

Revista

extensão

PROEXT
Pró-Reitoria de Extensão/UFRB

UF³B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

JUNHO 2016
10ª edição

Trabalho
Ensino
Pesquisa
Leitura
Extensão
Meio Ambiente
Diversidade
Direitos Humanos e Justiça
Juventude
Cultura e Artes
Inovação
Mulheres
Recôncavo
Capacitação
Educação
Tecnologia e Produção
Saúde
Estético
Universidade
Gênero e Sexualidade
Interdisciplinaridade
Movimentos sociais
Comunicação
Educação ambiental
Empoderamento
Diálogos
Cordel

**Feira da
Sapucaia**

P. 147

**A Universidade
Sai de Si**

O teatro como elo entre jovens
periféricos e a Universidade pública,
no município de Valença - BA.

P.131

**MARCHA DO
EMPODERAMENTO CRESPO**

um debate necessário

Revista Extensão. Vol. 10, n. 1 (junho, 2016 - Cruz das Almas, BA:

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2016

Semestral

ISSN: 2236-6784

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

CDD 378.81

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

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

Pede-se permuta./ We ask for exchange.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)

Reitor/ Rector Sílvio Luiz de Oliveira Soglia

Vice-Reitora/Vice-Rector Georgina Gonçalves dos Santos

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Pró-Reitora/Pro-Rector Tatiana Ribeiro Velloso

EDITORES CIENTÍFICOS/SCIENTIFIC EDITORS

Ana Rita Santiago, Dra. (UFRB)

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

Silvana Lúcia da Silva Lima, Dra. (UFRB)

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp.(UFRB)

EDITORES EXECUTIVOS/EXECUTIVE EDITORS

Adriele de Jesus Sousa (UFRB)

Antonia Viviane Martins Oliveira, Esp. (UFRB)

COMITÊ EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

Tatiana Ribeiro Velloso, Dra. (UFRB/Brasil)

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

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

José Alberto Pereira, Dr. (IPB/Portugal)

Franceli da Silva, Dra. (UFRB)

ENDEREÇO/ADDRESS

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

Fone: + 55 75 3621-4315

Website: www.revistaextensao.ufrb.edu.br

E-mail: revistaextensao@ufrb.edu.br



COMPROMISSO

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

COMMITMENT

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

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Adrielle de Jesus Sousa

Valeria Exalta Gonzaga

ARTE GRÁFICA

Valeria Exalta Gonzaga

EDITORA

Editora da UFRB

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

ENDEREÇO/ADDRESS

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

Fone: + 55 75 3621-4315

Website: www.ufrb.edu.br/revistaextensao

E-mail: revistaextensao@ufrb.edu.br



AVALIADORES/REFEREES

Dr. Adriano Lago

Dr. José Pércles Diniz Bahia

Dra. Andréia Cirolini

Dra. Cecília Dominical Poy

Dra. Eliene Anjos (verificar)

Dra. Erenilde Marques de Cerqueira

Dra. Francisca Helena Marques

Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Dra. Jenaice Israel Ferro

Dra. Joselisa Maria Chaves

Dra. Joseína Moutinho Tavares

Dra. Juciara Maria Nogueira Barbosa

Dra. Regina Marques Souza

Dra. Reinilda de Fátima B.Minuzzi

Dra. Suely Aires Pontes

Me. Alessandro Correia Brandão

Ma. Ana Lúcia Marran

Ma. Carla Regina André Silva

Ma.Cristina Amaro Viana

Ma. Jaqueline de Souza Pereira Grilo

Ma. Kássia Aguiar Norberto Rios

Ma. Lilian Aragão da Silva

Ma. Luana Possamai Menezes

Ma. Maitê dos Santos Rangel

Ma. Marcela Mary

Ma. Maria de Lourdes A. de Souza

Ma. Márcia Luzia Cardoso Neves

Ma. Nara Eloy Machado da Silva

Ma. Rachel Severo Neuberger

Ma. Rosangela Souza da Silva

Ma. Rosaria da Paixão Trindade

Ma. Sinara Vera

Ma. Tábata Figueiredo Dourado

Ma. Tânia Cristina Azevedo

Ma. Vanessa Bastos Lima

Me. Tiago Motta



ÍNDICE



95

Marcha do Empoderamento Crespo - Um Debate Necessário.

EDITORIAL

8

ARTIGOS

9

Polifonias dos encontros entre agentes comunitários de saúde, comunidade e universidade

10

“Na luta do Povo todo mundo aprende ensina”: O I Seminário “Diálogos de Experiências Agroecológicas”

19

Recursos didáticos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental II em Glória do Goitá e Lagoa de Itaenga- PE.

29

Consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes da área de saúde: diretrizes para um programa de extensão universitária

43

Como testar módulos em ambiente virtual de aprendizagem: o caso de um curso de extensão e sua interação com a comunidade universitária

58



► **131**

A UNIVERSIDADE SAI DE SI: o teatro como elo entre jovens periféricos e a Universidade pública, no município de Valença – BA

Percepções e Práticas de Educação em Saúde

72

Ampliando o protagonismo juvenil no cenário educacional para o enfrentamento da violência

80

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

94

Engenharia de Pesca: profissão do futuro para meninas e jovens do Recôncavo da Bahia

103

O Jornal escolar uma prática para ensinar educação ambiental

110

Um curta para Lygia: experiência de protagonismo juvenil

117

A contribuição do Projeto “Mais Piscicultura” para a capacitação de pequenos e futuros piscicultores no Norte do Piauí

123

► **147**

Feira da Sapucaia

Ensino de História e Educação Patrimonial: uma experiência em Cachoeira e São Félix/Bahia

139

Projeto Universidade Para Todos: Promoção Do Acesso À Educação Superior No Recôncavo Da Bahia

152

X SEMULPATO - Seminário Multiprofissional De Patologia: Uma Proposta Que Deu Certo

160

Mapeamento do aproveitamento escolar e jogos matemáticos: Relato de experiências do PIBID/Capes/Unilab na EMEF Maria Augusta Russo dos Santos

166

RESENHA

174

A Importância Do Ato De Ler: Em Três Artigos Que Se Completam / Paulo Freire. - 50. Ed. - São Paulo, Cortez, 2009.

175

NORMAS DE SUBMISSÃO

179



EDITORIAL

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

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

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

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

Boa Leitura!

Tatiana Ribeiro Velloso
Pró-reitora de Extensão/UFRB

ARTIGOS



**“NA LUTA DO POVO TODO MUNDO APRENDE ENSINA”: O I SEMINÁRIO
“DIÁLOGOS DE EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS”**

Mesa Redonda “Agroecologia: desafios e perspectivas”

Foto: Registro GAIA. Pág. 10



POLIFONIAS DOS ENCONTROS ENTRE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE

POLYPHONY OF MEETINGS BETWEEN COMMUNITY HEALTH AGENTS, COMMUNITY AND UNIVERSITY

Jahyne Aparecida Carvalho Silvestre

Graduanda de Psicologia da Universidade Federal Fluminense/ Extensionista bolsista da PROEX/UFF. jahynecarvalho@hotmail.com

Gustavo Henrique da Silva

Graduando de Psicologia da Universidade Federal Fluminense/ Extensionista da PROEX/UFF gustavow_henrique@hotmail.com

Marilene Affonso Romualdo Verthein

Professora doutora da Universidade Federal Fluminense. mverthein@id.uff.br

Resumo

Este trabalho é resultado do projeto de extensão universitária *Agenciamentos Coletivos: SUS e a Saúde do Trabalhador em debate*, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Irá trazer em seu desenvolvimento a inserção de alunos do curso de Psicologia no campo da Saúde Pública. Destaca falas de usuários e Agentes comunitários de saúde se referindo às suas experiências no Sistema Único de Saúde (SUS). Falas que dizem do rompimento da linha de cuidado e do aumento de demandas de protocolos para os trabalhadores. O texto ainda aborda a importância do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de produção de saúde, além da importância da construção de vínculos entre profissionais de saúde e usuários.

Palavras-chave: Agentes Comunitários de Saúde. Cuidado em Saúde. Estratégia Saúde da família Trabalho.

Abstract

This work is a result of the extension project "Assemblages Collective: SUS and worker's health in debate" from de Psychology Institute of the Universidade Federal Fluminense (UFF). It will bring in itself the inclusion of Psychology Course's students into the Public Health field. Highlights speeches users and community health agents referring to their experiences in the Unified Health System (SUS). Speeches that says about the Care Line's breaking down and the increasing protocols demands to the workers. The text also discusses the importance of the role of those involved in the health production process and the importance of an opening meeting between health professionals and users to build relationships.

Keywords: Community Health Agent. Health care. Family Health Strategy. Work .



► INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do projeto de extensão Agenciamentos Coletivos: SUS e a Saúde do trabalhador em debate, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com o Programa Médico de Família de Niterói (PMFN), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFF.

Propõe pensar as práticas dos profissionais de saúde na Atenção Básica, destacando as experiências destes profissionais no campo da saúde coletiva. Além disso, tem um olhar para a saúde dos trabalhadores a partir do entendimento da importância de cuidar de quem cuida. Para tal, focalizamos os processos instituintes de ação no campo da saúde coletiva que se dá a partir da produção de sujeitos capazes de cuidar de si e dos outros. Logo, temos como norteador o seguinte questionamento: *Como podemos fortalecer alunos, profissionais da saúde e usuários nos princípios do SUS?*

Nosso objetivo é problematizar o funcionamento da rede traçada no dia a dia de uma Unidade do Programa Saúde da Família (PSF) de Niterói e, também, possibilitar a formação dos alunos de Psicologia em um compromisso ético, político e social, com intervenções permeando a interdisciplinaridade de saberes da Saúde Coletiva, da Saúde Comunitária, da Sociologia, da Filosofia e da História. Consideramos que, desta forma, o projeto de extensão está atravessado intimamente pelas questões, não só da saúde, mas também da formação em saúde.

Um dos pontos de maior relevância do projeto se dá na interseção formação/trabalho em equipe de saúde, já que o PSF é um campo fértil para aprendizado e trocas entre academia e a Saúde coletiva, propiciando aos extensionistas experiências enriquecedoras na interação com os traba-

lhadores. Tendo em vista que as ações são efetivadas no espaço de trabalho/assistência com os profissionais de saúde, agentes comunitários de saúde e usuários, o campo de extensão tem instigado à reflexão do cotidiano do fazer saúde nas Unidades da Atenção Básica, no que tange à (in)acessibilidade no SUS, questão imprescindível para o debate da Saúde do Trabalhador.

Metodologicamente, as intervenções foram efetivadas a partir de Rodas de Conversa e Salas de Espera. Estas, operacionalizadas no formato de oficinas em saúde, contaram com a presença de usuários e dos agentes comunitários de saúde. Nas discussões, articulando falas e ações, destacaram-se os temas relativos à dificuldade de percorrer a linha de cuidado, a importância do acolhimento e a acessibilidade.

Por fim, este trabalho traz discussões a respeito da importância de conceber as práticas de saúde como construção coletiva, que ganha forma a partir dos encontros dos diferentes sujeitos implicados na produção do cuidado. Neste texto, serão destacadas as práticas dos Agentes Comunitários de Saúde e o que se produz de seus encontros com os usuários.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história do Sistema Único de Saúde (SUS) é composta de muitas lutas e transformações e é nesse cenário que nossas intervenções acontecem. A premissa Saúde como direito de todos e dever do Estado emerge na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada em Alma-Ata, em 1978, recomendando a integralidade a partir da Atenção Primária, um ano depois de referendada pela meta da Assembleia Mundial de Saúde de



'Saúde para Todos no ano 2000'. O Programa Médico de Família (PMF) seguiu estas diretrizes, ao tomar a experiência de Cuba como fonte de inspiração.

A construção do PMF foi resultado dos muitos movimentos de reivindicação em prol da saúde citados nos anos 80, dentre eles, o II Encontro Municipal de Saúde de Niterói que permitiu uma abertura política para a regionalização, a integração das redes de serviços e da participação da sociedade no Projeto Niterói. Este previa uma série de ações específicas que viriam, em 1992, a caracterizar as atividades do Programa Médico de Família: adstrição da clientela; priorização da atenção básica com foco nas atividades de promoção e prevenção de saúde; criação de um sistema de referência e contrarreferência. Nesse momento, a Secretaria de Saúde do município aproximou-se da experiência de Cuba e, assessorada por técnicos daquele país, reestruturou a Atenção Básica ampliando os conceitos da relação saúde/ qualidade de vida, a partir da compreensão dos fundamentos da Saúde Coletiva que enfatizariam a promoção e a prevenção em ações contínuas oferecidas à população, seguindo de perto as demandas da mesma.

No âmbito nacional, a aproximação das ações de integralidade na atenção conquistadas com as experiências dos Programas de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e o PMF efetivaram a criação, em 1994, do Programa Saúde da Família (PSF). Em 2006, deixou de ser programa e passou a ser a Estratégia Saúde da Família priorizando atuações junto às famílias vulneráveis e em situações de risco para ampliar a cobertura da atenção do Sistema Único de Saúde. Mas, o Plano Nacional da Atenção Básica (PNAB/2006) regulamentada pela Portaria n. 648, de 28 de março de 2006, estabeleceu a revisão

de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para o Programa Saúde da Família (PSF) e para o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS), espera bem mais da Estratégia Saúde da Família (ESF) ao instituí-la como plano de ação para atender aos princípios da universalidade, da acessibilidade, da coordenação do cuidado, do vínculo, da integralidade, da humanização e da participação social.

No Plano Nacional da Atenção Básica, a Atenção Básica caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde no âmbito individual e coletivo que abrangem a promoção e proteção da saúde, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde. Utiliza tecnologias de elevada complexidade e baixa densidade, que devem resolver os problemas de saúde de maior frequência e relevância em seu território. É o contato preferencial dos usuários com os sistemas de saúde. Orienta-se pelos princípios da universalidade, acessibilidade e coordenação, vínculo e continuidade, integralidade, responsabilização, humanização, equidade e participação social. (PNAB, 2006)

Em sua complexidade, a Atenção Básica é uma concepção, que permeia o lastro do entendimento do SUS, como política na engrenagem da justiça social e da equidade; da auto-responsabilidade e da solidariedade introduzidas na concepção de um conceito mais amplo de saúde. Assim, entende a saúde como um direito e impulsiona as abordagens frente aos determinantes sociais, por ações mais inclusivas, dinâmicas e transparentes, apoiadas por compromissos financeiros e de legislação.

Desta forma, podemos ponderar que os cuidados dispensados na Atenção Básica são complexos e precisam dar conta das necessidades de saúde da população, em



nível individual e/ou coletivo, de forma que as ações impliquem na saúde e na autonomia do usuário e nos aspectos relacionados à saúde da comunidade (FIGUEIREDO, 2012).

A comunidade de responsabilidade das redes de atenção à saúde vive em territórios sanitários singulares, organiza-se socialmente em famílias e é cadastrada e registrada por riscos socio sanitários. Assim, deve ser plenamente conhecida e registrada em sistemas de informação eficazes e subdivididas por fatores de riscos em relação às condições de saúde da população atendida (MENDES, 2010). Esse conhecimento da população de uma rede de atenção à saúde envolve o Agente Comunitário de Saúde de uma maneira singular, não só, por sua responsabilidade frente ao processo de cadastramento das famílias; a classificação das famílias por riscos socio sanitários e a conexão das mesmas à unidade de atenção básica à saúde, mas também, por ser morador e conhecer o entorno, as dificuldades e as facilidades da comunidade atendida construindo um diferencial no encontro do usuário com a equipe da Saúde da Família, e no estabelecimento dos vínculos.

As Unidades Básicas das ESF devem efetivar a Atenção Básica construindo uma linha de cuidado baseada nos pressupostos da saúde coletiva, atendo-se à integralidade e ao vínculo. Considerando, também, como indica Franco (2010), que a linha do cuidado é a imagem que expressa os fluxos garantidos ao usuário na rede pública de saúde a fim de atender às suas necessidades. É o itinerário que o usuário faz por dentro de uma rede de saúde.

Uma questão primordial para a referência da valorização dos profissionais como um desafio do ESF, como apontado pelo CONASS (2007)

O reconhecimento social desses profissionais, a possibilidade de educação permanente, a melhoria da infra-estrutura das unidades, a possibilidade de participação em congressos e eventos e o estímulo a produção intelectual são cruciais para a fixação dos profissionais e a possibilidade de viabilizar-se os princípios da PNAB. Também se deve atentar para as formas de contratação que garantam a perenidade dos profissionais, com adoção de planos de carreira e remuneração adequadas para todos profissionais da ESF, respeitando os arranjos locais garantidos em lei. (CONASS, 2007, p. 30)

Estas mudanças teórico-práticas, foram influenciadas, entre outras, pela Política do HumanizaSUS, em 2004, trazendo formas diferenciadas de pensar a gestão do SUS. O conceito de clínica ampliada no entendimento de uma equipe que possa intervir/compor seguindo um desenho transdisciplinar, onde vários autores e setores compactuariam as linhas de cuidado em função da integralidade, instituindo mudanças de ações de acessibilidade. Dessa forma, os Planos Terapêuticos Individuais poderão conectar redes de vínculos ampliando os próprios territórios adstritos.

