a oportunidade de realizar questionamentos sobre o tema imunologia e/ou conteúdos relacionados à saúde pública. Um dos temas levantados pelos alunos foi a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), formas de transmissão e patogênese. Embora esse assunto não tenha sido o foco do trabalho, demonstra que quando há um interesse próprio envolvido, os alunos participam de forma mais ativa no processo de aprendizagem (TABILE; JACOMETO, 2017).

A última atividade foi destinada ao fornecimento de *feedback*. Os escolares foram estimulados a fazer uma autoavaliação e avaliação pelos pares. Inicialmente, não houve manifestação da turma, mas após muita insistência, começaram a dialogar sobre importância da imunologia e, curiosamente, sobre a importância da interação entre estudantes universitários e comunidade escolar. Embora tímidos, os alunos demonstraram satisfação pelo desenvolvimento da atividade, solicitando retorno em outro momento.

Por fim, a SD promovida no colégio estadual, enquanto método de ensino, proporcionou autonomia aos estudantes, o que resultou em uma valorosa dinâmica de aprendizagem e engajamento em diferentes momentos. Embora complexo, o aprendizado pode ser facilitado mediante a aplicação de estratégias pedagógicas diferentes do método tradicional. Toledo e colaboradores (2016) demonstraram que o uso de histórias em quadrinhos com assuntos correlatos a imunologia na disciplina de Biologia também auxiliou a discussão de temas complexos na aula. O ensino da imunologia carece de diálogo com os escolares, os conteúdos abordados são geralmente direcionados a provas de vestibulares e, além disso, a forma como são expostos distanciam os estudantes da aplicabilidade de seus conteúdos.

Parcerias como estas, fortalecem a importância de um novo olhar em relação à escola, pois permite aos jovens de baixa renda, que veem de uma história de exclusão, dificuldades financeiras e precariedade na formação escolar, vislumbrar que através do conhecimento e educação é possível transformar e criar possibilidades de mudanças. Uma das estudantes uni-

versitárias encontrou neste momento, a oportunidade de relatar sua experiência enquanto estudante de escola pública, previamente ao ingresso na UNIVASF, fato que evocou nos escolares uma admiração e possibilidade de mudanças, mesmo diante dos desafios da educação em escolas da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no relato de experiência vivenciado pelas estudantes universitárias, observa-se que o trabalho desenvolvido foi de extrema relevância, pois possibilitou aos alunos da rede pública, a vivência de assuntos da imunologia comuns do dia a dia de forma mais dinâmica, interativa e participativa. É importante considerar que o aluno aprende de forma mais duradoura quando a lógica do que está sendo ensinado faz sentido aos olhos de um aluno e não de um profissional da área, o que resulta em êxito nos objetivos de aprendizagem.

Inicialmente, o conhecimento dos alunos acerca do tema imunologia foi precário, insatisfatório e não tão colaborativo/participativo. No entanto, a aplicação da SD permitiu dar mais significado e sentido aos assuntos correlatos ao tema e, conseqüentemente, despertar a curiosidade dos mesmos. É possível que, a forma como o assunto foi abordado, tenha proporcionado aos educandos condições mais efetivas de ensino-aprendizagem, de tal forma que houve mais praticabilidade de seus conceitos, para além de uma aula unicamente expositiva. Assim, essa experiência sugere que a SD, ao sistematizar etapas, é uma ferramenta importante e pode auxiliar o docente no processo de ensino-aprendizagem, pois coloca o aluno como peça central na aprendizagem e, portanto, capaz de adquirir uma postura mais ativa na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAS, A. K.; LICHTMAN, A. H.; PILLAI, S. H. I. V. **Imunologia celular e molecular**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ALENCAR, E. J.; NASCIMENTO, J. D.; FARIAS, C. C.; DIAS, M. A. S. **Sequência didática para o ensino de classificação e evolução biológica**. In: V Encontro de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABA-LHO_EV043_MD1_SA1_ID630_01072015142253.pdf>. Acesso em: 24/08/2019.

BASTOS, M. R.; SILVA-PIRES, F. E. S.; FREITAS, C. A. V.; TRAJANO, V. S. **A utilização de sequências didáticas em biologia:** revisão de artigos publicados de 2000 a 2016. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xienpec/anais/resumos/R2614-1.pdf>>. Acesso em: 24/08/2019.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Rev Ibero-Am Estud Educ.** v.12, n.1, p.205-14, 2017.

BOMFIM, L. M.; SANTO, R. F. E.; QUADRO, H. C.; ORGE, C. T. D. M., CARNEIRO, R. T. O.; MAGALHÃES, C. P.; LIMA, F. R. Ensino por investigação em imunologia: as células de defesa e seus mecanismos efetores frente a doenças específicas. **Atas de Ciências da Saúde**, v.7, p.66-81, 2019.

BORBA, E. S.; CAMAROTTI, M. F. **Conhecimentos prévios inseridos na metodologia docente como ferramenta de construção do conhecimento de ciências pelos alunos do Fundamental II [TCC].** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

BOTELHO, J. C.; ANDRADE, N. B. L. **Análise do ensino e aprendizado do tema imunologia em escolas do município de Iaperuna-RJ.** Acta Biomedica Brasiliensia, v.9, n.3, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

CARABETTA JUNIOR, V. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos. **Rev. bras. educ. med.**, v.37, n.3, p.441-447, 2013.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14. n.1. p.268-288, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.95-128, 2004.

FERNANDES, M. B.; HARTMANN, A. M.; DORNELES, P. F. T. A Física no ensino médio integrado: uma sequência didática sobre eletricidade com aplicação do Arduino. **Revista Brasileira de Física Tecnológica Aplicada**, v.1, n.2, p.19-34, 2014.

LIMA, D. F. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **REV. Triang.**, v.1, n.1, p.151-162, 2018.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, 2009.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, v.2, n.5, p.15-

33, 2015.

PACHECO, R. S.; ATAIDE, A. M. **Dificuldades de interpretação de textos na escola - propostas metodológicas para a superação desse problema:** trabalhando com fábulas e mitos. Cadernos PDE: Os Desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume I. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 24/08/2019.

PEREIRA JÚNIOR, T. N. **Práticas de leitura de alunos da escola pública, em situação escolar e não-escolar.** Anais do SILEL, v.3, n.1, 2013.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **O Novo desafio dos educadores – como enfrentar a falta de desejo de aprender.** In: Anais do Simpósio de Educação: XIX Semana de Educação. Cascavel: Edunioeste, 2007.

RODRIGUES, J. C.; FREITAS FILHO, J. R.; FREITAS, Q. P. S. B. Elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre a química dos cosméticos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.13, n.1, p.211-224, 2018.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, p.78-91, 2003.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, v.34, n.103, p.75-86, 2017.

TOLEDO, K. A.; MAZALI, G. S.; PEGORARO, J. A.; ORLANDO, J.; ALMEIDA, D. M. O uso de história em quadrinhos no ensino de imunologia para educação básica de nível médio. **Inter-Ação**, v. 41, n.3, p. 565-584, 2016.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n.13, p.129-145, 2004.

VINTURI, E. F.; VECCHI, R. O.; IGLESIAS, A.; GHILARDI-LOPES, N. P. Sequências didáticas para a promoção da alfabetização científica: relato de experiência com alunos do ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.9, n.3, p.11-25, 2014.

Artigo recebido em 22 de janeiro de 2020

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020

**A PSICOLOGIA COMO MOBILIZADORA DE NOVOS SENTIDOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO CARTOGRÁFICA COM CRIANÇAS
NA FUNDAÇÃO LAR FELIZ**

**PSYCHOLOGY AS A MOBILIZER OF NEW SENSES: AN EXPERIENCE
OF CARTOGRAPHIC IMERSION WITH CHILDREN IN THE
HAPPY HOME FOUNDATION**

**LA PSICOLÓGA COMO MOVILIZADOR DE NUEVOS SENTIDOS:
UMA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN CARTOGRÁFICA COM
NINÑOS EM LA FUNDACIÓN LAR FELIZ**

Antônio Cláudio da Silva¹
Layta Sena Ribeiro²
Rachel Ribeiro França¹
Samantha Marczuk¹

RESUMO

O presente artigo é um relato da experiência de inserção na Fundação Lar Feliz como parte da disciplina “Temas Atuais em Psicologia da Saúde” do curso de graduação de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. O objetivo do trabalho é compartilhar as afetações e fenômenos que atravessaram o grupo composto por quatro estudantes do 8º período, e as reflexões acerca da formação do profissional de Psicologia voltado para a realidade social nos contextos de vulnerabilidade. A experiência fundamentada no método cartográfico propiciou contato direto com o público da instituição e a partir disso, buscou-se refletir o quanto a Psicologia pode proporcionar uma escuta atenta e um posicionamento crítico-político acerca das realidades sociais. Esta grande área é, portanto, produtora de novos sentidos, no que diz respeito, às relações intra e interpessoais, bem como também, mobilizadora de novas formas de lidar com as problemáticas nos mais diversos ambientes.

Palavras chaves: Escola; Vulnerabilidade; Psicologia.

ABSTRACT

This article is a report of the insertion experience at the Lar Feliz Foundation as part of the discipline “Current Issues in Health Psychology” of the Psychology undergraduate course at

¹ Psicólogos graduados pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Correspondência eletrônica do autor principal: claudiovofsi@gmail.com

² Psicóloga e mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

the Federal University of Vale do São Francisco - UNIVASF. The objective of this paper is to share the affects and phenomena that crossed the group of four students from the 8th period, and the reflections on the formation of the Psychology professional focused on social reality in the contexts of vulnerability. The experience based on the cartographic method provided direct contact with the public of the institution and from this, we sought to reflect how Psychology can provide a careful listening and a critical-political position about social realities. This large area is therefore a producer of new meanings in terms of intra and interpersonal relations, as well as a mobilizer of new ways of dealing with problems in the most diverse environments.

Keywords: School; Vulnerability; Psychology.

RESUMEN

Este artículo es un informe de la experiencia de inserción en la Fundación Lar Feliz como parte de la disciplina "Temas actuales en psicología de la salud" del curso de pregrado de Psicología en la Universidad Federal de Vale do São Francisco - UNIVASF. El objetivo de este trabajo es compartir los afectos y fenómenos que atravesaron el grupo de cuatro estudiantes del octavo período, y las reflexiones sobre la formación del profesional de Psicología centrado en la realidad social en los contextos de vulnerabilidad. La experiencia basada en el método cartográfico proporcionó contacto directo con el público de la institución y, a partir de esto, buscamos reflejar cómo la psicología puede proporcionar una escucha cuidadosa y una posición político-crítica sobre las realidades sociales. Por lo tanto, esta gran área es productora de nuevos significados en términos de relaciones intra e interpersonales, así como un movilizador de nuevas formas de abordar los problemas en los entornos más diversos.

Palabras clave: Escuela; Vulnerabilidad; Psicología.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência ocorrida no ano de 2017, proposto pela disciplina “Temas Atuais em Psicologia da Saúde” do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, que abarca assuntos e práticas diversificadas e contemporâneas que podem ser escolhidas em co-construção pela turma e pelo professor. A instituição escolhida para as vivências nesse caso foi a Fundação Lar Feliz, uma creche-escola que se localiza no bairro Malhada da Areia, uma região periférica de Juazeiro-BA, onde a maioria dos moradores vivem abaixo da linha da pobreza. A realidade social deste local é permeada pelo tráfico de drogas, prostituição, crimes e violência.

O Lar Feliz funciona em período integral, em um turno com o ensino formal e o contra turno com reforço escolar e atividades extras. A Fundação é construída numa área de aproximadamente cinco mil metros quadrados, com a proposta de funcionar como um abrigo diário

para crianças entre 0 e 12 anos de idade, que se encontram em situação de vulnerabilidade. A estrutura é composta por salas de aula, cozinha, banheiros, sala de dentista, consultório médico, sala de informática, sala de música, berçário, parquinho, farmácia, biblioteca, sala de filme, horta, brinquedoteca e refeitório. A entidade é mantida basicamente por doações e pelo auxílio da prefeitura com o pagamento do salário dos professores.

A experiência fundamentou-se através do método cartográfico, que em sua definição geográfica, pode ser compreendida como a ciência e a arte de expor através de informações gráficas, como mapas ou cartas, os vários aspectos que se fazem presentes em uma paisagem ou superfície (PRADO FILHO; TETI, 2013). Nas ciências humanas, a cartografia, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) citados por Souza; Francisco (2016), diz respeito, ao mapeamento das vivências humanas e seus significados, além da investigação de suas concepções, do delineamento das áreas envolvidas na produção de sentido, da rigidez que ao mesmo tempo limita e dá abertura a novas formas de expressão, bem como toda significação que recorta um certo tempo e lugar. Assim, a cartografia busca desenvolver uma observação de forma mais aproximada, e porque não dizer, vivencial das diversas variações que dão formas significativas às relações e afeições humanas (PRADO FILHO; TETI, 2013).

Na pesquisa cartográfica, o *metá-hódos*, que se apresenta como um caminho (*hódos*) determinado pelas metas (*metá*) torna-se *hódos-metá*, constituindo-se como “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS *et al.*, 2009). Portanto, o cartógrafo é parte integrante da investigação, não se pretendendo neutro e com um lugar pré-fixado. Desta forma, a expressão à qual o cartógrafo se propõe por meio deste método, dá-se através da produção textual em que ele está implicado, imbuído e presente. É na produção do diário de bordo (ou diário de campo) que o pesquisador não tem como isentar-se da “coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua provisoriade” (PASSOS *et al.*, 2009).

A experiência que perpassa todo o percurso cartográfico pode ser conceituada de acordo com Dutra (2002), como o resultado da relação entre a bagagem que foi construída ao longo da vida do cartógrafo, por meio de suas vivências pessoais e conhecimentos teóricos e o instante de seu contato com o meio no qual está inserido. Em muitas ocasiões a forma como estas experiências afetarão o cartógrafo, parecerão imperceptíveis, no entanto, é incontestável a maneira como estas farão parte dos seus arranjos perceptivos, “influenciando o seu estar-no-mundo em determinado momento” (DUTRA, 2002).

Pode-se ainda levar em consideração uma breve conceituação de Hannah Arendt sobre experiência, citada por Lafer (2007) quando diz: “para ela (Hannah Arendt – grifo nosso) a experiência é tanto o ensaiar, o pôr à prova, o testar, quanto à provação que permitem uma melhor compreensão das coisas” (LAFER, 2007). De acordo com a mesma autora, o valor epistemológico e existencial da experiência apresenta-se estritamente ligado à narrativa.

Por sua vez, a narrativa pode ser conceituada de acordo com Prado (2015) não como uma fonte de informações capazes de fornecer respostas, pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador sensibiliza, alcança o receptor (leitor/ouvinte) dentro dos significados que o mesmo atribui à experiência, assimilando-a de acordo com a sua própria; tendo ainda a capacidade de despertar nos seus ouvintes os mais diversos conteúdos e estados emocionais.

Portanto, ao se trabalhar com as narrativas dos sujeitos das pesquisas, o cartógrafo não só participa da história expressa na experiência vivida, mas, de acordo com Jeanne Marie Gagnebin, (1998), citada por Dutra (2002), “tornam-se ele mesmo participante desta reconstrução, através da profusão de sentidos, em função do seu não-acabamento essencial”. Isso faz com que o relato da sua experiência revele e transmita dimensões existenciais que assumem configurações próprias naquele momento, com aquele pesquisador, que também é “tocado” na sua experiência por tal narrativa (DUTRA, 2002). Embora seja a história de algo que lhe aconteceu, naquele momento a experiência ganha um novo formato e se revela de acordo com o total da estrutura existencial das pessoas envolvidas, como pode-se perceber no trecho a seguir:

A escolha de um método de inspiração fenomenológica parece o mais adequado quando se pretende investigar e conhecer a experiência do outro, uma vez que o ato do sujeito de contar a sua experiência não se restringe somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa compartilhar o seu ser-com-o-outro (DUTRA, 2002, p. 377).

Diante disso, o contato com a instituição propiciado pela disciplina, possibilitou experiências que geraram reflexões acerca da formação do profissional de Psicologia voltado para a realidade social nos contextos de vulnerabilidade, oportunizando crescimento profissional, por meio das vivências que abarcam a complexidade destes espaços.

A EXPERIÊNCIA

A imersão em um ambiente é capaz de proporcionar experiências que permanecem indelévels, as quais mesmo com o passar do tempo, parecem estar vívidas e pulsantes. O que só é possível quando a experiência se dá pela via da afetação, como afirma Feijoo, "... O afeto é ato e, como tal, o sujeito afetado e o objeto que afeta são indissociáveis, cooriginários. O afeto consiste em certo modo de apreender o mundo" (FEIJOO, 2015). Estas afetações envolveram o grupo de pesquisadores, tornando-se capaz de delinear as formas como cada um se via mexido e impulsionado a uma atuação que não era meramente técnica/mecânica, mas que os levavam a repensar a sua atuação como profissional, o lugar de onde olhavam, por que percebiam e o que fariam com o que foram capazes de compreender. E nessa construção em grupo, cada partilhar da experiência pessoal foi convocadora para o coletivo.

O dia esperado chegou, e com ele as expectativas pelo primeiro contato com o campo. No caminho, as imediações da instituição, por apresentarem uma infraestrutura precária e com vias de acesso inadequadas, despertaram expressões de ansiedade e excitação. Ao chegar ao local, a forma como se deu o acolhimento proporcionado pela instituição fez toda a diferença no desenvolvimento das atividades, uma vez que, a abertura que foi dada aos pesquisadores pela direção da escola gerou uma melhor disponibilidade e desenvoltura para estar ali. Assim, no primeiro contato com a instituição realizou-se uma reunião com a gestora e coordenadora pedagógica, no qual foi apresentada a estrutura da escola, a realidade social em que a mesma está inserida e as suas problemáticas. As expectativas do grupo, enquanto estudantes de graduação, frente às demandas da realidade social complexa do Lar Feliz foram as mais diversas, variando do temor à alegria.

As problemáticas apresentadas envolveram diversas questões como: abuso sexual; violência física; desnutrição e subnutrição; falta de investimento público; prostituição; abuso de álcool e outras drogas e dificuldade de assistência continuada às crianças, uma vez que escolas do bairro que irão continuar a formação das crianças se detêm apenas ao aspecto do ensino formal, que em sua maioria é sucateado, deixando de trabalhar outras demandas importantes de maneira mais intensiva, o que complexifica a realidade que envolve os estudantes da instituição.

As questões supracitadas remetem ao fenômeno da vulnerabilidade social, que pode ser compreendida como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais ou simbólicos) dos atores sociais e o acesso à estrutura de oportunidades econômicas e culturais que provém do Estado, do mercado e da sociedade civil (ABRAMOVAY; PI-

NHEIRO, 2003). Algumas das principais características que marcam o estado de vulnerabilidade social são as condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes, a ausência de um ambiente familiar saudável, a falta de acesso à educação, saúde, trabalho, lazer, cultura e restritiva perspectiva de mobilidade social (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003).

A violência, outro acontecimento que marca a realidade das crianças do Lar Feliz, está intimamente relacionada à condição de vulnerabilidade social, principalmente em relação a certas camadas sociais, no qual os jovens são os mais atingidos (CERQUEIRA *et al.*, 2019), devido à escassa disponibilidade de recursos materiais e/ou simbólicos que acabam por agravar as suas condições de vida (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003).

Diante dos discursos apresentados, identificou-se como assunto central a violência e suas diversas configurações, que envolvem a violência física, moral, simbólica, psicológica e sexual. A sinalização deste tema foi corroborada pela cena presenciada pelos autores entre duas alunas que adentraram a sala da diretoria, onde estava ocorrendo o momento de reunião inicial de imersão na instituição, com atitudes violentas. Este episódio possibilitou um turbilhão de afetações, desafios, reflexões, e sentimento de incapacidade. No entanto, o mesmo desafio impulsionou o direcionamento do olhar para essa realidade como uma oportunidade de exercer o papel social de profissionais em formação.

Com isso, a experiência vivida na instituição foi marcada por momentos compartilhados com um grupo de crianças do 4º ano do ensino fundamental, no qual se desvelou a necessidade de trabalhar noções que abarcassem a prevenção e o enfrentamento da prática da violência. Foram realizados quatro momentos com 25 alunos do 4º ano do ensino fundamental, no qual cada encontro trabalhou um tipo de violência - física, moral e psicológica (pelo fato da experiência ter acontecido no recorte temporal de uma disciplina, não houve como trabalhar todas as configurações de violência percebidas na realidade das crianças). Os estudantes foram escolhidos pela coordenadora pedagógica pelos seguintes critérios: estarem no último ano escolar e por ser uma turma com relações conflituosas, que se delimitavam por traços de rivalidade.

No primeiro encontro, foi abordada a temática violência psicológica com o objetivo de proporcionar reflexões sobre a tolerância, através da exibição do curta-metragem do desenho animado “Dumbo” que abordou a temática “respeito pela diferença” seguido de um momento de discussão com as crianças. No segundo encontro tratou-se do tema violência física a fim de propiciar o contato de formas alternativas para lidar com a agressão física. A dinâmica principal

desse encontro visou discorrer sobre a vivência no cotidiano das crianças por meio de encenações que traduziam situações práticas da sua realidade. No terceiro encontro discutiu-se o tema violência moral através da ludicidade, utilizando a brincadeira “caça ao tesouro”, que teve como objetivo oportunizar as crianças reflexões sobre enfrentamento da violência moral através das “palavras - tesouro”. É importante frisar que a cada encontro recapitulou-se com as crianças os conteúdos trabalhados nos momentos anteriores. O último encontro, teve como finalidade a avaliação da intervenção utilizando a massa de modelar como recurso criativo para externar as compreensões que foram adquiridas nas atividades propostas.

Em relação ao manejo com as crianças, sentiu-se muita dificuldade devido à agitação dos estudantes e os conflitos vivenciados pela turma, em alguns momentos foi difícil manter a atenção das crianças, o que gerou por muitas vezes o sentimento de impotência e a sensação de que em certas situações não houve a compreensão da atividade proposta. Em algumas atividades percebeu-se que o grupo não conseguiu promover acessibilidade, uma vez que o sentimento coletivo foi de que a comunicação não foi tão clara, pois ao notar a reação das crianças, pôde-se perceber que muitas palavras que foram ditas, talvez não fossem compreendidas plenamente, justamente pelo uso de jargões teóricos ou ainda, pela dificuldade de uma formação voltada aos públicos sociais vulneráveis e as suas especificidades.

A partir disso, ficou evidente o quanto é necessário dialogar através do lúdico para garantir a motivação e o interesse das crianças no desenvolvimento das atividades, pois, a ludicidade é uma forma de comunicação infantil, que pautada pela brincadeira, ordena sentido as práticas, desejos e necessidades infantis, bem como é através do lúdico que a criança demonstra curiosidade e motivação para engajar-se na construção e reflexão da realidade que a cerca (PEREIRA *et al.*, 2016).

No que diz respeito à infraestrutura do Lar Feliz, a impressão de surpresa foi a que predominou, uma vez que destoava totalmente da realidade vulnerável do bairro onde está localizado. Percebeu-se que o ambiente fornece subsídios importantes para estimular o interesse das crianças no seu processo de aprendizagem, além de ser um lugar propício para o desenvolvimento da integração entre as crianças, o que pode permitir o fortalecimento de laços, sendo um ambiente além de escolar, também de lazer e convívio social.

É de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Mediante a esses fatos, é

indispensável que tanto a infraestrutura quanto o espaço físico escolar passem a serem objetos de observação (LIMA; NASCIMENTO, 2010).

Outro ponto percebido foi o impacto que o formato de ciranda tem dentro do trabalho com grupos, uma vez que relações mais horizontalizadas, foi um dos focos desta experiência. Todos os momentos ocorridos na escola foram em roda, o que gerou reflexões sobre como essa configuração proporcionou que as mesmas se sentissem vistas e acolhidas, mesmo que por algum momento. Assim, é importante estabelecer imperativamente a necessidade do mundo “se fazer ciranda”, pois o coletivo do presente trabalho, almeja pelos dias em que no trânsito dos mais variados espaços, seja garantida a presença das mais distintas cores, formas, peculiaridades, idiossincrasias e particularidades, isto é, espera-se que a diversidade como um todo, seja acolhida, e de maneira prioritariamente equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o método cartográfico tem como objetivo acompanhar processos, evidenciando matérias de expressão e criação de sentidos, sem premissas de definição de regras abstratas acerca de procedimentos a serem empregados. O método não pressupõe se antever ao estabelecimento de caminhos lineares para atingir determinados fins. Ao contrário, trata-se sempre de habitar um certo campo de pesquisa para com ele dar forma àquilo que se apresenta enquanto traços de um território intensivo.

A vista disso, notamos que ao nos depararmos com a alteridade daquilo que não nos é próximo, há sempre algo que se desperta e que foge as prerrogativas teóricas e técnicas. Nos momentos em que os autores estiveram na instituição, houve implicações e provocações que os atravessaram subjetivamente. Fugir da zona de conforto e lidar com subjetividades que coexistem no percurso da vida, provocam uma variedade de aprendizados, pois algo sempre se passa nas dinâmicas, antes desconhecidas, do encontro com o outro.

Por fim, ressalta-se que os encontros promovidos suscitaram a potencialidade que a Psicologia pode viabilizar nos mais diversos espaços, marcada por algumas ferramentas particulares que a mesma propicia: a escuta atenta e as provocações daquilo que antes estava adormecido, oculto ou mesmo latente, propiciando para os profissionais e crianças da instituição a produção de novos sentidos acerca das relações estabelecidas naquele local.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

CERQUEIRA, D. C. *et al.* **Atlas da violência 2019.** 2019.

DUTRA, E. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica.** Estudos de psicologia, v. 7, n. 2, 2002.

LAFER, C. Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt. **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 289-304, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, L. da S. *et al.* Ações educativas em saúde estimulando o desenvolvimento infantil. **Revista Universo & Extensão**, v. 4, n. 4, 2016.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-49, 2013.

PRADO, R. A. de A. **Hermenêutica filosófica, fenomenologia e narrativa: percurso metodológico de uma pesquisa em psicologia clínica.** **Psicologias**, v. 1, 2015.

SOUZA, S.; FRANCISCO, A. **O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos.** CIAIQ2016, V. 2, 2016.

Artigo recebido em 12 de fevereiro de 2020

Artigo aprovado em 23 de março de 2020

AS NOVAS MÍDIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID-HISTÓRIA DA UNIFAL-MG E DE AÇÕES DE EXTENSÃO NO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

AS NEW MEDIA AND HISTORY TEACHING: AS EXPERIENCE-CIAS OF PIBID-HISTORY OF UNIFAL-MG AND EXTENSION ACTIONS IN THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HISTORY TEACHING

COMO NUEVA ENSEÑANZA DE MEDIOS E HISTORIA: COMO EXPERIENCIA-CIAS DE PIBID-HISTORIA DE UNIFAL-MG Y ACCIONES DE EXTENSIÓN EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Luiz Antonio Sabeh¹
Caroline Aparecida Ferreira²
Igor Vinícius Martins de Morais²
Otávio Augusto de Carvalho Massaro²

RESUMO

A “sociedade da informação” estabelece novos paradigmas à Educação e novos imperativos à História como campo científico e enquanto disciplina escolar. Visando refletir sobre o desenvolvimento da mídia-educação e o uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino de História na Educação Básica, este artigo apresenta relatos de experiências vividas a partir de ações de extensão e do PIBID-História da Universidade Federal de Alfenas. O intuito é socializar as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mas, sobretudo, pensar nos caminhos que percorremos e que ainda precisamos percorrer para superar os desafios que o mundo atual impõe ao exercício das novas funções sociais do(a) historiador(a)-docente.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto de História Moderna da Universidade Federal de Alfenas e coordenador do projeto de extensão “Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico” da mesma universidade. E-mail do autor principal: luiz.sabeh@gmail.com

² Licenciados em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID História-UNIFAL-MG em 2017.

Palavras-chave: Mídia-educação; Ensino; História; PIBID; Extensão.

ABSTRACT

The “information society” establishes new education paradigms and new imperatives to History as a scientific field and as school discipline. In order to reflect on the development of media-education and the use of information and communication technologies in the struction of History in basic education, this article presents reports of experiences lived out of extension actions and the PIBID-History of the Federal University of Alfenas. The intent is to socialize the activities developed in the framework of “Institutional Scholarship Introduction to Teaching Program”, but, above all, to think about the paths we took and we still need to go through to overcome the challenges that the current world imposes on the exercise of the new social functions of being historian-teacher.

Keywords: Media-education; Structio; History; PIBID.

RESUMEN

La “sociedad de la información” establece nuevos paradigmas para la educación y nuevos imperativos para la historia como campo científico y como materia escolar. Con el objetivo de reflexionar sobre el desarrollo de la educación en medios y el uso de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la historia en la educación básica, este artículo presenta informes de experiencias de acciones de extensión y el PIBID-Historia de la Universidad Federal de Alfenas. El objetivo es socializar las actividades llevadas a cabo bajo el Programa de Becas de Iniciación de Enseñanza Institucional, pero, sobre todo, pensar en los caminos que aún tenemos que recorrer para superar los desafíos que el mundo actual impone al ejercicio de las nuevas funciones sociales del historiador.

Palabras clave: Educación en médios; Enseñanza; Historia; PIBID; Extensión.

AS QUESTÕES QUE NOS MOVEM

Na década de 1950, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação levou muitos países do Ocidente a refletir sobre a influência das mensagens midiáticas nos comportamentos sociais. As investigações nesse campo revelaram também o poder dessas ferramentas de informar e, nas décadas seguintes, passou-se a discutir o seu uso para levar o ensino aos grupos sociais considerados marginalizados. O reconhecimento de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) são instrumentos de produção de cultura e que permitem o acesso a serviços sociais e empresariais, bem como a inserção no mercado de trabalho, levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a considerá-las ferramentas pedagógicas indispensáveis para a formação da cidadania. Assim, a mídia-educação, campo que nasceu para pensar o uso das TIC's na Educação, passou a defender a

alfabetização pelas mídias e a cobrar dos governos ações afirmativas para a promoção da Educação pela e para as mídias (BÉVORT; BELLONI, 2009; CAETANO, 2015).

Esse movimento foi fundamental para as reflexões sobre o papel das mídias na chamada “sociedade da informação”, que nasceu nos anos finais do século XX com o desenvolvimento e a popularização das TIC’s, isto é, a televisão e suas variantes (antenas, DVD, etc.), o computador, os jogos para vídeo e computador, a máquina fotográfica, a filmadora, o celular, o smartphone e, principalmente, a internet. Isso porque essas novas mídias, em razão da capacidade de produzir e difundir informações em escala global e ultra rápida, estabeleceram novos paradigmas para a Educação: professores(as) e estudantes aprenderão a usar as novas mídias intuitivamente, como estimulam as fabricantes, ou é preciso pensar a capacitação dos professores para o seu uso prático e crítico ainda no seu período de formação? As TIC’s devem ser absorvidas de maneira orgânica nas práticas de ensino ou é papel dos Estados desenvolver ações voltadas a instrumentalizar os(as) professores(as) e estudantes a serem alfabetizados(as) pelas e para as mídias e a usá-las como ferramentas de produção e comunicação do conhecimento? Democratizar o acesso a essas tecnologias significa munir as escolas dessas ferramentas ou esse papel deve ser realizado por suas fabricantes e pelas empresas da indústria cultural que tanto se beneficiam com um público mal formado e acrítico em relação às novas mídias? (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1091-1099).

Por estarmos vivendo esse fenômeno de profundas mudanças nas formas de ensino e de aprendizagem através das mídias, essas e outras questões ainda são alvo de amplo debate. E mesmo que muitos países tenham firmado compromissos na *Agenda de Paris* de 2007 para o desenvolvimento da mídia-educação, estamos dando ainda nossos primeiros passos para superar os imensos desafios que limitam o uso de novas mídias no ensino, tais como a falta de apoio dos governos e a falta de interesse e cooperação dos(as) fabricantes de TIC’s e de empresas da indústria cultural (BÉVORT; BELLONI, 2009).

O fato é que é inegável a necessidade de se educar para as mídias e pelas mídias, visto que as TIC’s impõem não apenas novos desafios para a Educação, mas para a sociedade como um todo. E pensar o uso dessas ferramentas no ensino de História se mostra também uma ação urgente não só pelas questões aqui levantadas, como também em razão das mudanças que a “sociedade da informação” está promovendo na configuração da História como área do saber e como disciplina escolar.

No Brasil, até a década de 1990, os(as) historiadores(as) comunicavam o conhecimento histórico quase que exclusivamente através de mídias impressas (livros e artigos), textos quase sempre voltados ao público acadêmico. Assim atuando, estavam exercendo a sua função social de promover reflexões sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos das sociedades humanas em uma perspectiva histórica.

O texto impresso é uma mídia de ampla circulação, mas que não revela seus(uas) verdadeiros(as) leitores(as). Para descobrir quem lê determinado tipo de produção literária é preciso fazer pesquisa. Dessa forma, até o momento em que o livro era a principal mídia, acreditávamos que só historiadores(as) e o público escolar e universitário tinham interesse pelo conhecimento histórico. Porém, Jurandir Malerba chama a atenção para o fato de que as novas mídias têm a capacidade de revelar o público que o utiliza. E como também o conhecimento histórico passou a ser produzido e comunicado pelas TIC's, essas novas ferramentas revelaram que o público que tem interesse pelo conhecimento histórico é muito maior do que aquele que se acreditava: são pessoas de todas as idades, sexo, grupos sociais e nível de escolaridade. Além disso, as novas mídias revelaram também os interesses pela História: reivindicação de memórias; construção de identidades coletivas e, relacionadas a elas, a consolidação de ideologias; e até mesmo a criação de sensibilidades voltadas a estimular o turismo e a indústria cultural (MALERBA, 2017).

O despontamento desse novo público demonstra que as funções sociais do(a) historiador(a) vão além de formar pesquisadores(as) e professores(as) de História. Ele também exige desse(a) profissional a capacidade de produzir e comunicar o conhecimento histórico para a sociedade como um todo através das mais diferentes mídias e, principalmente, a de promover a reflexão sobre esse conhecimento veiculado pelas TIC's.

Apenas muito recentemente, diante do sucesso de biografias, romances e obras de não-ficção escritas por “diletantes” – bem como a ocupação por outros(as) profissionais de espaços como museus, centros de memória e patrimônio cultural, sem contar os trabalhos de consultoria histórica – é que os(as) historiadores(as) se deram conta da importância dessas “narrativas de grande circulação” (SARLO, 2007), isto é, das outras formas de produção de sentido e de apresentação histórica de identidades. O sucesso desses meios alternativos de apropriação do conhecimento histórico ou da memória coletiva, na verdade mostra que os(as) historiadores(as) profissionais têm falhado naquela sua função essencial de suprir as carências de sentido e de identidade dos(as) cidadãos(ãs) comuns.

Por que os(as) historiadores(as), no Brasil, não estão exercendo essas funções sociais? É uma realidade que a formação do(a) historiador(a), em nosso país, esteja voltada quase que exclusivamente à formação de pesquisadores. Keila Grinberg chamou a atenção para o fato de que o valor atribuído pela CAPES às mídias resultantes de formas tradicionais de pesquisa com fontes primárias (como livros e artigos científicos), e a oposta desvalorização dos resultados de ações que visam a melhoria do ensino (como material didático, filmes, documentários, etc.), reflete-se em um ambiente acadêmico que prepara os(as) historiadores(as) a atuarem apenas no restrito universo do Ensino Superior (GRINBERG, 2012).

Também é do conhecimento da comunidade acadêmica que a produção do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior é um dos principais elementos considerados nas avaliações de cursos de graduação e de pós-graduação feitas pelo Ministério da Educação (MEC), e também uma exigência para as progressões funcionais nas carreiras do magistério no serviço público federal. Desse modo, a desvalorização da produção de materiais de divulgação do conhecimento histórico para um público amplo gera duas deficiências no campo da História: de um lado, temos uma produção historiográfica destinada apenas para a comunidade acadêmica; por outro lado, os cursos de História pouco desenvolvem ações que valorizam a formação de um(a) historiador(a)-docente ou a formação de um(a) historiador(a) capacitado a fazer curadoria para a produção de conhecimento histórico através das novas mídias, já que investir esforços nesse sentido não rende um índice de produção satisfatório às agências de fomento à pesquisa e ao MEC.

Desse modo, o desafio dos cursos de graduação em História parece ser o de possibilitar a formação de historiadores(as) capazes de exercer as funções que a “sociedade da informação” impõem. E nesse aspecto é essencial pensarmos sobretudo a formação de um(a) historiador(a)-docente que seja capaz de dominar as TIC’s. Afinal, essa habilidade não é só uma necessidade do desenvolvimento da mídia-educação, mas sobretudo uma forma de formar um(a) profissional apto(a) a promover a reflexão sobre os conhecimentos veiculados pelas novas mídias.

AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, O PIBID-HISTÓRIA DA UNIFAL-MG E AS EXPERIÊNCIAS NO USO DAS NOVAS MÍDIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Visando enfrentar esses desafios do ensino de História, algumas atividades foram desenvolvidas na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) articulando as ações do projeto de extensão *Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico* e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – área de História – da UNIFAL-MG.

O projeto de extensão foi concebido no início de 2015 visando o aperfeiçoamento da formação dos(as) discentes do curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG e sua interação dialógica com a comunidade escolar de Alfenas. Desde então, foram desenvolvidas reflexões teóricas e ações práticas voltadas a instrumentalizar os(as) discentes dos cursos de História e os(as) docentes dessa área, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, com um repertório que permita a produção e a comunicação do conhecimento histórico produzido nas universidades para um público amplo, por meio das mais variadas mídias. Através de debates (eventos acadêmicos) e oficinas, os(as) participantes do projeto têm se esforçado para refletir sobre as práticas de produção do conhecimento histórico no meio acadêmico; identificar e/ou criar técnicas de uso das TIC's capazes de produzir e comunicar esse conhecimento; e trabalhar na manutenção do acervo de material didático de ensino de História já criado, ferramenta útil para o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da História nos mais diferentes níveis.

O grande laboratório que tem permitido colocar em prática as reflexões teóricas e o conhecimento obtido nas oficinas do projeto de extensão é o PIBID-História da UNIFAL-MG. O programa visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores(as), portanto, articula as atividades do Ensino Superior com as desenvolvidas nas escolas públicas (municipais e estaduais) de Educação Básica parceiras. Por isso, o PIBID permite que os(as) bolsistas de iniciação à docência executem, nas escolas, atividades didático-pedagógicas sob a orientação de coordenadores(as) (professores(as) na universidade que orientam a elaboração de projetos de sequência didática e promovem reflexões sobre o ensino de História) e de supervisores(as) (professores(as) da Educação Básica que atuam na co-formação dos pibidianos(as) orientando a execução dos projetos).

Desde 2015, as discussões teóricas acerca do uso das novas mídias no ensino de História foram feitas também nas reuniões semanais do PIBID. E em 2017, os(as) pibidianos(as) foram estimulados a desenvolver projetos de sequência didática em que, independente da te-

mática, usassem as novas mídias como ferramentas didáticas, o que originou experiências enriquecedoras.

Uma delas foi realizada com uma turma de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa, na cidade de Alfenas-MG. A sequência didática intitulada “O Iluminismo e a razão da informação: a urgência de esclarecimentos” tinha como finalidade pensar a disseminação da informação e da produção intelectual dentro do movimento cultural alcunhado “Iluminismo” no século XVIII e seu público-alvo. A validação da proposta estaria em consonância à realidade atual – com devida atenção a possíveis anacronismos – oferecendo bases aos(as) estudantes para que pudessem atentar ao uso irrestrito da tecnologia e dos veículos informativos e, ainda, formular critérios de avaliação sobre conhecimento que divulgam.

Era de fundamental importância ao projeto a etapa cuja finalidade seria o desenvolvimento de uma atividade final que desse uma mostra do nível de compreensão dos(as) estudantes em referência às discussões apresentadas. O objetivo da mesma seria colocar em pauta as formas pelas quais os(as) estudantes faziam acesso às informações disseminadas nas mais variadas mídias. O trabalho de problematização desse aspecto vinha sendo feito durante as aulas, levando em consideração a possibilidade de abarcar os diferentes arranjos e realidades de cada um. Para isso, procurou-se detectar os conteúdos acessados pela turma e a maneira como apropriavam-se daquilo que estava sendo veiculado.

O desenvolvimento intencionado para a atividade centrava-se na pesquisa dentro do espaço escolar, no entanto, o desenvolvimento dessa atividade esbarrou em problemas estruturais enfrentados pela escola e na realidade socioeconômica dos alunos.

Inicialmente, pensou-se em usar o laboratório de informática para os alunos realizarem as pesquisas, mas descobriu-se que esse espaço não atendia todos os estudantes pela falta de computadores suficientes. É conhecida a falta de recursos que assolam as instituições públicas de ensino básico no país e é sabido como isso afeta a possibilidade de desenvolver métodos pedagógicos que estejam alinhados à crescente modernização e complexificação da sociedade atual. Temos, entretanto, que levar em conta a existência do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado em 1997 pelo Governo Federal, que visa, entre outras coisas, instrumentalizar as escolas públicas do Ensino Básico com recursos de informática para aprimorar a gestão escolar, aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem e promover o acesso de estudantes de baixa renda às TIC's.

Por que, então, não há um laboratório suficientemente adequado na Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa?

De acordo com Ângela Carrancho da Silva, em 2009, quando foram feitas avaliações sobre a qualidade do ensino no país, constatou-se que as metas do programa não haviam sido atingidas em muitos Estados brasileiros e que, em geral, ele não promoveu uma melhora expressiva da Educação pública. Na tentativa de encontrar explicações para a ineficiência do ProInfo, Carrancho recorreu a diversas pesquisas que apontaram para a pouca efetividade dos laboratórios de informática criados com os recursos do programa: no geral, eles apresentam um número insuficiente de computadores para o número de alunos matriculados nas escolas; além disso, não dispõem de *softwares* pedagógicos e outros equipamentos auxiliares, tampouco de manutenção e conservação; e, ainda, não foram oferecidos cursos de formação continuada que dessem condições aos(as) professores(as) de desenvolverem atividades pedagógicas com os recursos de informática, o que simplesmente implicou na inutilidade dos laboratórios. Segundo a pesquisadora, em 2007 o Governo Federal até estabeleceu novos objetivos ao ProInfo, porém, com políticas fragmentadas e descontinuadas e voltadas a interesses eleitorais, seus resultados estariam fadados a serem tão pífios quanto aqueles atingidos em sua primeira década. (SILVA, 2011) E foi exatamente o que se constatou na escola onde o projeto estava sendo realizado. Lá o ProInfo chegou de forma incompleta.

Assim, para contornar esse problema, pensou-se em usar a biblioteca da escola, entretanto, o projeto esbarrou em outro problema estrutural enfrentado pela instituição: como a quantidade de estudantes matriculados(as) é superior à capacidade do seu espaço físico, a sala onde estava a biblioteca acabou por ser transformada em sala de aula, ou seja, também não havia biblioteca disponível na escola.

Não restou dúvida de que a única alternativa para a realização da pesquisa com os alunos fosse utilizando os seus próprios aparelhos de celular. Porém, quando se consultou a professora-supervisora sobre a possibilidade de seguir com a proposta, a mesma mostrou-se bastante resistente, argumentando a existência de uma burocracia que coibia o uso de celular em sala de aula e que, em caso de burla, ela estaria sujeita a punições do órgão administrativo da instituição.

De fato, em Minas Gerais, a Lei Estadual nº 14.486 de 2002 proíbe o uso de telefones celulares em sala de aula, norma que negligencia o debate iniciado há décadas por pesquisadores da mídia-educação sobre a inevitabilidade da inserção das TIC's no ambiente escolar.

Hoje, o debate de especialistas não deixa margem para dubiedades quanto à ideia de que as mídias se inserem na coletividade atual como ferramenta de sociabilização das novas gerações, mostrando-se parte idiossincrática do mesmo processo. Eveline Bévort e Maria Belloni, por exemplo, apontam que no atual estágio de complexidade em que se encontra a nossa sociedade, “não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082). Por isso, advertem que, conquanto evitarmos as práticas de inserção das mídias nos espaços escolares em todos os níveis e modalidades, a “educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais” (*idem, ibidem*, p. 1082).

Para além da resistência da professora-supervisora ao uso de celular na realização da atividade final do projeto, outro problema que também contribuiu à inviabilização foi o fato de que nem todos os(as) estudantes possuíam um aparelho celular. A maior parte dos(as) estudantes são da zona rural, possuem baixa renda e, conseqüentemente, necessitam trabalhar para auxiliar no mantimento da família. E essa realidade não é um caso específico ou isolado e deve, portanto, servir para discussões sobre o desenvolvimento da mídia-educação no Brasil: ela perpassa, invariavelmente, ao desenvolvimento de políticas públicas que promovam a equidade e a distribuição de renda, o que permitirá o acesso de todos(as) os(as) brasileiros(as) às TIC's, ferramentas que entidades civis e a UNESCO reconhecem como indispensáveis ao exercício da sociabilização e da cidadania.

Essa experiência nos mostra que a inserção das TIC's no ambiente escolar ainda precisa superar dificuldades de naturezas variadas e muito mais abrangentes, já que as escolas carecem de infraestrutura e sequer possuem espaços essenciais como uma biblioteca, por exemplo.

Outra experiência significativa do PIBID-História da UNIFAL-MG no uso das novas mídias no ensino de História foi vivenciada na Escola Estadual Napoleão Sales, também em Alfenas, e teve como público-alvo os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Os(as) pibidianos(as) foram orientados(as) a desenvolver um projeto didático sobre algum tema que estivesse previsto no planejamento da professora-supervisora. Dentre eles, foi escolhido a Ditadura Civil-Militar no Brasil e, a partir daí, foi realizado um diagnóstico com o objetivo de entender o nível de conhecimento dos alunos sobre esse processo histórico e conhecer através de quais meios os(as) estudantes buscavam informações sobre o assunto. Me-

diante uma conversa dinâmica, os(as) estudantes demonstraram possuir visões diferentes daquelas elaboradas pela historiografia. Alguns(mas) chegaram a argumentar que não houve uma ditadura militar no Brasil entre 1964 e 1985, mas sim uma intervenção para salvar o Brasil de comunistas. Ao serem indagados pelos pibidianos sobre a origem dessas informações, os estudantes responderam que se informaram através das redes sociais (*Facebook* e *YouTube*).

Em seu estudo sobre o papel do professor diante das novas tecnologias de informação e comunicação, Pedro Demo afirma que, “por meio da Internet, os estudantes acessam informação de múltiplas fontes, tornando a carga curricular (...) seletiva e o professor mais vulnerável” (DEMO, 2011, p. 18). Nesse caso, seria a grande circulação de informações proporcionadas por essas tecnologias um obstáculo que os(as) professores(as) encontram em sala de aula?

As questões levantadas no diagnóstico não deixam dúvidas de que, na “sociedade da informação”, a escola não é mais a única detentora dos meios de aprendizagem e de informação. A educação e os meios de produção do conhecimento se estendem, além da escola, para a sociedade, através das novas mídias. E essas mesmas questões reforçam a concepção de que dominar as TIC’s é uma nova faceta do ofício do(a) historiador(a)-professor(a). Elas não podem ser vistas como um obstáculo, mas como uma realidade com a qual precisamos lidar. Conforme orienta Demo, é indispensável que o(a) professor(a) mude suas práticas de ensino e repense a abordagem de conteúdo: na era da informação, é essencial ensinar o(a) estudante a saber pensar a gama variada de saberes produzidos por fontes diversas (DEMO, 2011).

Levar o saber histórico das mídias para as salas de aula é uma ação urgente. Enquanto os(as) historiadores(as) profissionais não exercem sua nova função social de produzir e comunicar conhecimento histórico à sociedade como um todo, quem continuará fazendo esse papel no Brasil são indivíduos ligados a grupos conservadores e à indústria cultural. Em geral, vemos movimentos voltados a resgatar uma História que os(as) profissionais da área estão, pouco a pouco, revisando e que estava a serviço da consolidação de uma visão de mundo burguesa, branca, elitista e racista. E como o ofício do(a) historiador(a) ainda não é regulamentado, esses(as) “diletantes” declaram-se historiadores(as) e o público que utiliza as mídias para acessar o conhecimento histórico atesta suas competências através dos índices de venda de textos de vulgarização do conhecimento histórico ou das visualizações e curtidas dos vídeos e áudios que carregam conteúdo historiográfico nas redes sociais.

Por isso mesmo, o(a) historiador(a)-docente tem o grande desafio de problematizar, em sala de aula, o conhecimento histórico divulgado pelas TIC's, principalmente aqueles que são calcados em um discurso que desqualifica a historiografia produzida nas universidades.

Não obstante, o resultado do diagnóstico levou à concepção do projeto “Memórias do Regime Militar (1964-985): narrativas sobre um período de transição”, cujo objetivo principal foi discutir as narrativas existentes sobre esse evento. Por isso, a metodologia baseou-se na comparação das visões transmitidas pelas mídias com aquelas produzidas pela historiografia.

Nas aulas, os pibidianos propuseram que os estudantes levassem narrativas coletadas nas TIC's e se posicionassem sobre a temática, entretanto, criou-se um ambiente de debate coletivo para que fosse possível realizar uma discussão participativa e reflexiva sobre as narrativas apresentadas e, a partir daí, desconstruir ideias de senso comum ou discursos ideológicos de negação do fato histórico, bem como a construção dos conceitos pertinentes ao tema, como democracia, por exemplo.

Como proposta da atividade final foi solicitado que os estudantes elaborassem, de forma coletiva, um grande painel em que expressassem suas perspectivas do que foi ou não a Ditadura Civil-Militar brasileira. A maioria reconstruiu, através de suas visões históricas, a ditadura como algo negativo e que se relacionava à tortura e ao cerceamento da liberdade política, mas uma minoria continuou posicionando-se a favor dos militares e da ditadura como se essa fosse uma intervenção necessária para salvar o Brasil contra um golpe comunista. Em uma avaliação geral, o projeto foi enriquecedor pelo fato de ter sido construído de forma coletiva. Mesmo que o tema tenha mostrado um conflito ideológico entre os colegas de turma, os(as) estudantes foram orientados a perceber as narrativas veiculadas pelas mídias de forma crítica e precisaram pensar argumentos embasados teoricamente para debater as diferentes opiniões existentes naquele espaço. Agindo dessa forma, conseguimos perceber o potencial das TIC's como sendo importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Do mesmo modo, conseguimos mostrar aos(às) estudantes que a escola é também um lugar para se usar as mídias e para se pensar sobre o conhecimento que comunicam, o que acabou por apresentar-lhes aquilo que Bévort e Belloni apontam sobre essas ferramentas de comunicação e informação como “uma espécie de ‘escola paralela’, mais interessante e atrati-

va que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes [...] desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, ‘novos modos de aprender’, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (*idem, ibidem*, p.1089).

O QUE APRENDEMOS COM ESSAS EXPERIÊNCIAS?

De acordo com um levantamento realizado por Ângela Carrancho da Silva, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou, em 2011, 16 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever. O mesmo senso apontou que em nosso país havia 33 milhões de analfabetos funcionais, o que amplia significativamente o quadro de pessoas que são destituídas dos seus direitos básicos pelo simples fato de não dominarem a leitura e a escrita (SILVA, 2011).

Diante desse cenário, seria a prioridade do Estado brasileiro (a quem compete gerir a Educação, conforme está previsto em nossa Constituição) trabalhar para erradicar o analfabetismo ou para promover o desenvolvimento da mídia-educação?

Na “sociedade da informação”, essas duas ações estão intimamente vinculadas, já que o acesso ao conhecimento, primeiro passo para o exercício da cidadania, perpassa pelo acesso às novas mídias. Por isso, tão necessária e urgente quanto a alfabetização é também a alfabetização digital, isto é, o desenvolvimento da “capacidade que o indivíduo tem de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização de recursos tecnológicos e da escrita no meio digital” (SILVA, 2011, p. 530), já que disto depende a “plena conquista da cidadania na sociedade contemporânea” (p. 530).

A primeira experiência do PIBID-História da UNIFAL-MG aqui relatada nos mostrou que, no Brasil, o desenvolvimento da mídia-educação encontra dificuldades estruturais enormes. Pensá-la como uma realidade em todo o país implica, necessariamente, em superar questões como infraestrutura escolar, acesso à informação, burocracia institucional, qualificação de sujeitos para essa realidade e projetos pedagógicos alinhados às propostas de uso da tecnologia na Educação. Portanto, não basta a criação de programas fundamentados em um discurso de modernização das práticas de ensino sem que haja uma atenção cuidadosa para os limites que a Educação pública tem enfrentado há tanto tempo. Mesmo porque, só haverá mudança efetiva nas práticas de ensino quando existirem ações afirmativas dos poderes públicos

e da sociedade civil, principalmente se estiverem voltadas a universalizar os direitos sociais a todos(as) os(as) brasileiros(as).

De qualquer modo, não é coerente esperar que o desenvolvimento da mídia-educação dependa apenas de políticas públicas. Mesmo porque, as experiências nascidas de iniciativas pontuais poderão ajudar a definir ou mesmo repensar as políticas e as ações já existentes.

É o que nos mostrou a segunda experiência do PIBID-História da UNIFAL-MG aqui apresentada, que também nos alerta para o fato de que a “sociedade da informação” coloca imperativos não só ao campo da Educação, mas também ao da História: dominar as novas mídias é uma necessidade para o(a) historiador(a) e, sobretudo, para o(a) historiador(a)-docente.

Vistas em seu conjunto, essas experiências do PIBID-História UNIFAL-MG têm nos permitido repensar o modelo de formação de historiadores(as) que comumente é oferecido em nosso país. Considerando as novas funções sociais do(a) historiador(a) (de produzir e comunicar o conhecimento histórico para a sociedade como um todo através das mais diferentes mídias e, principalmente, de promover a reflexão sobre esse conhecimento veiculado pelas TIC's), vários desafios estão colocados. Entre eles, podemos destacar a ampliação das perspectivas de pesquisa realizada pelo(a) historiador(a). Lançando mão de metodologias empregadas pelas ciências sociais aplicadas, suas investigações não precisam necessariamente gerar conhecimento histórico, como tem ocorrido, mas podem estar voltadas a levantar dados relativos à configuração da História como disciplina escolar e como campo científico. O objetivo? Pensar os usos que a nossa sociedade faz da História: quem se apropria do conhecimento histórico, por que e por quais meios?

Tradicionalmente, as pesquisas em História estão voltadas a produzir conhecimento em um só formato (mesmo que com variações): o monográfico. Isto posto, outro desafio é a ampliação também dos formatos possíveis de se comunicar os resultados de pesquisa. Nesse particular, a apropriação das linguagens das novas mídias é essencial. Com isto não estamos afirmando que os(as) historiadores(as) devem dominar todas as técnicas de produção das mais diferentes TIC's (que envolvem a participação de profissionais de várias áreas), mas que eles(as) sejam capazes de fazer a curadoria dos saberes historiográficos, exercício fundamental para a produção do conteúdo que será veiculado pelas novas mídias.

Desenvolver estratégias para aprimorar a formação também de um(a) historiador(a)-docente é fundamental para a preparação de profissionais capazes de atuar na transformação e

melhoria da nossa sociedade, tanto no âmbito da Educação quanto no campo político, social e cultural. Também é inquestionável a importância da produção de livros e artigos acadêmicos resultantes de pesquisas historiográficas, já que este é um caminho para a constante construção de novos olhares e concepções sobre a ação do ser humano no tempo e de sua atuação nas sociedades. No entanto, raros são os(as) historiadores(as) de ofício que divulgam a um público amplo esse conhecimento produzido nas universidades, o que, de certo modo, retira do(a) historiador(a) alguns dos seus papéis sociais, tais como o de auxiliar na construção de uma identidade coletiva e o de fomentar um senso crítico em relação ao meio em que vivemos.

Assim, no que compete ao papel do(a) historiador(a)-docente na “sociedade da informação”, é fundamental que ele esteja habilitado também a realizar ações voltadas a pensar o uso crítico da informação histórica transmitida pelas mídias. Lembremos, boa parte do conhecimento histórico veiculado pelas novas mídias no Brasil hoje resulta de um movimento conservador. Como vimos nas experiências relatadas, entre as ações do(a) historiador(a)-docente, a mais importante talvez seja a de levar o conhecimento histórico veiculado pelas TIC’s para as salas de aula a fim de problematizar o saber que comunicam. Mesmo porque, no mundo contemporâneo impactado pelas ferramentas de comunicação, a escola deixa de ser o único ou o principal espaço de formação e informação. Porém, essas mesmas experiências mostraram que essa realidade também reforça a função da escola de ensinar os(as) seus(uas) estudantes a serem críticos(as) com as informações que recebem.

Evidentemente, a superação desses desafios inerentes à nova configuração do campo da História perpassa por questões mais amplas. Elas serão efetivamente viabilizadas quando as políticas do MEC passarem a valorizar também os saberes produzidos em outras mídias que não apenas o livro e o artigo voltados ao público universitário. Além disso, serão uma realidade quando repensarmos o modelo de formação do(a) historiador(a)-docente no Brasil e ampliarmos nossas concepções de pesquisa e de formatos de comunicação dos seus resultados. Até lá, os cursos de Licenciatura em História precisam encontrar estratégias para preparar os(as) futuros(as) historiadores(as)-docentes a lidarem com os desafios que estão colocados em nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAETANO, L. M. D. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 21, 2015.

DEMO, P. **Olhar do educador e novas tecnologias**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, 2011.

GRINBERG, K. Historiadores para quê? **Ciência Hoje On-line**. 09/03/2012. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que> Acesso em 04/02/2015.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, 2011.

Artigo recebido em 19 de fevereiro de 2020

Artigo aprovado em 11 de maio de 2020

**APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA, DIÁLOGO INTERCULTURAL E
CUIDADO EM SAÚDE MENTAL:
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO INTERNACIONAL E EXTENSÃO NO
SEMIÁRIDO NORDESTINO DO BRASIL**

**SERVICE LEARNING, INTERCULTURAL DIALOGUE AND MENTAL
HEALTH CARE:
INTERNATIONAL INTERNSHIP AND EXTENSION EXPERIENCE IN
NORTHEASTERN SEMIARID OF BRAZIL**

**APRENDIZAJE SOLIDARIO, DIÁLOGO INTERCULTURAL Y
ATENCIÓN EN SALUD MENTAL:
EXPERIENCIA DE PASANTÍAS INTERNACIONALES Y EXTENSIÓN
EN EL SEMIÁRIDO NORORIENTAL DE BRASIL**

Ilenia D'Attis¹
Nicola Andrian²
Barbara Eleonora Bezerra Cabral³

RESUMO

Responsabilidade social, internacionalização e diálogo intercultural são três desafios que a universidade, como qualquer outra instituição educativa, é convocada a enfrentar em uma sociedade globalizada, cada vez mais caracterizada, por um lado, pelo multiculturalismo, por uma fragmentação social e forte competitividade e, por outro, crescentemente aberta à necessidade de encontro, diálogo e colaboração. Neste contexto, o artigo apresenta e discute a experiência de mobilidade internacional de uma estagiária de pós-graduação em psicologia da Universidade de Padova, Itália, promovida através de um projeto social e de intercâmbio, em parceria com a Residência Multiprofissional de Saúde Mental/RMSM da UNIVASF. O estágio foi realizado em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil na cidade de Juazeiro-BA, que constitui um dos cenários de aprendizagem da RMSM. Foram desenvolvidas atividades extensivas, pautadas no diálogo intercultural e na aprendizagem solidária, a partir da proposição de um laboratório de yoga e meditação para adolescentes. A análise da experiência aponta para a fertilidade da aproximação intercultural, no exercício de reconhecimento de modos diversos de ser e da proposição de espaços terapêuticos que

¹ Graduação em Ciências e Técnicas Psicológicas na Universidade dos estudos G. D'Annunzio, Chieti, Abruzzo, Itália, 2016. Graduação 'Magistrale' em Psicologia Social, do Trabalho e da Comunicação na Universidade de Pádua, Itália, 2018. E-mail: ilenia.dattis@studenti.unipd.it

² Doutorado em CoTutela entre o curso em Ciências Pedagógicas, da Educação e da Formação, Departamento de Filosofia, Sociologia, Educação e Psicologia Aplicada/FISPPA, Universidade de Pádua, Itália, e o curso em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, 2018. Coordenador do Grupo permanente de Internacionalização Acadêmica e participante ao Núcleo de Pesquisa e Extensão NUPE do DCH III UNEB, Juazeiro-BA. E-mail: nicola.andrian@gmail.com

³ Graduação em Psicologia UFPE (1997). Especialização em Saúde Pública pelo CPqAM/FIOCRUZ, 1998. Mestrado em Psicologia Clínica pela UNICAP, 2204. Doutora em Psicologia pela UFES, 2011. E-mail: barbaraebcabral@gmail.com

convidem ao autocuidado. A partir disso, propõem-se algumas reflexões sobre possíveis estratégias para enfrentar, no mundo acadêmico, os desafios acima mencionados.

Palavras-chave: Competência Cultural; Extensão; Aprendizagem Solidária; Saúde Mental.

ABSTRACT

Social responsibility, internationalization and intercultural dialogue are three challenges that the university, like any other educational institution, is called upon to face in a globalized society, increasingly characterized, on the one hand, by multiculturalism, social fragmentation and strong competitiveness and, on the other, progressively open to the need for encounter, dialogue and collaboration. In this context, the article presents and discusses the international mobility experience of a psychology postgraduate intern from the University of Padova, Italy, promoted through a social and exchange project, in partnership with a Multiprofessional Mental Health Residence/RMSM from UNIVASF. The internship was held in a Psychosocial Care Center for children and adolescents in the city of Juazeiro-BA, which is one of the learning scenarios of RMSM. Social engagement activities were developed, based on intercultural dialogue and Service Learning, based on the proposition of a yoga and meditation laboratory for adolescents. The analysis of the experience points to the fertility of the intercultural approach, through the exercise of recognizing different ways of being, and the proposition of therapeutic spaces that invite to self-care. Based on this, some reflections about possible strategies to face the challenges mentioned above, in the academic world, are proposed.

Keywords: Cultural Competency; Social Engagement; Service Learning; Mental Health.

RESUMEN

Responsabilidad social, internacionalización y diálogo intercultural son tres desafíos que la universidad, como cualquier otra institución educativa, debe enfrentar en una sociedad globalizada, caracterizada cada vez más, por un lado, por multiculturalismo, fragmentación social y fuerte competitividad y, por otro lado, progresivamente abierta a la necesidad de encuentro, diálogo y colaboración. En este contexto, el artículo presenta y discute la experiencia de movilidad internacional de una pasante de postgrado en psicología de la Universidad de Padua, Italia, promovida a través de un proyecto social y de intercambio, en colaboración con la Residencia Multiprofesional de Salud Mental/RMSM - UNIVASF. La pasantía se realizó en un Centro de Atención Psicosocial para niños y adolescentes en la ciudad de Juazeiro-BA, uno de los escenarios de aprendizaje de RMSM. Se desarrollaron actividades de diálogo intercultural y aprendizaje solidario, basadas en la propuesta de un laboratorio de yoga y meditación para adolescentes. El análisis de la experiencia señala la fertilidad del enfoque intercultural, por el ejercicio de reconocer diferentes formas de ser, y la propuesta de espacios terapéuticos que invitan al autocuidado. De esto, se proponen algunas reflexiones sobre estrategias para enfrentar, en el mundo académico, los desafíos mencionados anteriormente.

Palabras clave: Competencia Cultural; Extensión; Aprendizaje y Servicio Solidario; Salud Mental.

INTRODUÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA INICIAR A CONVERSA

De 2016 a 2018, por meio de uma pesquisa de doutorado em cotutela entre a Universidade de Padova, Itália (UNIPD)⁴ e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁵, procurou-se investigar, do ponto de vista científico, o valor pedagógico e formativo das experiências de mobilidade internacional que estudantes da UNIPD vivem através do *Progetto BEA*, no contexto das cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, situadas no semiárido da região Nordeste do Brasil.

O *Progetto BEA* (de agora em diante projeto BEA) é um projeto social e de intercâmbio promovido pela Associação EnARS⁶, sediada na cidade de Padova, Itália, e pelo 'BEA, Centro de Estudos e Práticas', sediado na cidade de Petrolina-PE, em colaboração técnica com a UNIPD, com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e com instituições públicas e privadas de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

A pesquisa revelou uma especificidade pedagógica e inovadora do projeto: a experimentação da interseção de atividades de internacionalização, diálogo intercultural, extensão universitária e aprendizagem solidária por estudantes italianas/os ao longo de experiências combinadas de estudo e estágio no Brasil. Dados coletados através de documentos, entrevistas e questionários utilizados no estudo de caso piloto indicam que o principal interesse da equipe que faz o projeto BEA é o de proporcionar as melhores condições formativas para estes/as estudantes universitárias/os, através de um plano anual que, ciclicamente, consta de 3 etapas: uma formação específica na Itália (pré-mobilidade), um período de mobilidade no Brasil e a devolução da experiência na Itália (após a mobilidade).

De acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030⁷, como fortalecer a paz universal com mais liberdade, erradicar a pobreza em todas as suas dimensões, concretizar os direitos humanos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas, o projeto BEA busca

⁴www.unipd.it

⁵Título: INTEREURISLAND. De uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade; Autor: Nicola Andrian; data de defesa: 27 de Março de 2018.

⁶www.enars.it

⁷<http://www.agenda2030.com.br/>, acesso em 10 de setembro de 2019.

desenvolver boas práticas nos campos intercultural e educacional por meio de experiências mistas de estudo e aprendizagem solidária no exterior. Especial atenção é dada aos momentos de encontro e intercâmbio de estudantes universitários, para a promoção da cidadania ativa e da responsabilidade social no mundo.⁸

O cuidado com o aperfeiçoamento de capacidades e competências relacionais refere-se, também, ao desejo de facilitar o aprimoramento de uma atitude ‘pro-social’ nas/os protagonistas, que, de acordo com o Milan (2020, p. 188), revela-se através de “relacionamentos interpessoais abertos ao diálogo, à colaboração autêntica e, portanto, gerando comunidades: relacionamentos que, precisamente por causa de suas características, ajudam a pessoa a promover e realizar sua identidade”.

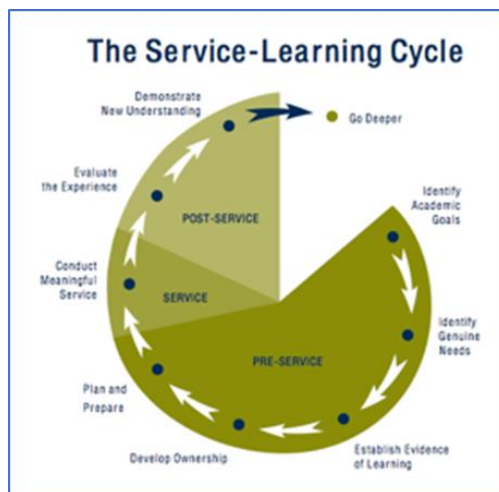
Através da análise dos dados, foi reconhecido que outro caráter inovador do projeto é a abordagem metodológica, baseada na proposta pedagógica da aprendizagem solidária, que “proporciona aos estudantes uma formação que atende o currículo acadêmico e, ao mesmo tempo, oferece um serviço significativo que faz a diferença no bem-estar da sociedade, especialmente para comunidades e pessoas nas margens socioeconômicas” (BRACCI; OWONA; NAS, 2013). Corresponde a uma proposta que nasceu nos Estados Unidos no final da década de 70 do século XX, com o nome de *Service Learning*, desenvolvendo-se rapidamente em diferentes países do mundo e com diversas nomenclaturas⁹.

Segundo Nieves Tapia (2006), o serviço de solidariedade, o protagonismo dos alunos/estudantes e a articulação curricular são as três características programáticas da aprendizagem solidária, portanto indispensáveis em qualquer projeto respaldado nesta proposta pedagógica. Na prática, as atividades promovidas pelo projeto BEA seguem o ciclo do *Service Learning* do *National Youth Leadership Council* (NYLC, 2005), apresentado na figura 1.

Figura 1: O Ciclo da Aprendizagem Solidária NYLC

⁸<http://www.enars.it/progetti/progetto-bea>, acesso em 10 de setembro de 2019.

⁹*Aprendizaje y servicio solidario, Active Learning in the community, Demokratie Lernen & Leben.*



Fonte: NYLC, 2005, p.1.

Uma característica transversal a qualquer atividade desenvolvida pelo projeto, também indicada pela referida pesquisa, é uma formação específica à comunicação assertiva para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e de qualidade. Segundo a presidenta da associação EnARS e o coordenador do projeto, as relações interpessoais são:

[...] a 'cola' em cada encontro entre pessoas, o que determina a qualidade e a excelência de cada atividade pensada, planejada e implementada. Por esse motivo, são constantemente oferecidas atividades de formação continuada sobre a comunicação assertiva, a comunicação não violenta e a relação educativa.¹⁰

O projeto BEA, na versão atual, teve início em janeiro de 2009, após o desenvolvimento de dois outros projetos de cooperação internacional e de intercâmbio, entre Brasil e Itália, que ocorreram em Petrolina-PE a partir do ano de 2002¹¹. De acordo com Andrian (2020), cabe destacar, contudo, que a história iniciou a partir da experiência de um estudante da universidade de Padova¹² que, no ano de 2000, através da ONG VIDES, de Roma¹³, desenvolveu um estágio formativo na Associação dos Amigos do PETRAPE¹⁴,

¹⁰ <http://www.enars.it/progetti/progetto-bea>. Acessado em 10 de Setembro de 2019.