De acordo com Benevides e Passos (2005), a humanização não pode ser entendida como apenas mais um Programa a ser aplicado. Deve ser vista como uma política que opera de forma transversal em toda a rede SUS.

O risco de tomarmos a humanização como mais um Programa seria o de aprofundar relações verticais em que são estabelecidas normativas que devem ser aplicadas e operacionalizadas, o que significa, grande parte das vezes, efetuação burocrática, descontextualizada e dispersiva, por meio de ações pautadas em índices a serem cumpridos e metas a serem alcançadas independentes de sua resolutividade e qua-



lidade. Com isto, estamos nos referindo à necessidade de adotar a humanização como política transversal que atualiza um conjunto de princípios e diretrizes por meio de ações e modos de agir nos diversos Serviços, práticas de saúde e instâncias do sistema, caracterizando uma construção coletiva. (BENEVIDES; PASSOS, 2005, p.392)

O acolhimento, como destaca Neves e Rollo (2006), é uma das diretrizes de grande importância ética/estética/política da Política Nacional de Humanização do SUS. Ética naquilo que diz respeito ao reconhecimento da diferença do outro, na atitude de acolhê-lo com seus modos de viver e de estar no mundo. Estética porque é a partir dos encontros que há a invenção de estratégias que contribuem para a dignificação da vida e do viver. Política porque implica o compromisso de todos neste “estar com” o usuário em seu percurso na rede, potencializando seu protagonismo. O acolhimento é uma postura ética e não implica hora ou profissional específico para fazê-lo. Pressupõe o compartilhamento e o tomar para si a responsabilidade de acolher o outro em suas demandas, com responsabilidade e resolutividade sinalizada pelo caso em questão. Desse modo, as práticas de saúde devem ser concebidas como uma construção coletiva, que ganha forma a partir dos encontros dos diferentes sujeitos implicados na produção do cuidado em saúde.

Destaca-se dentre esses sujeitos, nesse trabalho, os Agentes Comunitários de Saúde. Segundo Ferreira et al (2009), a primeira experiência de implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) no Brasil ocorreu, em 1987, no Estado do Ceará e posteriormente foi estendido para todo o Nordeste e Região Norte. Os processos de trabalho dos ACS possibilitam a invenção de novos modos de práticas de

cuidado, criam espaços de falas e constroem vínculos efetivos e afetivos. Por fim, o encontro entre esses trabalhadores e a comunidade produz espaço de escuta que permite destacar os afetos do cotidiano de produção de cuidado, além do que, por serem moradores da comunidade reconhecem a singularidade daquele espaço e das experiências daqueles usuários.

METODOLOGIA

As ações do projeto de extensão estão sendo desenvolvidas, em 2015, na Unidade Básica do bairro de Jurujuba. Este trabalho se insere no campo da investigação qualitativa. Trata-se de um projeto que pretende verificar as singularidades da Atenção Básica destacando o vivido pelos trabalhadores e pelos usuários.

Nossa direção de pesquisa/extensão se deu a partir do método cartográfico. “O método cartográfico, útil para descrever processos mais do que estados de coisa, nos indica um procedimento de análise a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 110). Sendo utilizado nas pesquisas/extensão do estudo da subjetividade possibilita destacar os afetos do campo da saúde. Além dos processos de trabalho da equipe de saúde que trazem em si a singularidade dos territórios existenciais que os trabalhadores se inscrevem no caso, o território da unidade básica.

O grupo da ação - docente e extensionistas - realiza salas de espera que ocorrem uma vez por semana sendo essas desenvolvidas e elaboradas em parceria com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS). A execução fica sob a responsabilidade de cada um dos extensionistas vinculados ao projeto.

As salas de espera tiveram como objetivo pensar a relação dos profissionais de saúde



com os usuários, entendendo a necessidade de compreensão das relações das práticas de saúde a partir do olhar daquele que é cuidado. As salas foram desenvolvidas com o intuito de disparar discussões e a proposta inicial era de trabalhar questões como o protagonismo do usuário frente ao SUS e a desconstrução da ideia de um usuário “paciente”. Além de possibilitar a identificação da percepção do usuário sobre o Sistema Público de Saúde, discutindo, junto aos participantes, informações acerca de tal sistema e de seus direitos enquanto usuários.

Realizamos Rodas de Conversas com os ACS a fim de destacar as experiências desses, ricas no que diz das trocas entre equipe de saúde e comunidade.

RESULTADOS

Durante os encontros, tanto com os ACS quanto com a comunidade, percebemos que a realidade de uma Unidade de Saúde é perpassada por afetos que possibilitam a produção de modos outros de cuidado. Destacam-se formas singulares no processo de produção de saúde em especial no que diz respeito às práticas dos ACS.

Nas unidades de saúde da família esses trabalhadores realizam atividades tanto voltadas para aquilo que diz da inventividade das práticas de cuidado, quanto em processos produtivos centrados na realização de procedimentos prescritos. Ao mesmo tempo colocam em cena os entraves entre o cuidado realizado com a família que, segundo os mesmos, deveria possibilitar uma escuta qualificada, e o preenchimento de fichas e realização de protocolos. Exemplifica-se tal fato a partir das seguintes falas:

- 1) *“Cada dia demandam mais da gente. Mais protocolos; mais arquivos...”*; 2) *“A gente tem que entender o porquê dele está passando mal”*; 3) *“Tenho vários papéis para dar conta,*

na hora que podia estar na rua, eu estou aqui preenchendo”. Isto é, os agentes comunitários reconhecem a necessidade de atender à singularidade dos usuários e do entorno da produção de sua doença, mas ao mesmo tempo se veem presos a procedimentos rígidos.

Ainda sobre as práticas dos ACS, verificam-se formas inventivas e criativas de cuidar no contexto da unidade. Os mesmos procuram realizar salas de espera e atividades em grupo com os usuários. A respeito dessas atividades, afirmam sobre a importância de se escutar os usuários, o que possibilitaria construir formas singulares de cuidado. Mesmo que o objetivo das rodas seja o de transmitir alguma informação, que não seja realizada de forma tutelada ou impositiva, mas abrindo espaços para todas as falas sem desqualificar o saber popular. Dessa construção, contam a história de uma usuária que chega ao posto com pressão alta. Afirmam que ao ouvirem a mesma, souberam das dificuldades financeiras que ela vinha passando, por conta da família viver da pesca e, também, da baixa de peixes na Baía de Guanabara. Remetem a isso que a questão dela não era apenas “tirar o sal da comida”, mas de uma escuta, de um acolhimento.

Esta é a magia do acolher, sendo indispensável que o profissional possa afetar-se pela escuta, tenha mais sensibilidade, ouvir e ver o outro, saber o que ele pensa, em uma postura mais próxima, totalmente inversa da postura impessoal e pretensamente neutra da assistência tradicional. Este processo de vínculo delinea outras formas de intervenção, abrindo outros espaços de estar nos serviços de saúde, passando a concretizar, de forma criativa, novas possibilidades de superação dos problemas identificados. Mostra ainda, como indica Campos (2003), que a equipe não tem necessariamente de dominar



todo o conhecimento sobre as múltiplas ocorrências e agravos que acometem a comunidade, mas sim estar atenta às possíveis relações existentes entre o adoecer e a vida cotidiana de seus integrantes.

Destacamos, ainda, algumas falas, obtidas durante nossos encontros com os moradores do bairro de Jurujuba e que são dados significativos para essa discussão. Primeiro, que a unidade é sentida, de fato, como porta de emergência, por falta de outra opção, como pode ser observado na fala de um usuário: *“Não tem emergência aqui perto. Temos que pegar dois ônibus até chegar”*. Assim, os usuários dizem que quando eles têm alguma dificuldade, a primeira opção é ir direto à unidade. A respeito disso, o profissional diz entender o motivo do usuário ir à unidade em primeiro lugar, mas ao mesmo tempo, como são casos de emergências, não tem os instrumentos para realizar os procedimentos necessários.

As falas dos usuários também se referiam à quebra na linha de cuidado. Registraram a demora na marcação de consultas na policlínica, assim como, a dificuldade na obtenção de medicamentos como um impedimento para manter o tratamento com resolutividade. No entanto, ao mesmo tempo, afirmavam que sabiam que os trabalhadores da unidade fazem tudo que é possível a eles.

Em que pese o grande número de centros e postos de saúde em nosso país, historicamente, estes sofreram com as restrições orçamentárias, as soluções de continuidade na reposição de recursos humanos e sempre estiveram em segundo plano diante da rede hospitalar. Em consequência, a despeito da expansão da atividade preventiva e coletiva, esta não obteve o financiamento necessário para a sua efetiva resolutividade e, muito menos, para dispor de uma rede de saúde menos centrada na produção de pro-

cedimentos médicos e diagnósticos, mais integrada e bem distribuída, segundo as realidades brasileiras. O processo de municipalização da saúde em que pese suas perspectivas de ampliação mais equitativa, e fruto da participação das comunidades e dos movimentos sociais, tem ainda muita discussão a percorrer, em todos os patamares de gestão e execução, para a esperada integralidade na rede de cuidados em saúde.

Entretanto, também evidenciamos a partir de nossos encontros com a comunidade e os ACS, que muito está sendo feito na construção do dia a dia do SUS. Percebe-se que os ACS são atores importantes nas trocas entre usuários e equipe de saúde da família. Como destacado em nossos encontros, muitas vezes, os usuários procuram os ACS, nas unidades, para poder conversar e falar sobre o que está acontecendo com eles. Desta forma, os cuidados possibilitados por esses trabalhadores ampliam o modelo contra hegemônico das práticas de saúde, de forma sensível, revertem, no cotidiano, o modelo centrado no corpo biológico, cuidando para deixar-se afetar e afetar ao outro, na perspectiva de delinear vínculos cada vez mais intensos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destaca-se a articulação estabelecida entre extensionistas, usuários e ACS da unidade de Jurujuba. Ainda sobre as práticas dos ACS verificam-se formas inventivas e criativas de cuidar no contexto da unidade. A ação de extensão possibilitou que alunos interagissem com o campo, além da troca de saberes com aqueles que fazem parte do cotidiano do SUS. Desse modo, foi possível que os participantes do projeto de pesquisa e extensão experimentassem as dificuldades da Rede de Saúde Pública.



Durante as Salas de espera a proposta foi de uma aproximação cada vez maior entre profissionais de saúde, comunidade e os universitários. Durante a construção e execução das salas, a equipe de saúde era convidada a participar. O intuito era que nós extensionistas tivéssemos um maior contato com a equipe e que também escutássemos suas experiências e pudéssemos pensar juntos, que atividades realizar com o usuário. Assim, tivemos a experiência de trabalho em equipe na saúde a partir da interdisciplinaridade de saberes.

Nos encontros com os usuários, esses, muito se queixavam a respeito do fato de não ter emergência próxima ao bairro de Jurujuba, apontando as dificuldades enfrentadas pela distância percorrida até uma emergência, como ter que pegar dois ônibus e, às vezes, ficar o dia sem comer por falta de dinheiro. Ainda apontaram para a quebra da linha de cuidado, mas, ao mesmo tempo, para a não responsabilização dos profissionais naquilo que diz dos “furos” da Rede de Saúde Pública.

Naquilo que se refere às práticas do ACS que acompanhamos, pudemos perceber que essas podem se colocar para além de práticas educativas em saúde, isto é, não apenas de prescrição, mas de escuta e acolhimento de outros modos de estar no mundo. A partir dos encontros entre ACS e comunidade esses trabalhadores ampliam sua capacidade inventiva e criadora dos atos de cuidado. Nesses atos, demonstram compreensão da necessidade do outro e desenvolvem estratégias diferenciadas no processo de produção de saúde, ou seja, criam formas de cuidado singulares centradas no usuário.

Por fim, os encontros que a extensão possibilita entre universidade, comunidade e equipe de saúde se mostram ricos para os estudantes de psicologia. Além da possibilidade da troca de saberes referentes à saúde, a experiência de trabalho em equipe se mostra importante para nós, enquanto futuros profissionais da área de saúde.



REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. Humanização na saúde: um novo modismo? *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 9, n.17, p. 389-394, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Atenção Primária e Promoção da Saúde** / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. – Brasília: CONASS, 2007.
- CAMPOS, Carlos Eduardo. O desafio da integralidade segundo as perspectivas da vigilância da saúde e da saúde da família. *Ciência & Saúde Coletiva*, n. 8, v.2, p. 569-584, 2003.
- FERREIRA, Vitória Solange et al. Processo de trabalho do agente comunitário de saúde e a reestruturação produtiva. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 25, v.4, p. 898-906, 2009.
- Figueiredo, E. N. A Estratégia Saúde da Família na Atenção Básica do SUS. 2012. Disponível em: http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/2/unidades_conteudos/unidade05/unidade05.pdf. Acesso em: 04 ago. 2015.
- FRANCO, Camilla Maia; FRANCO, Túlio Franco. **Linhas do cuidado integral: uma proposta de organização da rede de saúde**. Secretaria Estadual de Saúde do Governo do Estado Rio Grande do Sul, 2010.
- MENDES, Eugênio Vilaça. As redes de atenção à saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*. n. 15, v.5, p. 2297-2305, 2010.
- MINISTERIO DA SAÚDE. Política Nacional de Humanização. **Cadernos HumanizaSUS**. Volume 1. Formação e intervenção. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília - DF. 2010
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. Série **Pactos Pela Saúde** 2006, Brasília - DF. 2006.
- NEVES, Cláudia Baeta; ROLLO, A. Acolhimento nas práticas de produção em saúde. Ministério da Saúde.Secretaria de Atenção a Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. (Série B.**Textos básicos em Saúde**).2ª edição Brasília-DF. 2006.
- PASSOS, Eduardo , EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 110-131.



“NA LUTA DO POVO TODO MUNDO APRENDE ENSINA”: O I SEMINÁRIO “DIÁLOGOS DE EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS”

IN PEOPLE FIGHT EVERYONE LEARNS TEACHES: THE SEMINAR I EXPERIENCES DIALOGUES AGROECOLOGY

Quenia Barreto

Estudante de Agronomia – UFRB e Membro do GAIA. queniaufrb@gmail.com

Fabricio Brito

Estudante de Agronomia – UFRB e Membro do GAIA. fabriiciobrito@gmail.com

Dayane Lopes Pinto

Estudante de Engenharia Florestal – UFRB e Membro do GAI. dayanelopesp@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a experiência político-pedagógica do I Diálogos de Experiências Agroecológicas organizado pelo Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia (GAIA), seminário que contou com a participação de militantes de movimentos sociais e trabalhadores/as rurais, durante o período de 17 a 19 de outubro de 2014. Este seminário foi concebido com o intuito de promover um espaço de articulação, debate, troca e socialização de experiências desenvolvidas na perspectiva da Agroecologia. Neste artigo será contextualizado o cenário político em que se deu a construção desse seminário, bem como o método e os princípios que orientaram o caráter das atividades desenvolvidas e os sujeitos/as a quem intencionalmente o evento alcançou. A experiência foi uma importante ferramenta para a articulação dos povos, organizações e movimentos sociais em torno da questão Agroecológica no Recôncavo da Bahia, além de contribuir para a necessária vinculação entre o debate técnico, político e social da Agroecologia.

Palavras-chave: Agroecologia. Método Camponês a Camponês. Troca de Experiência.

Abstract

The purpose of this paperview is to present the political and pedagogical experience accomplished at the I Agroecological Experiences Debate (“I Diálogos de Experiências Agroecológicas”) organized by Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia (GAIA). The seminar occurred between the 17th and 19th of October of 2014, and received militants of social movements and rural workers. This seminar had the goal to promote a place of articulation, debate, sharing and exchange of experiences that had been developed on the basis of agroecology. In this report, it will be contextualized the political scenario that involved the seminar, and also the method and the principles that guided the nature of the activities developed at the gathering and the individuals that were intentionally achieved. It was possible to determine that this kind of gathering is a very important tool to people articulation, organizations and social movements when it comes to agroecology in the Recôncavo da Bahia area, and it also contributes to the connection of technical, political and social debate of agroecology.

Keywords: Agroecology. Method “Camponês the Camponês”. Exchange the experience.



► INTRODUÇÃO

A você, Agricultor e também estudante

Está feito o convite para juntos seguirmos adiante,

por uma agricultura que respeite o ambiente, descartando os venenos, nos tornando independentes!

Alguns chamam de prosa, papo ou conversa.

Diálogo é o que é! A troca é que interessa!

(Trecho do “cordel convite” para o evento, Fábio Seixas- militante do GAIA)

O I Diálogos de Experiências Agroecológicas realizado entre os dias 17 e 19 de outubro de 2014, no campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cruz das Almas, Bahia, foi um seminário organizado pelo Grupo de Ação Interdisciplinar em Agroecologia (GAIA)¹, e aprovado por meio do Edital 03/2013, de Apoio a Eventos Acadêmicos, propostos por Discentes, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), em conjunto com a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

O evento objetivou proporcionar espaços de troca de experiências entre estudantes, militantes de movimentos sociais e trabalhadores/as rurais, na perspectiva da Agroecologia, fomentando a aproximação entre o debate político e técnico, incentivando a articulação e socialização de experiências entre os/as participantes.

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

Estiveram reunidas cerca de duzentas pessoas, dentre elas assentados/as do Movimento sem Terra (MST) – das regionais Recôncavo, Baixo-sul e Sul, com destaque para o Assentamento Terra Vista (uma das referências em Agroecologia da Bahia); membros da comunidade Quilombola Paraíso, do Movimento Sem Teto da Bahia (MSTB), Salvador; representações do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); agricultores e agricultoras do Assentamento Volta Terra e Quilombo Vila Guaxinim, ambos de Cruz das Almas; agricultores/as da comunidade Sapucaia, Santo Antônio de Jesus; integrantes do Grupo Ambientalista Nascentes (GANNA); militantes do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA); representantes do Espaço de Vivência Agroecológica (EVA), Sergipe; estudantes da UFRB e membros do GAIA.

O envolvimento do GAIA na construção e/ou participação em atividades e eventos promovidos pelos movimentos sociais, povos tradicionais e organizações populares alimentou no grupo a inquietação para a organização de uma atividade que “bebesse” da fonte dessas referências. Dessa forma, a realização do seminário decorreu das articulações e da atuação política do GAIA junto a organizações e movimentos sociais organizados no Recôncavo e demais regiões da Bahia que pautam a Agroecologia como estruturante em um projeto de sociedade construído na “contra-mão” da lógica capitalista, a qual modifica cada vez mais as bases culturais camponesas de se produzir e reproduzir a vida no campo por meio do Agronegócio, entendendo este como:

a face do capitalismo no campo e sua forma de produção, agroindústrias e comercialização da produção respondem aos interesses da burguesia. Tem como finalidade o lucro



e acumulação do capital. (...) Para o agronegócio avançar é necessário destruir comunidades camponesas, se apropriar do território destas ou destruindo seu modo de vida, da mesma forma a reprodução e recriação camponesa implica na tomada de território do agronegócio e a destruição de sua forma de produção e acumulação capitalista. (KRAUSER, 2015, p. 9)

É fundamental que a produção e a socialização de conhecimentos na área da Agroecologia sejam na direção da transformação social, que mexa com as bases que estruturam a sociedade capitalista, e não sejam simplesmente alternativas ao Agronegócio.

Nesta direção, o presente artigo tem o objetivo de socializar as experiências vivenciadas com a construção e realização do seminário, bem como propor algumas reflexões político-pedagógicas em torno do método de trabalho popular em que este evento esteve baseado. Os espaços auto-organizados, a partilha de saberes, os momentos lúdico-educativo desenvolvidos pela ciranda, o envolvimento dos participantes nas tarefas coletivas e a afirmação do saber popular como fundamental para reafirmar um projeto de Agroecologia que esteja orientado na perspectiva da luta dos camponeses são discutidos neste artigo como referência político-pedagógica e metodológica que orientaram a construção e a efetivação do seminário.

O I DIÁLOGOS DE EXPERIÊNCIAS AGROECOLÓGICAS

A agricultura é uma das formas mais antigas de intervenção dos homens e mulheres na natureza, da ocupação e manejo da terra até a produção dos alimentos, na qual estão cravadas práticas simbólicas e expressões culturais que são peculiares de cada povo. O Brasil tem no seu histórico de constitui-

ção socioeconômica, desde a chegada dos portugueses, uma forte atividade agrícola, alicerçada em três pilares “intocáveis”: o latifúndio, a monocultura e a produção para a exportação. Do ciclo da cana-de-açúcar, nas sesmarias do Período Colonial, à Revolução Verde, que sustenta a produção em larga escala de soja nos latifúndios modernos, a base de produção para o lucro continua privilegiando uma classe em detrimento de outra (ZAMBERLAM & FRONCHETTI, 2012).

A grande maioria dos povos do campo, quais sejam, camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, etc., foram e são marginais a essa agricultura convencional e vem perdendo suas identidades e conhecimentos aos poucos, seja materialmente pela perda de seus territórios, seja subjetivamente, pela hegemonização dos conhecimentos científicos modernos. Nesse cenário, a Agroecologia, em sua perspectiva multidimensional, mostra-se de grande potencial no empoderamento dos povos do campo, de forma que:

Se nutre de outros campos de conhecimento e de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural sustentável. (CAPORAL; COSTABEBER, 2002 p. 72)

No contexto dos movimentos sociais do campo, a Agroecologia tem sido pauta da como uma bandeira de luta e enfrentamento ao agronegócio, sob a égide do avanço do capital no campo. Segundo o MPA, a Agroecologia representa:

Uma base científica e técnica para qualificar os sistemas camponeses de produção, eliminar o uso de agrotóxicos, superar as



cadeias produtivas, construir soberania alimentar, proporcionar autonomia das famílias camponesas e fazer enfrentamento ao agronegócio. Assim, para o MPA a agroecologia tem um significado produtivo prático, mas também significado político e ideológico, fazendo parte da luta de classes no campo e na cidade. (KRAUSER, 2015, pág. 39)

Partindo dessas referências, o seminário foi construído com a proposta de discutir o que é a Agroecologia em sua perspectiva multidimensional, buscando agregar os conhecimentos produzidos academicamente nessa área, com aqueles produzidos no bojo da luta social em que os movimentos populares estão inseridos. Durante os três dias de encontro, foram proporcionados momentos de troca de saberes populares e agroecológicos desenvolvidos no campo e na cidade.

A concepção de diálogo apontada por Freire (1967) foi de fundamental importância para orientar a perspectiva horizontal dos debates assumida como princípio pedagógico no seminário. O autor provoca a seguinte reflexão:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos em busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há a comunicação. (FREIRE, 1967, p.07).

A dinâmica de organização do evento foi pensada com o intuito de envolver os participantes nas tarefas estruturais e coletivas: limpeza, mística, ciranda, alimentação, registro, etc. Estas foram divididas pedagogicamente, tendo como referência a perspectiva do tempo trabalho, utilizada pelos Movimentos

Sociais em seus eventos, que apontam para a necessária articulação entre os princípios educativos e o trabalho, de forma que este último tenha uma centralidade organizativa, importante para a junção dos trabalhos que são socialmente divididos no modelo de exploração capitalista – o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A cooperação para o desenvolvimento das atividades depende intrinsecamente da construção coletiva, em que os sujeitos compreendem a importância de desenvolver as tarefas diárias para a concretização do encontro. Os participantes foram organizados em Brigadas de Trabalho, nas quais cada um ficou responsável por contribuir, durante os dias do evento, na realização das tarefas, entre os espaços previstos na programação.

Outro espaço pedagógico foi a Ciranda infantil (Imagem 1), em que as crianças desenvolveram atividades político-pedagógicas orientadas na perspectiva da Agroecologia. No contexto da organicidade dos movimentos sociais, a ciranda se deu como um espaço de mediação entre o conhecimento que as crianças trazem e o envolvimento delas com as diversas temáticas abordadas durante o encontro. Segundo Luedke (2013), “[...] a Ciranda Infantil vem contemplar uma proposta de educação para as crianças pequenas que possibilite transformação do sujeito e construção de uma identidade política.”



Figura 1: Ciranda Infantil. **Fonte:** Registros GAIA.



Esta experiência permitiu que as crianças, a partir de sua forma de conceber o mundo, fossem aproximadas intencionalmente dos debates que seus pais construíam paralelamente nos espaços. Além disso, possibilitou que os pais, principalmente as mães, participassem do evento com uma maior disponibilidade, visto que historicamente as mulheres não costumam estar presentes em espaços de discussão por desempenharem papéis direcionados a tarefas domésticas, de cuidado e atenção às crianças. Neste caso, garantir um espaço de ciranda é assegurar a essas mulheres que seus filhos também possam desenvolver uma compreensão da importância da Agroecologia, assim como das trocas de saberes resgatando os princípios do trabalho coletivo, da horizontalidade e do respeito à natureza.

Durante a ciranda, foi confeccionado pelas crianças um grande painel, com seus desenhos, palavras e sentimentos, o qual definiu a relação entre o contexto em que essas crianças estão inseridas e as práticas agroecológicas vivenciadas em suas famílias. Este painel foi disposto no centro da última mesa de debates como uma intervenção pedagógica, simbolizando a importância dos saberes que as crianças trazem consigo, possibilitando um diálogo no campo simbólico e material entre o evento na sua totalidade e as atividades realizadas na ciranda.

A EXPERIÊNCIA DO MÉTODO CAMPONÊS A CAMPONÊS DURANTE O SEMINÁRIO

O seminário foi referenciado pedagogicamente tendo como base a metodologia conhecida como “Camponês a Camponês”, sistematizada e difundida mundialmente por alguns autores na obra “Revolução Agroecológica”, referência de movimentos sociais de luta pela terra, sobretudo na América Latina.

Segundo SOSA et al (2013):

As organizações camponesas necessitam de metodologias libertadoras, que permitam as pessoas assumir o controle de seus processos produtivos e serem protagonistas de seu destino. Da mesma forma, devem promover a capacidade de ação coletiva e de mobilização, necessárias tanto para a apropriação e transformação da produção, como para o desafio da luta política. No método de Camponês a Camponês (CAC), o protagonista é o camponês ou a camponesa, não o técnico. Isto é o fundamental – ainda que não seja o único segredo de seu êxito, pois como se diz no campo: “o camponês acredita mais no que faz outro camponês, do que no que diz um técnico. (SOSA et al, 2013, p. 29)

Esta metodologia leva em conta elementos essenciais no processo de produção e socialização de conhecimentos entre camponeses/as, além de promover uma articulação necessária entre o viés técnico e político de assumir a Agroecologia como matriz produtiva. Além de ser um compartilhamento da experiência cubana, que envolveu cerca de 110 mil famílias participantes do Movimento Agroecológico Camponês a Camponês (MACAC) neste país (MACHÍN SOSA et al, 2013). Ainda segundo os autores:

O MACAC baseia-se na transmissão horizontal e na construção coletiva de conhecimentos, práticas e métodos. Ou seja, busca incorporar tradição e inovação camponesas para somá-las aos resultados da pesquisa científica em Agroecologia. (SOSA et al, 2013, p. 19)

Não é objetivo deste trabalho aprofundar teoricamente na sistematização do método, mas apresentar as concepções e princípios apreendidos desta experiência. Estes foram fundamentais para a concretização



da proposta de um seminário que apontasse possibilidades para a superação da lógica hegemônica de construção do conhecimento, que privilegia um determinado conhecimento em detrimento de outro.

Desta forma, foi proposta durante o seminário uma metodologia participativa a qual envolvesse os sujeitos presentes nas atividades, tendo como protagonista a mulher e o homem do campo. Referenciamos-nos aqui, alguns momentos da descrição desse método, que foram fundamentais para o seminário.

O primeiro deles é o que visa à construção de um conceito de Agroecologia pelos/as próprios/as camponeses/as. Para isso, foi fundamental a presença de camponeses/as que já tinham uma apropriação do tema, bem como experiência com a construção da Agroecologia, possibilitando um diálogo e trocas de conhecimentos a partir da relação direta e respeitosa entre o conhecimento popular e acadêmico.

O debate em torno do “O que é Agroecologia? A quem serve? Quais os desafios e perspectivas para a sua consolidação?” foi feito durante as Mesas Redondas (Imagem 2) por aqueles/as que experienciam cotidianamente os desafios de trabalhar a terra e se relacionar com ela e com outros elementos da natureza, na perspectiva da Agroecologia.



Figura 2 : Mesa Redonda “Agroecologia: Que troço é esse?” **Fonte:** Registros GAIA

O objetivo das mesas foi debater a conjuntura política do campo e a Agroecologia como enfrentamento ao modelo do Agrogêncio; abordar/resgatar elementos das práticas culturais relacionados à agricultura dos povos do campo; além de identificar os sujeitos que fazem/farão a Agroecologia se fortalecer e ser difundida no campo. Os palestrantes/facilitadores foram representantes do Movimento dos Pequenos Produtores (MPA) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de um integrante do GAIA.

Outro momento diz respeito à troca de experiência entre os/as camponeses/as com base nos seus próprios cultivos, nas demandas de melhorias que se apresentam em suas áreas, bem como as soluções e estratégia que podem ser socializadas. A comunicação horizontal neste momento foi fundamental para que não se estabelecesse uma relação hierárquica de fala. Um exemplo foram os Grupos de Discussão e Trabalho (GDTs), que tiveram como objetivo aprofundar a discussão de temáticas relacionadas à Agroecologia, contando com a troca de experiências entre os próprios camponeses/as.

Os temas abordados durante os GDTs foram diversos e relacionados ao contexto camponês, entre eles: a importância do associativismo e cooperativismo; banco de sementes e a importância da semente crioula; a importância da mulher do campo e da cidade; políticas públicas para o campo; controle agroecológico de pragas e doenças; a importância econômica do beneficiamento da produção agrícola; entre outros. Cada Grupo gerou uma sistematização construída entre os participantes, quais sejam, cartazes com palavras-chave, poemas, desenhos, etc. Esses materiais gerados foram colados nas áreas coletivas

do evento para proporcionar a socialização dos debates ocorridos nos grupos.

A abordagem dos temas nos Grupos (Imagem 3) foi mediada pela presença de um/a “facilitador/a” que teve como função trazer os aspectos mais teóricos do tema, não anulando sua experiência pessoal; e “convidados/as” que traziam suas experiências práticas, sendo que a divisão do tempo entre os mesmos, priorizou o protagonismo dos/as convidados/as, seguido do debate entre os participantes.



Figura 3: GDT A importância da mulher do campo e da cidade. **Fonte:** Registros GAIA

Tentando aproximar cada vez mais o formato do evento ao método pedagógico Camponês a Camponês, foi organizado um Mutirão junto à comunidade quilombola Baixa da Linha, localizada nas mediações da UFRB, em Cruz das Almas. O mutirão objetivou realizar o plantio de árvores nas margens do Rio Capivari, que passa dentro da comunidade e tem sofrido historicamente com os impactos do desmatamento, transpondo as barreiras visíveis e invisíveis da relação delicada traçada entre a Universidade e essa comunidade tradicional.

O mutirão (Figura 4) incentivou também a materialização da solidariedade camponesa - tão presente e viva na cultura dos povos do campo, além de dar visibilidade à referida comunidade. Também houve mo-

mento de conversação em que os integrantes da comunidade retrataram um pouco dos problemas pelos quais a comunidade vinha passando. Paralelo ao mutirão, na comunidade, as crianças estavam envolvidas nas atividades da ciranda infantil.



Figura 4: Ida ao Mutirão na comunidade Baixa da Linha. **Fonte:** Registros GAIA.

O Café Cultural garantiu elementos da cultura popular, assegurando um espaço informal de socialização e conversas, além de lazer e diversão, com a presença de comidas e bebidas típicas e músicas inspiradas na luta do povo. Afinal, pensar os camponeses/as apenas como mão de obra ou produtores/as é um equívoco muito grande, pois “não só nas técnicas de produção deve haver mudanças, mas devem implicar a recuperação da cultura, da identidade, da racionalidade camponesa” (KRAUSER, 2015, p. 42).

As Oficinas trouxeram atividades práticas e/ou de visitas a áreas de aplicação e experimentação de técnicas agroecológicas, fomentando e propiciando a disseminação dos conhecimentos e sendo, em sua maioria, os/as facilitadores/as agricultores e agricultoras facilitadores/as. No total foram doze oficinas as quais aconteceram principalmente nos espaços da UFRB, desde o Apiário até salas de aula, e outras duas oficinas realizadas fora da Universidade: uma de SAF - Sistema Agroflorestais, em que foi possível visitar um quintal agro-



florestal acompanhados pela antiga Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), em Conceição do Almeida; e outra de Produção de Mudas em Viveiro, no viveiro da ONG Grupo Ambientalista Nascentes (GANNA), em Santo Antônio de Jesus.

A conclusão do evento se deu com a realização da Mesa Redonda “Agroecologia: desafios e perspectivas” (Imagem 5), com o objetivo de fazer uma análise das políticas públicas e destinações de recursos para Agroecologia; da conjuntura das movimentações em torno da Agroecologia na Bahia; e identificar os desafios que estão postos para os agricultores e agricultoras. A Mesa foi facilitada por uma integrante do GAIA, uma representante do MPA, um representante da Teia de Agroecologia da Bahia e um assentado do MST.