¹¹ O BEA 2002 (entre os anos de 2002 e 2004) e o BEA PETRAPE (de 2005 até 2008), ambos aprovados e cofinanciados pelo Departamento de Relações internacionais, área da Cooperação Decentralizada, da Região do Veneto, Itália.

¹² Nicola Andrian, estudante regularmente matriculado no curso de graduação em Ciências da Educação da antiga Faculdade de Ciências da Formação (UNIPD).

¹³ VIDES (Voluntariado Internacional Mulher e Desenvolvimento) é uma associação de voluntariado juvenil, fundada pelas Filhas de Maria Auxiliadora ou Salesianas de Dom Bosco e promovida pelo Centro Italiano de Obras Salesianas Femininas (CIOFS) para a promoção

sediada no bairro Gercino Coelho em Petrolina-PE. Ao longo desta experiência de estágio universitário, o referido estudante teve a oportunidade de conhecer o Campus de Petrolina da Universidade do Estado de Pernambuco (UPE), naquele tempo nomeado Faculdade de Formação de Professores de Petrolina/FFPP, aproximando-se do Colegiado de Pedagogia. O encontro com alguns dos professores da UPE¹⁵ e a troca de informações, reflexões e experiências criaram o solo fértil para o planejamento do primeiro projeto de cooperação internacional que, como mencionado acima, teve início no ano de 2002.

O desenvolvimento da rede de relações interpessoais e de vínculos com instituições públicas e privadas do contexto da cidade de Petrolina¹⁶ levou a Associação EnARS a assinar, em 2012, o primeiro acordo de colaboração técnica com a PROEX/Univasf¹⁷, abrindo uma nova e valiosa temporada do projeto BEA. Nos últimos anos, a combinação entre a mobilidade internacional dos estudantes, sua participação em projetos de extensão das universidades locais¹⁸ e a aprendizagem através do serviço solidário na comunidade criou um contexto altamente estimulante, sob diferentes pontos de vista. Neste novo quadro, um carácter único e inovador foi a marca das experiências interculturais, como os cursos de língua e cultura italianas, promovidos pela PROEX e ministrados pelo coordenador do projeto junto aos/às estudantes italianos/as em mobilidade. As excelentes avaliações feitas pela totalidade dos sujeitos envolvidos, com destaque aos/às estudantes em mobilidade, abriram um espaço de reflexão sobre o significado e o valor da proposta do projeto BEA. Exemplificase com fragmento narrativo abaixo:

da mulher, dos jovens e crianças em condições de desvantagem e pobreza. Maiores informações podem ser acessadas em <https://www.videsitalia.it>

¹⁴ Uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que iniciou suas atividades informalmente em 1978, tendo como fundadora a Irmã Maria Eurídice Dourado, filha de Maria Auxiliadora, da Congregação Salesiana. Mais informações sobre a instituição podem ser encontradas em: <https://petrape.org.br>

¹⁵ Destacam-se como primeiros contatos o Prof. Francisco de Assis Silva Panta e o Prof. Ivanildo Alves de Almeida (coautor do primeiro projeto de cooperação internacional).

¹⁶ Ao longo dos primeiros dois projetos de cooperação internacional, abriram-se colaborações técnicas com instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Petrolina, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) – por meio do Centro de Internação Provisória/CENIP, CASE e CASEM – e a Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEDUC) da Prefeitura de Petrolina-PE.

¹⁷ Na pessoa da Profa. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira, Pró-Reitora de Extensão da Univasf.

¹⁸ Entre outros, o projeto de extensão inscrito PROEXT/UNIVASF 2012/2013 – Contextos de acolhimento: promovendo práticas de atenção psicossocial a crianças e adolescentes em situação de abrigo (entre março de 2012 e fevereiro de 2013).

Do ponto de vista profissional e pessoal, graças a esse estágio tão significativo, pude experimentar e realmente entender o que significa OUVIR, um ato desconhecido para mim antes, mas muito importante! Uma atitude que faz a diferença nos relacionamentos cotidianos e no 'ser' educador. Uma capacidade, uma competência que pode ser desenvolvida e que me serviu de maneira importante nas atividades principais do meu projeto de estágio: os encontros e diálogos 'informais' com os adolescentes acolhidos pela FUNASE CASE, o centro para adolescentes em conflito com a lei de Petrolina.¹⁹

Bracci, Owona e Nash (2013) afirmam que um estudante que estuda no exterior não pode mais se limitar à aquisição de noções exclusivamente acadêmicas. Como estudante global, ele se torna, para todos os efeitos, um ator social, desempenhando seu próprio papel no complexo contexto de um mundo no qual as diversidades culturais e linguísticas se encontram e se chocam em um entrelaçamento contínuo. Para os autores, o fenômeno econômico e social da globalização – pretendido como compressão do espaço e do tempo – afeta profundamente toda ação humana, aproximando e, ao mesmo tempo, distanciando sociedades e comunidades. A seguir, outro fragmento narrativo de estudante em mobilidade ilustra o que se quer comunicar:

DESCENTRALIZAÇÃO: Estar na situação de 'estrangeira' me fez refletir muito sobre a capacidade de deixar meu mundo, minha maneira de pensar, a capacidade de 'me afastar de mim'. Como equipe, trabalhamos na importância de nos expressar omitindo qualquer julgamento; prestamos muita atenção na identificação de nossas interpretações e opiniões, portanto ligadas à nossa cultura e experiência, tentando mantê-las separadas das descrições do que vimos ou ouvimos.²⁰

A partir dos resultados da pesquisa de doutorado, foram elaboradas novas estratégias de internacionalização da extensão acadêmica, que estão sendo implementadas através do projeto de pesquisa e intercâmbio INTEREURISLAND²¹ e através do acordo bilateral (*Memorandum of Understanding*) entre a UNIPD e a UNEB.

¹⁹ Relatório final da experiência de mobilidade internacional equipe BEA 2014, estagiária do Curso de graduação em Ciências da Educação e da Formação –SED, FISPPA, UNIPD, Pádua, Itália.

²⁰ Relatório final da experiência de mobilidade internacional equipe BEA 2015, estagiária do Curso de graduação em Ciências da Educação e da Formação –SED, FISPPA, UNIPD, Pádua, Itália.

²¹ INTEREURISLAND - INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning; Approaching to a New Development: <http://intereurisland.blogspot.com>

Essa contextualização torna possível compreender a proposição desse artigo, voltado a apresentar e discutir a experiência de mobilidade internacional de uma estagiária de pós-graduação em psicologia, da Universidade de Padova, Itália, promovida através do projeto BEA, em parceria com a Residência Multiprofissional de Saúde Mental/RMSM da Univasf. O estágio foi realizado em um Centro de Atenção Psicossocial/CAPS Infanto-juvenil na cidade de Juazeiro-BA, que constitui um dos cenários de aprendizagem da RMSM. A vinculação ao CAPS se caracterizou como uma das inserções no seu plano de atividades, em composição com a participação em reuniões do Núcleo de Mobilização Antimanicomial do Sertão/Numans, movimento social em prol da Reforma Psiquiátrica, e do grupo de pesquisas do Observatório de Políticas e Cuidado em Saúde/Univasf, ambos voltados à realidade do Sertão do São Francisco.

As residências em saúde constituem um dispositivo político de aprimoramento da formação em saúde, em nível de pós-graduação, com duração de dois anos e foco na formação em serviço, o que configura uma aproximação com o *Service Learning*. São apoiadas por recursos públicos de diversas fontes e voltadas à qualificação da atenção à saúde, em especial no âmbito do Sistema Único de Saúde/SUS. A RMSF/Univasf é fomentada pelo Ministério da Educação/MEC e, no período da experiência relatada, ofertava cinco vagas anuais (duas para enfermagem, uma para farmácia e duas para psicologia), possibilitando a inserção de dez residentes em serviços estratégicos de saúde mental das cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Seu objetivo é

qualificar profissionais para atuação clínica no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) na Região do Submédio São Francisco, tendo a Política Nacional de Saúde Mental, a Clínica da Atenção Psicossocial e os princípios do SUS como norteadores do processo de formação, a partir da inserção dos residentes nos serviços de saúde da RAPS municipal, em seus diferentes níveis de complexidade. (Univasf, 2013)

Os CAPS são pontos de atenção estratégicos, por serem referência especializada no cuidado em saúde mental em uma dada região de abrangência (BRASIL, 2011). Precisam assumir o compromisso de traçar projetos de cuidado em caráter substitutivo à lógica manicomial, ou seja, atentando às possibilidades de cuidado no território, inclusive pela articulação intersetorial, em respeito à Lei 10.216/2001, a Lei Nacional de Reforma Psiquiátrica brasileira (BRASIL, 2004). É fundamental destacar, contudo, que a perspectiva é de que o cuidado, na perspectiva da Atenção Psicossocial, ocorra em diversos pontos de atenção, nos vários componentes da RAPS.

A inserção da estagiária ocorreu, como já destacado, em um CAPS voltado ao cuidado a crianças e adolescentes com problemas na área de Saúde Mental, um CAPSi, em que foi negociada com a equipe a oferta de um espaço de cuidado até então inédito naquele serviço: um laboratório de yoga. Eis a experiência que foi tomada como matéria-prima para as reflexões compartilhadas por meio desse texto, registrada na produção de um relatório final²² e sintetizada no seguinte fragmento narrativo: “A sensação foi a de estar dentro de um caleidoscópio de relações, atividades, reflexões e conscientizações, que deu vida a uma visão do mundo mais ampla e crítica, mais tolerante e inclusiva, mais calorosa e humana”.

METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Todo mundo tem uma vibração, que é a marca de sua saúde e bem-estar. Podemos vê-la como o resultado natural dos processos subjacentes aos corpos físico, mental, emocional e sutil.

(Shreshta)

Essa consideração de Suren Shreshta, mestre nepalês, dispara o compartilhamento da experiência de estágio de uma das autoras no Brasil, que se produziu em total harmonia com seu percurso de expansão humana e profissional. A vibração que a conduziu nesta viagem, em evolução e em recepção constante, encontrou terreno fértil em um país que, rico de culturas e tradições diversas, produziu-lhe um sentimento de acolhimento, dando-lhe conhecimento humano de valor inestimável. Foram seis meses intensos, em que se realizou a primeira parte do estágio de mobilidade em psicologia²³, imersa no meio de uma parte do Sertão, entre Petrolina-PE e Juazeiro-BA – cidades separadas por um rio e conectadas por uma ponte –, através do projeto BEA. Foi possível viver e se enriquecer na área da psicologia clínica e social, no campo comum do cuidado em saúde mental/atenção psicossocial, em processo intenso de crescimento pessoal, especialmente pela possibilidade do diálogo intercultural.

Este contato com o dia-a-dia brasileiro cedo começou a intensificar a esperança de encontrar ainda calor humano, neste momento histórico individualista e de competitividade

²² Relatório final – Experiência de mobilidade internacional *Progetto BEA* - Equipe 2018 / 2019, estagiária do Curso de graduação *Magistrale* em Psicologia Social, do trabalho e da comunicação, UNIPD, Pádua, Itália.

²³A segunda parte ocorreu em Lisboa, Portugal, no período de 01 de maio a 01 de novembro de 2019.

que marca a contemporaneidade. A oportunidade de aproximação com o ambiente universitário, em particular com a Univasf e com o Departamento de Ciências Humanas-DCH III da UNEB e com os serviços de saúde pública, em especial o CAPSi, permitiu uma compreensão acerca da possibilidade de ambientes acadêmicos e de trabalho cheios de humanidade, tomada em sentido amplo – o que pode se produzir pelo encontro entre humanos/as.

A integração na RMSM/Univasf, no que tange aos momentos de tutoria (supervisão da prática), possibilitou experimentar e elaborar uma referência da importância da energia e encantamento para uma prática implicada na RAPS. Nestes espaços, a estagiária pôde viver a horizontalização das relações interpessoais e se expressar livremente, pela criação de um clima agradável, em que aprendizes se sentem considerados/as, ouvidos/as, acolhidos/as e valorizados/as em seus saberes. Não é disso que deveria se tratar, de modo inequívoco, uma relação de aprendizagem?

Esta valorização da abordagem interpessoal se reflete nos diversos cenários de aprendizagem da RMSM, onde residentes são estimulados/as a pôr em prática uma visão que considera a complexidade da condição humana na oferta – ou exercício – de propostas terapêuticas singularizadas – ou seja, que se sintonizem com necessidades específicas de quem busca o cuidado.

O CAPSi da rede pública municipal de saúde de Juazeiro-BA é um serviço de média complexidade, que funciona desde 2013. O serviço surgiu com o objetivo de ofertar atenção qualificada em saúde mental ao público infanto-juvenil em situação de intenso sofrimento psíquico, incluindo problemas decorrentes do uso abusivo de substâncias psicoativas, por meio de ações de diversificadas, no âmbito territorial.

Na época do estágio, o serviço contava com 1.005 crianças e adolescentes cadastradas, com diferentes demandas, realizando uma média de 250 atendimentos mensais, incluindo consultas individuais, atividades em grupo, atividades com pais e/ou responsáveis, atividades nas escolas do município e articulações com outros pontos de cuidado da RAPS.

A inserção da estagiária no CAPSi ocorreu de novembro de 2018 a março de 2019, período durante o qual acompanhou a psicóloga do serviço²⁴ em várias ações, particularmente atendimentos individuais e em grupo. Houve, então, uma abertura em relação à proposição de realizar um laboratório de meditação e yoga, em ambiente natural, com objetivo terapêutico,

²⁴Chamada Daniella Lima Andrade.

como desdobramento de um trabalho produzido na tese *Magistrale*²⁵ em ecopsicologia da estagiária.

A ecopsicologia é uma área que se situa na interface de encontro entre a psicologia e a ecologia, podendo se caracterizar tanto como ciência quanto como movimento social. Explora nossos vínculos psicológicos com a natureza, revelando que, nestes, as dimensões biológica, psíquica e espiritual se interconectam. Por meio da ecopsicologia, amplia-se nosso entendimento sobre quem somos, nosso papel na teia da vida, além de nossa compreensão sobre como a dimensão psicológica se situa na raiz da crise ambiental que vivemos, indicando como a psicologia pode ajudar na superação dessa crise. Natureza e saúde mental, ser humano em suas relações ecológicas com a teia da vida, crise ambiental e psicologia, natureza e autoconhecimento são alguns dos temas de interesse da ecopsicologia (GARIBOLDI, 2017).

A criação do laboratório de yoga e meditação, voltado a adolescentes de 12 a 17 anos em sofrimento psíquico – incluindo classificações diagnósticas e/ou sintomas como: depressão maior, transtorno de ansiedade, comportamento suicida e automutilação – partiu da valorização da perspectiva biopsicossocial, extrapolando o paradigma biomédico. Considera-se, assim, que yoga e meditação podem ser instrumentos integrativos da saúde das pessoas, com base na proposta de Meister *and* Becker (2018).

Especificamente, as atividades de meditação e yoga foram propostas no CAPSi para adolescentes porque são práticas cientificamente comprovadas como sendo eficazes para prevenir, diminuir e combater a depressão, ansiedade e stress, além de regular as alterações do humor (MEISTER; BECKER, 2018), podendo produzir efeitos semelhantes a uma terapia antidepressiva (SILWA, 2017). Estudos indicam, ainda, que a meditação ajuda a reduzir a dependência de álcool e drogas (PRIDDY, 2018), facilita o desenvolvimento da resiliência e da inteligência emocional (KEMPTON, 2017), ajuda a gerir a síndrome de déficit de atenção e hiperatividade/TDAH (CHOU, 2017) e a aumentar a concentração (CANTKIER, 2018).

A dinâmica de cada sessão de yoga e meditação ocorreu do seguinte modo: os primeiros 20 minutos eram voltados ao relaxamento e meditação, de modo a ajudar os adolescentes a se concentrar, focando a atenção sobre as percepções do próprio corpo, as

²⁵ O percurso de formação em psicologia na Itália é realizado através de um primeiro nível de estudo, chamado de graduação (com duração de três anos), e um segundo nível de estudo chamado de *Magistrale* (duração de dois anos). A seguir, faz-se necessário um estágio profissionalizante de um ano e uma prova estadual (chamada de *Esame di Stato*) para poder se inscrever na ‘Ordem dos psicólogos’, presente em cada região italiana, requisito para atuação como profissional da área.

emoções vividas no momento, controlando de uma melhor forma a respiração e aprendendo a estar no momento presente, evitando acompanhar pensamentos direcionados ao passado ou futuro; e o segundo momento, contemplando 40 minutos de yoga, se destinava a ajudar a manter um controle maior do corpo, da respiração, a melhorar a postura corporal, aumentar a elasticidade e a força muscular.

A primeira parte de cada sessão foi realizada com o auxílio de uma caixa de som, para utilização de música relaxante, recorrendo-se a diferentes sons da natureza. Além disso, um sino tibetano também foi usado, para proporcionar uma concentração a partir do estímulo sonoro. O sino tibetano é composto por sete metais planetários: prata, ferro, mercúrio, estanho, cobre, chumbo e ouro – o que remete, não por acaso, às sete notas musicais e aos sete *chakras*²⁶. O instrumento vibra em uma frequência particular, ajudando a pessoa a encontrar seu próprio equilíbrio psicofísico, que pode faltar quando há bloqueios de energia, somatizações profundas e comunicações interrompidas devido a situações estressantes ou traumas. Através de suas vibrações físicas naturais, o sino tibetano gera um som harmônico, que pode beneficiar o complexo corpo/espírito/mente.

As vibrações do sino tibetano têm, portanto, o poder de trazer efeitos benéficos à saúde, particularmente ao sistema nervoso central, por emitirem mesmas ondas *alpha*²⁷ que são emanadas pelo cérebro humano em um estado de calma e meditação. Por esse motivo, seu som, expandindo-se de maneira circular, leva a uma maior percepção do corpo, o que permite melhorar uma sensação de bem-estar e alcançar a chamada ‘concordância de fase’ – ou seja, quando as ondas emitidas pelo sino tibetano e nosso corpo vibram em uníssono, no mesmo comprimento de onda. Nosso corpo é composto, principalmente, de ondas de água e energia; contudo esse equilíbrio é distorcido por distúrbios psicofísicos criados pelo ambiente frenético em que vivemos.

É importante entender o quanto somos influenciados pelo ‘ambiente sonoro’ em que estamos imersos todos os dias – em geral caracterizado por uma poluição sonora –, sendo por isso que uma função da terapia sonora praticada com sinos tibetanos pretende a restauração do

²⁶ De origem do sânscrito, a palavra *chakra* significa ‘roda de luz’. Neste sentido, os *chackras* representam os centros de energia conectados com nosso corpo. Cada *chakra* tem uma relação direta com algum órgão do corpo. Existem muitos *chakras*, mas sete são os principais. Cada um tem uma cor correspondente, estando localizados da base da coluna até o topo da cabeça. Sua principal função é absorver a energia proveniente do sol (*prana*), alimentar a aura energeticamente e espiritualmente (DWIVEDI, 2018).

²⁷ Ondas sonoras com uma frequência de 8 a 12 Hertz.

equilíbrio original, rearmonizando nosso complexo corpo/espírito/mente, e seus *chakras* ou centros de energia (LLORENTE, 2016).

Concluídas as duas primeiras partes de cada sessão, a estagiária e um colega residente²⁸ realizavam atividades de interação entre os/as adolescentes, por meio de exercícios que ajudam a aumentar a confiança em si próprios e na relação com os demais. No final dessas atividades, cada encontro terminou com círculos de discussão – ou rodas de conversa –, em que se promoveu a reflexão sobre algumas das questões que surgiram após os exercícios, a exemplo do medo de não ser visto, a baixa autoestima, a incapacidade de se comunicar, a ansiedade, a insegurança, a depressão e as práticas de automutilação, uma problemática que tem ganhado vulto na experiência da adolescência no contexto da realidade local, gerando demandas de investigação, compreensão e intervenção.

Além disso, importa destacar a colaboração de discentes do curso de Psicologia da Univasf, que realizaram 3 encontros no serviço, ajudando a enriquecer o laboratório com atividades relacionando psicologia e yoga. A colaboração foi finalizada por meio da criação de um pôster, em que os/as adolescentes puderam criar desenhos sobre o que eles amavam fazer, tendo sido produzida uma música sobre a experiência vivida, por um dos estudantes de psicologia²⁹, um momento avaliado de forma bastante positiva pelos adolescentes, que revelaram se sentir animados e compreendidos.

No final do estágio, as duas últimas semanas foram dedicadas a uma outra forma meditativa – a produção de mandalas de lã ‘olhos de Deus’, uma criação dos nativos americanos, que acreditavam que o olho de Deus serve para conhecer o incognoscível. É uma forma de meditação, através de movimentos constantes e repetitivos e da visualização concreta de cores, que gradualmente tomam forma em um enredo cada vez maior e mais completo. Nas religiões orientais a mandala representa o universo, sendo usada para concentrar a atenção, definir um espaço sagrado e ajudar a meditar, além de ajudar a encontrar calma, equilíbrio e paz e a aumentar a autoconsciência (DUONG, 2018). Realçaram-se o interesse e o desejo dos/as adolescentes de investimento na confecção dessas

²⁸ Geovani Cardoso, residente multiprofissional da RMSM, da categoria profissional de psicologia, em seu segundo ano da formação. Na época do estágio de mobilidade da estagiária, fazia o seu rodízio no CAPSi, tendo sido um grande apoio para o laboratório de yoga e meditação.

²⁹O estudante de psicologia que produziu a música foi Airton Lucena Santos do Nascimento (semestre letivo de 2018.2). Tratou-se de atividade prática da Disciplina Saúde Mental I, ofertada no quinto período do Curso de Psicologia da Univasf.

mandalas de lã.

Figura 2: Mandalas ‘olhos de Deus’ confeccionadas por adolescentes participantes ao laboratório de yoga e meditação

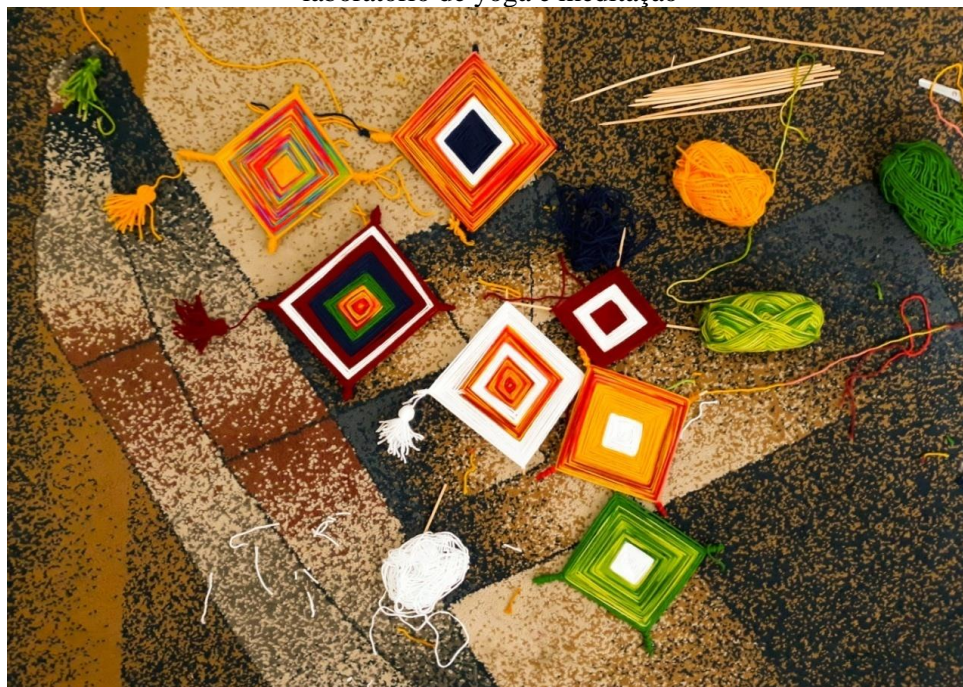


Foto de Ilenia D'Attis, 2018.

Na última semana, foi utilizado um instrumento qualitativo para avaliar a percepção dos adolescentes a respeito da participação no laboratório de yoga e meditação, tendo havido a autorização para o uso de imagens. O momento de compartilhamento foi filmado, com atenção ao registro de suas expressões faciais enquanto relatavam suas impressões e sentimentos relacionados a atividades de yoga, meditação e artesanato. A próxima seção foi elaborada a partir da análise dessa matéria-prima colhida, sendo tal colheita compreendida como fruto da relação com os adolescentes ao longo da execução da proposta, em sintonia à compreensão seguinte:

Colher - importa demarcar – remete à relação entre mão que colhe – ou recolhe – algo que se forja no próprio ato da colheita. Portanto, não se trata de coletar *dado*, como algo pronto, mas de (re)colher modos, visões, compreensões etc. que se elaboram na dimensão relacional pelo cultivo de experiência na relação com uma temática que se quer compreender melhor. (CABRAL; MORATO, 2019, p. 91)

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE BROTOU DOS ENCONTROS

As rodas de conversa permitiram avaliar que, depois que os/as adolescentes trabalhavam na conexão corpo/espírito/mente, por meio das atividades propostas, era como se tivessem adquirido uma maior consciência de sua condição no mundo, conseguindo explicitar suas percepções, sentimentos e emoções com clareza. Nessa direção, davam indicações de que conseguiam imaginar como poderiam melhorar sua situação existencial, em vez de contentar-se com os comportamentos problemáticos, aos quais costumavam recorrer.

O ponto do processo de transformação que mais se destacou na experiência comunicada dos/as adolescentes foi a mudança de uma atitude de passividade para uma atitude ativa, inclusive na relação com a destinação de seus próprios caminhos terapêuticos. Suas narrativas revelavam, ao longo e ao final de cada prática nos laboratórios de meditação e yoga, uma expansão em sua construção de autonomia, no que tange à gestão de seus modos de estar na vida. Indicavam estar gradualmente conquistando autoconfiança, autoestima e paz interior.

As reflexões finais se concentraram em como cada pequeno gesto ou ação interferia na vida de cada um/a, imagem que se metaforiza bem em cada passagem do fio na realização das mandalas. Nos momentos de meditação, cada fio de lã parecia abranger o grupo de adolescentes em uma energia que gerava boas intenções e comprometimento. Entusiasmo, gratificação, cooperação mútua, paciência, compartilhamento e apreciação pareciam se expressar nos olhos e sorrisos dos participantes.

Esses sentimentos emergiram com intensidade nas avaliações qualitativas finais, por meio de narrativas que enfatizaram como os laboratórios os/as deixaram mais tranquilos/as na administração de situações de conflitos internos e/ou interpessoais, reduzindo a ansiedade e o estresse além de apoiar na expansão da autoconsciência. Destacam-se alguns fragmentos narrativos nas respostas ao instrumento avaliativo, de caráter qualitativo³⁰:

- "O yoga, para mim, é uma forma de cuidar de nós mesmos." (Participante 1)
- "Sinto o meu corpo mais leve." (Participante 2)
- "A meditação é bem relaxante." (Participante 3)
- "O laboratório de yoga e meditação me relaxou mais e me ajudou a refletir sobre o que eu tenho vivido." (Participante 4)
- "Fazer este laboratório me ajudou a administrar qualquer situação da minha vida no dia a dia." (Participante 5)

³⁰O instrumento englobava algumas questões abertas para avaliação das atividades do laboratório de yoga e meditação, pelos(as) adolescentes. Os depoimentos foram colhidos mediante autorização da coordenação do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil da cidade de Juazeiro-BA onde se ofertou o laboratório e dos(as) próprios(as) adolescentes.

- "A melhor coisa do laboratório foram as conversas e a meditação." (Participante 6)
"O yoga e a meditação me ajudaram a gerir a ansiedade." (Participante 7)
"O laboratório ajudou a me concentrar e relaxar." (Participante 8)
"Esta actividade me ajudou a não ser nervoso com as colegas." (Participante 9)

A seguir, destacam-se alguns fragmentos narrativos presentes na gravação em vídeo (D'ATTIS, 2020):

- "Eu me sento mais confortável com as pessoas, muito mais calmo e muito mais gentil e sociável." (Participante 1)
"A gente consegue tirar a culpa e aprender a enfrentar as situações da vida." (Participante 2)
"A melhor coisa foi poder conversar, saber que eu me podia abrir e que ninguém julgava-me naquele momento." (Participante 3)
"O yoga e a meditação foram a melhor coisa que eu encontrei na minha vida, melhor dos medicamentos que eu tomo. No grupo do laboratório, me senti dentro na segunda família, muito bem vindo." (Participante 4)
"Consegui me concentrar mais nas coisas. É um silêncio que dá paz. O artesanado do mandala, 'Olhos de Deus', acho que é uma forma de relaxar bem prática e bonita também." (Participante 5)

Compreende-se que os depoimentos não deixam dúvida quanto à potência da atividade proposta, reforçando a discussão feita até este ponto. Nas diversas atividades propostas, o encontro pode ser destacado como método, com destaque à disponibilidade para estar com e promover experiência (CABRAL, 2018).

Enquanto o laboratório de yoga e meditação ocorria, a estagiária mergulhava em outros espaços que lhe possibilitavam refletir sobre a própria experiência no CAPSi, destacados brevemente a seguir, permitindo aprofundar a articulação entre internacionalização, diálogo intercultural, extensão e aprendizagem social.

Na lógica da alternância entre atividades práticas e atividades teóricas, de estudo e pesquisa – uma das características do projeto BEA –, em paralelo com esta experiência, como já indicado, houve também a participação nas reuniões do Numans, incluindo a condução de debates sobre os temas 'empoderamento' e 'controle social'³¹; nas reuniões de tutoria da RMSM³² e nas reuniões do grupo de pesquisa Observatório de Políticas e Cuidado

³¹Essas discussões foram realizadas em conjunto com Thâmara Agnes (estudante de psicologia da Univasf, à época) e Milena Duarte (residente multiprofissional), respectivamente.

³²Orientação das professoras do Colegiado de Psicologia (uma das autoras do artigo) e de Enfermagem/Univasf.

em Saúde do Sertão do Submédio São Francisco/Univasf, momentos que também possibilitaram elaboração em torno da proposta desenvolvida no CAPSi.

A expansão do processo de ensino-aprendizagem também esteve conectada aos debates e reflexões nas reuniões da equipe do projeto BEA³³, em que ocorriam grupos focais, lidando com questões relacionadas com a consciência de sentimentos, percepções e emoções nos contextos formativos experimentados, usando questões-chave do ciclo da aprendizagem experiencial de David Kolb, com foco na comunicação assertiva e a resolução de conflitos pessoais e interpessoais.

Compreende-se que cada um desses encontros formativos estimulou a sair da zona de conforto e a enfrentar as dificuldades, integrando racionalidade e emotividade, em consideração complexa da condição humana. Destaca-se que este é um ponto forte do estágio de mobilidade, tido como fundamental para a gestão de dificuldades e mal-entendidos pessoais e interpessoais.

Muito significativa, também, foi a colaboração no Seminário Transdisciplinar sobre a ‘Comunicação assertiva na relação de ajuda’, no contexto da RMSM³⁴, para uma formação mais consciente no uso da comunicação na área da saúde mental. A palavra assertividade tem origens latinas, derivando do verbo *asserere*, que significa ‘afirmar’ (ZINGARELLI, 1999), destacando-se que o primeiro pensador que começou a usar e difundir este termo foi Wolpe (1958, 1969). Pode ser definida como uma capacidade de expressar os sentimentos, de escolher a forma de se comportar numa determinada situação, de desenvolver a autoestima e autoconfiança; de ser capaz de dizer não ou expressar opiniões discordantes; de decidir se comportar também de uma forma ilógica; de reconhecer os próprios limites e insuficiências em relação a uma situação de relacionamento; de limitar a agressividade dos outros e estimular responsabilidades; de defender os próprios direitos sem ignorar os dos outros (DI LAURO, 2011).

Assertividade pode ser definida como uma conduta que permite a uma pessoa agir de acordo com os seus interesses mais importantes, defender-se sem ansiedade, convenientemente expressar sentimentos honestos ou exercer os seus direitos pessoais sem negar os direitos dos outros (GUIX, 2008).

³³Facilitadas pelo coordenador do projeto (um dos autores do artigo), de que também participava a outra estagiária italiana, Eleonora Zerbetto; ocorriam a cada 15 dias.

³⁴ Conduzido pelo coordenador do projeto BEA, voltado para ao grupo da RMSM/Univasf.

Desenvolver e melhorar a assertividade através de uma comunicação verbal e não verbal clara, congruente e coerente é essencial para encontrar soluções adequadas para os problemas, para adquirir conhecimentos especializados na resolução de conflitos em situações cotidianas, incluindo situações de trabalho. Do ponto de vista psicológico é essencial desenvolver um conhecimento adequado das próprias emoções e das dos outros, a fim de fortalecer uma capacidade assertiva.

Essa capacidade de comunicação assertiva se destaca no âmbito do diálogo intercultural, que foi experimentado pela estagiária em diversos momentos de encontro e troca entre a cultura italiana e a brasileira³⁵, a exemplo do *AIESEC Global Village*, um evento organizado pela ‘AIESEC Vale do São Francisco’ (Associação de estudantes presente em 126 países do mundo), com a nossa participação como programa INTEREURISLAND e projeto BEA, juntamente com vários estudantes em mobilidade internacional da Argentina, Peru e Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O APURADO DAS RICAS EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO ESTÁGIO DE MOBILIDADE

Compreende-se que essa experiência formativa, que se caracteriza como atividade extensiva, constitui uma experimentação na construção de estratégias para enfrentamentos de problemas próprios do mundo globalizado, cada vez mais caracterizado, por um lado, pelo multiculturalismo, uma fragmentação social e forte competitividade e, por outro, pouco a pouco mais aberto à necessidade de encontro, diálogo e colaboração³⁶.

Nesse sentido, pode apoiar na resposta ao chamamento de construir responsabilidade social em processos formativos, no contexto da internacionalização e do

³⁵ A estagiária foi facilitadora de um breve curso de cultura e língua italianas, em parceria com Eleonora Zerbetto, também estagiária italiana em mobilidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, no Departamento de Ciências Humanas, Campus III de Juazeiro, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

³⁶ Segundo Jaques Delors, no relatório da UNESCO de 1996, as instituições educativas devem promover quatro tipos básicos de aprendizagem interconectadas, os quatro pilares nos quais a ação educacional e a missão da própria instituição devem se basear: 1. Aprender a conhecer, a adquirir as ferramentas de compreensão, 2. Aprender a fazer para poder agir de forma criativa em seu ambiente 3. Aprender a viver juntos para poder participar e colaborar ativamente dentro de um contexto de relações comunitárias, 4. Aprenda a ser, um caminho que vem da evolução dos outros três.

diálogo intercultural, diretrizes presentes na Lei da Extensão Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018. Tal documento constitui um avanço de delicada operacionalização no processo de valorização da curricularização da extensão no Brasil.

Pela experiência aqui apresentada e debatida, saberes foram produzidos na lida – em ato – com este desafio, indicando a necessidade de mais experimentações, como vias para compartilhar experiências e, por esse caminho, produzir saídas para a crise de falta de sentido instaurada no mundo.