Figura 5: Mesa Redonda “Agroecologia: desafios e perspectivas” **Fonte:** Registro GAIA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um coletivo político auto-organizado, que visa trabalhar a Agroecologia em sua perspectiva política, econômica, social, cultural, ambiental e científica, temos que necessariamente pensar ferramentas metodológicas que correspondam a tais perspectivas.

Ainda que curta, a trajetória do GAIA aponta desafios a serem superados na Universidade (e não somente neste âmbito, mas sobretudo) no que diz respeito à tradição

universitária de produção e socialização de conhecimentos, que historicamente tem cumprido o papel de distanciamento entre o que se produz no ambiente acadêmico e entre o que se vivencia na sociedade. Em torno da Agroecologia, os acúmulos produzidos academicamente ficam restritos aos produtos e pesquisas científicas, que raramente são socializados com os/as sujeitos/as a quem de fato estes provocariam mudanças estruturais na forma como a ofensiva do Agronegócio tem atingido com seus pacotes tecnológicos e incentivos de capital financeiro internacional.

A Universidade é um espaço estratégico importante para que a Agroecologia seja debatida, incentivada e praticada, através de ações que priorizem a troca de experiências entre agricultores(as)/trabalhadores(as) rurais, inserindo as organizações populares e Movimentos Sociais como os sujeitos de referência da luta histórica por um modelo de Reforma Agrária Popular que não só ofereça o acesso à terra, mas garanta as condições básicas para a reprodução da vida no campo.

Tendo a Educação Popular e o Trabalho de Base como ferramentas político-pedagógicas essenciais para empoderamento do povo e transformação da sociedade, traçamos um passo de um longo caminho, cuidadosamente e cautelosamente, de experimentar e inovar modelos, formatos e conteúdos de atividades e eventos, referenciando-nos nas diversas experiências já citadas, contribuindo para que a Agroecologia siga na direção da transformação social que mexa com as bases que estruturam a sociedade capitalista e não simplesmente seja alternativa ao modo capitalista de produzir alimentos ou ainda de explorar os recursos naturais, intitulado Agronegócio. Para este passo, chamamos de Diálogos de Experiências Agroecológicas.



Avaliou-se que o seminário “Diálogos de Experiências Agrocológicas” foi uma importante ferramenta para a articulação dos povos, organizações e movimentos sociais em torno da questão Agroecológica no Recôncavo da Bahia, além de contribuir para a necessária vinculação entre o debate técnico, político e social da Agroecologia, lançando-nos o desafio de consolidar e dar continuidade, além de

envolver mais movimentos sociais e comunidades camponesas.

É importante destacar que esta é uma produção coletiva, portanto, construída em processo iniciado antes do momento do Seminário, na qual “várias mãos” estiveram envolvidas as quais, devido às normas de submissão, não podem ser referenciadas aqui enquanto autores/as.



REFERÊNCIAS

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia - Enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentado**. Porto Alegre: EMATER/ RS, 2002.

FERREIRA, Karoline Coelho. **Intercambiando valores: A experiência do método “Camponês a camponês” em grupos campesinos do território sul sergipano**. UFS: 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

ZAMBERLAM, J.; FRONCHETTI, A. **Agricultura ecológica: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KRAUSER, R. R. **A Agroecologia e o Plano Camponês**. Candiota, RS: Instituto Cultural Pedro Josino, 2015.

LEUDKE, Ana Marieli dos Santos. **A Formação da criança e a ciranda infantil do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Fortaleza, 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

SOSA, B. M.; JAIME A. M.; LAZANO D. R. Á.; ROSSET P. M. **Revolução Agroecológica. O movimento Camponês a Camponês da ANAP em Cuba**. 2ª Edição, Expressão Popular, 2013.

ZAMBERLAM, J.; FRONCHETTI, A. **Agricultura ecológica: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2001.



RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM GLÓRIA DO GOITÁ E LAGOA DE ITAENGA- PE.

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING GEOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL II IN GLÓRIA DO GOITÁ AND LAGOA DE ITAENGA – PE

Fernanda Gomes Barbosa

Doutoranda em Geografia pela UFPE e professora formadora do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE Campus virtual. *f_dinan@yahoo.com.br*

Renata Maria da Silva

Graduada em Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)- Campus virtual. *renatasilva92@r7.com*

Maria Betania Dutra

Graduada em Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Campus virtual. *dutra.maria86@r7.com*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição pedagógica dos recursos didáticos tecnológicos nas aulas de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental. Para estudar o tema, foi realizada observação, seguida de uma proposta de intervenção em duas escolas públicas, da referida modalidade de ensino em dois municípios de Pernambuco, sendo eles, Glória do Goitá e Lagoa de Itaenga. Foram utilizados quatro diferentes recursos tecnológicos: slide, internet, filme e fotografia, agregados à metodologia de aula. Para analisar a viabilidade da proposta e a opinião dos envolvidos, foi aplicado um questionário aos alunos contendo cinco questões fechadas. Para os professores, foi realizada uma entrevista oral. A partir dos resultados obtidos foi possível observar que a utilização dos recursos didáticos tecnológicos aplicados nas turmas acompanhadas, contribuiu no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que em todas as turmas, mais de 80% dos alunos entrevistados afirmaram ter gostado da nova metodologia de aula. Com relação aos docentes, o percentual de aprovação da nova didática foi de quase 90%, consolidando os objetivos iniciais da proposta.

Palavras- chave: Escola. Ensino Fundamental II. Geografia. Recursos Didáticos Tecnológicos.

Abstract

This work aims to analyze the educational contribution of the technological teaching resources in Geography classes of elementary school II. To study the subject, observation was performed, followed by an intervention proposal in two public schools in two municipalities of Pernambuco, namely, Gloria do Goitá and Lagoa de Itaenga. Four different technological resources were used: slide, internet, movie and photography, added to the class methodology. To analyze the feasibility of the proposal and the views of stakeholders, a questionnaire was administered to students with five objective questions. For the teachers, an oral interview was conducted. From the results it was observed that the use of technological teaching resources applied in accompanied groups contributed in the process of teaching and learning, once that in all classes, over 80% of the students interviewed said they liked the new methodology class. Regarding to the teachers, the percentage of approval of the new didactic was nearly 90%, consolidating the initial goals of the proposal.

Keywords: School. Elementary Scholl II. Geography. technological didactic resources.



► INTRODUÇÃO

Após a vivência prática nos Componentes de Estágio Supervisionado I e II, realizados no quinto e no sexto período do curso de Licenciatura em Geografia, cursados no primeiro e no segundo semestre do ano letivo de 2014, foi possível identificar nas aulas de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental, a carência de meios que estimulassem o aprendizado dos alunos, e ao mesmo tempo, facilitasse a didática do professor. Assim, as estagiárias Renata Maria da Silva e Maria Betania Dutra, na época estudantes de Licenciatura em Geografia, na modalidade EAD, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Decidiram pesquisar a inserção dos recursos didáticos tecnológicos nas referidas aulas, aplicando-os como elementos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, estimulando a atenção do aluno à aula ministrada.

Desta maneira foi realizado novamente um terceiro Estágio, desta vez extracurricular em turmas da citada faixa de ensino, da Escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes, e do Colégio Municipal João Vieira Bezerra. A pesquisa buscou estudar a inserção dos seguintes recursos tecnológicos: slide, pesquisa na internet, filme e fotografia, que podem ser utilizados nas aulas de Geografia, pesquisando através da coleta real de dados. Logo, pretende-se abordar a contribuição metodológica de tais recursos no ensino da Geografia.

Mediante as observações em sala de aula ficou perceptível que durante as aulas do componente curricular os professores baseavam-se apenas no livro didático como único instrumento de apoio, explorado por leituras em voz alta que eram realizadas por toda turma. No decorrer da leitura o professor acabava lendo sozinho, ocasionando

exaustão nos discentes, em suma adolescentes, os quais devido à idade, podem ser extremamente ativos quando estimulados. Porém, é evidente que o problema advém de uma série de questões, dentre elas: a escassez de recursos didáticos tecnológicos, na maioria das escolas públicas brasileiras, além da dificuldade que muitos professores e alunos possuem em utilizar tais mídias.

O livro didático nas aulas de Geografia constitui-se umas das poucas ferramentas utilizadas pelo professor de Geografia, por isso a importância de se tratar sobre a inserção dos recursos didáticos tecnológicos no ensino da Geografia, suas alternativas e possibilidades em sala de aula. Para Neto Landim e Barbosa (2010, p.177) “O professor deve ter a criatividade da diversificação de suas metodologias de ensino, para que dessa forma fomente nos alunos a construção de um ensino Geográfico significativo”.

Recursos tecnológicos são ferramentas facilitadoras do processo de ensino aprendizagem em especial no contexto globalizado da atualidade, no qual a tecnologia já faz parte do cotidiano humano; o estado atual da tecnologia é definido por Tajra (2002, p.43) “como sendo um estado em que a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar cada novo produto seja portador ou não de uma melhora real”. No contexto escolar não poderia ser diferente, em especial nas aulas de Geografia que é uma ciência que exige do aluno um contato real com o mundo social e as transformações sofridas por ele, inclusive as mudanças significativas proporcionadas pela tecnologia, para Belloni (1997, p.53), “tecnologia é o conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma temática particular num cam-



po particular”. Logo, a inserção dos recursos tecnológicos exige tanto dos alunos quanto dos professores uma nova postura na forma de aprender e de ensinar, enfatizando na interatividade e na troca de conhecimentos entre professor e aluno, exigindo do docente uma preparação para o uso destes recursos de forma eficaz.

Sobre os recursos didáticos, diz Silva, (2012):

Os recursos didáticos proporcionam ao professor de Geografia expor suas aulas através de procedimentos que possibilitem ao aluno a articulação de saberes, assim como o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Em outras palavras, ao serem utilizados no trabalho com os conteúdos escolares, os recursos didáticos servem de mediadores entre os assuntos abordados e os alunos, ou seja, permitem uma apresentação dos conhecimentos (conceitos e teorias) de maneira dinâmica e interacionista e não apenas verbal. (SILVA, 2012, p.61)

Cabe ao educador despertar a curiosidade do aluno para a aula, pois os recursos tecnológicos atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, porém, sua adequação a uma boa metodologia, uma vez que sua simples aplicação sem objetivos em nada auxiliam.

Da importância dos recursos tecnológicos afirma Calado, (2012):

Partindo-se do pressuposto de que a contemporaneidade exige por parte do professor inovações no que concerne ao uso dos recursos didáticos e tecnológicos em sala de aula, e no tocante as diferentes transformações sociais, tecnológicas e científicas que a sociedade atual vem passando, entende-se nesse contexto histórico contemporâneo, a necessidade de inserir no ensino [...] da geografia, novas tecnologias como ferramentas para superar os desafios postos, tanto no que concerne ao en-

sino, quanto a aprendizagem dos alunos. (CALADO, 2012, p.16)

Das contribuições dos recursos tecnológicos vem dizer Sousa, Carvalho e Marques, (2012):

Muitas são as contribuições dos recursos tecnológicos para o processo de ensino aprendizagem, dentre os quais podemos destacar, a mudança significativa da função do educando, que nesse universo de conhecimentos, nessa imensa rede interativa, passa a se tornar sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos novos espaços de conhecimento dos quais deverá participar. (SOUSA, CARVALHO e MARQUES, 2012, p.06)

Segundo Orth (1999), a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula é muito importante quando usado para auxiliar os alunos na construção de novos conhecimentos, no entanto o conhecimento não deve ser de forma solitária e individualista mais algo em conjunto com todo o corpo escolar, tendo o professor como um mediador. Para Oliveira (1997, apud SIMÕES, 2002), a realidade tem mostrado cada vez mais a necessidade de a escola rever o seu projeto pedagógico, reconhecendo de forma crítica e adequada a presença das novas tecnologias na vivência do aluno no contexto escolar. Fator que exige mudanças em todo o contexto escolar para se adequar as novas exigências do mundo moderno.

Logo, pode-se concluir que, os recursos didáticos tecnológicos são instrumentos, que associados a uma boa metodologia de aula, podem motivar o interesse dos alunos pelo conteúdo ensinado. De maneira simples e objetiva, tais meios são materiais utilizados com fins pedagógicos, destinados a serem aplicados de acordo com a proposta de ensino, facilitando o aprendizado do aluno. Além da inserção dos recursos didáticos tecnológi-



cos nas aulas de Geografia, é necessário ressaltar a importância da disciplina enquanto ciência em seu cotidiano, comprovando que é mais que um mero componente escolar, através de exemplos da aplicabilidade real desta área de estudo em seu cotidiano.

Sobre a importância do ensino da Geografia, afirmam Silva e Gonçalves (2010, p.03) "O objetivo a que se propõe alcançar através do ensino de Geografia é a conscientização dos alunos quanto à sua condição de agente ativo no contexto em que vive [...]". Ou seja, que seu ensino tenha sentido real para o aluno. Ainda sobre o tema vem dizer, Kreutzer (2006, p.10) "A Geografia é uma ciência de fundamental importância em nosso cotidiano. De maneira geral, podemos dizer que a Geografia tem como objetivo principal a análise do espaço, bem como de toda a sua dinâmica e interação dos fatos que nele ocorrem". As citações anteriores resumem a aplicação da Geografia na sociedade, despertando o posicionamento crítico dos alunos enquanto cidadãos atuantes.

A inserção dos recursos tecnológicos constitui uma alternativa pedagógica motivadora da aprendizagem significativa do aluno, uma vez que este passa a prestar mais atenção nas aulas, desenvolvendo a postura crítica reflexiva que a Geografia propõe, perpassando dos muros da escola, para a vida cotidiana social, assim a Geografia adquire um sentido prático e a sociedade indivíduos participativos e conscientes de seu papel de atuação no mundo.

Pode-se perceber por meio dos resultados a viabilidade da proposta do uso dos recursos didáticos tecnológicos nas aulas de Geografia, o professor trabalha com mais autonomia em sala, colaborando para o aprendizado do aluno, o qual por sua vez, aprende com motivação, compreendendo a importância da referida disciplina enquanto ciência.

Este artigo tem como objetivo, analisar os benefícios trazidos pelo uso dos recursos didáticos tecnológicos como instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem da Geografia do Ensino Fundamental II; Propor novos meios metodológicos ao professor, Compreender o interesse dos discentes pelo conteúdo ensinado, facilitando desta forma o processo de ensino e aprendizagem.

Assim a publicação deste trabalho é de relevante importância para professores e estudantes de Licenciatura interessados em diversificar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental, através de diferentes práticas metodológicas.

MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CAMPO DE ESTUDO

Para a pesquisa de campo foi escolhida a Escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes, localizada no município de Glória do Goitá, Rua da Glória, S/N, situada na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. De acordo com o censo 2010 do IBGE, o município possui cerca de 30.000 habitantes; recentemente passa pelo período da interiorização industrial, com a chegada de empresas multinacionais, as quais empregam boa parte da população local gerando emprego e a renda, o tempo empregado para pesquisa nesta instituição foi de 03-11-2014 até 12-12-2014, totalizando um mês e nove dias.

E a segunda unidade estudada foi o Colégio Municipal João Vieira Bezerra, situado em Lagoa de Itaenga, na Praça Maria Aurora N 02, município da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, com cerca de 21.000 habitantes segundo o censo 2010 do IBGE, a base econômica deste é a cultura canavieira, a qual emprega boa parte dos tra-



balhadores locais, a pesquisa ocorreu de 12-02-2014 á 12-03-2014, total de um mês.



Figura 1. Fachada da escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes, em Glória do Goitá-PE. **Fotografia:** Renata Maria da Silva.



Figura 2: Aula de Geografia no 6º ano colégio Municipal João Vieira Bezerra, no Município de Lagoa de Itaenga- PE. **Fotografia:** Renata Maria da Silva.

Em cada unidade de ensino foram acompanhadas uma turma de cada série dos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 04 turmas diferentes e seus respectivos professores, as mesmas eram compostas de 30 alunos no Colégio Municipal João Vieira Bezerra, e 25 alunos na Escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes. Desta forma, foram trabalhados 120 alunos na primeira instituição e 100 na segunda, totalizando 220 alunos. Quanto aos educado-

res foram entrevistados 04 por instituição. Na (tabela 1) é possível compreender melhor os dados gerais da proposta.

SÉRIE (UMA DE CADA)	COLÉGIO MUNICIPAL JVB	ESCOLA MUNICIPAL FDCP
6º ano	30 alunos	25 alunos
7º ano	30 alunos	25 alunos
8º ano	30 alunos	25 alunos
9º ano	30 alunos	25 alunos
Total por Escola	120 alunos	100 alunos
Total geral de alunos estudados: 220 alunos		
Total de professores por Escola	04	04

Total geral de professores: 08

Tabela 1: Dados totais de envolvidos na pesquisa. **Fonte:** Autoras, 2015.

Propondo novos meios tecnológicos ao professor de Geografia em sala, foram adotadas quatro diferentes tecnologias, sendo um por série: slide no 6º ano, fotografia no 7º ano, internet no 8º ano e filme no 9º ano. Mediante o assunto a ser lecionado, foram elaborados os planejamentos de aula e introduzidos os recursos citados.

Para compreender o interesse dos alunos pela Geografia e pelas tecnologias foi realizada a coleta dos resultados gerais da proposta, sendo organizado um questionário contendo 05 questões fechadas, aplicada ao final do estágio, ouvindo cerca de 80% dos alunos de cada classe estudada. Com relação aos professores regentes, foi aplicada uma entrevista colhendo a opinião dos mesmos, acerca da intervenção.

Na pesquisa de referencial teórico, também foram aplicadas algumas técnicas, para fundamentar de maneira coerente e adequada o texto a ser desenvolvido. Foram consultadas diversas obras, como artigos científicos,



teses, dissertações e demais produções, explorando o tema proposto. Desta maneira foi possível conhecer os resultados e a viabilidade da inserção dos recursos didáticos tecnológicos nas aulas de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do ponto de vista dos professores, as principais dificuldades ligadas à didática da ciência em sala é a ausência de materiais de ensino na escola, além do desinteresse e desatenção dos alunos. Por parte dos alunos, é a desmotivação nas aulas e algo a mais que prenda sua atenção no conteúdo. “Geografia é uma matéria chata e decorativa, não serve de nada”. Frase utilizada por um aluno do 9º ano, para expor sua opinião acerca da disciplina, fato advindo do desconhecimento da importância da ciência Geográfica para o mundo e na sua vida.

Nas escolas de estudo observou-se que uma possível causa do ensino tornar-se cansativo é a metodologia de aula utilizada pelo educador, baseada apenas no livro didático. De acordo com os professores, esse é o único recurso disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação à escola, o que reflete na frustração pessoal e profissional do docente, comprometendo o aprendizado dos alunos. Mesmo assim alguns profissionais diversificam as aulas com debates e troca de ideias.

Desta maneira, percebe-se um problema inicial: a falta de recursos didáticos nas aulas de Geografia, gerando uma aula metódica, causando desinteresse e desmotivação dos alunos pela disciplina, culminando na frustração do professor. Analisando a situação descrita, é notável que o problema inicial contribui para o surgimento de vários outros, obviamente, para solucionar a problemática é preciso agir no início dela, ou seja, inserir recursos didáticos nas aulas. A

(figura 3) permite visualizar em ordem de acontecimentos a situação problema descrita, a qual foi alvo de intervenção na escola.

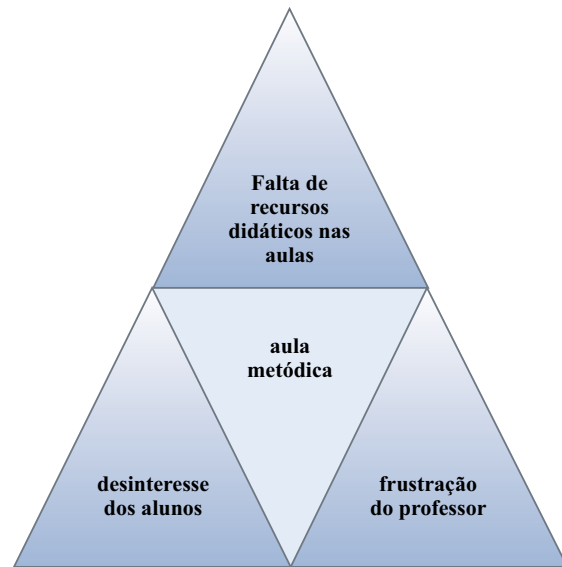


Figura 3: Organograma problemático. **Fonte:** Autoras, 2015.

Assim através da proposta de inserção dos recursos tecnológicos nas aulas de Geografia, pretende-se dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, atraindo a atenção do aluno e facilitando o trabalho do professor, percebe-se, então, que resolvendo o problema inicial os demais serão resolvidos.

3.1 DOS RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS APLICADOS

Muitos são os recursos didáticos tecnológicos que podem ser utilizados nas aulas de Geografia, uma vez que a referida ciência é dinâmica, atual e social; sendo de extrema necessidade na vida cotidiana do cidadão. Assim, cabe ao professor despertar o interesse de seus alunos, desta maneira o aprendizado será verdadeiramente significativo.

Considerando a Geografia indispensável a análise sócio-espacial, percebe-se como esta, na contemporaneidade, vem reafir-



mando o seu objeto de estudo, não só técnico-científico, mas, principalmente à educação nas escalas local, regional e global. (OLIVEIRA, 2009, p. 01)

A citação acima resume de maneira objetiva, a importância e utilidade da ciência geográfica para as pessoas no mundo; a mesma estuda desde a análise física e natural do espaço, às relações humanas e sociais que neste ocorrem. Assim, todos, sem distinção, realizam e contribuem com a Geografia em seu cotidiano, mesmo que de maneira inconsciente desta prática.

Mediante a importância da Ciência Geográfica para o aluno em sala, posteriormente na sociedade, o papel do educador é promover um ensino humanizado e dinâmico, viabilizando um aprendizado verdadeiro, nesta perspectiva os recursos didáticos nas aulas constituem uma excelente forma de facilitar este processo.

“Através dos recursos didáticos diferenciados e com a elaboração de metodologia adequada para a prática de ensino é possível contribuir no desenvolvimento cognitivo e na formação social do aluno”. (RAMOS, 2012, p.10). Analisando a afirmação desta autora sobre a aplicabilidade dos recursos didáticos em sala de aula, fica evidente a relação que deve ser mantida entre o recurso e o assunto a ser trabalhado, de modo que o primeiro facilite a explicação do segundo.

Logo, pensando-se na facilitação da didática, e na assimilação do conteúdo pelos alunos, foram escolhidos quatro diferentes recursos didáticos tecnológicos, mencionados a seguir.

3.1.1 Slide (turmas do 6º ano)

O citado recurso foi aplicado em sala de acordo com o conteúdo explanado, a partir da apresentação em slide iniciou-se a aula,

sempre pausando para elucidar dúvidas e trocar ideias. Na escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes, o conteúdo trabalhado com a intervenção do recurso foram as Linhas imaginárias da terra, atingindo 85% de aprovação dos alunos trabalhados, enquanto no Colégio Municipal João Vieira Bezerra foram os setores de produção (primário, secundário e terciário), com 90% da aprovação dos discentes.

Segundo Policarpo e Steinle (2010) A inserção dos equipamentos tecnológicos e das tecnologias alternativas na prática pedagógica, decorrem das novas mudanças sociais; assim a sociedade exige práticas a cada dia mais diferenciadas que ajudem a aprimorar a visão crítica do aluno sobre a sociedade na qual atua.

O diferencial de um bom slide é a estruturação, devendo ser o mais leve possível para que o aluno possa acompanhar o assunto por meio dele. Alguns tópicos relevantes na elaboração de slides para fins didáticos são: evitar textos nos slides, resumir com frases breves e sucintas do conteúdo estudado; letras grandes e escuras para facilitar a visualização; caso necessário pode-se inserir imagens; além da bibliografia utilizada na construção, exemplificando ao aluno a importância de citar as fontes autorais. De acordo com Zatta e Aguiar (2009), Slides [...] em geral são tecnologias que podem ser utilizadas para a problematização dos conteúdos de Geografia, desde que sejam explorados à luz de seus fundamentos teóricos conceituais. Lembrando que o slide não pode ser o objeto central da aula, pois esta posição deve ser ocupada pelo conteúdo a ser ensinado, o slide deve ser um mecanismo auxiliador no processo de ensino e aprendizagem.



3.1.2 Fotografia (7º ano)

Na escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes, o conteúdo trabalhado com a intervenção do recurso foi poluição ambiental, enquanto no Colégio Municipal João Vieira Bezerra, foi o espaço modificado pela humanidade; onde fora solicitado previamente que os alunos divididos em grupos tirassem fotos relacionadas a cada tema, durante a aula a sala estava organizada em círculos e iniciou-se o debate e a exposição, em ambas as entidades o percentual de aprovação foi de 80% entre os alunos.

“Podemos considerar que levar a imagem à sala de aula configura uma alternativa que possibilita estimular o interesse do aluno bem como possibilitá-lo compreender sua realidade de modo mais amplo”. (AGUIAR, 2010, p.324). As fotografias, diz a autora, possibilitam o interesse do aluno pela aula, por estimulá-lo a observar o mundo ao seu redor, em busca de associá-lo ao universo estudado em sala, aplicado assim conceitos de sala ao seu espaço, percebendo desta maneira que seu cotidiano está amplamente ligado a escola.

O professor pode apresentar fotos nas aulas de autoria própria, como também sugerir aos alunos que tragam, de fonte própria ou pesquisas desde que citadas às fontes. Outra opção interessante é que em excursões didáticas, o educador com seus alunos de posse de dispositivos próprios possam obter as imagens para posterior consulta em sala de aula.

Nas atividades com fotografias é necessária a prévia recomendação do professor, elencando os critérios para a obtenção das mesmas, sempre relacionando ao assunto estudado. O interessante neste tipo de atividade é que há amplas possibilidades de trabalho, seja em debate e estudo na sala de aula, ou no caso de projetos maiores ex-

posições em eventos da escola, ou a construção de um mural expositivo na escola para apreciação de todos.

3.1.3 Internet (8º ano)

Para a atividade com a utilização da internet, foram solicitados os laboratórios de informática de ambas as escolas, onde os alunos divididos em duplas foram dispostos nos computadores, pesquisando com auxílio e supervisão das estagiárias (Renata Maria da Silva e Maria Betania Dutra), sobre o conteúdo trabalhado, na primeira escola o percentual de aprovação do uso do recurso foi de 80%, enquanto na segunda correspondeu a 90% dos alunos estudados.

Não se pode ignorar a presença da internet no cotidiano dos alunos, principalmente as crianças e os jovens, os quais nos últimos dez anos estão cada vez mais conectados ao universo da informação digital, o desafio das escolas é unir a barreira do mundo virtual a realidade real da sala de aula.

Segundo Rodrigues, (2011):

A internet favorece os aspectos de integração e interação com outras culturas, e incorpora uma nova linguagem aos padrões de comunicação, onde as informações chegam quase que instantaneamente. Este aspecto dinâmico permite uma melhor visualização dos assuntos tratados nas aulas proporcionando um campo muito amplo de pesquisa. (RODRIGUES, 2011, p.13)

A autora destaca em sua opinião, a importância do uso da internet em sala de aula, pois permite o contato com outro universo, outra cultura, constituindo uma nova alternativa de pesquisa aos alunos, para tanto se faz necessário o uso consciente, sempre dirigido pelo professor, para não desviar a atenção dos alunos.

Em atividades na sala de aula, o profes-



sor pode utilizar-se da internet, claro que depende de uma série de fatores, antes de usar tal meio o educador deve analisar alguns aspectos, tais como: perfil das turmas, dispositivo para o acesso, conteúdo a ser dado, tempo da aula, dentre outros, visando o sucesso dos objetivos da aula.

Uma boa sugestão da internet como meio didático, seria a realização de uma pesquisa online individual em sala de aula, com a orientação e supervisão do professor, no caso da escola possuir sala de informática a turma realiza a proposta no ambiente, ou no caso dos alunos possuir em seus próprios dispositivos cada um utiliza o seu em sala de aula.

Vale salientar que a pesquisa na internet é recomendada aplicar em alunos maiores, como o público dos anos finais do Ensino fundamental, ensino médio e EJA. Os benefícios são inúmeros, sendo o principal deles a utilização da internet como ferramenta de estudo e utilidade social, desmistificando o velho vício da rede social, além da descontração na aula de Geografia.

3.1.4 Filme (9º ano)

De todas as séries estudadas do Ensino Fundamental II em ambas as escolas, esta foi a única em que o conteúdo trabalhado foi o mesmo: Globalização, o filme escolhido foi "O mundo Global visto do lado de Cá", do cineasta brasileiro Silvio Tendler, embasado na visão do Geógrafo Milton Santos, tratando sobre a crescente globalização mundial, o filme foi exibido no data-show, com abertura de pausas para opiniões e exposições de dúvidas, na primeira escola o percentual de aprovação foi de 85%, enquanto na segunda correspondeu a 95%.

Para Coelho e Viana, (2011):

O uso de filmes em sala de aula pode tornar as aulas dinâmicas e o cotidiano escolar pas-

sa a ser menos cansativo para professores e alunos. Outro ponto importante é que filmes tornam os alunos mais interessados, pelo fato de a aula "fugir" do comum, mas sempre relacionada ao conteúdo programático da disciplina. (COELHO e VIANA, 2011, p. 92)

Como destaca as autoras os filmes agregados à temática escolar, propiciam um aprendizado dinâmico, pois difere de aulas tradicionais, quando bem executado tal recurso permite um aprendizado muito mais eficaz, pois por ser um meio digital informacional, chama e muito a atenção dos alunos, no tocante deve sempre estar associado ao fim didático do assunto que se deseja trabalhar em sala.

No planejamento o profissional deve atentar ao tempo de duração, para que seja compatível com o tempo de aula, além da similaridade do filme com o conteúdo estudado, na escolha do filme outros aspectos devem ser observados, como a classificação indicativa, menções preconceituosas e pejorativas e a qualidade de som e imagem.

Ao exibir o filme, é necessário que o conteúdo que se almeje expor já tenha sido trabalhado em sala anteriormente, ao longo da exibição é recomendado momentos de pausas para sanar dúvidas dos alunos, ouvir opiniões e debater. Geralmente aulas com filmes, costumam chamar atenção do alunado, no entanto, o professor deve estar atento ao perfil da turma, para que a atividade não se estenda demais e acabe gerando dispersão na turma.

Após o período de intervenção nas aulas de Geografia, foram levantados dados reais sobre a aplicabilidade dos recursos tecnológicos nas referidas aulas, utilizando de questionário e entrevista com professores e alunos, sobre a utilização de tais meios foram obtidos os seguintes resultados.



Na Escola Fernanda Dornelas Câmara Paes e no Colégio Municipal João Vieira Bezerra, a aplicação dos recursos didáticos nas aulas de Geografia foi bem sucedida, como mostra a tabela a seguir, para esta estimativa, foram divididos os alunos por série e aplicado o questionário individualmente, após somados obteve-se os seguintes resultados (Tabelas 2 e 3).

ESCOLA MUNICIPAL FERNANDA DORNELAS CÂMARA PAES

Turmas	Gostou da aula com recurso	Não gostou	Não soube responder
6º ano	85%	05%	10%
7º ano	80%	05%	15%
8º ano	80%	10%	10%
9º ano	85%	05%	10%

Tabela 2: Opinião dos alunos da escola 1, após intervenção. **Fonte:** Autoras, 2015.

COLÉGIO MUNICIPAL JOÃO VIEIRA BEZERRA

Turmas	Gostou da aula com recurso	Não gostou	Não soube responder
6º ano	90%	0%	10%
7º ano	80%	10%	10%
8º ano	90%	10%	0%
9º ano	95%	0%	05%

Tabela 3: Opinião dos alunos da escola 2, após intervenção. **Fonte:** Autoras, 2015.

Com base nos resultados individuais obtidos em cada unidade educacional foi realizado um somatório geral, a partir dos resultados anteriores, visando conhecer melhor os dados finais obtidos após a aplicabilidade da proposta, o mesmo encontra-se disposto na figura a seguir (Figura 4).



Figura 4: Gráfico da opinião geral dos alunos sobre o uso dos recursos. **Fonte:** Autoras, 2015.

Com base no resultado disposto acima, percebe-se que mais de 80% dos alunos pesquisados gostaram das aulas de Geografia ministradas com apoio dos instrumentos tecnológicos, alcançando portanto, os objetivos iniciais da proposta.

3.2 DOS PROFESSORES QUE NÃO USAM RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Entrevistando os professores foi questionado o porquê de alguns deles não utilizarem recursos tecnológicos em suas aulas, as respostas dadas foram diversas, no entanto a maioria dos educadores concordou nos seguintes aspectos: a ausência destes materiais nas escolas dificultando o acesso; além do que nem todos educadores possuem estes meios tecnológicos, tendo em vista seu valor aquisitivo; e por fim a dificuldade que alguns profissionais possuem em saber lidar com estas tecnologias.

Tais fatores não tornam os trabalhos destes profissionais menos valorizados, pois como fora visto em ambas as instituições os professores de Geografia apesar de utilizarem exclusivamente o livro didático nas aulas, a sua metodologia de trabalho não ficou comprometida, uma vez que os alunos diante das atividades avaliativas propostas corresponderam as expectativas, claro que, respeitando algumas peculiaridades presentes em



quaisquer sala de aula. Devido à vasta experiência destes professores, a sua desenvoltura em sala de aula vai bem mais além de uma proposta didático- pedagógica.