A construção de sentido para a vida – e a conseqüente redução de sofrimento psíquico – passa pelo reconhecimento de nossa condição comum de seres humanos, marcada pela diversidade, pois habitamos diferentes e diversos espaços existenciais e temos diferentes e diversas referências de mundo – ainda que estejamos no mesmo espaço, como um pedaço do sertão ou outro país ou continente.

Habitar as fronteiras é um demanda ao mundo contemporâneo, pela construção de pontes – não apenas de concreto, mas também de pensamentos e de sentimentos. O encontro – outra forma de compreender o diálogo intercultural – é desejável e necessário, devendo-se reconhecer o compromisso de experiências educadoras com a produção de novas formas de estar habitando o mundo, em relações entre humanos/as e com o planeta. Não parece haver espaço mais privilegiado para isso do que os diversos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ANDRIAN, Nicola. Linhas do tempo. Um resgate histórico do intercâmbio entre a UNEB e a UNIPD & do *Progetto BEA* como percursos que conduziram a organização do I Colóquio Brasil Itália. In **1º Colóquio Brasil Itália**. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.8, n.1, janeiro-junho 2020. ISSN Elet: 2357-8963 / ISSN IMP: 2318-4507, pp.15-37.

_____ **INTEREURISLAND**. De uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade. 2018, Tese (Doutorado em Educação, em Cotutela) Universidade de Pádua, Itália e Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, Brasil.

BRACCI, L., J. OWONA & E. NAS. **Community Engagement through International Service-Learning: How a Foreign Student can Become a Social Actor in the Host Society**, International Center for Intercultural Exchange, Siena Italian Studies, Italy, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Legislação em saúde mental, 1990-2004. 5 ed. Brasília: MS, 2004, p. 17-20. (Lei 10.216/2001)

Portaria nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011. Ministério da Saúde. Brasília-DF, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro De 2018.

CABRAL, B. E. B. Notas reflexivas sobre o saber de ofício docente como aprendizado permanente. In: Cabral, Barbara E. B., Rabelo, Michelly dos S. & Souto, Bianca S. (2018). **Experiências de avizinhamo ensino-serviço-comunidade no sertão do São Francisco: contações do vivido e refletido.** (orgs.). 1ª. ed. Porto Alegre: Rede Unida; Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2018, pp. 118-124.

CABRAL, B. E. B.; MORATO, H. T. P. Redimensionando o valor da questão-bússola no horizonte da produção de conhecimento. In: CABRAL, B. E. B.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, M. I. B.; SCHMIDT, M. L. S. (ORG.) **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia.** Curitiba-Per: CRV, 2019, p. 85-104.

CANTKIER, L. **Yoga for Concentration, Cognition, and Memory: Studies Show It Works.** You're aware of the benefits of yoga for fitness, but practitioners also use yoga for concentration—it's been shown to improve focus, attention, and memory. University Health News, 2018.

CHOU, C., HUANG, C. **Effects of an 8-week yoga program on sustained attention and discrimination function in children with attention deficit hyperactivity disorder.** Doi: 10.7717/peerj.2883, 2017

DAS, L., S. **Wise Mind, Open Mind: Finding Purpose and Meaning in Times of Crisis, Loss, and Change** Paperback, 2009.

DWIVEDI, M., K. **Role of Chakras in Developing the Personality of Leaders.** Acta scientific medical sciences, 2018.

D'ATTIS, I. **Yoga and meditation project** -International service learning experience in Brazil, 2020. Disponível no: <https://www.youtube.com/watch?v=aN5mUNRPXLg&t=69s>

DELORS, J. **Nell'educazione un tesoro.** Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo. Roma, Armando Editore, 1997.

DI LAURO, D. **Manuale di comunicazione assertiva,** Xenia, 2011.

DUONG, K.; STARGELL, N. A.; MAUK, G.; W. **Effectiveness of Coloring Mandala Designs to Reduce Anxiety in Graduate Counseling Students.** Journal of creativity in mental health, 318-330, 2018.

FRIDAY, J. C. **Losing Focus? Studies Say Meditation May Help.** Time, 2010.

GARIBOLDI, A. **Ecopsicologia, la disciplina che riconnette Uomo e Natura.** Rivista natura, 2017. Disponível no site: <https://rivistanatura.com/ecopsicologia/>

GOYAL, M.; SINGH, S.; SIBINGA, E. M. S. **Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being.** A Systematic Review and Meta-analysis, 2014.

GUIX, X. **Comunicação eficaz,** São Paulo, Ciranda cultural, 2008.

KEMPTON, S. **Bouncing Back:** Yoga to Improve Emotional Health. When crises arise, some people flourish while others flounder. Here's how your practice can help you build resilience. Yoga journal, 2017.

LLORENTE, E., F., PARTESOTTI, E. Tibetan singing bowls as useful vibroacoustic instruments in music therapy: a practical approach. **Nordic Journal of Music Therapy**, v. 25, n. Suplementar, p. 126-127, 2016.

MEISTER, K., BECKER, S. **Yoga for mental disorders.** Nervenarzt, DOI: 10.1007/s00115-018-0537-x, 2018.

MILAN, G. **A tu per tu con il mondo.** Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri. Lecce: Pensa MultiMedia, 2020.

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL **The Service Learning Cycle.** Saint Paul MN, 2005. Disponível no site www.nylc.org

NIEVES TAPIA M. **Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio.** Città Nuova: Roma, 2006.

PRIDDY, S, E. *et al.* Mindfulness meditation in the treatment of substance use disorders and preventing future relapse: neurocognitive mechanisms and clinical implications. **Subst Abuse Rehabil**, v. 9, n. 1, p. 103–114, 2018.

SILWA, J. **Yoga Effective at Reducing Symptoms of Depression.** American psychological association, 2017.

UNIVASF. **Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental:** Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Pós-Graduação Lato Sensu em Formato de Residência Multiprofissional, 2013.

ZINGARELLI, N. **Lo Zanichelli vocabolario della lingua italiana.** Zingarelli editore, 1999.

Artigo recebido em 27 de março de 2020.

Artigo aprovado em 08 de julho de 2020.

**INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS EM AMBIENTE E SAÚDE****INTEGRATION BETWEEN TEACHING AND EXTENSION IN
PROFESSIONAL EDUCATION: EXPERIENCES IN ENVIRONMENT
AND HEALTH****INTEGRACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA EXTENSIÓN EN LA
EDUCACIÓN PROFESIONAL: EXPERIENCIAS EN MEDIO
AMBIENTE Y SALUD**Aldemir Inácio de Azevedo¹Cristiane Balthazar²**RESUMO**

Trata-se de um relato de experiências realizadas por estudantes e professores de cursos técnicos em Enfermagem e em Meio Ambiente, referente as atividades desenvolvidas junto a uma comunidade rural no município de Eunápolis – Bahia. Objetiva-se apresentar os desafios e as práticas de integração das atividades de ensino e extensão na formação técnica-profissional. Dentre as atividades realizadas periodicamente estão ações voltadas à saúde bucal, estado nutricional, vacinação, realização de exames/testes rápidos, mapeamento de nascentes e qualidade da água, além de identificação de áreas degradadas, uso e ocupação territorial. Desenvolve-se análises à luz de abordagens sobre a saúde das populações do campo, da floresta e das águas. Os resultados indicam aprendizados e trocas importantes entre os sujeitos envolvidos, revelam a necessidade de atuação inter e multidisciplinar, mostram desafios para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a importância de um projeto institucional para alcançar resultados mais robustos. Os intercâmbios proporcionaram trocas de saberes relevantes para os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Saúde da População Rural; Intercâmbio de Conhecimentos; Assentamento Rural.

ABSTRACT

It is an account of experiences carried out by students and teachers of technical courses in Nursing and in the Environment, referring to the activities developed with a rural community in the municipality of Eunápolis - Bahia. The objective is to present the challenges and practices of integrating teaching and extension activities in technical and professional training. Among

¹ Doutorado em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Professor do Instituto Federal da Bahia (Campus Eunápolis). E-mail: aldemirfms@yahoo.com.br

² Graduação em Enfermagem e Obstetrícia (UEL). Mestranda do GESTEC. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação da UNEB. Professora do Instituto Federal da Bahia (Campus Eunápolis). E-mail: cristianebalthazar@gmail.com

the activities carried out periodically are actions aimed at oral health, nutritional status, vaccination, carrying out rapid exams/tests, mapping springs and water quality, in addition to identifying degraded areas, use and territorial occupation. Analyzes are carried out in the light of approaches to the health of populations in the countryside, forest and water. The results indicate important learning and exchanges between the subjects involved, reveal the need for inter and multidisciplinary action, show challenges for the articulation between teaching, research and extension and the importance of an institutional project to achieve more robust results. The exchanges provided exchanges of relevant knowledge for the subjects involved.

Keywords: Rural Health. Social demands; Information Dissemination; Rural Population.

RESUMEN

Es un recuento de experiencias llevadas a cabo por estudiantes y docentes de cursos técnicos en Enfermería y Medio Ambiente, en referencia a las actividades desarrolladas con una comunidad rural en el municipio de Eunápolis - Bahía. El objetivo es presentar los desafíos y prácticas de integrar las actividades de enseñanza y extensión en la capacitación técnica y profesional. Entre las actividades que se realizan periódicamente se encuentran acciones dirigidas a la salud bucal, el estado nutricional, la vacunación, la realización de exámenes/pruebas rápidas, mapeo de manantiales y calidad del agua, además de identificar áreas degradadas, uso y ocupación territorial. Los análisis se llevan a cabo a la luz de los enfoques sobre la salud de las poblaciones en el campo, los bosques y el agua. Los resultados indican importantes aprendizajes e intercambios entre los sujetos involucrados, revelan la necesidad de una acción inter y multidisciplinaria, muestran desafíos para la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión y la importancia de un proyecto institucional para lograr resultados más sólidos. Los intercambios proporcionaron intercambios de conocimientos relevantes para los sujetos involucrados.

Palabras clave: Salud Rural; Difusión de la Información; Población Rural.

INTRODUÇÃO

O presente texto é constituído por relatos de atividades de ensino e extensão realizadas a partir de intercâmbios entre professores e estudantes dos cursos técnicos em Enfermagem e em Meio Ambiente do Instituto Federal da Bahia (IFBA)/Campus Eunápolis e os moradores da comunidade rural Baixa Verde, no período de 2013 a 2019. As informações coletadas durante as atividades e as observações feitas *in loco* reveam algumas questões importantes sobre a saúde das populações do campo, no que se refere a especificidades que a literatura propõe observância no âmbito das políticas públicas, da organização dos serviços e da atuação dos profissionais (LIMA *et al.*, 2019; PESSOA; ALMEIDA; CARNEIRO, 2018; CARNEIRO; PESSOA; TEIXEIRA, 2017; LIMA, 2016).

O município de Eunápolis está localizado na região do Extremo Sul da Bahia e é cortado pela BR 101 que representa importante eixo de ligação entre as regiões Sul/Sudeste e Nordeste. Integra o Território de Identidade Costa do Descobrimento e a população estimada para 2019 era de 133.380 habitantes (IBGE, 2020). A comunidade Baixa Verde está situada a 20 km da sede municipal e nela vivem 85 famílias. A formação da comunidade iniciou em 2008 quando esse grupo de famílias ocupou a antiga Fazenda São Caetano e conseguiu judicialmente o direito de continuar vivendo no local, e aí constituiu um núcleo habitacional. As famílias são vinculadas ao Movimento de Luta de Pela Terra (MLT) e tem o apoio desse movimento social no que diz respeito aos processos de organização, representação e negociação da área³ que está sendo reivindicada. Na época da ocupação, os 1.333 hectares da fazenda eram utilizados para plantio de eucalipto por uma empresa multinacional de celulose instalada na região. Após levantamentos cartoriais, ficou comprovado que essa área considerada propriedade da referida empresa se tratava de terra pública.

Desde o estabelecimento do grupo nessa localidade, as famílias vivem contínuas situações de tensões e conflitos. Elas acumulam experiências de despejos, violências com outros grupos que também lutam por terra, embates judiciais e negociações políticas. Além disso, há ainda a própria luta pela sobrevivência: cuidados da/com a terra, criações de animais diversos, plantios, comercialização da produção, acesso a infraestrutura e serviços públicos, melhoria das residências, organização e coesão social do grupo etc. Esses elementos caracterizam especificidades que incidem sobre as condições de saúde das populações do campo, conforme destacado por Pessoa, Almeida e Carneiro (2018) e por Pinheiro (2016).

A inserção na comunidade Baixa Verde foi motivada por dois movimentos originados (1) pela reflexão entre professores e estudantes em sala de aula e (2) a partir do diálogo entre professores de diferentes áreas de conhecimento. Soma-se o contato anterior de alguns docentes com as lideranças da comunidade e a consequente percepção dos desafios enfrentados pelos moradores. No caso dos estudantes do curso de enfermagem a proposta foi oportunizar uma experiência de estágio curricular em ambiente dinâmico da vida social, fora dos espaços convencionais dos serviços de saúde. Já os estudantes de meio ambiente desenvolveram ações de um projeto interdisciplinar de ensino, que envolve questões de geoprocessamento, avaliação

³ Encontra-se em fase de pré-assentamento com a realização de procedimentos jurídicos e burocráticos para a definição das famílias beneficiárias, planejamento de divisão das áreas e respectivos atos administrativos e legais para o assentamento definitivo.

de impacto ambiental, recursos hídricos, recuperação de áreas degradadas e uso e ocupação do solo e dos recursos naturais.

O objetivo é apresentar um conjunto de experiências interativas entre a comunidade, os docentes e os estudantes que aconteceram a partir de atividades de ensino e de extensão, envolvendo conhecimentos e ações nas áreas de saúde e meio ambiente. A análise dessas experiências pretende mostrar alguns desafios e possibilidades para integrar o ensino e a extensão e evidenciar que as trocas de conhecimentos solidificam a formação técnica-profissional e enriquece o repertório de saberes da população local.

Aspectos suscitados nas ações desenvolvidas sinalizam potencialidades e aberturas para muitos caminhos possíveis e singulares de aproximação das instituições educacionais com as populações do campo e a partir disso requalificar os processos de formação profissional e levar para a sociedade o conhecimento produzido nos espaços acadêmicos.

METODOLOGIA

Este estudo é um relato de experiência que apresenta um conjunto de atividades de ensino e extensão realizadas de 2013 a 2019 na comunidade rural Baixa Verde. As atividades do curso técnico em enfermagem foram organizadas em períodos intensivos de uma semana por ano, totalizando cinco turnos consecutivos de trabalhos em cada período, e eram capitaneadas pela disciplina de estágio curricular do 4º módulo. Já as atividades do curso em meio ambiente aconteceram em diversas visitas técnicas, distribuídas entre os anos de 2017 e 2019, cuja finalidade era a coleta de informações ambientais e a realização de diálogos com os moradores. Elas estavam relacionadas com o projeto interdisciplinar que é realizado em todos os módulos do curso e envolve todas as disciplinas. Portanto, em ambos os casos as atividades estavam vinculadas ao ensino e a proposição das imersões estavam associadas ao calendário acadêmico em decorrência do desenvolvimento das disciplinas e conteúdos.

O público das atividades eram grupos específicos (mulheres, homens, adolescentes e jovens) ou, em algumas ocasiões, o conjunto dos moradores, a depender do objetivo, do tema e do tipo de atividade. As estratégias e metodologias utilizadas foram: reuniões e diálogos participativos; palestras; visitas aos domicílios; realização de procedimentos técnicos.

Optou-se por fazer uma narrativa temporal dos acontecimentos e explorar analiticamente alguns aspectos da realidade local sob a perspectiva das relações entre meio e saúde que caracterizam as populações rurais. As informações utilizadas foram retiradas dos

registros das atividades e da observação sistemática do ambiente da comunidade e dos processos de intercâmbio entre os sujeitos envolvidos nas ações. Posteriormente, foram feitas análises qualitativas dos aspectos relacionados a: inserção da instituição junto à comunidade Baixa Verde e a interação com a população local; condições ambientais e materiais de vida e seus reflexos nas condições saúde e; articulação entre ensino e extensão.

As atividades sempre foram precedidas por momentos de conversas com representantes da comunidade e o planejamento entre os docentes, bem como por apresentação contextualizadora para os estudantes. No intervalo das ações buscou-se manter diálogos frequentes com as lideranças locais a fim de estreitar os laços e construir alternativas de atuação a partir das demandas dos moradores e das possibilidades que a instituição oferece aos estudantes e professores. Do mesmo modo, sempre tiveram iniciativas para avaliar as ações promovidas juntamente com a comunidade, confrontando o planejado, o executado e as demandas apresentadas. Portanto, as ações foram ancoradas numa concepção dialógica de interação com a comunidade (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se as atividades realizadas em cada ano, bem como alguns aspectos evolutivos do pensar e do agir no curso das ações. A participação dos moradores se deu por adesão voluntária a partir de chamamento feito pelas lideranças locais, professores e estudantes. Contudo, sempre houve uma participação consideravelmente mais expressiva das mulheres.

a) Ano de 2013: a inserção na comunidade e a aproximação com os moradores

As atividades iniciaram no ano de 2013 com a ida de um grupo de 3 professores e 16 estudantes entre os dias 2 a 6 de dezembro em um turno diário de trabalho. No primeiro dia, como na maioria das ocasiões em que fazemos esta inserção na localidade, há uma apresentação da comunidade, do seu histórico e do movimento social em torno do qual a população está organizada. Este momento tem se mostrado muito importante para desconstruir preconceitos e visões distorcidas em relação à categoria social “sem terra” vigentes no contexto local, regional e nacional, elaborados e alimentados pelas elites políticas e econômicas e com apoio da mídia em geral. Neste primeiro contato também é apresentada a agenda de atividades e a proposta de programação para a semana, abrindo espaço para coletar sugestões e realizar adaptações.

Durante todos os dias foram aplicados alguns questionários para identificar dados sobre as condições de saúde dos moradores. Foi utilizada a ficha A, do Ministério da Saúde,

que alimenta o Sistema de Informação de Assistência Básica (SIAB), em uso pelas equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF). Também foram utilizadas as fichas para acompanhamento de diabéticos (B-DIA) e para acompanhamento de hipertensos (B-HA), aplicadas aos que se declararam portadores de doenças crônicas tais como: Hipertensão arterial sistêmica (HAS) e Diabetes mellitus (DM) e estavam utilizando medicações específicas dos respectivos programas. Além disso, a ficha para acompanhamento de gestantes (B-GES) foi aplicada à única gestante existente neste momento na comunidade.

Foram realizadas visitas a todas as residências para fazer conferência dos cartões de vacina. Quando identificado algum atraso, orientava-se o/a responsável a procurar a unidade de saúde mais próxima para atualização do calendário vacinal vigente. Nessas visitas foram coletadas informações sobre a água utilizada na residência e os métodos utilizados para deixá-la própria para o consumo, fornecendo orientações sobre as opções de outros procedimentos adequados.

Durante os dias das atividades os estudantes, sob supervisão dos professores, realizaram verificação de sinais vitais, avaliação antropométrica e classificação de Índice de Massa Corpórea (IMC) e o Índice de Cintura Quadril (ICQ) para avaliação de risco dos moradores.

Foram desenvolvidas orientações e demonstrações sobre a importância dos cuidados com a saúde bucal, envolvendo crianças, adolescentes, jovens e adultos, acompanhadas pela distribuição de *kits* (escovas de dente e creme dental) fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde.

b) Ano de 2014: continuidade de uma iniciativa exitosa e inovadora

No ano de 2014 quatro professores coordenaram as atividades, no período de 21 a 23 e 25 de julho. A ênfase das atividades foi dar continuidade aos trabalhos da primeira etapa, principalmente em relação à revisão, ampliação e confirmação dos dados cadastrais.

Iniciou-se com um espaço de acolhimento. Depois procedeu-se à revisão dos cadastros realizados na etapa anterior (2013) e averiguação dos dados vitais e antropométricos.

No segundo dia houve revisão das informações da cobertura vacinal e foram desenvolvidas ações de saúde da mulher. Nesse último caso, foi realizada troca de saberes e informações, culminando com orientações para as mulheres adotarem práticas e comportamentos visando uma qualidade melhor de vida.

No dia seguinte os trabalhos foram divididos em dois momentos distintos. Primeiramente realizou-se uma revisão dos dados sobre doenças crônicas tais como HAS e DM, conforme os parâmetros utilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O Segundo momento foi reservado para ações voltadas à saúde do homem.

No último dia os professores e estudantes desenvolveram atividades de investigação dermatoneurológica para mulheres. E, por fim, fez-se uma atividade de encerramento com a comunidade com espaço para diálogo, avaliação e levantamento de indicativos para a próxima etapa.

c) Ano de 2015: consolidação da proposta de trabalho

Neste ano participaram do/das projeto/atividades 13 estudantes do Curso de Enfermagem e 6 professores que se revezaram entre os dias 13 e 17 de abril.

No primeiro dia foram realizadas atividades de apresentação e acolhimento para estabelecer um clima de aproximação, respeito e confiança durante as ações programadas. Também houve um diálogo sobre as propostas de trabalho para aquele momento. Os estudantes complementaram a atualização dos dados cadastrais e verificação dos sinais vitais.

No Segundo dia priorizou-se ações educativas na área de saúde da mulher e fez-se coleta de material para realização de exame preventivo⁴. Por problemas com a logística que envolvia a participação da Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência da comunidade, não foi possível a realização das análises e a consequente devolutiva dos resultados para as mulheres que fizeram a coleta.

No dia seguinte foram desenvolvidas ações de promoção da saúde em geral com os membros da comunidade que estavam presentes. No quarto dia, o período da manhã foi dedicado a avaliação nutricional dos moradores. Tratou-se sobre a dieta alimentar das famílias, discutindo orientações e informações sobre possibilidades e alternativas de uma alimentação mais saudável e completa a partir dos itens produzidos nos plantios das próprias famílias.

No último dia priorizou-se atividades gerais de orientação sobre as condições de saúde da comunidade e realizou-se o fechamento da programação com avaliação e um balanço geral das trocas de experiências e conhecimentos.

⁴ As coletas de materiais para exames, conforme a natureza e público-alvo de cada um deles, em todas as etapas foram disponibilizadas para todos os interessados da comunidade. Na entrega dos resultados, os moradores eram orientados a procurar a UBS.

d) Ano de 2016: ampliando a participação e as contribuições docentes

No ano de 2016 a inserção junto à comunidade aconteceu entre os dias 25 e 29 de julho, sendo um turno de trabalho por dia. Observamos um avanço importante em relação ao número de professores envolvidos. Ao longo da semana 11 docentes acompanharam os estudantes para desenvolver atividades na Comunidade Baixa Verde. No primeiro dia o grupo desenvolveu atividades de conhecimento e interação com a comunidade. Também houve uma dinâmica com adolescentes e jovens para estimulá-los a levantar dúvidas e questões gerais de seu interesse sobre a saúde nessas fases da vida, principalmente em relação à sexualidade. Este material foi utilizado em outro dia, ocasião em que se promoveu uma atividade para debater as questões apresentadas pelos adolescentes e jovens. Também foram feitas orientações em relação à preparação para a coleta de material para exames laboratoriais.

No primeiro momento do segundo dia aconteceu a coleta de materiais para os exames laboratoriais, tendo sido encaminhados para o Laboratório Central de Porto Seguro para efetuar as análises. Também foi realizada a coleta de amostra de escarro para baciloscopia (tuberculose). Os estudantes aplicaram questionários que o SUS utiliza para registro de informações sobre a saúde da população em sistema eletrônico próprio. E ainda houve a continuidade da problematização sobre as características e as condições de saúde dos adolescentes e jovens da comunidade.

No dia seguinte a maior parte do tempo foi dedicada ao trabalho com adolescentes e jovens, pauta demandada pelas lideranças da comunidade, devido ao aumento do número de gestantes adolescentes na localidade. Foram tratados temas como sexualidade, gravidez na adolescência, Infecções Sexuamente Transmissíveis (IST's), alimentação saudável e cuidados com o corpo. Também houve a continuidade da aplicação dos instrumentos do SUS.

No penúltimo dia aconteceu a devolutiva dos resultados dos exames laboratoriais e a partir da análise dos resultados foi desenvolvida atividade educativa trabalhando com informações sobre hábitos, comportamentos, alimentação e consumo de água, bem como foram dispensadas orientações para as pessoas procurarem os serviços da UBS. Complementou a atividade com os adolescentes e jovens e a realização dos cadastros de informações individuais e familiares. Houve também aplicação de vacinas para atualizar o cartão e imunizar a população.

No quinto dia realizou-se uma atividade direcionada aos pais e mães dos adolescentes com o intuito de trabalhar algumas informações e orientações sobre saúde dos adolescentes, assim como para apresentar e discutir algumas percepções sobre a situação dos adolescentes da comunidade coletadas nas atividades realizadas com eles. Por fim, houve um diálogo avaliativo com a comunidade sobre as atividades da semana, destacando os aspectos positivos e sugestões para as próximas agendas de trabalho.

e) Ano de 2017: a inter e multidisciplinaridade no horizonte das atividades

No período de 15 a 19 de maio de 2017 aconteceu a quinta etapa do projeto de interação e trocas de experiências e saberes entre estudantes, professores e moradores da comunidade Baixa Verde. Participaram 20 estudantes e 09 professores.

O primeiro dia foi composto pelas seguintes atividades: acolhimento; dinâmica de integração com o coletivo; roda de conversas com integrantes da comunidade para apresentação da proposta de trabalho e escuta das demandas da comunidade; apresentação dos dados coletados e de material produzido nas atividades de 2016; orientações para o preparo e coleta de material que iria acontecer no dia seguinte e; verificação de sinais vitais.

No segundo dia foram realizadas as seguintes atividades: acolhimento, dinâmica de integração com o coletivo, roda de conversas com integrantes da comunidade; coleta de material para exames laboratoriais, em adultos de ambos os sexos; realização de teste rápido para identificação de Sífilis e do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV)⁵.

No terceiro dia os estudantes e professores desenvolveram ações de acolhimento, dinâmica de integração com o coletivo e uma oficina de educação em saúde sobre manipulação de alimentos, higienização de ervas, métodos alternativos de desinfecção de hortaliças, entre outros.

No penúltimo dia realizou acolhimento, dinâmica de integração comunitária, roda de conversas com integrantes da comunidade, priorizando o desenvolvimento de atividades de Educação em Saúde e Saúde Reprodutiva, dirigidas especialmente aos adolescentes.

No último dia da programação o grupo organizou um acolhimento, dinâmica de integração com o coletivo, roda de conversas com integrantes da comunidade, aplicação do inquérito sanitário e georreferenciamento e coleta de dados para análise espacial do território,

⁵ Sigla originada da língua inglesa.

com ênfase no local onde estão instaladas as residências, a fonte de captação de água e as atividades produtivas realizadas mais próximas às residências. Finalizou-se as atividades com a apresentação de uma peça teatral, produzida e executada pelos moradores, demonstrando vivências da comunidade e do MLT, seguida de avaliação final dos trabalhos desenvolvidos.

No ano de 2017 professores e estudantes dos cursos subsequente e integrado em Meio Ambiente foram duas vezes até a comunidade Baixa Verde. Nessas ocasiões foram desenvolvidas as seguintes atividades: identificação e mapeamento das nascentes de água existentes na área ocupada pela comunidade, mapeamento do rio Santa Cruz que passa no local e análise de seu estado de conservação, verificação de usos conflitivos nas áreas de proteção permanente, mapeamento dos usos e ocupação do solo, identificação de áreas degradadas, coleta de amostras de água para análise e realização de entrevistas com lideranças da comunidade. Tais informações estão sendo sistematizadas paulatinamente para a construção de um diagnóstico socioambiental e a posterior elaboração de um plano de intervenção juntamente com a comunidade.

De 2017 a 2019 foram realizadas diversas visitas à localidade com os grupos de estudantes de meio ambiente e professores a fim de realizar trabalhos de campo para levantamento de informações socioambientais e discutir com a população questões relativas às condições ambientais locais tais como o cuidado com as nascentes, a captação e a qualidade da água para consumo das famílias e a destinação dos resíduos domésticos. Este trabalho tem sido vinculado com as questões de saúde buscando mostrar aos moradores as interferências das condições ambientais na qualidade de vida.

f) Ano de 2018: amadurecimento das ações e surgimento de novos desafios

As atividades aconteceram no período de 17 a 21 de dezembro e o grupo foi constituído por 9 docentes e 21 estudantes. Teve como escopo a aplicação de conhecimentos desenvolvidos em sala de aula e a interação com as situações concretas na área da saúde no próprio ambiente da comunidade.

De um modo geral, foram realizadas várias ações de educação em saúde, além de algumas atividades mais técnicas. Os temas trabalhados ocorreram de forma participativa em rodas de conversa. Foram feitas dinâmicas diárias de acolhimento e integração entre estudantes, professores e os membros da comunidade, especialmente no primeiro dia, para proporcionar

conhecimento mútuo e uma apresentação das vivências, histórico e identidade da comunidade e do movimento social a que pertence.

As principais atividades desenvolvidas foram: coleta de dados sobre o cultivo e o uso de plantas medicinais existentes nos quintais das casas; orientação de preparo individual para a coleta de material para exames laboratoriais; verificação de sinais vitais; orientações sobre manipulação de alimentos, higienização de plantas medicinais, métodos alternativos de desinfecção de hortaliças, etc.; coleta de material para exames laboratoriais, em adultos de ambos os sexos; roda de conversas com integrantes da comunidade sobre temas pertinentes á saúde mental; visitas às residências para orientações gerais e tirar dúvidas; atividades de avaliação.

g) 2019: continuação de um processo de consolidação da relação com a comunidade

O último período de atividades foi de 08 a 11 de novembro de 2019, com propostas de interação com a comunidade semelhantes às dos anos anteriores. Pelo fato de cada ano ser um grupo diferente de estudantes sempre são realizados momentos de aproximação com os moradores. Foram feitas dinâmicas, rodas de conversa e palestras informativas nas áreas de saúde mental, da mulher, do homem e da criança e do adolescente. Numa perspectiva interdisciplinar e de um trabalho para a prevenção, foram discutidas as condições ambientais da localidade e os hábitos que interferem na relação entre saúde e meio ambiente. Uma observação geral, válida para essa e para as etapas anteriores, é que as mulheres sempre participam em maior quantidade. Essa realidade comportamental tem raízes em traços culturais longíquos e repercute em implicações para o cuidado com a saúde no espaço familiar, sendo as mulheres as que assumem a maior parte da carga de práticas, responsabilidades e preocupações com os membros do núcleo doméstico. Na avaliação realizada com os moradores, foi sinalizado que essas atividades realizadas pela instituição já estão integradas à vida da comunidade e sempre há grande expectativa em torno de cada etapa. Destacou-se ainda a construção de saberes relevantes proporcionados pelas trocas de experiências. Para os estudantes, representou momento singular de visualizar os problemas de saúde no contexto local e associá-los aos conteúdos teóricos.

ALGUMAS LIÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, EXTENSÃO E SAÚDE DA POPULAÇÃO DO CAMPO

Extraímos alguns aspectos identificados nas experiências para análise com respaldo em estudos já publicados sobre o tema. Em todas as ocasiões de intercâmbios e atividades realizadas com a comunidade ficaram explícitas as privações socioeconômicas, as vulnerabilidades em saúde e a precariedade no acesso aos serviços públicos. Isso corrobora diversos estudos que mostram que as populações do campo sofrem maiores iniquidades em relação às populações urbanas em bem-estar e saúde. Elementos tais como falta de saneamento, maior prevalência de algumas endemias, mortalidade infantil, dificuldades de acesso aos serviços e infraestruturas públicas, altos índices de pobreza e analfabetismo, entre outros, são apontados como fatores e problemas que afetam a qualidade de vida dessas populações (ARRUDA; MAIA; ALVES, 2018; LIMA *et al.*, 2019; PESSOA ALMEIDA; CARNEIRO, 2018).

Nos diálogos com os moradores e em suas expressões nas reuniões, rodas de conversa e visitas foi manifestada frequentemente a situação de invisibilidade a que são submetidos. Na visão deles, essa marginalização se deve aos seguintes aspectos: ser uma população campesina; viver em situação de pobreza; ser ocupantes de uma área de terra da qual não tem posse definitiva e isso os coloca em conflito com outros atores e instâncias da sociedade; em decorrência do último aspecto, com frequência são criminalizados por alguns segmentos sociais locais. Essas problemáticas enfrentadas pelas populações do campo em diversas regiões do país são elementos centrais para pensar os cuidados, os serviços de promoção e prevenção e a formação/atuação profissional (PESSOA; ALMEIDA; CARNEIRO, 2018; LIMA, 2016; ARRUDA *et al.*, 2017; LUVSON *et al.*, 2017).

Para os estudantes, além da aprendizagem realizada em um espaço social em condições extremamente desafiadoras, foi oportunizado o enlace da teoria com a prática, o estímulo à iniciativa e à tomada de decisões frente as problemáticas enfrentadas pela comunidade e o entendimento da necessidade de buscar soluções a partir do trabalho intersetorial e em rede com outros equipamentos sociais e de saúde da região. Essas imersões sociais potencializam a compreensão da importância de usar mediações alternativas e apropriadas aos contextos culturais singulares e plurais que as populações do campo vivem (MERHY, 2014). Também confirmam a necessidade de conhecer o território onde ocorre a atuação profissional e os aspectos culturais que permeiam as práticas em saúde entre as populações do campo, conforme também foi destacado nos estudos de Santos, Assis e Gallo (2017) e Luvson *et al.* (2017).

Isso se evidenciou, por exemplo, nas atividades em relação ao uso e manuseio de plantas medicinais, nas quais destacaram-se os conhecimentos e as práticas populares de cuidado, indicando que a forte adesão aos recursos terapêuticos naturais está associada à intensidade das relações que a população do campo estabelece com a natureza e aos componentes culturais que participam da construção dos significados sobre saúde e doença. O uso dessas plantas evoca que esta é uma alternativa frente as dificuldades que essas populações enfrentam para acessar os serviços de atenção à saúde tais como o transporte, a distância dos serviços, o atendimento precário nos locais onde vivem (RÜCKERT; CUNHA; MODENA, 2018).

Aos professores surgem provocações no sentido de avaliar criticamente as suas práticas pedagógicas e renovar o modo de ensinar (metodologias, abordagens etc). A partir das observações realizadas constatou-se que os moradores assimilam informações e conhecimentos transmitidos por estudantes e professores e os reelaboram para a sua vida cotidiana individual, familiar e comunitária, transformando conhecimentos científicos para o domínio do sendo comum e sistematizando novos saberes atribuindo-lhes significados a partir da sua experiência cultural (ZIMMERMANN; SILVEIRA; CRISOSTIMO, 2017; LINS *et al.*, 2014). Em certa medida, essa possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos disciplinares hegemônicos no sistema de saúde convencional e oficial amplia os horizontes e as experiências de vida da população local, bem como as escolhas das práticas de cuidados (RÜCKERT; CUNHA; MODENA, 2018). Entretanto, a despeito dos moradores demonstrarem firme disposição para mudar alguns comportamentos a partir dos saberes endógenos e dos novos estoques de conhecimento é comum se depararem com severas limitações materiais (PESSOA; ALMEIDA; CARNEIRO, 2018) que impedem a incorporação de mudanças no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que os intercâmbios foram se sucedendo constatamos maior consolidação na proposição das atividades e receptividade das ações entre os moradores da comunidade Baixa Verde. O conhecimento crescente da realidade local permitiu avançar na construção de um clima de confiança mútua, algo fundamental para trabalhos com populações do campo. A adesão de novos docentes de diferentes áreas de conhecimento foi importante para ampliar as possibilidades de atuação, os olhares e diálogos sobre a vida e as condições da comunidade. Esses processos fizeram surgir novas demandas apresentadas pelos moradores em práticas tais como diagnóstico e planejamento ambiental, projeto para as edificações individuais e coletivas

em um possível assentamento definitivo das famílias e manejo do solo. Por questões de limitação de capacidade e de atribuições institucionais elas foram parcialmente desenvolvidas e algumas ações se encontram em curso. Mas também ficou evidente que a partir de certo ponto de inserção é necessário um compromisso institucional da universidade, para além da disposição de professores, a fim de superar algumas barreiras e realizar ações com efeitos integrados.

As experiências ofereceram aportes importantes na formação profissional dos estudantes, o que levanta a necessidade de refletir sobre a possibilidade de institucionalizar essas práticas nos currículos dos cursos envolvidos.

Das imersões destacaram-se ainda as construções coletivas que emergem na vida social da comunidade resultando na criação de elementos culturais (festas, trabalho coletivo, organização social, conhecimentos e práticas de cuidado compartilhados) que fornecem unidade e coesão ao grupo. Esses aspectos se refletem no bem-estar dos moradores e constituem um contraponto às privações socioeconômicas que enfrentam.

Por fim, alguns desafios que se apresentaram: descompasso entre o calendário acadêmico e o tempo da comunidade; a limitação de recursos para desenvolver as atividades *in loco*; a dificuldade de articular e envolver profissionais de diferentes áreas do conhecimento; a compatibilização entre os interesses da comunidade e os dos professores.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Natália Martins; MAIA, Alexandre Gori; ALVES, Luciana Correia. Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 a 2008. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 6, p. 2-14, 2018.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educ. Real.**, v. 45, n. 1, 2020.

LIMA, Ângela Alves Roberta *et al.* Necessidades de saúde da população rural: como os profissionais de saúde podem contribuir? **SAÚDE DEBATE**, v. 43, n. 122, p. 755-764, jul-set, 2019.

LIMA, Monica Correia. **Saúde rural**: a organização, práticas assistenciais e participação popular na saúde das comunidades rurais, remanescentes de quilombos e comunidades caiçaras do Vale do Ribeira – SP. 239f. 2016. (Tese) Doutorado em Medicina, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. 2016.

LINS, Liliane *et al.* Extensão universitária e inclusão social de estudantes do ensino médio público. **Trab. Educ. Saúde**, v. 12 n. 3, p. 679-694, set./dez. 2014

LUVSON, Idiana Rita et. al. A conquista da terra e o acesso à saúde pública em Nova Santa Rita (RS): lutas coletivas. In: CARNEIRO, Fernando Ferreira; Pessoa, Vanira Matos; TEIXEIRA, Ana Cláudia de Araújo. **Campo, floresta e águas**. Práticas e saberes em saúde. Brasília: Editora UnB, 2017, p. 292-312.

MERHY, Emerson Elias. Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação. In: FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz (Org.). **Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde**. 1ª Edição. Editora Rede UNIDA. Porto Alegre, 2014. 35-44p.

PESSOA, Vanira Matos; ALMEIDA, Magda Moura; CARNEIRO, Fernando Ferreira Carneiro. Como garantir o direito à saúde para as populações do campo, da floresta e das águas no Brasil? **Saúde em Debate**, v. 42, Número especial 1, p. 302-314, 2018.

PINHEIRO, Cristiano Raykil. **Química da enxada**: transformações do trabalho no campo, uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde e ambiente no Acampamento Baixa Verde (MLT) – Eunápolis/BA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. 2016, 144p.

RÜCKERT, Bianca; CUNHA, Daisy Moreira; MODENA, Celina Maria. Saberes e práticas de cuidado em saúde da população do campo: revisão integrativa da literatura. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 22, n. 66, p. 903-914, 2018.

SANTOS, Daniele Elias Santos; ASSIS, Monaliza Melo Brandão; GALLO, Edmundo de Almeida. Saúde, cultura território na comunidade do Quilombo do Campinho, em Paraty (RJ), e a PNSIPCFA. In: CARNEIRO, Fernando Ferreira; Pessoa, Vanira Matos; TEIXEIRA, Ana Cláudia de Araújo. **Campo, floresta e águas**. Práticas e saberes em saúde. Brasília: Editora UnB, 2017, p. 271-291.

SOARES, Rackynelly Alves Sarmiento *et al.* A invisibilidade da população do campo, da floresta e das águas no Brasil: desafio para os sistemas de informações em saúde. In: CARNEIRO, Fernando Ferreira; Pessoa, Vanira Matos; TEIXEIRA, Ana Cláudia de Araújo. **Campo, floresta e águas**. Práticas e saberes em saúde. Brasília: Editora UnB, 2017, p. 106-124.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; CRISOSTIMO, Ana Lúcia. A extensão universitária intra/ extramuros e a construção do conhecimento científico. **A extensão universitária e a produção do conhecimento**. Caminhos e intencionalidades. Guarapuava/PR: Editora Unicentro, 2017, p. 27-54.

Artigo aceito em 14 de abril de 2020

Artigo aprovado em 24 de julho de 2020

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOZ DO IGUAÇU: OLHARES E PERCEPÇÕES NECESSÁRIAS PARA O AGIR**FIELD EDUCATION IN FOZ DO IGUAÇU: LOOKS AND PERCEPTIONS NEEDED TO ACT****EDUCACIÓN DEL CAMPO EN FOZ DO IGUAÇU: PERCEPCIONES PARA ACTUAR**

Gisele de Souza Gonçalves¹
Fernando José Martins²

RESUMO

Este relato tem o objetivo de apresentar um projeto de formação continuada tendo como foco a Educação do Campo, bem como, em seu desenvolvimento, discutir ideias sobre este espaço que precisa ser mais bem compreendido pelos sujeitos da educação. É necessário, antes de aprofundar qualquer análise, identificar que o campo e a cidade possuem fronteiras diversas as quais nem sempre são perceptíveis, para entendê-las nesse espaço do campo usaremos os autores José de Souza Martins e Durval Muniz Albuquerque Jr., cujas pesquisas podem favorecer a compreensão desse lugar, que para nós, muitas vezes é construído por estereótipos. E para que estes sejam desconstruídos, a fim de entendermos de maneira mais adequada a Educação do Campo, abordaremos autores como Miguel Gonzalez Arroyo e Fernando José Martins, que têm produzido a respeito dessa categoria.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação continuada; Escola.

ABSTRACT

This report aims to present a project of continuing education focusing on Field Education, as well as, in its development, to discuss ideas about this space that needs to be better understood by the subjects of education. Before deepening any analysis, it is necessary to identify that the countryside and the city have different boundaries which are not always noticeable. To understand them in this space of the countryside we will use the authors José de Souza Martins and Durval Muniz Albuquerque Jr., whose research they can favor the understanding of this place, which for us, is often built by stereotypes. And in order for them to be relaxed, in order to better understand Rural Education, we will approach authors such as Miguel Gonzalez Arroyo and Fernando José Martins, who have produced about this category.

Keywords: Field Education; Continuing education; School.

¹ Doutoranda e Mestre pelo Programa Interdisciplinar em "Sociedade, Cultura e Fronteiras" da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Graduada em Letras Português e Espanhol (2005) pela mesma universidade. Professora na rede municipal de ensino do Foz do Iguaçu. E-mail: giselesouzag@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: fernandopedagogia@yahoo.com

RESUMEN

El objetivo de este informe es presentar un proyecto de educación continua centrado en la educación del campo, así como, en su desarrollo, discutir ideas sobre este espacio que los sujetos de la educación deben comprender mejor. Antes de profundizar cualquier análisis, es necesario identificar que el campo y la ciudad tienen límites diferentes que no siempre son perceptibles, para comprenderlos en este espacio del campo usaremos a los autores José de Souza Martins y Durval Muniz Albuquerque Jr., cuyos estudios pueden favorecer la comprensión de este lugar, que para muchos se construye con estereotipos. Y para que se relajen, para comprender mejor la educación del campo, nos acercaremos a autores como Miguel González Arroyo y Fernando José Martins, que han producido sobre esta categoría.

Palabras clave: Educación del campo; Educación continua; Escuela.

INTRODUÇÃO

Este relato se justifica pela necessidade de relatar como temos entendido a Educação do Campo e proposto uma formação continuada que atenda aos seus sujeitos na cidade de Foz do Iguaçu. Algumas reflexões sobre como este espaço precisa ser mais bem compreendido pelos sujeitos da educação – secretarias de educação, professores, pedagogos e gestores – nos motivou a fazer leituras sobre o tema e também visitas nas escolas do campo da cidade em questão.

A importância da extensão universitária e do diálogo entre os sujeitos, os quais estão intrinsecamente relacionados, se materializa quando ensino superior e rede municipal de ensino buscam maneiras de entender seus espaços e como eles podem interagir a favor da comunidade acadêmica e externa.

Em 2017, a direção e a assessoria pedagógica do campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – campus de Foz do Iguaçu – junto com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade iniciaram encontros de diálogos, a fim de formalizar parcerias que possibilitassem formações continuadas. Algumas foram feitas em formato de palestras e oficinas de acordo com as demandas apresentadas pela equipe da SMED. Mas, no primeiro semestre de 2018, algo mais pontual e numa perspectiva de formação continuada e de pós graduação foi construído a partir da demanda trazida por uma professora da equipe da SMED em relação às escolas chamadas de pequeno porte, localizadas em áreas rurais e/ou mistas.

Dessa forma, iniciou-se a construção de uma formação continuada que seria possível de acordo com a quantidade de professoras e professores envolvidos, bem como com a qualidade que a Educação do Campo merece. Sem dúvida, todas as escolas merecem formação continuada de qualidade e coerente com seu contexto, no entanto, em virtude do grande número de professoras e professores das escolas convencionais do município, não seria possível que tal formação fosse ofertada a toda rede, pois a dinâmica e logística para que tal formação continuada pudesse ser realizada no período em que se propôs às escolas de pequeno porte seria incoerente, além do que a própria universidade não teria como ofertar curso de formação no mesmo formato.

Vale também destacar aqui que as escolas do campo – e, no caso do município em questão, as de pequeno porte – não têm a mesma dinâmica de escolas convencionais, algumas também têm salas multisseriadas e menos funcionários que as escolas urbanas. A gestão

municipal com a intenção de atender melhor a essas escolas têm apoiado a universidade em tal projeto a fim de ser referência na iniciativa e reconhecer o valor dessas comunidades.

Em Foz do Iguaçu, temos 50 escolas do ensino fundamental I, destas, 4 escolas são consideradas de pequeno porte pela SMED, sendo uma formalmente³ do campo. As escolas a que nos referimos são: Escola do Campo Brigadeiro Antônio Sampaio; Escola Municipal Eleodoro Ébano; Escola Municipal Ceres de Ferrante; e Escola Municipal Princesa Isabel. Destacamos aqui que, em 2018, havia uma escola – Escola Municipal Anita Garibaldi – que pertencia a este grupo (pequeno porte), porém, foi fechada ao fim daquele ano.

É preciso identificar que o campo e a cidade possuem fronteiras diversas as quais nem sempre são perceptíveis, assim, usamos obras de José de Souza Martins e Durval Muniz Albuquerque Jr., cujas pesquisas nos favorecem quanto ao que buscamos, pois a compreensão desse lugar – campo – muitas vezes é construída a partir de preconceitos que surgem por meio de estereótipos, os quais representam a falta de entendimento sobre o campo e seus sujeitos. Para entender o que é educação do campo e apresentar reflexões sobre esta, destacamos dois autores – Miguel Gonzalez Arroyo e Fernando José Martins – que têm produzido a respeito dessa categoria.

Em desenvolvimento apresentamos algumas reflexões sobre o conceito de Educação do Campo, suas características e também elementos que nos fizeram pensar sobre espaço e fronteiras. Além das experiências que tivemos sobre a construção de nossa proposta.

Nas considerações, fazemos uma breve análise sobre o tema e as possibilidades que a pesquisa e a extensão podem oferecer às comunidades periféricas, citando um excerto de Carlos Brandão, o qual é referência na metodologia pesquisa participante, que permite desenvolver a pesquisa acadêmica e científica a partir da integração entre pesquisadores e pesquisados, valorizando as construções sociais entre os sujeitos e seus espaços.

DESENVOLVIMENTO

Quando o assunto é educação há muitas opiniões, inclusive de pessoas não especializadas, e quando se fala em educação para as populações do campo, além de opiniões variadas, há também muito preconceito. De fato, no cenário atual, existem fronteiras entre o campo e a cidade, sejam elas geográficas, linguísticas, culturais, e elas representam mais desencontros que encontros. Este relato aponta reflexões sobre a Educação do Campo e suas características, ainda pouco percebidas e valorizadas intencionalmente ou não.

Para melhor entendermos como o conceito de fronteira é posto aqui, citamos José Martins, o renomado sociólogo brasileiro que a define como:

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é, certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, *nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas, o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só

³ Usamos o termo “formalmente” considerando sua documentação perante o Núcleo Regional de Educação, já que as demais são consideradas urbanas perante o mesmo órgão.

tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos (MARTINS, 1996, p. 27, grifos do autor).

O que é possível identificar – por meio de leituras sobre o tema e também observando as escolas do campo da cidade de Foz do Iguaçu – é que as orientações didáticas, planejamento e conteúdos relacionados a essas escolas muitas vezes são os mesmos direcionados a escolas maiores e predominantemente urbanas. No entanto, a organização das turmas e coordenação pedagógica são muito distintas das escolas convencionais em relação ao perfil dos alunos e suas famílias, à sociabilidade, ao espaço, à organização escolar e à comunidade a que pertencem.

A Educação do Campo é uma modalidade que visa desenvolver o processo de ensino e aprendizagem considerando a realidade em que o aluno está envolvido e as condições econômicas e culturais de sua comunidade que se difere da escola urbana e convencional. Assim, não entendemos como adequado um sistema que reproduza o tempo e espaço urbano a um ambiente que é distinto em sua organização, espaço e sujeitos. É válido destacar que também compreendemos a singularidade de cada espaço escolar, seja ele urbano ou rural, porém, neste relato apresentamos as características de escolas “no campo”, as quais muitas vezes não são “do campo”.

De acordo com Marlene Ribeiro (2013), professora do programa de pós-graduação da UFRGS e autora de vários livros sobre educação do campo e educação popular, a escola pública é conquista de movimentos de trabalhadores, assim também entendemos a necessidade desse reconhecimento e de fazer da escola um espaço de construção de identidade e de conhecimento em que seus sujeitos estejam ativos no processo de ensino e aprendizagem e não passivos e receptores de conteúdos sem a percepção de sua ação na sociedade.

A crítica que fazemos à concepção de educação reduzida ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escola ou deixar de reconhecer a sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito à educação que é universal. Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários, em lutas que se estenderam de meados do século 19 a meados do século 20. Nosso propósito, na tentativa de construir a concepção de educação popular é resgatar a relação da educação com o mundo do trabalho, onde se constituem os sujeitos políticos coletivos que, nas suas práticas sociais e pedagógicas, definem essa educação popular (RIBEIRO, 2013, p. 49).

Considerar as características dessas escolas e favorecer a estas comunidades uma educação de qualidade e que promova a cidadania corresponde ao direito que os sujeitos têm quanto seu desenvolvimento intelectual e social. Não se trata de criticar a escola, mas ocupá-la, fazer desse espaço um ambiente de conhecimento e reconhecimento sobre seus sujeitos, suas produções econômicas e culturais, seus saberes e suas vivências, espaço no qual se relacione o conhecimento científico com seu conhecimento de mundo.

A necessidade desta reflexão cabe não apenas às instituições responsáveis pela organização escolar, mas a toda a comunidade escolar que, muitas vezes, não compreende a relevância de se manter esses espaços, sugerindo ou apoiando ações que inviabilize a existência de escolas no campo, e/ou ainda não identificando que estas sejam do campo.

Vale destacar que a própria Constituição respalda o direito à educação como exercício da cidadania e desenvolvimento intelectual e cultural, bem como o preparo para o trabalho:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A partir desta legalidade cabe estudar como a educação a essas populações está sendo realizada, buscando compreender como ela é entendida pelos responsáveis e sujeitos da educação escolar. Vale ressaltar que é preciso entender esta dinâmica para perceber as lacunas de sua prática e foi um processo que vivenciamos junto às professoras e gestoras dessas escolas, além de alguns membros da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

Uma das obras relevantes para o estudo é “Por uma educação do campo”, organizada por Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina. O livro é a coletânea de produções realizadas a partir de uma conferência, em 1998, com o mesmo nome. Arroyo (2011), aponta os seguintes questionamentos em um dos artigos do livro:

Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.81, grifos do autor).

Arroyo (2011) destaca assim o preconceito de que falamos no início desse artigo, no qual o sujeito do campo é visto com o estereótipo de atrasado, de ingênuo e inferior ao homem urbano. Dessa forma, o sujeito diferente daquele que vive nos espaços urbanos sofre pela falta de alteridade entre os grupos distintos e acaba sendo excluído de seus direitos defendidos na própria constituição – educação de qualidade e permanência na escola – pois, à medida que estes sujeitos não são vistos e percebidos de acordo com as características de seu modo de vida e das condições de seu espaço, a educação que recebem não possuirá a qualidade coerente e desencadeará a evasão escolar, a qual é maior nas áreas rurais que nas urbanas. Lembramos aqui o caso de uma aluna que frequentava uma das escolas que visitamos – a qual foi fechada em 2018 –, ela caminhava quilômetros até a escola que tinha características do campo, apesar de sua casa ter um acesso mais rápido devido à linha do ônibus escolar da rede estadual que

poderia levá-la a outra escola que era bem maior e urbana. Ou ainda o caso da família cuja mãe foi aluna de uma dessas escolas visitadas e atualmente mora com os filhos em um bairro urbano, mas fez a opção de – após o insucesso do filho na escola urbana – matricular seu filho na escola do campo. Afinal, qual a relação desses dois casos com o que abordamos anteriormente? O acolhimento de alunos advindos de famílias do campo está muito aquém do que estas famílias e suas crianças recebem nas escolas de suas comunidades predominantemente rurais.

A autora Roseli Salette Caldart, assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Itterra-UnB-MEC), destaca a legitimidade do movimento a favor da identidade da educação do campo, para ela:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p.149-150, grifos da autora).

Para que se entenda a educação *do e no* campo é preciso não só olhar, mas perceber esse espaço de acordo com suas necessidades e características. Fernando José Martins, pesquisador e doutor em Educação, considera que

A primeira característica a ser apontada trata das condições adversas que os sujeitos do campo encontram frente à realidade escolar por eles vivida. Tal realidade, precarizada, aponta algumas “lições” para a universalização da ocupação da escola, pois mostra que adversidades estruturais não são determinantes de ausência da ação. Bem pelo contrário, no caso da Educação do Campo, foi em um período de adversidade na realidade brasileira, de intensificação das políticas de Estado mínimo, de criminalização dos movimentos sociais (em particular na questão educativa), período de “enxugamento” das escolas na zona rural, que o movimento “Por uma Educação do Campo” se solidificou (MARTINS, 2009, p.173).

O movimento “Por uma Educação do Campo” nos faz compreender melhor como é a realidade das escolas no campo e de que maneira podemos ver e entender melhor a categoria Educação do Campo. E é nesse sentido que percebemos que as condições dessas escolas podem, devem e merecem ser revistas, para então alcançar as mudanças necessárias a fim de favorecer uma educação de qualidade e coerente com essas comunidades, na qual elas sejam vistas, entendidas e, principalmente, os sujeitos desse processo. Martins (2009) aborda ainda a participação efetiva das comunidades nas escolas:

Em relação à situação adversa, há quase um consenso de que a educação pública brasileira encontra-se inserida em uma situação de precariedade. Fato muitas vezes utilizado como motivo para a não “ocupação” da escola, ou seja, como forte antagonista de processos de participação efetiva na vida escolar de qualidade, no sentido amplo para as escolas públicas (MARTINS, 2009, p.173).

Vale lembrar que entendemos o conceito de ocupação como o processo em que os sujeitos da escola – famílias, docente, pedagogos e gestores – possam de fato estar envolvidos

nesse espaço, ocupando-o com seus saberes, relacionando estes com o conhecimento científico, compreendendo sua existência e seu trabalho na sociedade. Nesse processo, o professor é fundamental, ele é o sujeito que deve entender e se envolver nesse espaço de educação com a comunidade escolar, orientando seus educandos a aprender sobre o mundo e sobre si mesmos. Mas como o professor pode ser esse sujeito orientador e crítico, quando muitas vezes ele, involuntariamente, não percebe esse espaço como diverso e diferente do espaço constituído pela escola convencional e urbana?

De acordo com Martins (2008), “agentes educativos externos à educação formal, como o trabalho, os movimentos sociais, a mídia não somente incidem no processo educativo, como são inseridos nos espaços de educação formal”. A partir disso, vale destacar que esses agentes constituem a formação docente, estão presentes na construção do cidadão e ainda na rotina escolar, seja de áreas urbanas ou rurais. Nesse sentido, continua o autor, “o processo de formação de professores institucional caminha para a indissociabilidade entre as esferas formal e não-formal, tanto na forma quanto no conteúdo” (MARTINS in ANGHINONI, 2008, p. 38).

Assim relacionamos o fato citado por Fernando José Martins com a crítica que Miguel Arroyo faz sobre como o homem do campo é visto tantas vezes por diferentes canais de comunicação, como o Jeca ingênuo e distante da criticidade. Há ainda outras ideias equivocadas sobre educação do campo, além do estereótipo dos sujeitos que lá vivem, ao contrário do que inclusive eu mesma pensava, as escolas do campo nem sempre estão necessariamente localizadas no espaço rural. Martins (2008) explica muito bem sobre isso:

Existem diferenças significativas entre palavras pequenas e o que elas representam. Fica claro no texto legal que a educação do campo não se restringe às delimitações geográficas. A produção da existência e a cultura são constituintes dessa identidade. Assim, há escolas do campo que se localizam no núcleo urbanizado dos municípios, contudo seus alunos são diretamente ligados à vida camponesa, principalmente em municípios que fizeram nucleação das escolas concentrando os alunos da zona rural na sede do município. Da mesma forma, existem as escolas no campo, situadas na zona rural. Essa localização não garante que a educação do campo acontece nessas escolas ligadas ao campo funcionem como uma espécie de “apêndice” das escolas urbanas, com as mesmas metodologias, conteúdos, práticas e organização da escola. Nesse emaranhado de questões como construir a educação do campo na rede convencional e estatal de ensino? É necessário que o “educador seja educado”, ou seja, o papel da formação de professores e, nesse caso específico, em maior escala, a formação continuada de professores vincula-se à necessidade de construção da identidade camponesa, que o sistema social insiste em homogeneizar, ou melhor, subsumir numa pseudototalidade massificadora (MARTINS in ANGHINONI, 2008, p. 38).

Junto ao esclarecimento sobre a localização das escolas do campo, Martins (2008) ainda aponta duas situações referentes a elas: o currículo dessas escolas e a formação do professor do campo. Como definir um currículo para a escola do campo com professores, gestores e pedagogos – de escolas, secretarias de educação, núcleos regionais de ensino – cujo o único modelo referência é da escola urbana convencional? É preciso que os sujeitos envolvidos nesse contexto educacional entendam o espaço e as pessoas que dele e nele vivem.

Sobre os espaços do campo, como são, quem os ocupa e de que forma, é válido fazer uma reflexão mais consistente. Mais do que descrever esse lugar, é preciso compreender sua dinâmica, suas características e o porquê delas. Assim é possível entender essas escolas com o

respeito e valorização que merecem. O historiador Durval Muniz Albuquerque Junior aponta algumas considerações sobre a ideia de espaço, as quais podem contribuir para a compreensão do que buscamos neste artigo:

Os espaços nascem da adoção de posturas, desde corporais até políticas e estéticas. Os espaços são posturas, são posições que se imobilizam por dado tempo, mas que se desfazem num outro momento de cambaleio e de vacilação das forças que sustentaram estas posturas. Falar de espaços como posição é falar de forças, porque são elas que sustentam e dão consistência a uma dada posição espacial. Falar de forças é falar de poder, de relações de poder, que colocam de pé uma dada posição dos espaços, uma dada distribuição, uma dada relação entre espacialidades que ganham forma nestas relações. Pensar o espaço como posição é pensar em diferentes vozes, em uma polifonia, onde de cada ponto são emitidos distintos acordes, emitidos distintos saberes, que em seu próprio conteúdo vão enunciando espaços diversos (ALBUQUERQUE, 2008, p. 73-74).

Portanto, quando falamos de espaços, neste caso do campo, precisamos entender que ele compreende um grupo amplo de sujeitos e de desenvolvimento, os quais devem ser entendidos também no contexto escolar, a fim de que essas relações sejam valorizadas e respeitadas na escola.

A partir dessas leituras, discussões, visitas e muito diálogo, construímos – ao ouvir os sujeitos dessas escolas e também a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) – uma proposta de formação continuada em nível de especialização para professores e gestores de escolas periféricas, as quais possuem fronteiras entre o campo e a cidade, o que lhes permite ter uma singularidade no que se refere aos estudos da Educação do Campo.

Assim, desde 2018, temos feito encontros com professores, gestores e equipe da SMED, além de um conjunto de pesquisadores que buscam contribuir e construir com esses sujeitos um espaço de pesquisa e extensão, que favoreça a percepção das características reais desse espaço e de seus sujeitos, bem como de suas necessidades e potenciais.

Vale relatar aqui que ao fim de 2019, uma gestora de uma das escolas citadas pediu a nós – pesquisadores da Educação do Campo – sugestões de materiais e orientação para entender como a escola poderia deixar de ser considerada urbana para ser “do campo”, pois a partir dos encontros e leituras propostas percebeu que a escola tem fortemente as características de Escola do Campo.

Além disso, no início deste ano, tivemos uma reunião em que apresentamos a proposta formalizada da Especialização em Educação do Campo, contando com a participação de quase 40 profissionais dessas escolas de pequeno porte, os quais mostraram interesse em matricular-se no curso, o que nos motivou com quase 100% de adesão do grupo à proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo deste relato – apresentar um projeto de formação continuada tendo como foco a Educação do Campo, bem como discutir ideias sobre este espaço que precisa ser mais bem compreendido pelos sujeitos da educação – pudemos relacionar os estudos sobre espaço e educação do campo com a realidade que temos na cidade de Foz do Iguaçu.

Assim é possível avaliar melhor e de maneira mais delimitada sobre como abordar a temática com os próprios sujeitos do campo, das escolas e da educação pública – professores, coordenadores e gestores, favorecendo possíveis ações, como formação continuada e projetos de extensão nas comunidades rurais, a fim de que estes grupos possam ser mais bem atendidos nos serviços públicos disponíveis, favorecendo a formação crítica e uma melhor qualidade de vida desses sujeitos. Como lembra Brandão (1988),

do lado subalterno do mundo, das culturas das gentes das classes populares que habitam as comunidades indígenas ou rurais e vivem nas periferias proletárias, cada vez com mais força chegam perguntas que os próprios cientistas por muito tempo esqueceram de fazer (BRANDÃO, 1988, p. 10).

É por isso que nos motiva entender este espaço do campo e favorecer essas comunidades por meio de projetos coerentes. A universidade é um espaço plural onde o conhecimento construído tem o potencial de transpor ações efetivas que atendam às comunidades, ocasionando melhorias na vida daqueles que, por enquanto, estão distantes da possibilidade de frequentá-la por diversas questões. Assim pretendemos que as fronteiras geográficas, culturais, linguísticas e sociais sejam muito mais de encontros e trocas que limites para o saber e o viver melhor. Para isso, porém, é preciso compreender estes espaços e ouvir seus sujeitos, a fim de que juntos possamos participar de um processo de formação que seja significativo e relevante para a cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Nos destinos de Fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In **Por uma educação do campo**/ Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. II, p.65-86.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em 28/11/18, às 23h.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**/ Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (organizadores). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. V, p.146-158.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola: uma categoria em construção**/Fernando José Martins. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MARTINS, F. J. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (orgs.). **Educação do campo e formação continuada de professores**: uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social Rev. Sociol. USP**, v. 8, n. 1, p. 25-70, 1996.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Artigo recebido em 25 de maio de 2020

Artigo aprovado em 24 de julho de 2020

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DO TRABALHO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS

THE PSYCHOLOGIST'S PERFORMANCE IN THE WORK CONTEXT: HISTORY, PRACTICES AND CHALLENGES

EL DESEMPEÑO DEL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO LABORAL: HISTORIA, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

Regiane Cristina de Souza Fukui¹

RESUMO

Este artigo foi constituído a partir de um curso de extensão que ocorreu no ano de 2019 na Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. Tal evento foi proposto com os seguintes objetivos: 1- elucidar as possíveis relações teórico-práticas acerca da atuação do profissional da Psicologia no contexto das organizações e do trabalho; 2- ampliar as discussões provenientes da disciplina de Psicologia Organizações e Trabalho I (POT I) ministrada aos alunos do 3º ANO do curso de Psicologia. Quanto ao método, utilizamos a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005); quanto aos procedimentos (além dos trâmites institucionais burocráticos para a realização daquela proposta de curso e a operacionalização daquele evento), tivemos a exposição dialogada dos ministrantes com o público-alvo, oportunizando um espaço relacional que favoreceu a construção do conhecimento. As análises foram realizadas na perspectiva qualitativa e nos possibilitaram reflexões profícuas sobre: a história da Psicologia Organizacional e do Trabalho; as perspectivas de atuação profissional na atualidade, tanto nas instituições públicas quanto na iniciativa privada; os desafios atuais e futuros, de um campo que está consolidado e – contraditoriamente – há sempre um porvir que nos coloca em movimento, reflexão e ação.

Palavras-chave: Trabalho; Psicologia Organizacional e do Trabalho; práticas profissionais.

ABSTRACT

This article was composed from an extension course that took place in 2019 at the State University of Maringá, Maringá - PR. The event was proposed with the following objectives: 1- to elucidate the possible theoretical-practical relations about the performance of the

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá com estágio de Doutorado Sanduíche na Università Degli Studi di Ferrara - Itália. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia - DPI na UEM. Líder do Grupo de Pesquisa "A Teoria das Representações Sociais e a Psicologia no contexto do trabalho. Pesquisadora do grupo HERA - Psicologia Social dos Afetos. E-mail: rcsouza@uem.br

Psychology professional in the context of organizations and work; 2- expand the discussions arising from the Psychology Organizations and Work I (POT I) course, provided to students in the 3rd YEAR of the Psychology course. As for the method, we used the Qualitative Epistemology of Gonzalez Rey (2005); and for procedures (in addition to the bureaucratic institutional procedures for the realization of the course proposal and the operationalization of the event), a dialogue between the lecturers and the target audience occurred, providing a relational space promoting construction of knowledge. The analyzes were carried out from a qualitative perspective and provided us with useful reflections on: the history of Organizational and Work Psychology; the prospects for professional practice today, both in public institutions and in the private sector; the current and future challenges of a field that is consolidated and, contradictorily, there is always a future that places us in motion, reflection and action.

Keywords: Work; Organizational and Work Psychology; professional practices.

RESUMEN

Este artículo se constituyó a partir de un curso de extensión que tuvo lugar en 2019 en la Universidad Estatal de Maringá, Maringá - PR. Dicho evento se propuso con los siguientes objetivos: 1- dilucidar las posibles relaciones teórico-prácticas sobre el desempeño del profesional de Psicología en el contexto de las organizaciones y el trabajo; 2- expandir las discusiones que surgen de la disciplina de las Organizaciones de Psicología y el Trabajo I (POT I), impartidas a los estudiantes en el 3er AÑO del curso de Psicología. En cuanto al método, utilizamos la Epistemología Cualitativa de González Rey (2005); y en cuanto a los procedimientos (además de los procedimientos institucionales burocráticos para la realización de la propuesta de ese curso y la operacionalización de ese evento), tuvimos un diálogo entre los profesores y el público objetivo, proporcionando un espacio relacional que favorece la construcción del conocimiento. Los análisis se llevaron a cabo desde una perspectiva cualitativa y nos proporcionaron reflexiones útiles sobre: la historia de la psicología organizacional y del trabajo; las perspectivas de la práctica profesional actual, tanto en instituciones públicas como en el sector privado; Los desafíos actuales y futuros de un campo consolidado y, contradictoriamente, siempre hay un futuro que nos pone en movimiento, reflexión y acción.

Palabras-clave: trabajo; Psicología Organizacional y del Trabajo; practicas profesionales.

INTRODUÇÃO

Esse texto é constituído por um relato de uma experiência enquanto proponente e coordenadora de uma ação extensionista; neste caso – mais especificamente – de um curso de extensão intitulado “A atuação do Psicólogo no contexto do trabalho”, originado a partir da disciplina de Psicologia, Organizações e Trabalho I (POT I).

A referida disciplina é ofertada aos alunos que cursam o terceiro ano de Psicologia, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), situada em Maringá, na região noroeste do Estado

do Paraná. De acordo com documento específico proveniente da Pró-Reitoria de Ensino (PEN)² daquela Instituição de Ensino Superior (IES), a ementa de POT I objetiva abordar as práticas do profissional da Psicologia que atua no contexto do trabalho, enfatizando as organizações e as práticas organizacionais.

Conforme Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014) e Bastos e Gondim (2010), as práticas organizacionais são aquelas derivadas da atuação em empresas, em sua maioria pertencentes à iniciativa privada, na qual, os processos de recrutamento e seleção de pessoal; treinamento e desenvolvimento humano; avaliação de desempenho humano no trabalho; investigação de cultura e clima organizacional e diagnóstico organizacional são vislumbrados como possibilidades, ou até mais do que isso: como a rotina de um profissional da psicologia que optou por aquela área de atuação. Além disso, POT I é uma disciplina teórica, com um caráter teórico-prático, e uma carga horária anual que contempla 136 horas/aulas. Neste sentido, os conteúdos programáticos são ministrados e com eles foram objetivadas – para, além disso – atividades de extensão, análises de filmes, documentários, estudos de caso, dentre outros, com o intuito de relacionar o contexto teórico ao prático, conforme é preconizado pela ementa da disciplina.