No entanto, o que se propôs a estes profissionais foi uma sugestão para facilitação da metodologia aplicada em sala, uma vez que apesar do bom desempenho dos mesmos no ambiente escolar, não se pode negligenciar os problemas presentes nas aulas de Geografia.

Através da entrevista realizada com 04 educadores de cada unidade educacional trabalhada, a qual objetivou saber a opinião destes a respeito da proposta realizada, ficou nítida a aceitação destes professores em relação à proposta, bem como os bons resultados encontrados. No esquema representado no gráfico abaixo (Figura 5), foram organizados os principais pontos estudados na pesquisa.

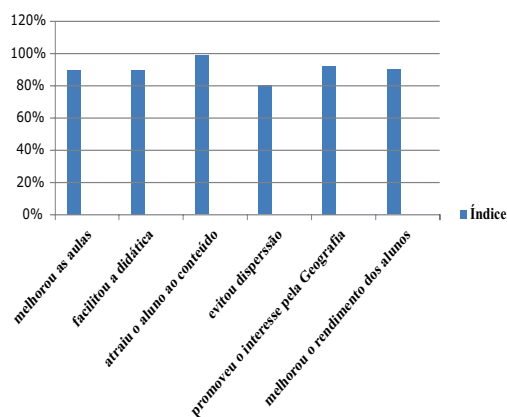


Figura 5: Gráfico com a opinião dos professores das duas escolas. **Fonte:** Autoras, 2015.

Diante destes resultados percebeu-se que a inserção dos recursos tecnológicos nas aulas de Geografia contribuíram no processo de ensino e aprendizagem da referente disciplina, pois a receptividade dos docentes mediante a utilização dos recursos ficou comprovada através de aproximadamente 90% da aprovação.

CONCLUSÕES

A referida proposta de intervenção nas aulas de Geografia das Escolas estudadas, constituiu-se meio de mediação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitiu ao aluno aprender de maneira descontraída, contudo sem perder o foco no conteúdo, por estar motivado com a metodologia de aula, o seu rendimento é bem melhor.

Destarte, os recursos didáticos tecnológicos nas aulas de Geografia permitem uma aula mais dinâmica e atrativa, auxiliando na compreensão dos assuntos e tornando a aula de Geografia mais interessante. Sendo uma excelente sugestão não só aos professores de Geografia, como também de outras áreas afins, uma vez que os recursos didáticos em sala de aula propiciam um melhor rendimento no aprendizado, tornando-se excelente prática auxiliadora na metodologia do profissional em sala de aula.

Quando aplicados nas aulas de geografia da Escola Municipal Fernanda Dornelas Câmara Paes e do Colégio Municipal João Vieira Bezerra, surtiram grande efeito, sentido pelos próprios professores, onde os alunos demonstraram maior interesse pela aula, pois difere da regra metódica do livro didático. Mostrando também que apesar da ausência de boa parte destes recursos na escola, é possível lecionar utilizando vias alternativas de ensino, sem gerar gastos, e o mais importante fugindo da “ditadura” imposta pelo livro didático diariamente em sala.

Não desmerecendo a utilização deste, que como sabe-se também é válida, mas não limitar-se apenas a este recurso, uma vez que existem outros tipos que podem ser utilizados no processo de ensino, estimulando a pesquisa tanto por parte do educador como do educando, sendo de extrema necessidade na aquisição do conhecimen-



to em especial o Geográfico que é uma ciência, sobretudo, social; pois perpassa dos “muros da escola” para o cotidiano vivido pelo aluno, auxiliando-o a enfrentar os desafios do mundo moderno. Desta forma

pode-se concluir através dos resultados obtidos por meio deste trabalho que o uso das tecnologias nas aulas de Geografia contribuem bastante no processo de ensino e aprendizagem.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Suelena de Moraes. **A imagem na sala de aula**. Revista educativa, Goiás, v.13,n.02,ago.2010.Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/login>>. Acesso em: 30 ago.2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999, 2ª ed.

CALADO, Flaviana Moreira. **O ensino da Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos**. Revista Geosaberes; Fortaleza, v. 3, n.5, p. 12-20, jan./jun. 2012.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. **A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP**. Ouro Preto, v. 1, n.1, p.89-97, ago. 2010.

OLIVEIRA, Maria Luíza Tavares. **Ensino de Geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem**. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA. Porto Alegre, 2009.

KREUTZER, Ivoriy Rodolfo. **Papel da Geografia na formação da cidadania: a realidade da 6ª série do Ensino Fundamental em Fraiburgo**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Instituto de Ciências da Educação, Universidade do Oeste da Santa Catarina, Joaçaba. 2006.

NETO LANDIM , Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar**. Revista Geosaberes; Ceará, v. 01, n. 02, dez.2010. Disponível em <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/44/pdf10>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ORTH, Miguel. **Porque usar as novas tecnologias em sala de aula?** Educação e Cidadania. Porto Alegre: v.2, n.2, 1999, p. 44.

POLICARPO, Ivani. STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini.**Contribuições dos recursos alternativos para a prática pedagógica**. Curitiba, 2010. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2345-8.pdf>> acesso em 08/11/2015.

RAMOS, Marta Gonçalves Da Silva. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da Geografia no ensino fundamental das séries finais**. Monografia (Licenciatura em Geografia)- Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília. 2012, 45 f.

RODRIGUES, Cleonice da Silva.**A utilização da internet em sala de aula na escola Carlos Hugueney**. 2011, 47 f. Especialização (Especialização em Informática na educação)- Instituto de computação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, Helena Paula de Barros. **Caderno de Laboratório e prática de Ensino da Geografia**. 1. ed. Recife: IFPE, 2012.

SILVA, Rubens de Oliveira; GONÇALVES, Francisco Ednardo. **Dinamização da prática pedagógica no ensino da Geografia**. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. 2010, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: AGB, 2010.



SOUSA, Deborah Lauriane da silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de Pedagogia da UFPI.** Artigo:IV FIPED, Parnaíba, Ed. Realize, 2012. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>. Acesso em: 04 nov.2015.

SIMÕES, Viviane Augusta Pires. **Utilização de novas tecnologias educacionais nas escolas da rede estadual da cidade de Umuarama** – PR. 2002. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em Educação.UFU, 2002.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação.** Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. 4ª. Ed. São Paulo, Érica Ltda, 2002.

ZATTA, Célia Inez; AGUIAR, Waldiney Gomes. O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia. 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2375-8.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.



CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS ENTRE ESTUDANTES DA ÁREA DE SAÚDE: DIRETRIZES PARA UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

CONSUMPTION OF ALCOHOL AND OTHER PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AMONG STUDENTS OF HEALTH: GUIDELINES FOR A UNIVERSITY EXTENSION PROGRAM

Tereza Rocha da Silva Cunha

Bacharela em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. tereza.rocha28@hotmail.com

Vânia Sampaio Alves

Profa. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. vanciasalves@ufrb.edu.br

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB) com o objetivo de delinear diretrizes para um programa de extensão universitária para atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes da área de saúde. Como estratégia metodológica, realizou-se inicialmente um levantamento sobre as concepções e práticas dos estudantes relacionadas ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas mediante a aplicação de um instrumento estruturado, o qual foi respondido por 173 estudantes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia. Em seguida, realizaram-se três sessões de grupo focal com a participação do total de 15 estudantes dos cinco cursos. O álcool corresponde à principal substância psicoativa consumida pelos participantes da pesquisa. Para 26,6% dos estudantes participantes da pesquisa, houve um aumento na frequência do consumo de álcool após o ingresso na universidade. De acordo com dados dos grupos focais, consumo de álcool relaciona-se com os processos de socialização entre os pares. A partir dos achados da pesquisa, foram delineadas diretrizes que poderão ser norteadoras da elaboração de um programa de extensão universitária para atenção ao consumo de substâncias psicoativas entre os estudantes do CCS/UFRB.

Palavras-chave: Álcool e outras substâncias psicoativas. Estudantes de Ciências da Saúde. Redução de danos. Extensão universitária.

Abstract

This study was conducted at the Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB) in order to outline guidelines for a university extension program for attention to consumption of alcohol and other psychoactive substances among students of the area Cheers. As a methodological strategy was held initially a survey of the concepts and practices of students related to alcohol and other psychoactive substances by applying a structured instrument, which was answered by 173 students of Bachelor Interdisciplinary in Health, Nursing, Medicine, Nutrition and Psychology. Then, they held three focus group sessions with the participation of all 15 students of the five courses. Alcohol is the primary psychoactive substance consumed by the research participants. To 26.6% of students participating in the survey, there was an increase in the frequency of alcohol consumption after entering university. According to data from focus groups, alcohol consumption relates to the processes of socialization among peers. From the research findings, guidelines have been outlined that will be guiding the development of a university extension program for attention to substance use among students in the CCS/UFRB.

keywords: Alcohol and other psychoactive substances. Health Sciences students. Harm Reduction. University Extension.



► INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB). Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa “Concepções e práticas relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas entre estudantes de cursos de graduação em saúde”.

O consumo de álcool e outras substâncias psicoativas, particularmente entre os estudantes universitários, tem se mostrado um dos mais complexos e inquietantes fenômenos da contemporaneidade. O período de transição para a universidade tem sido identificado como de vulnerabilidade aumentada para o uso de álcool e outras substâncias psicoativas. O consumo intenso de álcool é um comportamento habitual entre universitários (HAM e HOPE, 2003; SENAD, 2010). Mariz et al. (2003) salientam a influência do contexto universitário na iniciação ou na intensificação do uso de substâncias psicoativas entre os jovens. Os autores destacam como fatores de risco a maior sensação de liberdade e independência experimentada pelo jovem ao ingressar na universidade, assim como o estresse pelos desafios, pela necessidade de superação e pela competição constante, o afastamento do convívio familiar e a formação de novos vínculos. O ambiente pode se tornar favorável para o consumo da substância e, então, para o desenvolvimento de alguns comportamentos de risco como, por exemplo, dirigir embriagado e fazer sexo sem proteção (PILLON, 2005). Desse modo, o ingresso na universidade, embora produza sentimentos positivos e de conquista do objetivo programado, sobretudo por estudantes do ensino médio, algumas vezes pode se tornar um período delicado, de maior vulnerabilidade para o

início e a manutenção do consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (PEUKER et al., 2006).

Segundo estudos epidemiológicos realizados no Brasil, nos últimos 25 anos, o uso de álcool e outras substâncias psicoativas é mais elevado entre universitários, comparando este grupo específico à população geral e a estudantes do ensino médio (STEMPLIUK et al., 2005). Em relação à população brasileira de 12 a 65 anos de idade, o uso de drogas ilícitas é maior que o dobro entre os universitários brasileiros (ANDRADE et al., 2012). O beber problemático é habitual entre universitários e está associado a inúmeros danos (PEUKER; FOGAÇA; BIZARRO, 2006). Desse modo, investigar a relação entre padrão de uso e expectativas sobre os efeitos do álcool pode favorecer o planejamento de intervenções e de estratégias preventivas mais precisas que visem a uma redução dos riscos e dos danos relacionados ao beber problemático entre universitários.

Dentre os jovens, os universitários têm ganhado uma maior atenção, uma vez que se caracterizam como um grupo especial de investimento científico, sobretudo em virtude das funções que deverão exercer para a sociedade e para o desenvolvimento do país (SENAD, 2010). Logo, os estudos sobre o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes universitários, apesar de suas limitações, possibilitam a comparação dos resultados, viabilizam adequações de programas de prevenção e intervenção nessa comunidade, auxiliam na melhoria da qualidade de vida desse público-alvo e desenvolvem novas frentes preventivas (STEMPLIUK et al., 2005).

No Brasil, diversos autores têm realizado pesquisas acerca do consumo de álcool, ta-



baco e outras substâncias psicoativas nas universidades. Considerando a permissividade do uso de substâncias psicoativas nos campi universitários e aliado à falta de informação sobre o tema, várias instituições têm incentivado a construção de estratégias de atenção e prevenção ao consumo. De acordo com DeJong e Langford (2002), essas estratégias devem ter por objetivo: mudar o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos universitários em relação à questão das drogas; eliminar ou modificar os fatores ambientais que têm contribuído para a instalação do problema; proteger os universitários dos impactos negativos decorrentes do consumo e, por último, intervir e tratar estudantes que já apresentem indícios de problemas em virtude desse consumo. Mariz et al. (2003, p. 80) ponderam ainda que qualquer ação preventiva necessita estar fundamentada em ampla discussão sobre o tema e desprovida de “clichês sociais, estereótipos ou dogmas” e que cada tópico deve ser demasiadamente debatido com toda a comunidade universitária.

A questão que surge como consequência dessa discussão é: Em quais instituições de ensino superior existe um programa de intervenção para prevenção, orientação e assistência direcionado aos estudantes? E, nas instituições em que esse programa exista, de que maneira está sendo abordado? No Brasil, embora inúmeros trabalhos tenham sido publicados a respeito de pesquisas sobre o uso de álcool, tabaco e outras substâncias psicoativas entre estudantes, poucos são os que ultrapassam os dados de prevalência e descrevem ou avaliam programas de prevenção implantados nos campi universitários.

Poucos trabalhos avaliam um programa de atenção ao consumo de substâncias

psicoativas entre universitários brasileiros. Dentre estes, Simão et al. (2008) realizaram um estudo, em uma universidade de São Paulo, que tinha como objetivo comparar a quantidade e a frequência do uso de álcool, bem como as consequências negativas associadas, entre dois grupos de estudantes universitários que foram identificados como sendo “bebedores de risco”. Os indivíduos foram alocados aleatoriamente em um ensaio clínico para grupos de intervenção ou de controle e concluiu-se que, apesar de ter sido o primeiro trabalho de intervenção para o “beber arriscado” entre universitários no Brasil, os resultados são encorajadores. No entanto, os autores salientam a dificuldade em conduzir estratégias de prevenção individuais em um país onde a cultura promove o “beber pesado” e as políticas públicas são pobres no quesito consumo de álcool, além da falta da aplicação de lei.

Um estudo realizado por Gasparini (2003) teve como objetivo conhecer a tendência do uso de drogas lícitas e/ou ilícitas entre estudantes universitários, para dar subsídios ao estabelecimento de um programa de prevenção e qualidade de vida na universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Para tal, foi aplicado um questionário de auto-preenchimento, preservando o anonimato do entrevistado e levando-se em conta o relato e não propriamente o consumo de drogas pelos estudantes universitários. Na análise dos resultados, para as drogas em geral, houve o relato de maior uso das drogas lícitas, na vida, no ano, e no mês, com o álcool apresentando os maiores percentuais de uso, seguido pelo tabaco. O uso pesado de álcool por 9,45% dos estudantes e de tabaco por 9,55% dos estudantes aponta o consumo de risco. Na sequência de maior uso na vida, ressaltaram-se os solventes, a



maconha, os anfetamínicos. Observou-se, na análise estatística, um maior uso de ansiolíticos na vida pelo sexo feminino e, no sexo masculino, um maior uso de álcool no mês. Pelos relatos da pesquisa, há um consumo frequente e pesado para o álcool e tabaco. Assim, certificou-se a importância das universidades estabelecerem programas de prevenção e intervenção.

Durante a revisão de literatura, observou-se que o consumo de substâncias psicoativas entre estudantes da área de saúde ainda é um fenômeno pouco explorado. Para os universitários das áreas de ciências biológicas e da saúde, os estudos acerca do consumo de substâncias psicoativas são particularmente importantes. São eles que, no futuro, em suas atividades profissionais, deverão orientar e aconselhar seus clientes para a adoção de hábitos saudáveis (NUNES, 2012). Desse modo, há a necessidade de se ponderar a especificidade do padrão de consumo de bebidas alcoólicas e outras substâncias dessa população para a elaboração e implantação de programas específicos de intervenção e prevenção.

Rios et al. (2008) realizaram um estudo entre estudantes universitários no município de Jequié (BA) com o objetivo de estimar a prevalência do consumo de bebidas alcoólicas e do uso abusivo de álcool em estudantes universitários do município de Jequié-BA e verificar a associação entre o consumo de álcool e seu uso abusivo ao sexo, cor, tabagismo e área de graduação. Os dados encontrados nos resultados demonstraram maiores índices de consumo abusivo de álcool e alto risco em desenvolvê-lo em estudantes do sexo masculino, de cor parda e que cursam graduação na área da saúde. Segundo os pesquisadores, a contradição é que essa parcela dos estudantes de graduação em saúde, teoricamente, compreende

bem os efeitos prejudiciais do uso abusivo do álcool e, mesmo assim, o fazem. Nessa questão, Primo e Stein (2004) inferem que os estudantes da área de ciências biológicas necessitam um enfoque diferenciado no que diz respeito ao uso de álcool e outras substâncias psicoativas, visto que, futuramente, são eles que levarão as noções básicas de saúde à comunidade.