Considerando os objetivos da extensão universitária (e dentre eles, destacamos a indissociabilidade para com as atividades de ensino) e as dúvidas que os alunos trouxeram durante as aulas de POT I acerca da atuação do profissional da Psicologia no contexto do trabalho, organizamos este curso de extensão. Esse contemplou os seguintes objetivos: 1- elucidar as possíveis relações teórico-práticas acerca da atuação do profissional da psicologia no contexto das organizações e do trabalho; 2- Promover reflexões sobre aquela área de atuação, no intuito de ampliarmos as discussões advindas da disciplina de POT I.

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

O método e os procedimentos são elementos distintos, mas – em igual medida – complementares. O método é composto por um conjunto de propostas teóricas que objetivam direcionar a uma análise, à compreensão criteriosa e aprofundada de um fenômeno específico. Já os procedimentos, são os desdobramentos do método escolhido, para que a pesquisa seja planejada e desenvolvida.

² <http://www.pen.uem.br/cursos-de-graduacao/cursos/campus-sede-maringa-pr-x/documentos/psicologia.pdf> – Acesso em: 22 abr. de 2020.

Conforme Souza e Torres (2019), González-Rey e Mitjans Martínez (2016) e González-Rey (2005), a Epistemologia Qualitativa é uma forma metodológica de construção do conhecimento. Para os autores, aquele método é direcionado a algo que consideram complexo – a subjetividade humana: a constituição do ser humano como um todo, que contemplando os pensamentos (razão) quanto os afetos (emoção). Para tanto, consideram que, nas relações humanas (inclusive nas práticas de pesquisa), não há divisão bipartite. Todos somos construídos e construtores das e nas relações humanas.

Considerando a Epistemologia Qualitativa, os procedimentos do curso de extensão “A atuação do Psicólogo no contexto do trabalho”, foram compostos por quatro etapas específicas e que ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2019.

A primeira etapa consistiu em elaborar um roteiro em formulário específico oferecido pela UEM (conforme a Resolução 034/2017- CEP - UEM) no qual foram contemplados: o título do evento; os objetivos; o local e a data para a realização das inscrições e do evento; os nomes dos palestrantes (e o currículo resumido de cada um deles); procedimentos utilizados e os resultados almejados.

A segunda etapa foi à submissão do referido documento à Reunião Departamental relativa ao Departamento de Psicologia (DPI) UEM, o qual tem caráter deliberativo. Houve a aprovação daquela proposta da ação extensionista.

A terceira etapa foi o evento propriamente dito – realizado no dia onze de novembro de 2019, com uma carga horária total de quatro horas e com a presença de três palestrantes, que aqui serão nomeados de Psicólogo 1, Psicólogo 2 e Psicólogo 3.

Aqueles profissionais trabalharam temas que são complementares à disciplina, e não ofertados no contexto daquela ementa. Assim – a saber – os temas foram:

Psicólogo 1 – A atuação do Psicólogo do Trabalho nas instituições públicas.

Psicólogo 2 – A atuação do Psicólogo do Trabalho na iniciativa privada.

Psicólogo 3 – O trabalho do Psicólogo no contexto do trabalho: reflexões teórico-práticas, possibilidades e adversidades.

Tendo como método a Epistemologia Qualitativa, o curso de extensão foi desenvolvido a partir da exposição dos conteúdos temáticos (pelos ministrantes) de forma dialogada. Os ministrantes explanaram as temáticas específicas, objetivadas para o referido evento; logo após, tivemos um momento destinado à participação dos alunos quando puderam manifestar dúvidas e reflexões provenientes daquele contexto relacional.

A quarta etapa foi a conclusão do relatório final daquele evento (apontando suas contribuições para a comunidade acadêmica e – principalmente – as relações entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, que, neste caso, foi composta pelos profissionais acima citados) e a emissão de certificados aos participantes.

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO: HISTÓRIA DA ÁREA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Conforme Borges e Yamamoto (2014) e Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014), a história da Psicologia aplicada ao contexto do trabalho teve, em grande parte, um percurso associado às práticas administrativas. O seu início e desenvolvimento esteve relacionado ao taylorismo americano; para Heloani (2003), considerada a ideologia administrativa do início do século XX.

O taylorismo foi idealizado pelo Engenheiro Frederick W. Taylor (1856-1915) e ficou conhecido como a organização científica do trabalho. A partir dos controles rigorosos acerca do tempo de trabalho, da execução dos movimentos corporais/físicos dos trabalhadores (que deveriam ser de forma precisa e padronizada considerando as especificações dos cargos e as determinações dos gestores da época), foram compostas algumas das preconizações acerca da organização social do trabalho naquele contexto: final do século XIX e início do século XX.

Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014), Coelho-Lima, Costa e Yamamoto (2011), e Sampaio (1998) ressaltam que a Psicologia – naquele período – ficou conhecida como Psicologia Industrial, visto que suas práticas estavam a serviço da indústria. Para tanto, o recrutamento e a seleção de trabalhadores era a prática hegemônica daquela área de atuação naquele período.

Os autores explicam que algumas pesquisas foram desenvolvidas, ainda no período da Psicologia Industrial, com o intuito de compreender as relações humanas nos ambientes de trabalho; a produtividade no contexto industrial, no entanto, era a prioridade mediante os objetivos daquelas pesquisas. Para tanto, os anos de 1930 a 1960 – aproximadamente – constituiu-se num período profícuo para o surgimento de diversas teorias acerca das relações humanas no trabalho e, também, sobre os possíveis fatores motivadores no e do contexto laboral.

Aquela aparente mudança de foco – da atuação do Psicólogo que era centrada no contexto da produção, paulatinamente – direcionou-se para o contexto das relações humanas

no trabalho; portanto, houve novas possibilidades de ampliação das práticas profissionais. Além do recrutamento e seleção de pessoal, a avaliação do desempenho humano no trabalho, a investigação da cultura e do clima organizacional, o diagnóstico e o desenvolvimento organizacional, o treinamento e o desenvolvimento humano no trabalho foram as novas práticas construídas naquele contexto e que passaram a compor as práticas dos profissionais da psicologia. Este período ficou conhecido como Psicologia Organizacional (FRANÇA, 2015; ZANELLI; BASTOS; RODRIGUES, 2014).

Até aqui, as práticas dos profissionais da psicologia estavam veementemente associadas aos interesses das indústrias. Neste sentido, os elementos que eram relacionados ao contexto externo ao sujeito trabalhador como – por exemplo – os treinamentos e a avaliação de desempenho eram maximizados. Em contrapartida, os elementos que estavam relacionados ao contexto interno ao trabalhador – como as angústias acerca da execução do próprio trabalho, a não identificação com as atividades desenvolvidas e demais tópicos que poderiam colocar em evidência a subjetividade do trabalhador – praticamente não eram considerados.

Assim, as duas primeiras faces históricas da atuação dos profissionais da psicologia no contexto do trabalho, estavam fadadas aos interesses industriais e capitalistas. As singularidades dos trabalhadores, praticamente não eram consideradas; diferente disso, o trabalhador era visto como um apêndice da máquina.

A psicologia teve sua transição para a sua terceira face, à medida que as preocupações de estudos e pesquisas, e principalmente das ações dos profissionais Psicólogos, deixaram de estar centradas no interesse exclusivo das indústrias e organizações, para expandirem reflexões acerca do trabalho, abordando os seus sentidos. Temáticas como assédio moral no trabalho, saúde mental do trabalhador, qualidade de vida no trabalho, segurança do trabalhador – dentre outras – passaram a integrar as temáticas de interesse nas pesquisas e práticas da psicologia. (ZANELLI; BASTOS; RODRIGUES, 2014; FRANÇA, 2015; SAMPAIO, 1998).

Entre os anos 1980-1990, tivemos um salto qualitativo na história da psicologia aplicada ao contexto do trabalho: as preocupações, as pesquisas e as ações passam a estar centradas no trabalhador. Obviamente sem desconsiderar o contexto capitalista (no qual todos nós estamos inseridos) das organizações de trabalho; mas elas não são mais a única via de estudos.

Temos aí uma problemática: tanto a psicologia industrial quanto a organizacional, tiveram – nas teorias administrativas – seu aporte teórico-metodológico para o desdobramento das suas práticas. Quanto à psicologia em seu 3º momento histórico – a psicologia do trabalho, quais serão os possíveis direcionamentos teórico-metodológicos que subsidiarão as práticas profissionais? Como está a atuação daqueles profissionais na atualidade? Quais são as possibilidades e adversidades encontradas pelos profissionais que atuam neste campo?

No intuito de responder àquelas questões e, em igual medida, compreendendo que elas não poderiam (e nem deveriam) ser respondidas, considerando os aspectos teóricos de uma disciplina, convidamos três profissionais que atuam na psicologia no contexto do trabalho, com experiências distintas. A partir do curso de extensão, elucidaram-se as questões acima, com o que nos foram proporcionadas novas e profícuas reflexões.

Assim – brevemente – descreveremos a formação e a experiência de cada um dos profissionais que contribuíram com o referido curso, bem como as considerações acerca daquelas questões fundamentais para a proposição daquele evento.

Psicólogo 1: profissional formada há 30 anos pela Universidade Estadual de Maringá. Possui Especialização e Mestrado na área da Psicologia, atua em uma instituição pública há 20 anos, integrando a equipe de trabalhadores do Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina no Trabalho (SESMT). Com o objetivo de expor e ampliar a temática acerca da atuação do psicólogo do trabalho em instituições públicas, explicou que – ao longo do período em que vem atuando – tem seu direcionamento teórico-metodológico centrado no modelo Psicanalítico: privilegia análises individualizadas ainda que a atuação seja a partir dos grupos e dos setores de trabalho.

Para fundamentar sua reflexão, recorre a autores como Dejours (2008), Bleger (1984), que estudam acerca do trabalho humano em instituições/organizações. Esse profissional acrescenta que também vem alterando suas práticas conforme percebe os resultados positivos ou a ausência deles – inevitáveis.

Descreveu que – no início de sua atuação na instituição pública – priorizava formar grupos de trabalho cujo objetivo era a escuta coletiva dos trabalhadores. Logo percebeu que aqueles trabalhadores ficavam receosos em falar sobre o próprio trabalho (e os elementos que eram derivados dele: como as discussões e as dificuldades com os gestores) diante dos colegas.

Devido às características dos empregos públicos, um trabalhador que na atualidade desempenha uma função no mesmo setor que um colega poderá ser chefe em um outro momento; assim, as relações de poder podem ser intensificadas se algo que for dito não for bem compreendido pelas pessoas que participavam daqueles grupos.

Descreveu que mudou seu trabalho, optando por atendimentos individualizados àqueles trabalhadores que a procuram no SESMT, além de acompanhamento dos servidores que possuem históricos e reincidência na temática álcool e outras drogas.

Psicólogo 2: profissional formada há cinco anos pela Universidade Estadual de Maringá. Possui Especialização na área de Gestão de Pessoas. Relatou que, desde o período da graduação, teve interesse em atuação nas empresas privadas por considerar ali um campo dinâmico.

Desde que se formou, atua como Analista de Desenvolvimento Humano em uma empresa no ramo de tecnologia da informação, na região noroeste do Paraná. Suas atividades são relacionadas ao acompanhamento de carreira dos funcionários, encaminhamentos psicológicos à Psicólogos que atuam no contexto clínico (quando detecta a necessidade de psicoterapia em algum trabalhador); desenvolvimento das lideranças; ações relacionadas ao clima e à cultura organizacional. Implementou projetos como Plano de Cargos e Salários, e auxiliou na criação de projetos de treinamento, como o programa de formação de novos líderes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, relatou que – quando trabalha com a escuta dos trabalhadores – utiliza a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), na qual o a fala do trabalhador, em um contexto coletivo, deve ser considerada como elemento de análise e intervenção do psicólogo. Esclareceu ainda que, no que se refere aos processos de treinamento e desenvolvimento, bem como a capacitação dos líderes, utiliza-se das teorias administrativas por acreditar, que naquela temática, são mais pertinentes, pois consideram o campo dinâmico e multifatorial das organizações, recorrendo – então – à Chiavenato (2014), França (2015) e outros autores.

Psicólogo 3: profissional formado há 13 anos pela Universidade Federal do Paraná. Possui Mestrado em Psicologia e em Administração de Empresas; Doutorado em Psicologia. Atua como Psicólogo em uma instituição pública, situada no leste do Estado do Paraná, mas também trabalhou na iniciativa privada. Essa experiência foi fundamental para auxiliar nas reflexões acerca daqueles dois contextos da atuação do profissional da Psicologia.

Esse profissional expôs os aspectos positivos da profissão, considerando as transformações históricas e igualmente teóricas desde o surgimento da área até os dias atuais. Enfatizou o distanciamento existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Utilizando Dejours (2004, 2008), esclarece que o trabalho prescrito é aquele que é definido pelas normas institucionais, como – por exemplo – os documentos que contêm as especificações dos cargos: o que é esperado do trabalhador e a forma de execução e a periodicidade. Aquelas prescrições do trabalho são nomeadas também de descrição de funções e análises de cargos ou ainda de análise do trabalho. (CHIAVENATO, 2014; SPECTOR, 2012).

Já o trabalho real é qualitativamente diferenciado daquilo que está nas prescrições e documentos. Se refere ao modo próprio, singular e subjetivo como cada trabalhador executará o seu trabalho. Salientou que aqueles conceitos fazem parte da vida do profissional da psicologia enquanto trabalhador. Com isso, enfatizou a necessidade do pensamento criativo para que o profissional consiga se engajar no real do trabalho que é muito maior do que as prescrições. (DEJOURS, 2004, 2008).

O real do trabalho é o local onde temos que lidar com o imprevisto, com as relações de poder, com aquilo que não nos é esclarecido e que demanda uma ação. Assim, seja na instituição pública ou na iniciativa privada, o Psicólogo que atua na área do trabalho tem um caminho árduo.

Acreditamos que, para trilhar aquele caminho, os estudos, as pesquisas e o aperfeiçoamento constante se fazem necessários. Mas aqueles elementos não substituem a implicação do trabalhador Psicólogo que atua nas relações de e com o trabalho. Parafraseando Heller (2017), a implicação é o nosso envolvimento com aquilo que nos dispomos a fazer. É a mola propulsora para as nossas ações cotidianas.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

Fizemos um breve (muito breve) percurso sobre as transformações da Psicologia na área do trabalho. Em especial, dos eventos ocorridos no contexto norte-americano, os únicos que contribuíram para a construção e consolidação daquela área do conhecimento. Esses foram os escolhidos e priorizados neste texto, considerando os objetivos inicialmente apresentados.

Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014) afirmam que o desenvolvimento da Psicologia Organizacional e do Trabalho no Brasil acompanhou os estudos e as transformações mundiais

acerca daquela área do conhecimento. Discordamos, pois consideramos que há um descompasso no desenvolvimento da psicologia se considerarmos – por exemplo – os Estados Unidos da América e o Brasil. Conforme os próprios autores Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014); Borges e Yamamoto (2014) e Fischer (2002), o Brasil é um país de industrialização tardia, o que significa que, enquanto surgia o taylorismo americano; portanto, o desenvolvimento das indústrias, no Brasil, a perspectiva era outra: a do trabalho escravo na agricultura. O desenvolvimento e a consolidação das atividades de trabalho são fundamentais para as reflexões acerca da atuação da psicologia que se encontra inserida em tal contexto.

De acordo com Souza (2010), a escravidão – por mais de três séculos – determinou, em nosso país, as relações entre trabalho e trabalhador:

O trabalho e especialmente o trabalho braçal era visto como uma atividade indigna, e o trabalhador escravo como uma espécie subumana. O Estado era comprometido com as oligarquias rurais (envolvidas e sustentadas pela escravidão) que não permitiam ou procuravam evitar a industrialização e a urbanização do país (SOUZA, 2010, p. 38).

Assim, com um atraso de aproximadamente 60 anos em relação aos E.U.A., a psicologia aplicada ao contexto do trabalho surgiu no Brasil. Considerando Borges e Yamamoto (2014); Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014) e Sampaio (1998), a nomenclatura Psicologia Industrial não é mais utilizada na atualidade. Isso não significa que aquelas práticas profissionais que surgiram e se consolidaram naquele período não estejam mais em exercício.

Diferente disso, e conforme os esclarecimentos de Bastos e Gondim (2010), Zanelli e Bastos (2004) e dos nossos palestrantes do curso de extensão, “A atuação do Psicólogo no contexto do trabalho”, os processos de recrutamento e seleção ainda são um subsistema de grande atuação dos psicólogos. Essa atuação tem destaque, principalmente, entre os recém-formados, que encontram trabalho em agências privadas de recrutamento e seleção de pessoal.

Aquele subsistema de atuação dos profissionais da Psicologia foi absorvido pela Psicologia Organizacional e do Trabalho. A esta nomenclatura, não há uma cisão entre as faces e os objetivos de cada uma delas, que aqui foram apresentados; ao contrário, na atualidade, alguns psicólogos se autodenominam Psicólogos Organizacionais e com isto esclarecem que seus trabalhos são relativos ao ambiente organizacional ou empresarial; outros profissionais se intitulam Psicólogos do Trabalho no intuito de esclarecer que suas práticas estão voltadas ao trabalhador, em seus aspectos mais subjetivos e – por vezes –

distanciados do contexto das organizações formais de trabalho (como se elas não propiciassem a construção da subjetividade humana).

Entretanto, há também aqueles profissionais que se autodesignam Psicólogos do Trabalho e atuam no contexto das organizações, sem distinções das tarefas e funções daquelas exercidas pelos que se intitulam como Psicólogos Organizacionais (GONDIM; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2018; SAMPAIO, 1998).

Intitular-se Psicólogo Organizacional e do Trabalho não traz uma cisão entre as práticas dos profissionais em relação aos três momentos de transformações históricas daquele campo; também não há uma sobreposição daquelas atividades (GONDIM; ANDRADE; BASTOS, 2018; ZANELLI; BASTOS; RODRIGUES, 2014; ZANELLI; BASTOS, 2004). Mais do que uma aparente sobreposição das nomenclaturas e das atividades, o campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho na atualidade está pautado em reflexões que precedem às práticas.

Neste sentido, houve um relativo distanciamento dos pressupostos teóricos; sobretudo técnicos, provenientes das áreas da Administração e Gestão. Em certa medida, esses corroboraram uma psicologia que atuava nas perspectivas das intenções capitalistas (característica em maior evidência na iniciativa privada), em detrimento às perspectivas das reflexões e ações voltadas à singularidade dos trabalhadores. Além disso, ocorreu também um desenvolvimento das diversas teorias que priorizam a compreensão da subjetividade humana, e que consideram a construção do ser humano jamais apartada do seu contexto histórico, social e cultural; dentre os quais, o trabalho é um local privilegiado.

As práticas profissionais nos retratam as demandas sociais. A partir dos anos 1980, tivemos várias teorias provenientes dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, que têm servido como direcionamento teórico-metodológico para as práticas dos profissionais da psicologia, que atuam no contexto das organizações e do trabalho. (GONDIM; ANDRADE; BASTOS, 2018; BASTOS; YAMAMOTO; RODRIGUES, 2013).

Não temos por objetivo abarcar esta temática, embora reconheçamos que ela mereça ser aprofundada, mas não para os objetivos e espaços deste texto. Conforme Bendassolli e Soboll (2011), as possibilidades teórico-metodológicas implicam um salto qualitativo para a prática do profissional da Psicologia Organizacional e do Trabalho; ao invés de oferecerem instrumentos e técnicas para o possível ajustamento do trabalhador ao trabalho, os autores

mencionam os métodos propostos pela Psicologia Social, priorizam e aprofundam as reflexões existentes sobre as clínicas do trabalho.

Entende-se por clínicas do trabalho “um conjunto de teorias que têm como foco a relação entre trabalho e subjetividade.” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 3). Dentre elas, podemos elencar algumas: Clínica da Atividade, Psicodinâmica do Trabalho, Psicossociologia. Elas possuem diferenças quanto às suas bases e origem, mas preservam algo em comum: o método da pesquisa-ação na qual o Psicólogo “atua como um coagente na transformação dos processos organizacionais, especialmente os micro-organizacionais.” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 5).

Assim, a relação entre o trabalho e a subjetividade – entre a tarefa em si e a constituição do ser humano como um todo (cognição e afetos ou ainda razão e emoção) – é considerada dialética: na medida em que o trabalhador constrói e transforma seu próprio trabalho, é, em igual medida, construído e transformado por ele (SOUZA, 2019).

Além disto, a Psicologia Social considera a construção das relações humanas pautadas em um contexto sócio-histórico e é implicada com as transformações sociais e com a emancipação dos sujeitos (SOUZA, 2019; GUARESCHI, 2007). Não corrobora com a cisão entre os universos internos e externos (subjetividade e trabalho), concretos e simbólicos (trabalho e subjetividade), e nos possibilitou alguns direcionamentos teóricos profícuos para o campo da Psicologia no contexto do trabalho (e as outras áreas de atuação, como as ciências sociais, a educação, etc.), por exemplo, a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundada por Serge Moscovici (1925-2014), na França (GUARESCHI, 2007).

De acordo com Moscovici (2007), desde que haja um universo composto por duas pessoas, já pressupomos que existem representações que são individuais, mas construídas no campo social (nas relações diversas: trabalho, família, escola).

Ao mesmo tempo em que descrevemos algumas (poucas) possibilidades teórico-metodológicas para a atuação do Psicólogo Organizacional e do Trabalho, relembremos que Demo (1995) problematiza os métodos e as teorias, fundados e circunscritos no campo das ciências humanas e sociais.

Para o autor

[...] não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, à necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a

realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas. (DEMO, 1995, p. 11).

Ratificamos os desafios para a pesquisa e igualmente para a prática na área da Psicologia. Ademais, rememoramos os três ministrantes de nosso curso de extensão, que enfatizaram seus direcionamentos teóricos e – em igual medida – as dificuldades de atuação em uma perspectiva teórico-metodológica que contemple as complexidades dos sujeitos e das tramas sociais, isto é, as particularidades provenientes das relações humanas e que são constituídas e expressas no ambiente laboral.

Com isso, não nos posicionamos favoráveis a um ecletismo teórico-metodológico; em outro sentido; analisamos as adversidades existentes na construção e transformação daquele campo de estudos, das pesquisas e das ações.

Considerando os objetivos propostos para aquela ação extensionista, vislumbramos que o evento contribuiu para a integração da academia – alunos da graduação e comunidade externa, composta pelos profissionais palestrantes – à medida que tivemos a oportunidade de discutir temas relevantes e atuais e que não são contemplados em sua totalidade na ementa da disciplina de POT I.

Além disso, somos todos convocados ao pensar constante acerca dos rumos da Psicologia Organizacional e do Trabalho, área consolidada, mas que precisa e merece ser discutida, ampliada; sobretudo, ressignificada.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A. V. B.; YAMAMOTO, O. H.; RODRIGUES, A. C. A. Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. *In*: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Org.). **O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 25-52.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho: construções históricas e desafios contemporâneos. *In*: ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72.

COELHO-LIMA, F.; COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. O exercício profissional do psicólogo do trabalho e das organizações: uma revisão da produção científica. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 21-35, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, dez. 2004.

DEJOURS, C. **A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. Cadernos de TTO, 2. 1. ed. Organizadores: Laerte Idal Sznelwar e Fausto Leopoldo Mascia. Revisão técnica científica de: Laerte Idal Sznelwar. São Paulo: Blucher, 2008. 125 p.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. *In*: FISCHER, A. L. *et al.* (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 11-34.

FRANÇA, A. C. L. **Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2015.

GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. Desenvolvimento científico e desafios da Psicologia do Trabalho e das Organizações no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/42224/29295>. Acesso em: 28 jul. 2020.

GUARESCHI, P. O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007. p. 37-52.

GONZALEZ-REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. (tradução Marcel A. F. Silva). São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

GONZÁLEZ-REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

HELLER, A. **Teoria dei sentimenti**. Roma: Castelvechi, 2017.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAMPAIO, J. Psicologia do trabalho em três faces. *In:* GOULART, Í; SAMPAIO, J; GARCIA, C.; GONÇALVES, H. (Org.). **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos:** estudos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 19-40.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOUZA, R. C. **Representações Sociais:** a inclusão/exclusão das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. 2010. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2010.

SOUZA, R. C. **Identidades:** nas bordas do trabalho e da deficiência. 2019. (Tese de Doutorado em Psicologia não publicada) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2019.

SOUZA, E. C. De; TORRES, J. F. P. **A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,** v. 3, n. 1, p. 34-57, set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 034/2017 – CEP, da caracterização de projetos de eventos e cursos de extensão.** Maringá, Paraná, 10/10/2017.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B.; RODRIGUES, A. C. A. Campo profissional do Psicólogo em organizações e no trabalho. *In:* ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 549-582.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. Inserção profissional do Psicólogo em organizações e no trabalho. *In:* ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 466-491.

Artigo recebido em 13 de maio de 2020

Artigo aprovado em 05 de agosto de 2020

**ARBORIZAÇÃO EM ESCOLAS DO SEMINÁRIO PERNAMBUCANO:
PLANTANDO A CAATINGA, SEMEANDO O FUTURO.****AFFORESTATION IN SCHOOLS PERNAMBUCANO SEMIARID:
PLANTING CAATINGA, SEEDING THE FUTURE.****ARBORIZACIÓN EM ESCUELAS DE SEMINÁRIO PERNAMBUCANO:
PLANTANDO LA CAATINGA, SEMBRAND EL FUTURO.**

Elaine Maiara Bonfim Nunes¹
Daniela da Silva Souza²
Mariana Macário de Lira Santos²
Maria Jaciane de Almeida Campelo³

RESUMO

A arborização é uma ferramenta essencial na revitalização de paisagens de áreas escolares no sertão Pernambucano. O objetivo principal de estudo foi promover a arborização de escolas da zona rural pernambucana dos municípios de Petrolina, Lagoa Grande e Santa Maria da Boa Vista que estavam inseridas dentro e no entorno do Refúgio de Vida Silvestre (RVS) Tatu-Bola. Metodologicamente, durante o período de 2015 a 2017, utilizou-se na comunidade escolar dinâmicas educativas de cunho lúdico, com ações práticas sobre arborização seguido do plantio de mudas e de sementes nativas da Caatinga. Os resultados demonstraram que as ações sobre arborização escolar contemplaram 15 escolas, 26 professores, 653 alunos, na faixa etária entre 04 a 13 anos de idade. Houve a elaboração de uma lista com 31 espécies de plantas com informações sobre as espécies apropriadas para cada ambiente das escolas estudadas. Como isso, foram utilizadas espécies com porte arbustivo na composição paisagística de pequenas áreas dos recintos escolares e as arbóreas foram plantadas em áreas com mais espaços, como exemplo, pátio e margens de campo de futebol.

Palavras-chave: Extensão rural; Zona Rural; Comunidade escolar.

ABSTRACT

¹ Bióloga pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Centro de Referência para Recuperação de Áreas Degradadas – CRAD/UNIVASF. ebonfimnunes@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Vale do São Francisco -UNIVASF e Estagiária do Centro de Referência para Recuperação de Áreas Degradadas – CRAD/UNIVASF.

³ Doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Colegiado de Engenharia Agrônoma da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF. Coordenadora do Centro de Referência para a Recuperação de Áreas Degradadas (CRAD).

Afforestation is an essential tool in revitalizing landscapes of outback areas of Pernambuco. The main objective of the study was to promote the afforestation of rural schools in the municipalities of Petrolina and Lagoa Grande in Pernambuco and that were inserted in and around the Refúgio de Vida Silvestre Tatu-Bola (RVS) wildlife refuge. Methodologically, during the period from 2015 to 2017, educational dynamics of a playful nature were used in the school community, with practical actions of afforestation practices followed by planting of native seedlings and seeds of the Caatinga region. The results showed that actions on school afforestation included 15 schools, 26 teachers and 653 students between 4 and 13 years of age. A list of 31 plant species was used with information about the appropriate species for each environment of the schools studied. As a result, shrubby species were used in the landscape composition of small areas on the school grounds and the trees were planted in more spacious areas, such as courtyards and the margins of soccer fields.

Keywords: Rural extension; Countryside; School community

RESUMEN

La arborización se constituye una herramienta esencial para la revitalización de áreas escolares del semiárido pernambucano. El objetivo principal de este estudio fue promover la arborización de escuelas de la zona rural pernambucana de los condados de Petrolina, Lagoa Grande y Santa Maria da Boa Vista que estaban inseridas dentro y alrededor del Refugio de Vida Silvestre (RVS) Tatu-Bola. Metodológicamente, durante el período entre 2015 y 2017 se utilizarán dinámicas educativas de carácter lúdico, con acciones prácticas sobre arborización seguido de la plantación de plántulas y semillas nativas de la Caatinga. Los resultados demuestran que las acciones sobre arborización escolar agregan 15 escuelas, 26 profesores, 653 alumnos, con edad entre 04 y 13 años. Fue elaborada una lista con 31 especies de plantas con informaciones sobre las especies apropiadas para cada ambiente de las escuelas estudiadas. Por lo tanto, fueron utilizadas especies arbustivas en la composición del paisaje de pequeñas áreas de los terrenos escolares y los arbóreos se plantaron en zonas con más espacio, como, por ejemplo, patios escolares y márgenes de cancha de fútbol.

Palabras llave: Extensión rural; Zona rural; Comunidad escolar

INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação é definida atualmente como uma metodologia derivada da pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo, e na qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (CERATI; LAZARINI, 2009; TOZONI-REIS, 2005). A metodologia de pesquisa-ação em Educação Ambiental está centrada em três “práticas” que se articulam entre si: a produção de conhecimento, ação educativa e a participação dos envolvidos, tomando, como ponto de partida, um problema existente (GONZALES *et al.*, 2007; MAROTI, 2002; TOZONI-REIS, 2002).

Nesse contexto, inserimos a temática arborização, que é pouco discutida nas escolas, mas tem importância extrema, pois traz benefícios na melhora do microclima, na redução da poluição, na purificando o ar, no fornecimento de sombra, favorecendo assim áreas de lazer. Além de amenizar ruídos dos grandes centros urbanos, propiciar um ambiente mais bonito e agradável, como também, de cunho alimentar para várias espécies de animais como as aves, roedores, insetos e etc (GOMES; SOARES, 2003; MENEGAT, 1998; O`BRIEN, 2006; PIVETTA; SILVA FILHO, 2002; QUADROS; FREI, 2009).

Vale ressaltar que para arborizar um local faz-se necessário o planejamento prévio, tomando alguns cuidados quanto à presença de redes elétricas no local. Bem como, a preferência para árvores com raízes pivotantes quando o plantio for feito em calçadas (ROPPA *et al.*, 2007). É necessário explorar a diversidade de vegetais do ecossistema local, utilizando espécies nativas e valorizar às espécies com potencial ornamental, a fim de construir um corredor de dispersão favorecendo a fauna local buscando um equilíbrio ecológico (PEREIRA *et al.*, 2005).

Dessa forma, o que percebe é que as espécies exóticas são amplamente utilizadas na arborização urbana e escolar, o que resulta numa descaracterização dos poucos ambientes arborizados que estão inseridos no contexto urbano, causando efeito deletério a flora nativa (PEREIRA *et al.*, 2005; RABER; REBELATO, 2010; ZILLER, 2001).

Através da educação ambiental é possível ampliar o conhecimento dos discentes, propiciando uma maior interação com o meio em que vivem e desenvolvam um senso crítico sobre os problemas da sua comunidade, formando deste modo cidadãos que conhecem seu papel na sociedade e que sabem trabalhar em conjunto, cooperando para melhor qualidade de vida e conservação do ambiente (GOMES; SOARES 2003; GONZALES *et al.*, 2007; STRANGHETTI; SILVA, 2010).

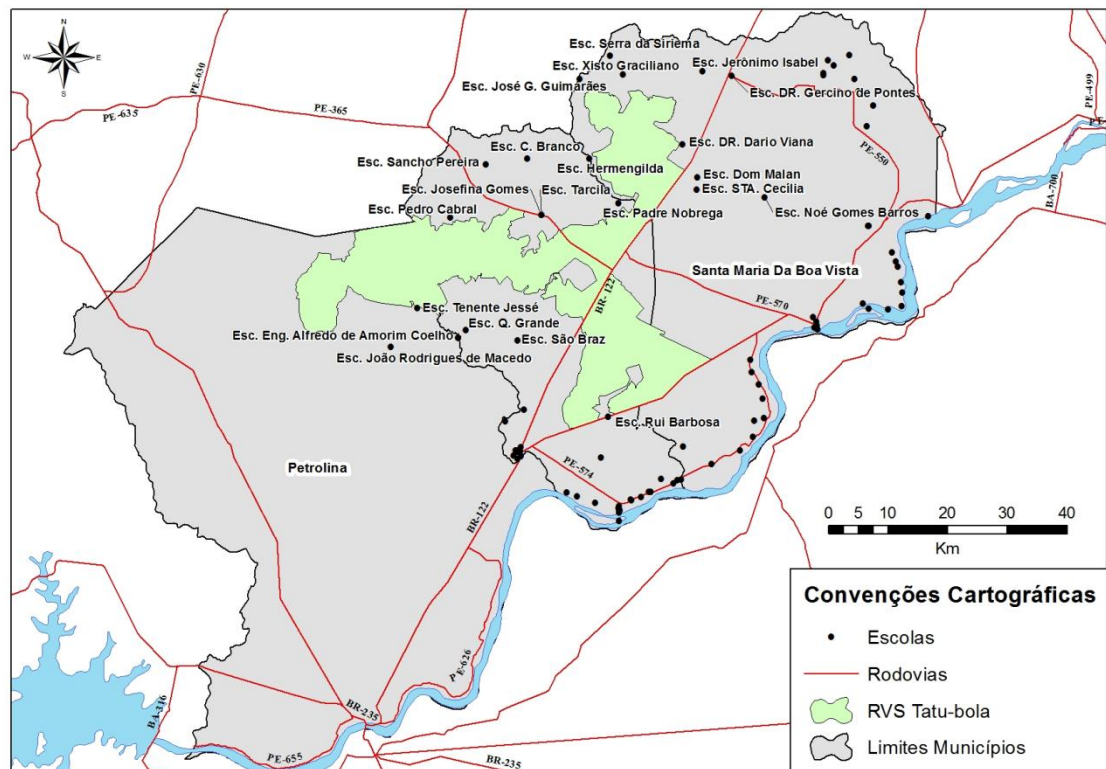
Esse trabalho teve como objetivo abordar o tema arborização por meio de ações em educação ambiental, de modo prático, transmitindo as crianças conhecimentos sobre a biodiversidade de plantas nativas da Caatinga, a valorização das espécies nativas na arborização e a ornamentação de suas escolas, contribuindo na conservação ambiental.

MATERIAL E MÉTODOS

Área de estudo

As ações educativas e lúdicas ocorreram em 15 escolas públicas de dentro e no entorno do RVS Tatu bola, localizadas nos municípios de Petrolina, Lagoa Grande e Santa Maria da Boa Vista em Pernambuco (Figura 1). O RVS Tatu Bola teve seu decreto N° 41.546, assinado em 16 de março de 2015, apresentando em sua totalidade 110 mil hectare.

Figura 1. Localização das escolas e RVS Tatu-bola, semiárido Pernambucano a serem continuamente sensibilizadas pelas atividades da pesquisa-ação nos municípios de Petrolina, Santa Maria da Boa Vista e Lagoa Grande, PE.



Público alvo e metodologia de estudo

Para iniciar esse estudo foi solicitada a autorização das secretarias de educação dos municípios de Petrolina, Lagoa Grande e Santa Maria da Boa vista, em Pernambuco. Após a permissão do estudo foi quando se iniciou a pesquisa-ação. Com posterior, aplicação de questionário semiestruturado com os sujeitos da pesquisa (alunos) e a coleta de dados a partir de mural ilustrativo e rodas de conversas com comunidade escolar.

O referido estudo teve cunho na pesquisa-ação, considerado qualitativo do tipo descritivo. Sabe-se que os estudos descritivos têm como finalidade descrever as características de determinada população, bem como, o estabelecimento de relações entre as variáveis (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O perfil dos alunos correspondia a faixa etária entre 05 a 14 anos, cursando o ensino infantil até fundamental I e II. As idas as escolas corresponderam a duas visitas por escola que ocorreram em todo o ano letivo de 2015 a 2017. As ações nas escolas correriam em ambos os períodos de atividade escolar, tanto matutino quanto vespertino com duração de 3h.

A coleta de informações era de responsabilidade da equipe de pesquisadores (03 discentes e 01 docente) do estudo. As atividades nas escolas eram realizadas pela equipe no período em que havia a atuação do programa do governo Federal Mais Educação, que possibilitava a atuação por 06h de jornada / dia para os alunos. O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir e efetivar a ampliação da jornada escolar no país, contando com até sete horas diárias de atividades e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (MEC, 2015).

Planejamento e produção de mudas

Foi elaborado questionário para os alunos para conhecer o nível deles sobre a temática arborização, educação ambiental na escolar, desmatamento ambiental, plantio de mudas nativa x exóticas e poluição. Esses temas eram trabalhados em sala de aula também com auxílio de um mural ilustrativo em que cada aluno desenhava livremente antes e após os pesquisadores conceituarem esses temas em sala de aula e posterior construção de uma listagem de espécies vegetais mais apropriadas para as áreas das escolas.

No que se refere as mudas foram produzidas previamente no CRAD (Centro de referência para recuperação de áreas degradadas da Caatinga) na Universidade Federal do Vale do São Francisco, UNIVASF. Assim, foram utilizadas espécies nativas na arborização das escolas com planejamento para ser organizado o plantio de acordo com o espaço da escola, respeitando o porte e tipo de necessidade para sombreamento da escola. Assim, havia um tempo mínimo de 60 dias de preparação e produção das mudas no CRAD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades realizadas contaram com a participação de 653 alunos e 26 professores de 15 escolas. Houve ampla participação da comunidade escolar e foram sanadas dúvidas e curiosidades em relação ao entendimento das espécies que são nativas da Caatinga e os benefícios que podem trazer na troca das espécies exóticas que são claramente relacionadas aos

desequilíbrios ambientais. Para Maraes et al., (2019) arborização escolar é uma temática pouco estudada no Brasil, mas atualmente entende-se que seja extremamente importante, pois áreas arborizadas desempenham importantes funções ligadas aos aspectos econômicos, sociais, culturais, ecológicos e no paisagismo, valorizando a estética local e a beleza cênica de escolas.

Produção de lista das espécies indicadas para arborização

A partir de observações nas escolas estudadas quanto as espécies de árvores que compõem suas áreas livres pode-se citar o nim (*Azadirachta indica* A. Juss), a algaroba (*Prosopis juliflora* (Sw) DC) e a mangueira (*Mangifera indica* L.). Corroborando o presente dado Maraes et al., (2019) citam também essas três espécies vegetais compondo o cenário de escolas no Piauí. Para muitos estudiosos, o nim pode ser substituído por outra espécie nativa, devido ao seu aspecto tóxico para alguns insetos. Nesse contexto, faz-se ser de extrema importância a inclusão dos munícipes nas ações do poder público na conservação da arborização urbana, no sentido de promover a retirada e/ou substituição planejada e gradativa dessas árvores, já que, além de realmente ser difícil o poder público gerenciar a manutenção em todo o município, a árvore no espaço público é parte da residência (CASTRO; DIAS, 2013).

Como base nessa observação e na carência de espécies nativas nas escolas, com potencial ornamental e que fornecessem sombreamento, foi possível a elaboração de uma listagem com 31 espécies nativas arbóreas ideais para a arborização das escolas (Tabela1). Essa construção foi baseada em consulta as principais literaturas sobre arborização, importância no uso de espécies nativas e produção de mudas, além de estar baseada nos estudos científicos desenvolvidos no Centro de Referência para Recuperação de Áreas Degradadas - CRAD da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (SIQUEIRA, 2012).

Dessa forma, a construção dessa lista consta da inserção correta de espécies para cada ambiente e espaço que as escolas possuíam. As espécies com porte arbustivo foram utilizadas na composição paisagística de pequenas áreas dos recintos escolares e as arbóreas foram plantadas em áreas maiores calçadas, pátio e margens de campo de futebol. Para Alvarez et al., (2012) a utilização de espécies exóticas à flora regional nas cidades vem agravando o processo de degradação dos fragmentos naturais próximos às cidades.

Quando analisada a lista de espécies elaborada nesse estudo, nota-se que quanto ao potencial ornamental 80,6% tem esse princípio, 25,8% são medicinais, 29% são boas indicadoras no sombreamento e apenas 6,45 tem cunho artesanal de sua madeira. A utilização de espé-

cies nativas com fins paisagísticos ou ornamentais e para arborização urbana, é uma tendência nacional (DIEFENBACH; VIERO, 2010).

Tabela 01. Lista das espécies de plantas selecionadas para as atividades de arborização das escolas localizadas dentro e no entorno do Refúgio de Vida Silvestre do Tatu-Bola. As espécies foram selecionadas de acordo com as características: Sombreamento, Ornamental, Artesanal e Medicinal.

Espécie	Altura (m)	Características
<i>Amburana cearensis</i> (Allemão) A.C.Sm.	4-12	Medicinal/ Ornamental
<i>Aspidosperma pyrifolium</i> Mart.	3-8	Ornamental
<i>Bauhinia cheilantha</i> (Bong.) D. Dietr.	3-6	Sombra/ Ornamental
<i>Capparis hastata</i> Jacq.	1-6	Sombra/ Ornamental
<i>Ceiba glaziovii</i> K. Schum.	6-18	Ornamental
<i>Commiphora leptophloeos</i> (Mart.) J.B. Gillett	3-8	Medicinal/ Artesanal/Ornamental
<i>Erythrina velutina</i> Willd.	6-12	Medicinal/ Artesanal/Ornamental
<i>Handroanthus impertiginosus</i> (Mart. ex. DC) Mattos	4-50	Ornamental
<i>Handroanthus spongiosus</i> (Rizzini) S. Grose	6-8	Ornamental
<i>Hymenaea martiana</i> Hayne	6-20	Medicinal/ Ornamental
<i>Inga vera</i> Willd.	6-30	Ornamental
<i>Myracrodruon urundeuva</i> Allem.	5-30	Medicinal/ Ornamental
<i>Poincianella pyramidalis</i> (Tul.) L.P. Queiroz	4-8	Ornamental
<i>Pseudobombax marginatum</i> (A. St.-Hil., Juss & Cambess) A. Robyns	6-14	Ornamental
<i>Pseudobombax simplicifolium</i> A. Robyns	4-7	Ornamental
<i>Schinopsis brasiliensis</i> Engl.	10-15	Ornamental
<i>Spondias tuberosa</i> Arruda	4-7	Medicinal/ Frutífera/Ornamental
<i>Syagrus coronata</i> (Mart.) Becc.	3-12	Ornamental
<i>Tabebuia aurea</i> (Silva Manso) S. Moore	12-20	Ornamental
<i>Ziziphus joazeiro</i> Mart.	10-15	Sombra/ Medicinal/Ornamental
<i>Anadenanthera colubrina</i> (Vell.) Brenan	7-15	Ornamental
<i>Cochlospermum vitifolium</i> (Willd.) Spreng.	12-15	Ornamental
<i>Copernicia prunifera</i> (Mill.) H.E. Moore	10 - 15	Ornamental
<i>Enterolobium contortisiliquum</i> (Vell.) Morong	15	Sombra
<i>Genipa americana</i> L.	8 -14	Sombra
<i>Geoffroea spinosa</i> Jacq.	7 - 15	Sombra
<i>Libidibia ferrea</i> L.	6 - 18	Ornamental
<i>Licania rigida</i> Benth.	15 - 20	Ornamental
<i>Lonchocarpus sericeus</i> (Poir.) Kunth ex DC	10 - 15	Sombra/ Ornamental
<i>Maytenus rigida</i> Mart.	4 - 5	Sombra /Medicinal
<i>Pityrocarpa moniliformis</i> (Benth.) Luckow & R.W. Jobson	4 - 6	Sombra

Dinâmicas lúdicas para explanação dos conteúdos

Mural Ilustrativo (palavras)

A utilização do mural foi de extrema importância para que todos os alunos pudessem de maneira equivalente estar participando, uma vez que na mesma sala de aula se encontrava desde alunos do maternal até 5º ano. Assim, a montagem do mural com figuras ilustrativas sobre um ambiente arborizado e não arborizado ajudava no antes e no depois das ações. Assim, através de imagens todas os alunos de diferentes idades podiam participar sem o constrangimento de não saber escrever ou responder as questões (Figura 02).

Figura 02. Modelo do Mural Ilustrativo, mostrando os dois ambientes que são trabalhados durante as atividades (A e B). Participação dos alunos (C).



O mural ilustrativo aplicado nas salas de aulas, antes de cada conversa evidência que o conceito de ambiente arborizado que os discentes possuíam era caracterizado por um ambiente composto principalmente de plantas e de animais (Tabela 03).

Para os alunos, o conceito inicial de ambiente não arborizado é caracterizado por um conjunto de elementos do ambiente (ausência de animais e de plantas, ou seja, um espaço poluído e sem sombreamento), após as rodas de conversas observou-se algumas modificações

nos elementos utilizados, para os alunos esses espaços eram agora com predomínio dos elementos como, animais, área verde, sem desmatamento e pouca incidência solar.

O elemento incidência solar só foi utilizado no ambiente não arborizado, desta forma, podemos concluir que os alunos sabem que a arborização propicia a formação de um microambiente com temperaturas amenas, todavia, a quantidade de vezes que o elemento animais é utilizado, é bastante similar ao ambiente arborizado, refletindo no desconhecimento dos alunos sobre a flora nativa contribui para a estruturação e manutenção da fauna.

Tabela 03. Elementos do Mural ilustrativo aplicado nas escolas estudadas, seguido da quantidade de figuras utilizadas na sua montagem.

Elementos utilizados na construção do mural ilustrativo	Antes da ação		Depois da ação	
	Ambiente arborizado	Ambiente não arborizado	Ambiente arborizado	Ambiente não arborizado
Animais	24	30	24	12
Plantas	72	12	27	6
Plantio de mudas	0	6	28	0
Área não arborizada	0	6	6	42
Poluição	12	12	2	12
Desmatamento	6	18	0	40
Incidência solar	0	12	0	24

Mural Ilustrativo (Desenhos)

O Mural ilustrativo com uso de desenhos os alunos desenhavam o ambiente arborizado e não arborizado antes e depois das rodas de conversas. Nessa metodologia, as crianças desenhavam os ambientes nos dois momentos. Assim, avaliados os elementos desenhados nos momentos distintos para avaliação do aprendizado. Essa prática do mural ilustrativo com desenhos só foi aplicada em 05 escolas, totalizando 114 alunos do maternal ao 5º ano, entre as idades de 04 – 13 anos.

Os desenhos foram avaliados e contabilizados acertos e erros para as duas imagens solicitadas (Figura 03). O entendimento de um ambiente arborizado e não arborizado não estava bem consolidado para os alunos de forma geral, todos fizeram desenhos sem corresponder ao que se pedia antes das rodas de conversas.

Após as rodas de conversas, notou-se que os desenhos ganharam vida, ou seja, passaram a ser repleto de elementos que fazem parte do contexto do ambiente arborizado, muitos saram a imaginação e a criatividade para propor como eles consideram que o meio arborizado tem que ser e como o não arborizado se contextualiza na prática do ambiente escolar.

Os desenhos avaliados após a palestras refletiram o aprendizado e estímulo dos alunos sobre a temática, chegando ao aproveitamento de 58 a 98% das respostas corretas, evidenciando que o aluno entendeu o assunto exposto e conseguiu se expressar. Aos demais dados, nota-se que alguns elementos contribuíram pelo não aproveitamento das informações, como: falta de atenção, dispersão e desestímulo dos alunos ao ato de desenhar. Para reforçar o tema abordado e fixa o conteúdo outras atividades dinâmicas contemplaram as ações como, colorir desenhos e plantio de mudas complementaram o ciclo de aprendizado em todas as escolas visitadas (Figura 04).

Figura 04. Mural Ilustrado (desenho), as crianças colocando a imaginação e o aprendizado na folha de papel (A e B).



As os murais auxiliaram para medir o quanto do assunto estava sendo absorvido pelos alunos. Enfatizando sempre os benefícios da utilização de árvores e 50% das escolas vem trabalhando com seus alunos no ensino de ciências e lembrado em datas comemorativas como por exemplo, o dia da Árvore e o dia do Meio Ambiente. Desse modo, o conteúdo de arborização compondo o meio com presença e ausência das árvores foi bem recebido e facilmente assimilado nas comunidades escolares.

Quanto a temática abordada sobre as espécies nativas da Caatinga, o conhecimento prévio que os alunos detinham era impressionante. Por estarem situados em comunidades tradicionais na zona rural, no convívio direto com a vegetação nativa, todos os alunos conheciam no mínimo duas espécies, em destaque as espécies - chave: Umbu ou Imbu (*Spondias tuberosa*), Mandacaru (*Cereus jamacaru*) e Amburana-de-cheiro (*Amburana cearensis*).

Eles mencionavam juntamente com os seus professores a utilização na medicina popular as espécies conhecidas. Buscava-se ressaltar e evidenciar a necessidade de proteção das espécies nativas e despertar nas crianças o desejo de cuidado com as espécies que são naturais das suas vizinhanças. E buscava-se apresentar outras espécies da Caatinga, seja por meio de

mudas ou por sementes. A exemplo, espécies como: Mulungú (*Erythrina velutina*), Jatobá (*Hymenaea martiana*), Aroeira (*Myracrodruon urundeuva*), Caraibeira (*Tabebuia aurea*), Juazeiro (*Ziziphus joazeiro*), Carnaúba (*Copernicia prunifera*).

Nota-se que no semiárido, são raros os municípios que fazem uso no paisagismo de espécies originárias da Caatinga. Há na verdade, a necessidade por plantas de crescimento rápido e apenas isso importa.

O ponto de grande dúvida gerava em torno das espécies exóticas, como as crianças observavam tantas espécies repetidas nas suas calçadas, praças e roças que compoem “naturalmente” a vegetação que consideravam tudo nativo. Os esclarecimentos sobre as espécies exóticas e seus prejuízos foram pontos marcantes na discussão do tema nas turmas e assim indicamos as espécies nativas para arborização de suas escolas.

A temática sobre espécies nativas é abordada em todos os seus segmentos chamando a atenção principalmente para o embelezamento da escola, harmonização do espaço escolar e como conforto ambiental, pois a unidade escolar deve ser uma instituição transformadora na sociedade onde atua, corroborando com dados de Jahns *et al.*, (2014). Os resultados mostram que as atividades executadas aconteceram de forma interativa e interdisciplinar, onde todas as turmas se apresentaram participativas, dispostas, interessadas e com muita curiosidade sobre as espécies nativas.

Vale ressaltar que estudos conduzidos por alguns pesquisadores nordeste revelaram que há uma dominância de espécies exóticas na arborização urbana (SOUZA *et al.*, 2011).

Plantio de mudas nativas

A atividade de arborização nas escolas foi promovida com o plantio direto das mudas nos locais indicados, a equipe de pesquisadores esteve coordenando e ajudando os alunos na realização do plantio. Possibilitando aos alunos o contato direto com as espécies nativas e sobre o plantio direto das mudas na proposta de sensibilizar a prática do plantio de árvores.

Dessa forma, esclarecendo o dever do cuidado com a muda plantada, nessa lógica, foram plantadas 195 mudas nativas de diversas espécies (Figura 05). As mudas plantadas eram bem acolhidas pelas crianças na garantia de cuidados diários., como também, reforçado o compromisso das gestoras em dar suporte para manutenção das mudas. Além de mudas plantadas no ambiente escolar, cerca de 70 mudas foram doadas para as crianças e pais plantarem nas suas residências. A partir desse estímulo despertar o senso de cuidado e proteção das espécies vegetais nativas do ecossistema Caatinga.

Para Viviane e Cigoline (2013) é desta forma que o indivíduo se percebe como elemento fundamental da biodiversidade e que suas ações são relevantes diante de problemas ambientais que há muito vem degradando o meio ambiente.

Figura 05. Plantio de mudas nativas com a participação dos alunos das escolas atendidas (A, B e C). Muda de espécie nativa da Caatinga, *Ziziphus joazeiro* (D).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As realizações das ações foram decisivas para o reconhecimento da importância e necessidade de conservação das espécies nativas. A comunidade quando motivada e envolvida se mostra receptiva e capaz de criar, transformar e acreditar em novos valores, fortalecendo-se o compromisso entre a coletividade e o cuidado com meio ambiente, da qual dependam suas atividades e renda de forma direta ou indireta.

A solução dos problemas ambientais tem se mostrado uma questão bastante considerada, para que, assim seja garantido o futuro da humanidade. Ações como essa dependem da relação com o meio ambiente e estimular a pensar nos inúmeros problemas do mundo atual, com relação à questão ambiental.

Assim, o lixo, a poluição, o desmatamento de áreas, extinção de espécies foram ressaltados nas comunidades por meio das ações nessas escolas estudadas. Nesse contexto, sabe-se

que o que vem se formando é uma sociedade consumista e em busca de crescimento tecnológico e industrial; independentemente da localidade se percebeu que as comunidades estão deixando de lado parte dos valores culturais e regionais para seguir os novos moldes da sociedade.

Fator amplamente observado em relação as plantas cultivadas nas residências dos nordestinos, se troca a tradição pela “inovação” movimento percebido pela adoção de espécies exóticas para a ornamentação e uso em calçadas. Diante do exposto, estas questões foram muito discutidas no âmbito escolar e com a comunidade local. Assim, nosso objetivo foi alcançado nestas ações e que demonstraram serem essenciais para agregação de informações científicas sobre as espécies nativas e invasoras e a conservação da biodiversidade local e bem estar para todos nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, I. A.; OLIVEIRA, U. R.; MATTOS, P. P.; BRAZ, E. M.; CANETTI, A. **Arborização urbana no semiárido: espécies potenciais da Caatinga**. Colombo, PR, Embrapa Florestas, 2012.
- CERATI, T. M.; LAZARINI, R. A. M. A pesquisa-ação em educação ambiental: uma experiência no entorno de uma unidade de conservação urbana. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 383-392, 2009.
- GOMES, M. A. S.; SOARES, B. R. A vegetação nos centros urbanos: considerações sobre os espaços verdes em cidades médias brasileiras. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v.1, p.19-29, 2003.
- GONZALES, L. T. V.; TOZONI-REIS, M. F. C.; DINIZ, R. E. S. Educação ambiental na comunidade: uma proposta de pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 18, 2007. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art31v18a27.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- JAHNS, F. M., SANTOS, N. R. Z.; BRUTTI, P. C.; ALMEIDA, N. S. **A vegetação como elemento integrador e de conforto ambiental nas escolas**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 6, n. 3, p. 217-232, 2014.
- MORAES, L. A.; AGUIAR, N. M. M.; ARAÚJO, M. F. V.; SANTOS, L. A. Arborização x Educação Ambiental nas Escolas Estaduais no Município de Canto do Buriti -PI: análise quali-quantitativa na visão docente e discente. **Revista Gestão e sustentabilidade Ambiental**. v.8, n.1, p.99-126, 2019.

MAROTI, P. S. **Educação e interpretação ambiental junto à comunidade do entorno de uma unidade de conservação.** Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

MEC. **Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em: 21 fev. 2015.

MENEGAT, R. Atlas ambiental de Porto Alegre. Porto Alegre. Ed. Universidade – UFRGS, 1998.

O'BRIEN, E. Social housing and green space: a case study in Inner London. **Forestry, Oxford**, v. 79, n. 5, p. 535-551, 2006.

PEREIRA, G. A.; MONTEIRO, C. S.; CAMPELO, M. A.; MEDEIROS, C. **Uso de espécies vegetais como instrumento de biodiversidade na arborização pública: O caso do Recife.** Atualidades Ornitológicas, Recife, 2005.

PIVETTA, K. F. L.; SILVA FILHO, D. F. **Arborização urbana.** Boletim Acadêmico: Arborização Urbana. Jaboticabal: UNESP/FCAV/FUNEP, 2002.

QUADROS, L. S.; FREI, F. Percepção ambiental dos residentes da cidade de Assis – SP com relação à arborização viária da avenida Rui Barbosa. **REVSBAU**, Piracicaba, v.4, n.2, p 16-34. 2009.

RABER, A. P.; REBELATO, G. S. **Arborização viária do município de Colorado, RS-Brasil: Análise quali-quantitativa.** **REVSBAU**, Piracicaba, v.5, n.1, p.183-199, 2010.

ROPPA, C.; FALKENBERG, J. R.; STANGERLIN, D. M.; BRUN, F. G. K.; BRUN, E. J.; LONGHI, S. J. Diagnóstico da percepção dos moradores sobre a arborização urbana na vila estação colônia, Bairro Comobi, Santa Maria - RS. **Revista da sociedade brasileira de arborização urbana**, v. 2, p. 63-89, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** Tradução: Moraes, D. V.; Revisão Técnica: GARCIA, A. G.; SILVA, D.; JÚLIO, M. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, p. 624, 2013.

SOUZA, A. L.; *et al.* Diagnóstico quantitativo e qualitativo da arborização das praças de Araçaju, SE. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 35, n. 6, 2011.

STRANGHETTI, V.; SILVA, Z. A. V. Diagnóstico da arborização das vias públicas do município de Uchôa-SP. **REVSBAU**, Piracicaba, v.5, n.2, p.124-138, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Pesquisa-ação: compartilhando saberes.** Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L.A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/Encontros.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2015.

VIVIANE, J. C.; CIGOLINI, A. A. Um espaço escolar mais verde e arborizado, reforçando a discussão da educação ambiental. **Cadernos de PDE**, v.1, p.3-25. 2013.

ZILLER, R. S. Plantas exóticas invasoras: a ameaça da contaminação biológica. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 178, p. 77-79, 2001.

**MÉTODOS E METODOLOGIAS DE EXTENSÃO RURAL:
APLICAÇÃO PRÁTICA DO DIA DE CAMPO NOS CURSOS DE
CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**METHODS AND METHODOLOGIES OF RURAL EXTENSION:
APPLICATION OF FIELD DAY EVENT IN THE COURSES OF
AGRARIAN SCIENCE**

**MÉTODOS Y METODOLOGÍAS DE EXTENSIÓN RURAL:
APLICACIÓN PRÁCTICA DEL DÍA DE CAMPO EN CURSOS DE
CIENCIAS AGRÍCOLAS**

Vinícius Mattia¹
Wilson João Zonin²
Fábio Corbari³
Marcos Roberto Pires Gregolin⁴

RESUMO

As mudanças na forma de atuação dos extensionistas rurais, em um contexto histórico de ATER pública no Brasil, também refletem no processo de ensino da extensão rural das faculdades de ciências agrárias. A inserção do ideal participativo nos processos de planejamento e execução dos métodos e metodologias trouxeram a necessidade de uma visão crítica sobre o aprendizado dos futuros extensionistas. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a utilização de métodos e metodologias participativas de extensão rural no ensino dos cursos de ciências agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste com ênfase para o método dia de campo. Para a coleta de dados qualitativos e quantitativos, foi utilizada metodologia de análise participante, questionários e entrevistas estruturadas. Pode-se concluir que a adoção de práticas inovadoras no ensino da extensão rural auxilia para a formação dos acadêmicos e os preparam melhor para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Comunicação; Ensino; Educação; Formação acadêmica.

¹ Engenheiro Agrônomo, Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor Colaborador do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste. E-mail: vinicius_mattia@hotmail.com

² Engenheiro Agrônomo e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da Unioeste. E-mail: wzonin@yahoo.com.br

³ Engenheiro Agrônomo, Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: fabio.corbari@hotmail.com

⁴ Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade de Pato Branco. Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e Doutorando em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: marcosgregolin@yahoo.com.br

ABSTRACT

The changes in form that rural extension agents have operating in a historical context of public technical assistance and rural extension in Brazil, also reflected in process of teaching these themes in agrarian sciences colleges. The insertion of the participative ideal into the processes of planning and execution of methods and methodologies brought the need for a critical vision about the teaching of future extension agents. This paper aimed to present the use of participative methods and methodologies of rural extension in teaching of agrarian sciences courses from State University of West Paraná – Unioeste with emphasis to field day events. To the qualitative and quantitative data collect, it was used the participative analysis and structured questionnaires and interviews. It could be concluded that the use of innovative practices in rural extension teaching collaborate to a better academics' graduation and preparation to labour market.

Keywords: Communication; Instruction; Education; Academic qualification.

RESUMEN

Los cambios en la forma en que operan los agentes de extensión rural, en un contexto histórico de ATER público en Brasil, también se reflejan en el proceso de enseñanza de la extensión rural en las facultades de ciencias agrícolas. La inserción del ideal participativo en la planificación y ejecución de métodos y metodologías provocó la necesidad de una visión crítica sobre el aprendizaje de los futuros extensionistas. Este trabajo tiene como objetivo demostrar el uso de métodos y metodologías participativas de extensión rural en la enseñanza de cursos de ciencias agrícolas en la Universidad Estatal de Paraná Occidental - Unioeste con énfasis en el método del día de campo. Para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, se utilizó una metodología de análisis participativo, cuestionarios y entrevistas estructuradas. Se puede concluir que la adopción de prácticas innovadoras en la enseñanza de la extensión rural ayuda a formar académicos y prepararlos mejor para el mercado laboral.

Palabras clave: Comunicación; Enseñanza; Educación; Formación académica.

INTRODUÇÃO

A extensão rural sempre esteve presente no escopo da formação de escolas de agricultura, inclusive, sua conceituação e institucionalização surgiu em universidades americanas no início do século XX embora ações extensionistas fossem desenvolvidas desde a antiguidade (JONES; GARFORTH, 1997 apud PEIXOTO, 2008). No Brasil, as instituições de ensino também tiveram papel importante na disseminação da extensão rural, primeiramente por meio de ações dos institutos imperiais até seu primeiro registro como forma institucionalizada através da Semana do Fazendeiro em 1929 realizada pela Escola Superior de Agricultura de Viçosa (PEIXOTO, 2008). Callou *et al.* (2008) constataram a aparição da disciplina de extensão rural como obrigatória em vários cursos envolvidos na temática, sendo na maioria dos casos oferecida semestralmente nos últimos períodos de formação e predominantemente nos cursos de agronomia, zootecnia, engenharia florestal e agrícola, e medicina veterinária.

Paralelo a construção da extensão rural como disciplina no âmbito dos cursos de ciências agrárias, a aplicação profissional passou por diferentes períodos que trouxeram consigo grandes mudanças na forma de atuação dos extensionistas. A principal delas talvez seja a concepção de uma passagem de fases da extensão rural no Brasil onde até os anos 80 o que orientava as ações dos extensionistas era a chamada “difusionismo produtivista” a qual considerava o uso intensivo de capital visando uma modernização da agricultura, para uma fase chamada de “humanismo crítico” em que as ações devem pautar-se na participação ativa dos agricultores através de planejamentos participativos (LISITA, 2005). A própria Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior em 1978 apresentou através de um relatório a concepção de que os alunos precisariam ter capacidade de atuarem de maneira crítica e criativa para o processo de mudança da sociedade (SUPLAN/ABEAS, 1978).

O primeiro passo no processo de ensino-aprendizagem pode ser através de uma atividade orientada em colaboração com alguém mais experiente. Na realização de experiências sociais já pensadas, o educando realmente aprende e desenvolve potencialidades intelectuais que o permitirá desenvolver sozinho, ações as quais anteriormente precisara de colaboração (BIESDORF, 2007).

Considera-se então que o processo de ensino nas universidades deve abranger em seu escopo a realização de atividades práticas que aproximem os estudantes de situações as quais podem ser submetidos após sua formação e atuando no mercado de trabalho. Essa aproximação pode fazer com que os novos profissionais estejam melhores preparados para tomadas de decisão e que tenham maior efetividade em sua atuação, já que o contato anterior no processo de formação promove uma preparação prévia para situações reais posteriores.

Desta forma também deve ser o desenvolvimento de disciplinas que tenham em seu conteúdo a extensão rural e o estudo de seus métodos e metodologias. Mais do que a exposição teórica sobre estes temas, devem envolver uma série de práticas que estimulem os estudantes a atuarem como protagonistas em casos que simulem situações a serem vivenciadas quando na atuação profissional.

O objetivo deste artigo é relatar as experiências de adoção de métodos e metodologias de extensão rural no ensino dos cursos de agronomia e zootecnia destacando e dando ênfase na aplicação prática do método dia-de-campo através de casos realizados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste e contextualizando sobre seus resultados na formação profissional dos acadêmicos.

DESENVOLVIMENTO

EXTENSÃO RURAL: DEFINIÇÕES E A NOVA ATER⁵

Ao tratar sobre as definições do termo extensão rural, Peixoto (2008) dividiu esta conceituação em três formas diferentes: como processo, como instituição e como política. Como forma de processo, a extensão rural seria basicamente estender o conhecimento de um sujeito ao seu público, ou então, como melhor aceite atualmente, no sentido amplo, um processo educativo de comunicação. Na forma de instituição, entende-se a extensão rural como as instituições ou organizações que desempenham este trabalho em diferentes locais. E na forma de política, pode-se conceituar como políticas de extensão rural traçadas pelos governos ao longo do tempo.

Já na definição de Figueredo (1984) a extensão rural no Brasil é

concebida como um serviço de assessoramento a agricultores, suas famílias, seus grupos e organizações, nos campos da tecnologia da produção agropecuária, administração rural, educação alimentar, educação sanitária, educação ecológica, associativismo e ação comunitária (FIGUEREDO, 1984 p. 20).

É comum encontrar a definição de extensão rural como o processo educativo. Alguns autores ainda especificam que este processo envolve uma educação informal, a qual não apresenta um sistema sequencial com avaliações, obrigatoriedade de presença, currículo escolar, dentre outros (BALEM, 2015). É, então, um processo em que se relacionam formas de aprender e ensinar através de diferentes métodos e metodologias envolvendo agricultores e extensionistas (BALEM, 2015).

Este processo de passagem do entendimento de que a extensão rural tinha apenas o sentido de estender o conhecimento para o de que se trata de um processo educativo e de comunicação iniciou principalmente na década de 80 e influenciou muito na década de 90, justamente em meio a uma crise na extensão rural pública brasileira com a extinção de órgãos como a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMBRATER em 1990 (PEIXOTO, 2008). Além disso, um movimento de extensionistas que acreditavam na prestação de ATER como política pública para comunidades e agricultores menos favorecidos e que levavam consigo os ideais de Paulo Freire, os quais defendiam uma educação libertadora

⁵ Assistência Técnica e Extensão Rural

(FREIRE, 1983), fizeram com que o início do século XXI fosse marcado por uma nova idealização da extensão rural pública e suas formas de atuação.

O cenário socioeconômico contribuiu para a ideia de que a extensão rural tivesse o objetivo não apenas do aumento de produtividade, mas também da preservação dos meios naturais e humanos visando a minimização de problemas ambientais e sociais priorizando os agricultores que não podiam pagar por serviços de assistência técnica (CAPORAL, 2003).

Iniciou-se então a construção de uma nova política de ATER no Brasil, na qual os resultados foram a Política Nacional de ATER – PNATER em 2004 e a Lei 12.188 conhecida como Lei da ATER em 2010 a qual passou a definir como

Serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não-agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (BRASIL, 2010).

A nova política tem como diretrizes a execução da ATER no Brasil por organizações governamentais e não governamentais desde que apresentem legalidade documental, corpo técnico multidisciplinar e profissionais registrados nos órgãos competentes. Registra como público beneficiário destes serviços os agricultores familiares, assentados da reforma agrária, extrativistas, quilombolas, indígenas, silvicultores, aquicultores e pescadores artesanais (BRASIL, 2010).

Além disso, prevê que a extensão rural deve seguir alguns princípios como o desenvolvimento rural sustentável com preservação do ambiente e seus recursos, a gratuidade, qualidade e acessibilidade, a adoção de metodologias participativas com enfoque cidadão e com gestão democrática, a adoção de agricultura ecológica, a equidade de raça, etnia, gênero e geração, e deve contribuir para a soberania alimentar e nutricional (BRASIL, 2010).

Para seguir o que estabelece estes preceitos da extensão rural pública, os extensionistas devem planejar a sua atuação de forma que contenha o uso da pedagogia através do diálogo, da comunicação e de uma nova relação que possibilite ao beneficiário a autonomia de um pensamento crítico resultando assim em uma forma de educação libertadora (FREIRE, 2008).

Logo, o ensino da extensão rural em instituições de nível superior para futuros profissionais atuantes do meio rural deve ter seu embasamento nas premissas destacadas, para que a formação dos acadêmicos contemple o que pressupõe este tipo de trabalho em suas bases atuais. Para isso, o conhecimento sobre o contexto histórico no Brasil, sobre o processo de educação pedagógica e de comunicação e posteriormente o entendimento sobre os métodos e

metodologias participativas, são conteúdos que devem compor o plano de ensino da disciplina de extensão rural.

MÉTODOS E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

Com o advento da nova ATER no Brasil, principalmente os órgãos governamentais de prestação destes serviços passaram por algumas reformulações e readequaram também bibliografias que serviam como guias para o trabalho do extensionista. Tratam-se dos manuais de métodos e metodologias de extensão rural, os quais tiveram uma inserção de conteúdos diferenciados, principalmente em relação ao caráter participativo da nova forma de atuação.

Moraes, Gregolin e Diesel (2019) destacam que estes manuais trazem consigo conteúdos normativos relativos à tecnologia de intervenção social, porém que apesar de conterem uma maior diversidade adequada a cada organização, ainda seguem produzindo e disseminando o conteúdo relativo ao modelo clássico de extensão dificultando a implementação de novos referentes e práticas a partir dos pressupostos diferenciados implementados pela nova ATER.

Baseando-se em alguns destes manuais, temos a seguir algumas definições sobre os métodos e metodologias participativas de extensão rural, a classificação destes métodos e o objetivo dos mesmos quando da sua utilização.