Estudos apontam que estudantes de Medicina, apesar de seus conhecimentos sobre os efeitos do álcool e demais substâncias psicoativas, usam-nas em proporções similares a dos jovens de mesma idade na população geral (LEMOS et al., 2007; MAGALHÃES et al., 1991). Um estudo feito por Lemos (2007) em duas escolas de Medicina na cidade de Salvador (BA) indica que as drogas mais utilizadas no critério uso na vida foram álcool (92,8%) e lança-perfume (46,2%). O consumo do álcool mostrou-se constante nos seis anos de curso. Entretanto, o consumo de tabaco, lança-perfume e tranquilizante aumentou substancialmente para os alunos dos últimos anos. Observou-se, também, um maior consumo de drogas pelo gênero masculino e a diversão foi apontada como razão mais importante para o uso dessas substâncias. Tal estudo mostra ainda que a expectativa da sociedade em relação aos cuidadores da saúde é que, como conhecedores dos efeitos nocivos das substâncias psicoativas, eles não as utilizassem ou, pelo menos, as consumissem em menor quantidade quando comparados aos demais grupos sociais. Entretanto, esse fato não é comprovado neste e em muitos outros trabalhos, o que torna o fato ainda mais relevante (PEUKER et al. 2006; LEMOS et al., 2007).

Andrade et al. (1997) também realizaram um estudo em uma instituição de ensino superior e os resultados indicaram preva-



lência de uso de “drogas ilícitas” de 38,1% na vida, 26,3% nos últimos 12 meses e 18,9% nos últimos 30 dias entre universitários da área de ciências biológicas. Identificou-se, também, que o álcool e o tabaco são as substâncias mais consumidas, enquanto que o uso de “drogas ilícitas” é maior entre os alunos do sexo masculino e maior ainda entre os que moram sem a família. A alta prevalência do uso nos últimos 12 meses foi de 82,3% para o álcool, 29,6% para o tabaco e 30,6% para “drogas ilícitas”.

No Brasil, desde 1977, a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) tem se preocupado de maneira sistemática com os problemas oriundos do consumo excessivo de álcool e outras substâncias psicoativas entre os seus estudantes. Desse modo, foi criado um programa de prevenção denominado “Viver bem UNESP”. O programa está em vigência desde 1999 e foi construído baseado no método BASICS (Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students) (KERR-CORRÊA et al., 1999). Foi feito um levantamento do uso de álcool e drogas entre seus estudantes e constatou-se que o álcool é, de longe, a droga mais utilizada pelos jovens.

O método BASICS foi desenvolvido especificamente para universitários que bebem de maneira exagerada e consomem álcool de maneira nociva. Nesse sentido, Dimeff et al. (1998) desenvolveram, na Universidade de Washington, Seattle, um programa de triagem e intervenção breve para bebedores de alto risco (BASICS), que obteve como resultado uma redução significativa dos problemas associados ao uso de álcool e dos sintomas de dependência ao álcool. Estudos longitudinais mostraram que essa redução se manteve mesmo após cinco anos da participação no programa. Esse programa leva em consideração aspectos

do desenvolvimento, aspectos motivacionais e elementos de informação. Trata-se de um programa de redução de danos, portanto, seu objetivo primário não é a abstinência ou a diminuição do uso de bebidas alcoólicas, mas a redução dos comportamentos de risco e dos danos produzidos pelo álcool.

A efetividade de programas de prevenção à utilização de drogas depende do conhecimento prévio das condições do meio, das características sociodemográficas da população-alvo e do seu padrão de consumo, visto que são essas informações que irão determinar o tipo de intervenção que deve ser realizada (ANDRADE et al., 1995). Para que isso ocorra, é necessário um conhecimento específico da evolução do uso de determinadas substâncias em certos ambientes e como estão sendo operados os programas de prevenção já existentes (ANDRADE et al., 1997; STEPLIUK et al., 2005). Ainda nesse âmbito, Queiroz (2010) e Carlini (2010) salientam que um programa de prevenção eficaz precisa considerar, durante o seu planejamento, execução e avaliação, as características e peculiaridades da população para quem este é dirigido, bem como sua interação com o ambiente que frequenta.

O presente estudo, realizado no contexto do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB), tem por objetivo geral delinear diretrizes para um programa de extensão universitária para atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes da área de saúde. Pressupõe-se que, através de programas relacionados à prevenção do consumo de substâncias psicoativas e redução de danos, seja possível a criação de potenciais espaços de atuação na universidade capazes de criar um ambiente propício ao debate sobre o tema,



norteando-se por dados científicos que colaborem na escolha de estratégias, as quais promovam iniciativas preventivas a respeito dos fatores de vulnerabilidade, de modo que permita aos jovens uma reflexão sobre as suas escolhas. Aliado a isso, admite-se ser de extrema relevância iniciativas acolhedoras na universidade caso haja a instalação de problemas relacionados ao consumo de substâncias psicoativas. Ademais, os dados relacionados ao consumo de drogas entre os universitários podem embasar uma discussão ampla e democrática entre a universidade e diversos setores públicos, tendo como fim a consolidação de um programa de intervenção sobre as questões associadas ao uso de álcool e outras drogas entre os universitários.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O presente estudo está vinculado ao projeto “Concepções e práticas relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas entre estudantes de cursos de graduação em saúde”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP-UFRB (Parecer N° 605/929/2014).

Para o estudo, optou-se por uma abordagem de pesquisa descritiva com método misto. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases subsequentes e complementares. A primeira fase, de natureza quantitativa, consistiu na realização de um levantamento sobre a experiência do consumo de álcool e outras drogas, concepções e práticas relacionadas a este fenômeno entre estudantes dos cursos de graduação do CCS/UFRB.

Para a coleta de dados do levantamento, foi realizada a aplicação de um instrumento estruturado, elaborado a partir da adaptação do questionário do I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e outras Drogas entre Universitários das 27

Capitais Brasileiras (SENAD, 2010). Durante a adaptação de tal questionário para a presente pesquisa foram selecionadas questões pertinentes aos objetivos do estudo.

Como estratégia metodológica, optou-se pela aplicação desse instrumento de coleta de dados via internet, sobretudo pela justificativa de manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, além da tentativa de não provocar qualquer tipo de constrangimento, visto que se trata de uma pesquisa com uma temática delicada.

Para a divulgação do questionário online, foram definidas algumas estratégias elementares que consistiram em visitas às salas de aula com o objetivo de informar e convidar os estudantes para participação na pesquisa, além da veiculação do link do formulário eletrônico, de autopreenchimento, via e-mail das turmas. O formulário online para a participação na pesquisa esteve disponível para autopreenchimento durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014. A população requisitada para a primeira fase da pesquisa foi de 915 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação do CCS/UFRB, no semestre letivo 2014.1. Durante este período, foram enviados três convites via e-mail aos estudantes do CCS com intervalo de, pelo menos, quinze dias entre eles.

O preenchimento do instrumento foi feito pelo próprio sujeito participante, de forma anônima e voluntária. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foi incorporado ao formulário eletrônico, devendo o sujeito participante expressar sua concordância em participar da pesquisa no próprio instrumento, antes de aceitar seguir para o formulário de questões. A amostra foi constituída de forma não aleatória por um total de 173 estudantes dos cinco cursos de graduação do CCS/UFRB.



A segunda fase do estudo consistiu no desenvolvimento da abordagem qualitativa e, para tal, aplicou-se a técnica de grupo focal. A técnica de grupo focal equivale a um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado para o entendimento de como são formadas as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços (CARLINI-COTRIM, 1996). Segundo Ressel (2008), os grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica diferencia-se por suas particularidades, principalmente pelo processo de interação grupal entre os participantes.

Para a participação no grupo focal, foram convidados estudantes de ambos os sexos, regularmente matriculados a partir do segundo semestre dos cursos de graduação do CCS/UFRB. Para planejamento dos grupos focais, foram considerados os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, com o objetivo de identificar questões para o aprofundamento do estudo proposto. No decorrer de cada sessão de grupo focal, com o objetivo de estimular a interação entre os participantes e a discussão dos assuntos abordados, alguns dados preliminares do levantamento foram apresentados ao grupo.

Realizaram-se três sessões de grupo focal entre os meses de setembro de 2014 a março de 2015, com a participação de um total de 15 estudantes de ambos os sexos, matriculados em um dos cinco cursos de graduação do CCS/UFRB. Dentre os tópicos discutidos nos grupos focais, destacam-se: 1) concepções sobre o consumo de álcool e outras substâncias; 2) a experiência do consumo sob a perspectiva de gênero; 3) fatores que podem influenciar o consumo de substâncias psicoativas entre estudantes universitários; 4) influência da família

e da religião no consumo de substâncias psicoativas; 5) prevenção do consumo abusivo e redução de danos no contexto da universidade; 6) influência do consumo de substâncias na vida acadêmica.

Para a análise dos dados quantitativos, o presente trabalho recortou, do banco de dados da pesquisa, as questões referentes ao papel da universidade na abordagem do uso das substâncias psicoativas, bem como aquelas que se referiam à redução de danos e as práticas de consumo de álcool e outras substâncias psicoativas realizadas entre os universitários. Para a análise dos dados qualitativos, buscou-se priorizar as concepções dos estudantes acerca do consumo no contexto universitário, assim como as suas concepções sobre a redução de danos entre os estudantes do CCS/UFRB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da primeira fase da pesquisa um total de 173 estudantes, distribuídos entre os cinco cursos de graduação em saúde do CCS/UFRB. Os participantes têm idade entre 18 e 41 anos e, do total de entrevistados, 130 (73%) são do sexo feminino e 152 (88%) se declararam solteiros. A maior parte dos participantes se declarou pardo, constituindo um total de 92 (53,3%) estudantes, seguido de pretos (29,3%) e branco (17,2%). Observou-se que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa possui idade entre 18 e 26 anos. De acordo com a literatura, essa faixa etária equivale àquela de maior predomínio de consumo de substâncias psicoativas (CHIAPETTI, 2007). E, ainda, segundo o I Levantamento Nacional sobre o uso de Álcool, Tabaco e outras Drogas entre Universitários das 27 capitais brasileiras, o consumo de substâncias é mais propenso entre os estudantes de faixa etária entre 18 e 24 anos (SENAD, 2010).



No que diz respeito à influência dos pares para o consumo de bebidas alcoólicas, 38,1% dos estudantes participantes da pesquisa responderam que eram influenciados na maioria das vezes, 22% poucas vezes e 2,8% sempre. No tocante a essa situação, alguns participantes do grupo focal salientaram que o estudante pode ser influenciado por amigos, visto que estes convidam para beber e, de alguma maneira, insistem para que haja o consumo. Sendo assim, na percepção dos estudantes, os pares consomem bebidas alcoólicas, especialmente em companhia de colegas universitários e amigos. As experiências relatadas durante as discussões levantadas nas sessões de grupo focal retratam esse fenômeno:

E existe um fator que é muito grande... Que a gente às vezes esquece que é a questão da pressão do grupo. Eu, por exemplo, não bebo. Mas, fui para uma última festa em que eu bebi, não porque eu queria me libertar, mas tinha um grupo pressionando. Veja! Não é só isso, mas isso também passa a ser um fator.(GF01)

Concordo plenamente que há uma grande influência, porque meus amigos já me ligam: 'Vamos beber?'. Ninguém liga mais pra assistir um filme, pra conversar... Aí mesmo que eu não queira beber, eu vou pra fazer companhia. Às vezes eu falo: 'não, não estou a fim de beber não'. Aí a pessoa diz: 'então vamos pra acompanhar... Você fica olhando e eu bebo'. Então acho que é influência, pois o maior número de convites pra sair é para beber. (GF01)

A influência dos pares para o consumo de substâncias psicoativas tem sido abordada pela literatura. Oliveira et al. (2009) argumentam que o caráter social e recreacional do consumo das bebidas alcoólicas possibilita que os estudantes, através de disposições internas, se influenciem mutuamente,

estabelecendo normas e padrões característicos de consumo no grupo. Reforçando a importância do grupo de amigos, pesquisas mostram que a experimentação inicial se dá pelo fato de o jovem ter amigos que consomem substâncias psicoativas, gerando uma pressão do grupo na direção do uso (PECHANSKY, SZOBOT e SCIVOLETTO, 2004). Kerr-corrêa et al. (1999), a partir de um estudo efetuado com estudantes de medicina da Universidade Estadual Paulista (UNESP), observaram que o início do consumo de substâncias psicoativas ilícitas deu-se quase sempre sob influência dos amigos e colegas.

Dos estudantes participantes da pesquisa, 64,8% declararam preferência em beber com amigos. Os amigos também são considerados companhias frequentes para essa prática no estudo de Chiapetti e Serbena (2007), que investigaram o uso de álcool, tabaco e substâncias psicoativas por alunos da área de saúde de uma universidade particular da cidade de Curitiba. Portanto, observou-se que o consumo ocorre também com a finalidade de inserção do indivíduo em determinado grupo e de se sentir parte dele, assim como para o propósito de não se sentir sozinho ou isolado. Nessa direção, os estudantes participantes da pesquisa no CCS/UFRB declararam, nos grupos focais, que o consumo de substâncias psicoativas, em especial de bebidas alcoólicas, pode ser considerado um fator de socialização:

Na verdade, eu considero o álcool e, principalmente, o álcool, que é uma realidade que é mais próxima a nós, um fator socializador muito bom. Se a gente for parar pra pensar que hoje as pessoas em torno do álcool se reúnem e acaba socializando, né? É... acaba sendo uma substância que também proporciona o lazer e assim eu também vejo em relação a outros tipos de drogas. (GF01)



Então, assim, eu acredito que a droga é fator de socialização, sociabilidade, socialização, de criar vínculos, relacionamentos.(GF01)

Acho que mais precisamente o álcool, eu vejo como uma forma de interação social entre os alunos, na forma de “vamos sair, vamos tomar uma, vamos beber”, utiliza-se pra ficar mais próximo do colega, como se fosse um benefício social (GF02)

No levantamento, também se investigou o consumo de substâncias psicoativas entre os estudantes do CCS/UFRB referente aos últimos três meses que precederam à pesquisa. Observou-se que as principais substâncias de consumo foram o álcool (68,8%), o tabaco (11%), tranquilizantes/ansiolíticos (9,2%) e a maconha (8,7%). Portanto, dentre as substâncias psicoativas, o álcool foi revelado como a substância de maior consumo entre os estudantes universitários do CCS/UFRB. Esse achado converge com os dados de diversos levantamentos e revisões sobre o consumo dessa substância entre os universitários (SENAD, 2010; PEUKER et al., 2006; STEPLIUK et al., 2006; OLIVEIRA et al., 2009; SENAD, 2010; GASPARINI, 2003; ANDRADE, 1997; KERR-CORRÊA et al., 1999).

Concluiu-se, então, que o álcool se constitui na substância mais utilizada entre estudantes de instituições de ensino superior, constatando-se a sua prevalência sobre as demais substâncias. Esses achados também corroboram as discussões realizadas nos grupos focais, nas quais os participantes afirmaram que a frequência de consumo de álcool é recorrente entre os estudantes do CCS/UFRB, e este se dá tanto em determinados ambientes que existem dentro da universidade e, principalmente, nos espaços de socialização fora do campus universitário:

Eu acho que, eu concordo também na nossa realidade, até pelas festas que se fazem

aqui também, sempre tem o fator álcool. Ou tem álcool ou não é festa. (GF01)

É porque o consumo de álcool é uma coisa mais evidente, porque é público. Você vai para um evento e você vê [o consumo].(GF01)

Dentre as substâncias ilícitas, a maconha correspondeu àquela mais utilizada pelos estudantes do CCS/UFRB. Segundo Chavez (2005), a maconha é a droga ilícita mais usada no mundo e tem sido consumida por séculos devido aos efeitos na alteração do humor do indivíduo. Esse dado encontrado no levantamento se assemelha aos dados de diversos estudos (CHIAPETTI, 2006; PEUKER et al., 2006; STEPLIUK et al., 2006; OLIVEIRA et al., 2009). De acordo com o estudo de Fiorini et al. (1999), por exemplo, a maconha foi referida por 66% dos entrevistados como a primeira substância ilícita consumida. Os fragmentos seguintes ilustram a perspectiva dos estudantes do CCS/UFRB:

Acho que no contexto do CCS, concordo que o fator predominante é o álcool, o uso de outras drogas não vejo tanto, apesar de, né? Da cannabis ainda ser muito utilizada. (GF01)

Pelo menos, desde que eu entrei na universidade, eu percebo bem menos que o álcool... Mas a presença da maconha, sempre tem os grupinhos da maconha, que são até um pouco rotulados né?!... (GF02)

A primeira vez que eu vi alguém fumando maconha foi depois que eu entrei na UFRB. GF01)

Constatou-se, também, que o tabaco equivale à segunda substância lícita de maior consumo entre os estudantes do CCS/UFRB. Esse fenômeno é comprovado não apenas nesse, como também em diversos estudos que tiveram como objetivo investigar a prevalência ou padrão de consumo em instituições de ensino superior (SENAD, 2010;



STEMPLIUK et al., 2006; OLIVEIRA et al., 2009; GASPARINI, 2003; ANDRADE, 1997).