A metodologia em extensão rural pode ser entendida como a explicação detalhada de toda a ação a ser desenvolvida nos métodos escolhidos para o trabalho a ser executado (LOPES, 2016). É o conjunto de procedimentos, regras e técnicas que sistematizam os métodos de ensino (RAMOS; SILVA; BARROS, 2013).

Quando pensada de uma maneira participativa, a metodologia resulta em um caráter de fundamentação no diálogo, na troca de saberes, na gestão social e democrática com exercício da cidadania e da inclusão social (RAMOS; SILVA; BARROS, 2013) entre os atores envolvidos no processo de ensino, que na extensão rural contempla técnicos, agricultores e comunidades em geral.

Para o estabelecimento de uma metodologia participativa no trabalho, o extensionista deve perpassar pelas fases de diagnóstico participativo, priorização das demandas, planejamento, execução e avaliação, sendo que em todas elas a presença do público atendido é essencial e seus conhecimentos e saberes populares auxiliarão para uma atuação efetiva.

Já ao tratarmos sobre as definições de métodos, Ramos, Silva e Barros (2013) citaram que o método é concebido como a forma adequada pelo qual o ensino é realizado no processo de aprendizagem sendo um procedimento padronizado que se adota no estudo, um modo particular de proceder, um processo ou técnica de ensino, uma regularidade da ação ou um tratado elementar (XIMENES, 2000 apud RAMOS; SILVA; BARROS, 2013). Lopes (2016) define o método como sendo a maneira, a forma, o modo de proceder, a maneira de agir, o processo de ensino ou ainda um caminho para se chegar a um fim.

Em resumo, pode-se considerar que a metodologia em extensão rural se inicia com o conhecimento do público, suas realidades, problemas e demandas, através de diagnósticos participativos e tem a sua execução através da seleção de métodos corretos que levarão a atingir o objetivo final que é o atendimento eficiente e eficaz aos beneficiários.

Os métodos podem ser classificados quanto ao seu alcance, efeito e uso (LOPES, 2016). O alcance refere-se ao número de pessoas atingidas e se enquadra como: (i) individual, os quais objetivam atingir pessoas individualmente (ex.: visita, contato, entrevista, etc.) e são importantes para adquirir o conhecimento da comunidade e as condições da população rural através de seus membros e ainda permitir que o público conheça melhor o extensionista gerando maior confiança; (ii) grupais, os quais visam atingir um grupo de pessoas de uma única vez (ex.: reunião, curso, dia de campo, congresso, etc.), minimizando custos e possibilitando a troca de experiências entre os agricultores com um interesse em comum; (iii) massais, quando não é possível definir o número de participantes (ex.: rádio, TV, jornais, revistas, campanhas, sites, etc.) visando atender o público em geral de maneira indeterminada com alcance indefinido (PEREIRA *et al.*, 2009; LOPES, 2016).

Quanto ao efeito, os métodos são divididos naqueles de efeito motivacional ou de ensinamento técnico (prático) e em relação ao uso, os métodos podem ser classificados como simples, quando pode ser utilizado isolado não exigindo outros métodos ou complexo, quando é combinado com demais métodos (LOPES, 2016).

Brosler, Oliveira e Bergamasco (2009) consideram que as metodologias e métodos são inseridos na tentativa de ser um guia para o trabalho dos extensionistas, porém que o sucesso do uso das ferramentas, principalmente para a construção do diálogo conforme as definições de participação, passa completamente pelas mãos dos envolvidos.

A demonstração e utilização destes métodos para alunos do ensino superior faz com que se tenha o entendimento mínimo de como proceder para a prática de atuação na extensão rural e desperta o interesse para a realização de trabalho como extensionista.

O MÉTODO DIA DE CAMPO

O dia de campo é um método grupal de ensinamento técnico e complexo, que visa demonstrar uma série de atividades, práticas ou tecnologias referentes a um assunto geralmente em um só local sendo preferencialmente uma propriedade agrícola. Possibilita reunir entre 50 a 100 participantes e envolve além da participação do público trabalhado, líderes, autoridades, agentes comerciais e outros técnicos. Serve para a exibição e divulgação de uma ou mais práticas visando motivar e despertar o interesse das pessoas além de sensibilizar para adoção em suas realidades (PEREIRA *et al.*, 2009; LOPES, 2016; RAMOS; SILVA; BARROS, 2013).

As vantagens deste método são a aproximação de um grande número de produtores à práticas que já são adotadas, o desenvolvimento de um ambiente descontraído e eficiente em apresentar situações reais, a ampliação da relação entre os extensionistas e os participantes, além do envolvimento com lideranças e autoridades. As desvantagens é a necessidade de existir uma propriedade que já possua a prática a ser exibida funcionando, também de uma equipe adequada de colaboradores, bem como exige a eficiente organização de um público numeroso e é bastante dependente das condições climáticas (LOPES, 2016).

Os procedimentos básicos para a organização de um dia de campo envolvem inicialmente a identificação de uma necessidade, oportunidade ou interesse de produtores, depois, a elaboração de um planejamento em relação aos temas, local, equipe de trabalho, público alvo, objetivos, duração, materiais, etc., encontros para a organização geral de todos os recursos materiais e humanos, a execução propriamente dita e posterior avaliação do evento (LOPES, 2016; RAMOS; SILVA; BARROS, 2013).

Pela necessidade de apresentação dos temas, o dia de campo torna-se uma ferramenta bastante útil para a prática da desenvoltura dos extensionistas em relação à exposição dos seus conhecimentos e sua capacidade oratória e de expressão. Assim, inserir a realização do método durante a disciplina de extensão rural na universidade, pode ser uma forma de colocar os acadêmicos em uma situação que irão presenciar posteriormente no mercado de trabalho e fazê-los iniciar no treinamento dessa desenvoltura.

METODOLOGIA

A título de procedimentos metodológicos deste trabalho, podemos destacar que o mesmo se enquadra como um relato de experiências onde é realizada a descrição de uma vivência que resultou em reflexões sobre um fenômeno específico (OLIVEIRA LOPES, 2012). No artigo em questão, são relatadas as experiências da utilização de métodos e metodologias de extensão rural, em especial a realização de dias de campo nos cursos de agronomia e zootecnia da Unioeste nos anos de 2018 e 2019.

Também pode ser considerado como um estudo de caso caracterizando e investigando um fenômeno em uma realidade específica a qual está inserido (YIN, 2001) sendo no trabalho a aplicação destes métodos e metodologias como o fenômeno e a universidade como o local específico.

O universo de estudo foram os acadêmicos do 4º ano de agronomia do ano de 2018 da disciplina de Comunicação e Extensão Rural e do 5º ano de zootecnia de 2019 da disciplina de Extensão Rural, bem como os participantes dos dias de campo realizados por ambas as turmas nos respectivos anos. Ambos pertencem ao Centro de Ciências Agrárias - CCA da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste no *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Os dados são qualitativos e quantitativos e foram coletados a partir de participação observante, a qual o professor responsável pelas disciplinas teve um nível elevado de envolvimento como investigador no grupo pesquisado, se inserindo e interagindo como participante do grupo (PERUZZO, 2017), também através de questionários estruturados aos participantes dos dias de campo realizados pelas turmas das disciplinas com coordenação do professor responsável e por fim através de entrevista estruturada com os acadêmicos para relatarem as experiências aos seus modos de visão.

A análise dos dados foi realizada através de sistematização dos relatos em manuscritos e lançamento de dados no software IBM SPSS statistics para posteriores análises de frequências, formação de quadros e figuras visando o auxílio na interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do estudo, foi possível evidenciar que alguns métodos e metodologias participativas foram utilizados no desenvolvimento das disciplinas de extensão rural dos cursos de agronomia e zootecnia nos anos de 2018 e 2019. Algumas evidências reveladas pela participação observante, foram de que são realizadas atividades como visitas técnicas com a aplicação de diagnósticos participativos em agricultores da região, aplicação de análises através de matrizes com a própria turma e também nas visitas, dinamização de grupos para repasse de conhecimentos sobre diferentes temas, apresentações de trabalhos em grupos de discussão e principalmente a realização do método dia de campo pelas duas turmas.

Scopinho (2010) define que uma das questões básicas a qual é importante refletir é que o pensamento de experiências inovadoras no ensino da extensão requer um modelo diferente do ensino predominante na academia, já que exige um olhar complexo e “preparar os sujeitos para a tarefa requer esforço intensivo e extensivo, processual e integrado de diferentes áreas e níveis de conhecimento e também de diferentes agentes sociais” (SCOPINHO, 2010, p. 8).

Da Ros (2012) demonstrou em suas pesquisas que a utilização de metodologias participativas, em especial, com visitas a campo, na disciplina de extensão rural dos cursos de ciências agrárias da UFRRJ contribuíram para a formação dos acadêmicos e despertaram o interesse dos alunos para os conteúdos abordados na disciplina. Além disso, o desenvolvimento dessas experiências pode promover rupturas à lógica difusionista (de transferência de tecnologia) da extensão rural ainda presente como referência na atuação profissional.

A prática da extensão proporciona uma formação diferenciada aos estudantes envolvidos através diálogo com pessoas do campo e a vivência de experiências que apoiam na formação universitária fazendo com que alunos e agricultores sejam tratados como agentes de transformação social e criando a relação entre a universidade e a comunidade (DA SILVA *et al.*, 2017).

DIAS DE CAMPO

Tanto na turma da disciplina de Comunicação e Extensão Rural do curso de agronomia de 2018 quanto na turma de Extensão Rural do curso de zootecnia em 2019 foram realizados dias de campo visando a aplicação do método de uma maneira prática pelos próprios

acadêmicos. Para a turma de agronomia montou-se o dia de campo de frutíferas e na turma de zootecnia o dia de campo: conhecendo a zootecnia.

Ao realizarem um dia de campo com o objetivo de demonstrar os resultados de experimentação e divulgar o potencial de práticas ecológicas na Universidade Federal da Paraíba, Lima *et al.* (2010) concluíram que a realização de eventos como estes fortalece o elo entre a universidade e a comunidade e também que a troca de experiências amplia o conhecimento dos estudantes.

Mazer *et al.* (2013) também demonstraram a importância da realização de um dia de campo na difusão de tecnologias para a agricultura familiar com a realização de um evento organizado pela equipe do Laboratório de Mecanização Agrícola da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG para a comunidade interna da universidade e também para agricultores assentados da reforma agrária de assentamentos da região.

Os responsáveis pela organização de um método como o dia de campo devem ter um olhar crítico e investigador sobre a realidade que estão inseridos, diagnosticando as condições ambientais, sociais e econômicas, as dificuldades, oportunidades e gargalos produtivos, objetivando a solução de problemas, a otimização produtiva, criação de oportunidades e desenvolvimento de tecnologias acessíveis aos agricultores, que atuem de forma que promovam a consciência crítica e autonomia dos indivíduos, com a apresentação de experiências concretas que realmente apresentam algum sentido em seus sistemas produtivos e em suas vidas.

A prática educativa da extensão rural realizada pela universidade foi pautada no diálogo e numa postura de reciprocidade e receptividade entre educador e público-alvo. Dessa forma, os dias de campo realizados foram embasados na metodologia participativa, com os envolvidos na organização buscando, inicialmente, o conhecimento da realidade local, com visitas a campo, aproximações e diálogos com agricultores familiares e casos de referência produtiva na região, com objetivo de trocas de informações e diagnósticos participativos.

Posteriormente, a organização do dia de campo foi guiada pelo conhecimento prévio sobre a realidade local, identificando os grupos de interesse, as temáticas adequadas e a operacionalização do método pelos estudantes, se caracterizando como importante didática na formação do profissional extensionista. Com a organização do dia de campo, o terceiro ato foi a realização do evento e sua avaliação, identificando informações que contribuem para o processo de retroalimentação do método.

Desse modo, pesquisa e extensão realizadas pela universidade, com metodologias participativas, geram ações que buscam melhorar as condições da sociedade local, apontando soluções para problemas e oportunidades para geração de renda e benefícios na vida dos atores rurais, favorecendo assim, de forma dialética, a formação de consciência e capacidades individuais e coletivas, para os atores sociais realizarem seus projetos de vida.

DIA DE CAMPO DE FRUTÍFERAS

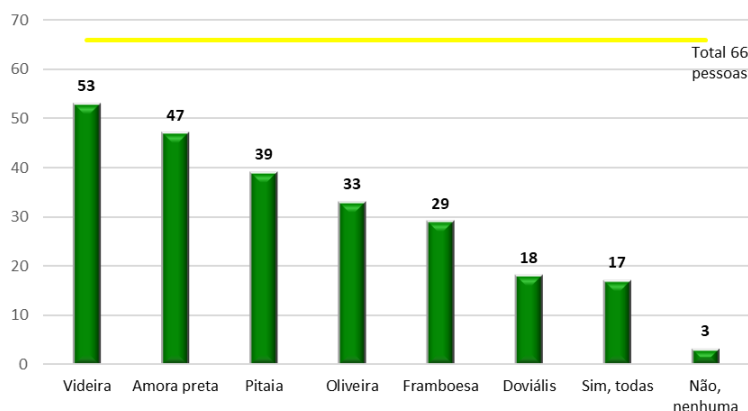
As características estabelecidas pelos acadêmicos para a realização do dia de campo de frutíferas preenchendo o roteiro de planejamento do evento foram desenvolvidas e executadas durante praticamente um mês anteriormente a realização propriamente dita. O título definido foi Dia de Campo de Frutíferas, ocorrido no dia 07 de novembro de 2018 das 13:30 às 17:00 com apresentação dos temas cultivo de doviális, amora preta e framboesa, pitaia, videira, oliveira e industrialização e comercialização de frutas. O local de realização foi a estação experimental prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Pessoa pertencente à Unioeste, o público-alvo esperado era de 30 estudantes do curso de agronomia, 15 agricultores familiares, 10 professores e acadêmicos da pós-graduação, 15 profissionais técnicos e 60 estudantes de colégios agrícolas, o qual foi bem contemplado no dia do evento. O objetivo geral do evento foi difundir o conhecimento sobre fruticultura e os objetivos específicos foram apresentar o cultivo de diferentes frutíferas, divulgar as atividades realizadas pela Unioeste na área de fruticultura e apresentar as frutíferas como oportunidades para pequenos agricultores. Os grupos da comissão organizadora foram divididos em apresentadores dos temas, equipes de divulgação, inscrição e avaliação, estrutura e equipe de guias. A divulgação foi online via redes sociais em geral e e-mails, além de confecção de alguns cartazes para colocação em locais estratégicos.

Na execução do evento, todos os organizadores trabalharam de forma a realizá-lo da melhor maneira possível resultando na participação total de 130 pessoas distribuídas dentre o público-alvo supracitado.

Foi realizada no final do evento uma avaliação geral através de questionários estruturados dos quais houve um total de 66 (50,7%) avaliações. Verificando se o primeiro objetivo do evento que era apresentar o cultivo de diferentes frutíferas foi atingido, a figura 1

demonstra o conhecimento dos participantes em relação às frutíferas apresentadas, quando questionados sobre quais frutíferas já tinham conhecimento previamente ao evento.

Figura 1. Respostas ao questionamento sobre o conhecimento dos participantes sobre as frutíferas antes da participação no evento



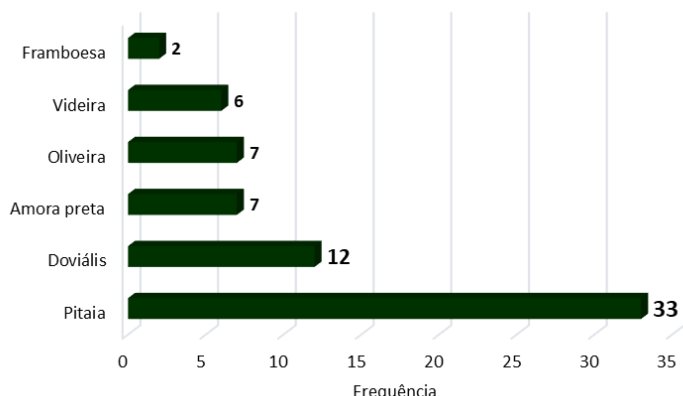
Fonte: Os autores, 2019

Foi possível verificar que apesar de alguns participantes já conhecerem em grande parte algumas frutíferas como a videira e a amora preta, muitos também não conheciam ou conheciam pouco sobre algumas frutíferas mais exóticas, nivelando de certa forma, este conhecimento.

Já em relação ao segundo objetivo de divulgar as atividades realizadas pela Unioeste na área de fruticultura, 56 pessoas responderam que sabiam que a universidade trabalhava com as frutíferas e 10 pessoas responderam que não tinham este conhecimento. Sendo assim, a divulgação foi realizada para que passasse a ser de conhecimento de todos os participantes estas atividades.

Em atendimento ao terceiro objetivo, sobre apresentar as frutíferas como oportunidade para pequenos agricultores, alguns participantes relataram que as frutíferas apresentadas, podem principalmente serem fontes de renda alternativa para os produtores, em especial àquelas menos cultivadas na região. Este interesse por frutíferas diferenciadas ficou evidenciado pelas respostas representadas na figura 2.

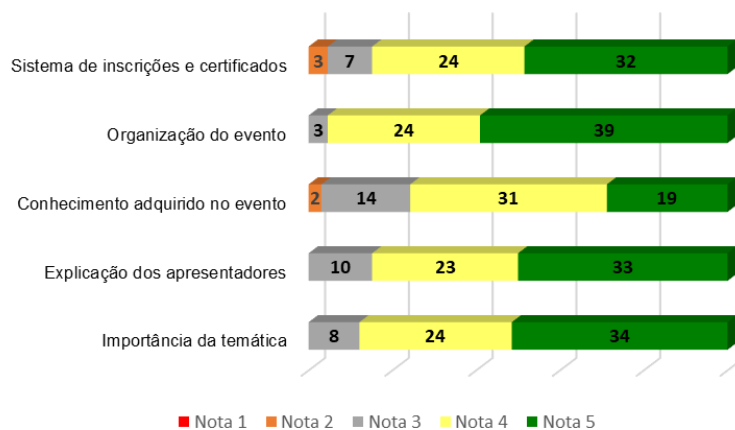
Figura 2. Respostas ao questionamento sobre qual das frutíferas apresentadas despertou maior interesse dos participantes



Fonte: Os autores, 2019.

Além destes questionamentos, os participantes puderam avaliar outros pontos da realização do evento (Figura 3) e contribuir com comentários, sugestões e/ou críticas, os quais demonstraram muita satisfação com a realização geral do evento além de apresentarem algumas sugestões de melhorias.

Figura 3. Avaliação geral do evento através de notas sendo 1 para a pior situação e 5 para a melhor situação



Fonte: Os autores, 2019

Uma outra forma de avaliação da realização do evento se deu através de uma entrevista estruturada com os acadêmicos promotores e organizadores do dia de campo, matriculados na disciplina de Comunicação e Extensão Rural. Os mesmos foram questionados sobre a contribuição da realização prática do método para suas formações, bem como os pontos fortes e fracos do evento realizado. O auxílio que é proporcionado pela execução da atividade na prática ficou evidente no quadro 1, que demonstra um resumo dos principais pontos fortes e fracos citados pelos alunos organizadores.

Quadro 1. Pontos fortes e fracos da realização do evento na visão dos acadêmicos

Pontos Fortes	
<ul style="list-style-type: none"> • Muito válido para a formação quanto eng. agrônomo • Fez entender mais sobre o trabalho da ATER • Possibilitou integrar os aprendizados de outras disciplinas • O planejamento e atendimento de cada organizador a suas funções foi fundamental • Treinamento das apresentações anteriormente à execução • Necessidade de aceitar pensamentos diferentes para atingir o objetivo • Agregou muito para o conhecimento em diferentes pontos • Planejamento realizado com antecedência • Superou as expectativas do que foi proposto inicialmente • Pequenos imprevistos puderam ser facilmente resolvidos • A maneira como a estrutura foi colocada facilitou a logística do evento • Aprendizado em gerenciamento de pessoas, recursos e solução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escutar, agir, ser consciente nas atividades prestadas ao grupo • Experiência única e muito proveitosa • Sentimento de satisfação pelo evento realizado • Experiência para posteriores realizações no mercado de trabalho • A importância da relação de cooperação de todos • Ajuda na perda do medo de falar em público • Desenvolveu o interesse pela área de atuação em extensão • A união e a vontade de fazer acontecer contribuíram para a realização • Grupo numeroso na organização o que não sobrecarregou ninguém • Temas de interesse do público alvo (frutíferas exóticas) • Interação com outros alunos, agricultores e profissionais
Pontos Fracos	
<ul style="list-style-type: none"> • Maior preparo para a apresentação de alguns grupos • Algumas desavenças da turma • Alguns participantes precisarem sair antes do término • Necessidade de orçamento disponível • Nervosismo nas primeiras apresentações • Poderiam ter sido feitos banners com imagens ilustrativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Não interação total de alguns alunos organizadores • Disponibilização de água que não estava gelada • Pouca participação de alunos da Unioeste no evento • Fazer uma interação com o curso de zootecnia também

Fonte: Os autores, 2019

Através dos relatos, notou-se que os acadêmicos consideraram a experiência bastante válida para suas formações através de aprendizados que auxiliarão na atuação no mercado de trabalho posteriormente. Além disso, da grande necessidade que se tem da participação e harmonia do grupo para que o trabalho seja realizado de maneira satisfatória.

DIA DE CAMPO: CONHECENDO A ZOOTECNIA

Todas as características deste dia de campo também foram definidas pela turma com a coordenação do professor da disciplina. Sendo assim, o título definido foi Dia de Campo: Conhecendo a Zootecnia já que os objetivos do evento eram apresentar o curso de zootecnia da

Unioeste para formandos do ensino médio e incentivá-los na busca por este curso, além de evidenciar algumas atividades de possibilidade na atuação do profissional da zootecnia e divulgar os projetos de pesquisa e extensão realizados nos temas abordados. A data de realização foi 30 de maio de 2019 das 13:30 às 16:30 na estação experimental prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Pessoa, onde houve então uma abertura com a apresentação geral do curso e posteriormente os participantes foram divididos em 4 grupos que, em esquema de rodízio, perpassaram por 4 estações onde foram apresentadas a equideocultura, suinocultura, ovinocultura e bovinocultura de leite. Os acadêmicos organizadores se dividiram em grupos sendo apresentadores dos temas, equipe de guias, inscrição e avaliação, e ainda equipe de divulgação e estrutura. A divulgação foi realizada através de contato direto com responsáveis de colégios com ensino médio do município de Marechal Cândido Rondon e vizinhos.

Apesar de a idealização inicial ter sido de contar com a participação principalmente de colégios agrícolas e colégios públicos do município de Marechal Cândido Rondon, estes apresentaram em sua maioria a impossibilidade de se fazerem presentes, estando participando no dia então alunos do Colégio Agrícola Estadual de Toledo, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco de Toledo e Colégio Estadual Gaspar Dutra de Nova Santa Rosa totalizando um público de 158 participantes.

Ao final do evento, foi solicitado o preenchimento de um questionário estruturado pelos participantes para a avaliação do atendimento aos objetivos propostos além de organização geral do evento obtendo 138 respostas representando 87,3% dos presentes.

Para verificar o atendimento ao objetivo de apresentar o curso de graduação em zootecnia da Unioeste e incentivar os formandos de ensino médio a buscarem pelo curso, a tabela 1 demonstra as respostas dos participantes.

Tabela 1. Frequência de respostas aos questionamentos sobre o objetivo geral do evento

Questionamento	Nada	Pouco	Muito	N. resp.
Conhecia o curso de zootecnia?	39	60	38	1
O evento ajudou a compreender mais sobre essa profissão?	34	0	102	2
O evento despertou seu interesse pelo curso de zootecnia?	26	64	47	1

Fonte: Os autores, 2019

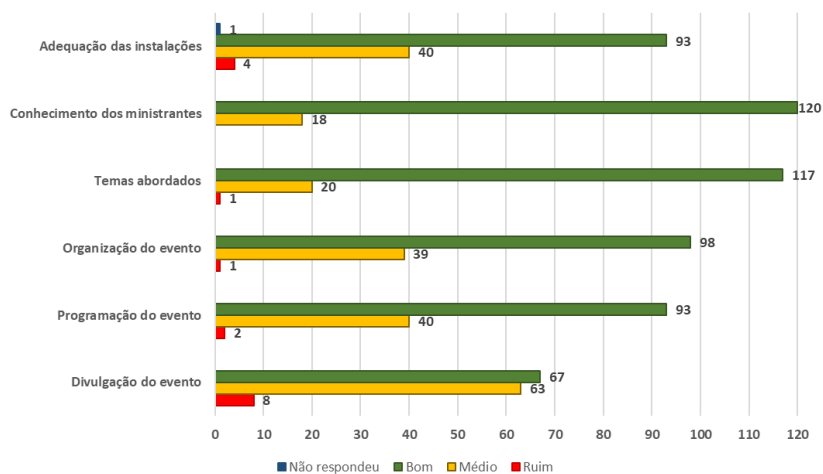
Em face aos resultados, é possível observar que o evento contribuiu para a apresentação do curso já que a maior parte conhecia nada ou pouco sobre o curso antes do evento e passou a conhecer muito com a ajuda do evento. Também é evidente que um percentual

considerável (34,3% das respostas válidas) destacou que o evento despertou muito o interesse pelo curso. Por outro lado, também as respostas de que o evento não ajudou nada na compreensão sobre a profissão e não despertou nada o interesse pelo curso devem ser levadas em consideração e podem estar relacionadas, segundo comentários opcionais nos questionários, a necessidade de passar toda a tarde em pé o que é cansativo e tira a atenção das explicações ou por não ter afinidade com o meio rural, dentre outros fatores.

No atendimento a um outro objetivo que era o de apresentar os trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela Unioeste na área dos temas exibidos, 79,7% dos participantes informou conhecer nada ou pouco sobre estas atividades anteriormente ao evento, o que fez com que passassem de uma forma mais ampla a ter este contato e que os trabalhos da instituição também fossem divulgados.

Em uma avaliação da organização geral do evento, a figura 4 demonstra que de maneira geral os participantes ficaram satisfeitos e elencaram os fatores principalmente como médios ou bons.

Figura 4. Frequências de respostas sobre a organização geral do evento



Fonte: Os autores, 2019.

Além disso, opcionalmente, os participantes ainda puderam inserir comentários com sugestões ou críticas para melhoria dos próximos eventos.

Para verificar qual foi a visão dos acadêmicos organizadores matriculados na disciplina de Extensão Rural da zootecnia, foi também realizada uma entrevista estruturada solicitando que citassem a importância da execução da prática para suas formações e os pontos

fortes e fracos do evento de acordo com seus entendimentos. O quadro 2 demonstra um resumo das respostas dos alunos organizadores.

Quadro 2. Pontos fortes e fracos da realização do evento na visão dos acadêmicos

Pontos Fortes	
<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma experiência diferenciada • Participação comprometida e de cooperação da turma na organização • Participação de outros professores no evento • Prática e desafio de como se apresentar ao público • Domínio do conteúdo pelos apresentadores • União da turma durante o processo de construção • Planejamento antecipado fez com que não houvesse grande preocupação no dia • Possibilidade de viver na prática o que é a extensão rural • Aprendizado para organização de eventos depois no mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder aplicar na prática os conteúdos vistos na teoria • Atender aos objetivos propostos • Possibilidade de testar os conhecimentos com os temas • Mostra da capacidade que cada um tem em desenvolver seu trabalho • Divisão de tarefas fundamentais para o sucesso do evento • Poder divulgar o curso e ter reconhecimento dos visitantes • Responsabilidades assumidas e crescimento pessoal e profissional • Entendimento da necessidade de explicar de forma mais prática e menos técnica
Pontos Fracos	
<ul style="list-style-type: none"> • Não planejar a acessibilidade para cadeirante • Necessidade de maior contribuição de alguns organizadores • Instalações que não permitiam demonstrar os manejos totalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse de alguns participantes o que dispersava a atenção dos demais • Tendência do curso em ser pouco conhecido no meio externo • Turma com poucos alunos para realizar toda a organização

Fonte: Os autores, 2019.

As considerações dos acadêmicos demonstraram que a aplicação do método na prática auxiliou para o crescimento profissional no âmbito de formação e ainda incentivou para o trabalho de ATER, bem como demonstrou a importância de um bom planejamento participativo na realização de trabalhos.

CONCLUSÃO

As disciplinas de extensão rural nos cursos de agronomia e zootecnia da Unioeste tiveram em suas conduções, durante o período de estudo, a adoção de métodos e metodologias de extensão rural aplicados na prática junto aos acadêmicos. Dentre as ações adotadas estão as visitas técnicas, aplicação de diagnósticos participativos, análises através de matrizes e em especial a realização de dias de campo planejados e conduzidos pela própria turma.

A adoção destas iniciativas práticas fez com que os acadêmicos tivessem um sentimento de melhor preparação para o mercado de trabalho e contribuíram para as suas formações nas ciências agrárias. Os eventos de dia de campo realizado obtiveram bons resultados no cumprimento de seus objetivos, além de uma boa avaliação de organização geral pelos participantes.

O enfoque em fazer com que as atividades desenvolvidas nas disciplinas de extensão rural dos cursos das ciências agrárias abordem caracteres participativos e de inclusão pode fazer com que o modelo de ensino seja reestruturado e passe de uma simples transferência de conhecimentos para um empoderamento dos agentes, tornando-os protagonistas dos processos.

REFERÊNCIAS

BALEM, T. A. **Extensão e desenvolvimento rural**. Santa Maria: UFSM, Colégio Politécnico, 2015, 123 p.

BIESDORF, M. Resenha do livro: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 27, p. 258-261, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**. Câmara dos Deputados: Brasília, DF, Seção 1, 2010. p 1.

BROSLER, T. M.; OLIVEIRA, E. R. L. de.; BERGAMASCO, S. P. P. Métodos na nova extensão rural: caminho para a participação, de quem? *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), 48, 2010. **Anais**. Campo Grande: SOBER, 2010, p. 1-14.

CALLOU, A. B. F.; PIRES, M. L. L. S.; LEITÃO, M. R. F. A.; SANTOS, M. S. T. O estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v. XV, n. 16, 2008.

CAPORAL, F. R. Bases para uma nova ATER pública. Santa Maria: **EMATER**, 2003. 16p.

DA ROS, C. A. A contribuição das visitas de campo no ensino das Ciências Agrárias da UFRRJ. **Revista Ciências em Extensão**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 107-122, 2012.

DA SILVA, P. T. P.; FERNANDES, B. C.; DA SILVA, V. G.; PIRES, L. G.; BEVILACQUA, P. D. Problematizando a formação de graduandos em extensão e educação popular: a experiência do Grupo Animais para Agroecologia. **Revista Cadernos de Agroecologia**, v. 12, n. 1, 2017. p. 1-10.

FIGUEREDO, R. P. Extensão Rural no Brasil: novos tempos. **Revista Brasileira de Tecnologia**, Brasília, v. 15, n. 4, p. 19-25, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 150 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.

LIMA, L. K. S.; LEAL, E. P.; CABRAL, F. C.; SILVA, R. V. A.; LEITE, J. U.; BARBOSA, A. J. S.; ARAÚJO, A. E. de. Dia de campo: estratégia técnica e cultural para socialização de

conhecimentos. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 12, 2010. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2010, p. 1-8.

LISITA, F. O. **Considerações sobre a extensão rural no Brasil**. Artigo de Divulgação na Mídia, Embrapa Pantanal, Corumbá, n. 77, p. 1-3, 2005.

LOPES, E. B. **Manual de metodologia**. Curitiba: EMATER/PR, 1 ed, 2016. 60 p.

MAZER, G. P.; MODENA, R. M.; EURICH, J.; VRIESMAN, A. K.; OKUYAMA, K. K.; MOURA, I. C. F.; SOUZA, N. M.; RIBEIRO, D. R. S.; ROCHA, C. H.; WEIRICH NETO, P. H. Dia de campo e difusão de tecnologias para a agricultura familiar. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 1, p. 106-119, 2013.

MORAES, M. C.; GREGOLIN, M. R. P.; DIESEL, V. “Manuais de extensão rural” e a reificação da “essência” das práticas extensionistas. In: JORNADAS NACIONALES DE EXTENSION RURAL Y DEL MERCOSUR, 19, 2019. **Anais**. Luján de Cuyo: Asociación Argentina de Extensión Rural, 2019, p. 88-111.

OLIVEIRA LOPES, M. V.; Sobre estudos de casos e relatos de experiências. **Revista de Enfermagem do Nordeste**, v. 13, n. 4, 2012.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil: Uma abordagem histórica da legislação**. Textos para discussão 48. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2008. 50 p.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporaneas**, v. 23, n. 3, p. 161-170, 2017.

PEREIRA, M. N.; CAUDURO, A. V.; FREITAS, C. de A.; NICOLA, M. P.; MEDRONHA, M. A.; SBROGLIO, M. de L.; SPANENBERG, M.; KRAHENHOFER, P. H. **Métodos e meios de comunicação em extensão rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2009. 40p.

RAMOS, G. de L.; SILVA, A. P. G. da.; BARROS, A. A. da F. **Manual de metodologia de extensão rural**. Recife: Instituto Agrônômico de Pernambuco (IPA), 2013. 68 p.

SCOPINHO, R. A. Diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino da extensão rural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2, 2010. **Texto para discussão**. Santa Maria: UFSM, 2010.

SUPLAN/ABEAS. Relatório Final: **Programa de Ensino de Extensão Rural**, 1978/1979.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001. 2ed.

Artigo recebido em 06 de abril de 2020

Artigo aprovado em 24 de julho de 2020

DADOS TÉCNICOS

REITOR PRO TEMPORE

Dr. Paulo Fagundes

VICE-REITOR PRO TEMPORE

Dr. Daniel Salgado Pifano

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO PRO TEMPORE

Dra. Lúcia Marisy S. Ribeiro de Oliveira

REVISTA EXTRAMUROS

EDITOR GERENTE

Dr. Ramon Missias-Moreira

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Darizy Flávia Vasconcelos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dr. Francisco Roberto Caporal
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dra. Ghislaine Duque
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

Dra. Gisele Giandoni Wolkoff
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Hans-Joachim Appell Coriolano
DSHS - Deutsche Sporthochschule Köln

Dr. Helinando Pequeno de Oliveira
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

Dra. Hosana dos Santos Silva
UNIFESP - Universidade Federal do Estado de São Paulo

Dra. Josefa Salete Barbosa Cavalcante
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Dr. Luís Manuel Mota Sousa
Universidade de Évora, Portugal

Dra. Marcia Bento Moreira
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

Dra. Olga Sousa Valentim
Universidade Atlântica, Portugal

Dra. Paula Clara Ribeiro dos Santos
Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Dra. Simone Malaguti
LMU - Ludwig-Maximilians-Universität München, Alemanha

ESTAGIÁRIOS

Camilla K. Rodrigues dos Santos UNIVASF -
Universidade Federal do Vale do São Francisco

João Paulo Rodrigues Bezerra Tavares
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

Ronildo de Lacerda Barbosa
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

FOTOGRAFIAS

Victor Vasconcelos

ISSN 2318-3640