Com relação ao consumo de bebidas alcóolicas e outras substâncias psicoativas entre estudantes de graduação em saúde, Rios et al. (2008) ressaltam que, o fato dessa parcela de estudantes, provavelmente, lidar com o sofrimento de terceiros no curso da vida acadêmica, o uso e o abuso de tais substâncias podem se tornar um refúgio ocasional desses problemas. Em contraposição a essa passagem, um dos participantes do grupo focal ponderou que o uso de substâncias psicoativas, principalmente medicamentos, entre estudantes do CCS/UFRB não é tão significativo em virtude do conhecimento que estes possuem sobre os efeitos de tais substâncias no organismo:

É... eu acho que ainda estão menores porque o centro é de saúde, então, até indistintamente, temos um direcionamento um pouco mais de se distanciar de certo tipo de droga. (GF01)

Essa fala de um participante do grupo focal não corrobora os achados da pesquisa de Rios et al. (2008) realizada entre os estudantes universitários da cidade de Jequié (BA), cujos resultados demonstraram que, contraditoriamente, os estudantes que mais fazem uso de substâncias psicoativas são os que cursam graduação na área de saúde, apesar de terem conhecimento sobre os seus efeitos nocivos, sobretudo no organismo do indivíduo. Kerr-Corrêa et al. (1999) também verificaram um índice de consumo de bebidas alcóolicas elevado entre os estudantes de Medicina da UNESP, mesmo que o índice de consumo de outras substâncias tenha se revelado menor do que o observado em outros grupos populacionais com a mesma idade, gênero e nível econômico. Andrade et al. (1997), também baseados em

pesquisa realizada com estudantes de medicina da Universidade de São Paulo (USP), observaram que há maior índice de consumo dessas substâncias nos últimos anos do curso, principalmente tranquilizantes. Nesse aspecto, Kerr-Corrêa et al. (1999) levantaram a hipótese de que o maior consumo de “medicamentos com potencial de abuso”, sobretudo os tranquilizantes, nos últimos anos de graduação deve-se ao estresse no final do curso, sobrecarga de plantões e proximidade do exame de residência. Ademais, há facilidade de obtenção de receitas e do próprio medicamento no hospital pelos alunos de medicina.

Ainda de acordo com os discursos dos integrantes do grupo focal, a maior sensação de liberdade e de distanciamento das regras são aspectos que podem contribuir para um elevado padrão de consumo de substâncias psicoativas. Em contrapartida, com o passar do tempo, devido ao aumento das responsabilidades e por já estarem inseridos em seus determinados grupos, ou seja, já não precisarem se sentir aceitos pelos pares no contexto universitário, o consumo tende a diminuir nos últimos semestres do curso. Os achados do estudo realizado por Chavez (2005) em uma universidade no Equador também indicam que o consumo de substâncias psicoativas reduz com o passar do tempo na comunidade acadêmica. Assim, destacam-se a seguir fragmentos da discussão acerca dessa questão entre estudantes do CCS/UFRB:

Não sei se vocês vão questionar isso ainda, não sei se tem a ver também, mas eu percebo que o consumo é maior no início do curso. Do meio para o final eu acho que ele vai diminuindo assim... Não sei se é o peso das responsabilidades, e você também não tem mais aquela necessidade de ser aceito, já está incluído. (GF01)



É verdade! Já ouvi vários relatos disso. Depois que vai chegando no final do curso você para, enjoa, parece que já fez tanto... Não se importa mais com essa coisa de ficar saindo, ficar bebendo, ficar estarrando... Porque a única coisa que importa é o foco, TCC, trabalhar... (GF01)

Com relação às práticas de consumo de bebidas alcoólicas, foi constatado que, para 24,9% dos estudantes, houve aumento do consumo dessa substância após o ingresso na universidade. O estudo de Kerr-Corrêa et al. (1999) também mostrou que o consumo aumenta após a inserção do jovem na universidade. Além disso, dentre os estudantes participantes da pesquisa, 8,2% informaram que tiveram problemas de saúde, social, legal ou financeiro relacionados à frequência de consumo de álcool e, ainda, 11,7% relataram ter deixado de fazer coisas que eram normalmente esperadas por eles devido ao consumo de bebidas alcoólicas.

No que se refere às informações sobre a atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas no contexto do CCS/UFRB, 55,5% dos participantes da pesquisa afirmaram não ter recebido, nos últimos 12 meses que precederam à pesquisa, informações sobre o impacto do uso de álcool e outras substâncias sobre a saúde. Dentre os estudantes participantes, 26,1% declararam nunca ter ouvido a expressão “redução de danos”. Todavia, os participantes do grupo focal assumiram a importância do enfoque de redução de danos para minimizar os impactos e as consequências negativas advindas do uso de substâncias psicoativas:

Esse lance da redução de danos é muito presente nas festas. Você tá aqui, aí o colega tá com refrigerante e você pergunta: ‘Oxe! parou de beber?’ ‘Não. redução de danos!’ Virou até bordãozinho dos alunos. Sempre tomar água, um refrigerante...

Você percebe que tá ficando alterado e a cabeça começou a rodar, para e bebe um refrigerante. Se melhorar, volta, se não, não volta. Mas não deixa de ser redução de danos, eu acho interessante esse tema. A redução de danos aqui funciona. (GF02)

Consumo consciente não no sentido de não beber, mas no sentido de além de reduzir a bebida, você criar estratégias pra reduzir os impactos que o álcool faz no seu organismo [...] Naquela situação de tá bebendo, de tá consumindo álcool, e tá intercalando essa bebida com águas, refrigerante, com outros líquidos pra minimizar os impactos.(GF03)

Eu acho que essas divulgações de corredor são mais eficazes do que uma palestra. Sério! Eu acho muito bom. (GF03)

O enfoque de redução de danos, disseminado em nosso país inicialmente a partir da prevenção do avanço da epidemia do HIV/AIDS, tem sido ampliado para outros comportamentos de risco ou situações de vulnerabilidade, como, por exemplo, o uso abusivo de álcool e outras substâncias psicoativas. A abordagem de redução de danos volta-se especialmente para indivíduos que vivenciam situações de vulnerabilidade, seja individual, seja social, enfocando a saúde e responsabilidade pessoal, em detrimento de um olhar restrito à doença e da punição dos sujeitos. Além disso, pode ser aplicada a toda a população que está distribuída ao longo de uma escala contínua de risco/vulnerabilidade de baixo a moderado e alto (FERREIRA e NOGUEIRA, 2004). Desse modo, embora reconheça a abstinência como o resultado ideal, a redução de danos permite alternativas que são capazes de moderar os danos associados ao consumo de substâncias psicoativas.

Diretrizes para um programa de extensão para atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes do CCS/UFRB.



A partir dos resultados dessa pesquisa, não se identificou um padrão de consumo abusivo de álcool e outras substâncias psicoativas entre os estudantes participantes do estudo. Entretanto, reconhece-se que alguns estudantes vivenciam situações de vulnerabilidade relacionadas ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas.

Dessa maneira, a partir da caracterização do fenômeno do uso de substâncias psicoativas e da identificação de fatores de vulnerabilidade relacionados, propõem-se, a seguir, algumas diretrizes para o delineamento de um programa de extensão universitária para atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas no contexto do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia:

- I. Desenvolver uma agenda de trabalho que promova ações que envolvam o tripé ensino, pesquisa e extensão para a produção de conhecimento sobre o consumo do álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes do CCS/UFRB, bem como a ampliação dos espaços de diálogo sobre a temática e a construção de estratégias coletivas para a abordagem do consumo de substâncias psicoativas, especialmente do álcool, no contexto da vida universitária;
- II. Promover intervenções para a melhoria dos espaços de convivência e de socialização dos estudantes, a exemplo do fomento à organização de grupos artísticos, culturais e esportivos, favorecendo uma melhoria da autoestima dos jovens, sua inserção nos grupos de pares no contexto da universidade, bem como o estabelecimento de vínculos de amizade e solidariedade;
- III. Estimular à formação de grupos de estudos e/ou rodas de conversa para discussão de temas relacionadas ao consumo

de álcool e outras substâncias psicoativas, especialmente quanto à abordagem de redução de danos;

- IV. Proporcionar meios de disseminação de informações científicas sobre o consumo de substâncias psicoativas para que os estudantes possam refletir e tomar suas próprias decisões, como saber lidar com a ansiedade sem necessariamente recorrer ao uso de substâncias psicoativas;
- V. Abarcar os fenômenos socioculturais no desenvolvimento de estratégias para a abordagem do consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas entre os estudantes, considerando a possibilidade da existência de diferentes situações de vulnerabilidade relacionadas às práticas de uso de substâncias;
- VI. Incentivar o protagonismo e a autonomia dos estudantes em intervenções para a prevenção do consumo abusivo e da redução de danos relacionados ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas, dentro e fora da universidade, especialmente no contexto de festas e encontros universitários;
- VII. Promover ambientes saudáveis que contribuam para o bem-estar bio-psico-socio-cultural de toda a comunidade universitária e a participação em atividades de cooperação e solidariedade entre os estudantes para o exercício da responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados da presente pesquisa, pode-se perceber que, embora o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas entre estudantes do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB) não se caracterize como de padrão abusivo, algu-



mas práticas relacionadas a este consumo retratam situações de vulnerabilidade que, por sua vez, demandam atenção à saúde desses jovens. Dentre as substâncias referidas pelos participantes da pesquisa, destaca-se a importância de uma abordagem que contemple especialmente os possíveis danos que podem ser produzidos pelo consumo de bebidas alcoólicas. Além do álcool, a pesquisa aponta ainda a necessidade de abordagens de redução de danos para o consumo de outras substâncias, como tabaco, tranquilizantes/ansiolíticos e maconha.

Nesse sentido, buscou-se delinear algumas diretrizes para o desenvolvimento de um programa de extensão para a atenção ao consumo de álcool e outras substâncias psicoativas orientadas para a população

discente do CCS/UFRB, pautado, sobretudo, em uma abordagem de redução de danos. Ressalta-se a importância do envolvimento de toda comunidade acadêmica no planejamento e desenvolvimento de intervenções para a prevenção do uso abusivo e redução de danos, destacando-se o protagonismo discente, haja vista a influência dos pares nas concepções e nas práticas adotadas pelos estudantes universitários em relação ao tema. Por fim, reconhece-se que esta pesquisa apresenta apenas um recorte da realidade do uso de substâncias psicoativas no âmbito universitário e, portanto, considera relevante o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. G. et al. **Use of alcohol and other drugs among Brazilian college students: effects of gender and age.** Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 34, 2012.
- ANDRADE, A. G., QUEIRÓZ, S., VILLABOIM, R. C. M., CESAR, C. L. G., ALVES, C. G. P., BASSIT, A. Z., GENTIL, V., SIQUEIRA, A. A. F., TOLOSA, E. M. C. **Uso de álcool e drogas entre alunos de graduação da Universidade de São Paulo.** Revista ABP-APAL, v.19, p.53-59, 1997.
- ANDRADE, A. G. **Fatores Associados Ao consumo de Álcool e drogas between Estudantes Universitários.** Revista de Saúde Pública, v.40, p.280-288, 2006.
- BRASIL. **Política Nacional sobre drogas.** Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2005.
- _____.Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras.** Brasília: SENAD, 2010.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. **Potencialidades da Técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substancias.** Revista de Saúde Pública, v. 30, p. 285-293, 1996.
- CHIAPETTI, N., SERBENA, C. A. **Uso de álcool, tabaco e drogas por estudantes da área de saúde de uma Universidade de Curitiba.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.20, p.303-313, 2007.
- DEJONG, W., LANGFORD, L. M. **A typology for campus-based alcohol prevention: moving toward environmental management strategies.** Journal of Studies on Alcohol, Supplement, n.14, p.140-147, 2002.
- DIMEFF, L. A., BAER, J. S., KIVLAHAN, D. R. e MARLATT, G. **A. Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students – A Harm Reduction Approach.** London/New York: The Guilford Press, 1998.
- FERREIRA, H. R., NOGUEIRA, E. **Inserção do Psicólogo no Trabalho de Prevenção ao Abuso de Álcool e Outras Drogas.** Psicologia ciência e profissão, v.24, p.108-115, 2004.
- FIORINI, J. E. et al. **Uso de drogas lícitas e ilícitas no meio universitário de Alfenas.** Revista do Hospital das Clínicas, v.58, p.199-206, 1999.
- GASPARINI, H. D. **Uso de drogas entre estudantes universitários.** 2003. 126f. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2003.
- HAM, L. S., HOPE, D. A. **College students and problematic drinking: A review of the literature.** Clinical psychology review, v.23, p.719-759, 2003.
- LEMOS, K. M. et al. **Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de Medicina de Salvador (BA).** Revista de Psiquiatria Clínica, v.34, p.118-124, 2007.
- KERR-CORRÊA, F., ANDRADE, A. G., BASSIT, A. Z., BOCCUTO, N. M. V. F. **Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da UNESP.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v.21, p.95-100, 1999.



- MARIZ, S. R. et al. **Fundamentos da prevenção ao uso indevido de drogas entre estudantes.** Cadernos de Pesquisa, v.14, p.69-87, 2003.
- NUNES, J. M. et al. **Consumo de bebidas alcoólicas e prática do binge drinking entre acadêmicos da área da saúde.** Revista de Psiquiatria Clínica, v.39, p.94-99, 2012.
- OLIVEIRA, E. B., CUNNINGHAM, J., STRIKE, C., BRANDS, B., WRIGHT, M. G. M. **Normas percebidas por estudantes universitários sobre o uso de álcool pelos pares.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.17, p.878-85, 2009.
- PECHANSKY, F., SZOBOT, C. M., SCIVOLETTO, S. **Uso de álcool entre adolescentes: Conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v.26, p.14-17, 2004.
- PEUKER, A. C., FOGAÇA, J., BIZARRO, L. **Expectativas e beber problemático entre universitários.** Psicologia: teoria e pesquisa, v.22, p.193-200, 2006.
- PILLON, S. C., O'BRIEN, B., CHAVEZ, K. A. P. **A relação entre o uso de drogas e comportamentos de risco entre universitários brasileiros.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.13, p.1169-1176, 2005.
- RIMO, N. L. N. P., STEIN, A. T. **Prevalência do abuso e da dependência de álcool em Rio Grande (RS): um estudo transversal de base populacional.** Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, v.26, p.280, 2004.
- QUEIROZ, S. **Fatores de risco e de proteção para o consumo de substâncias psicoativas entre adolescentes.** Dependência de Drogas, v.2, 2010.
- RESSEL, Lúcia Beatriz. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa.** Texto e contexto - Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 779-786, Dec. 2008.
- RIOS, P. A. A. et al. **Consumo e uso abusivo de bebidas alcoólicas em estudantes universitários do município de Jequié/BA.** Revista Cadernos de Pesquisa, v.4, p.105-16, 2008.
- SIMÃO, M. O. et al. **Prevention of "risky" drinking among students at a Brazilian university. Alcohol and alcoholism,** v.43, p.470-476, 2008.
- STEMPLIUK, V. A. et al. **Comparative study of drug use among undergraduate students at the University of São Paulo: São Paulo campus in 1996 and 2001.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v.27, p.185-193, 2005.



COMO TESTAR MÓDULOS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: O CASO DE UM CURSO DE EXTENSÃO E SUA INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

HOW TO TEST MODULES IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT: THE CASE OF AN EXTENSION COURSE AND ITS INTERACTION WITH THE UNIVERSITY COMMUNITY

Vanessa Gomes Teixeira

Doutoranda em Ciências da Linguagem na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. *vanessa_gomesteixeira@hotmail.com*.

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. *angelabaalbaki@hotmail.com*.

Resumo

No âmbito das atividades de um projeto de extensão universitária, o presente texto tem como objetivos apresentar a experiência de organizar módulos em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) sobre comunidade e cultura surda e acompanhar a realização dos módulos por alunos de dois cursos de licenciatura. Nesse processo, optou-se por preparar um projeto-piloto em três etapas. Os resultados alcançados com o projeto-piloto foram de grande importância para a redefinição das atividades propostas no ambiente de aprendizagem virtual.

Palavras-chave: Comunidade surda. Aprendizagem virtual. Projeto-piloto.

Abstract

In the context of the activities of a university extension project, this text aims to present the experience of organizing modules in a virtual learning environment (VLE) about community and deaf culture and also follow up the implementation of modules by students of two undergraduate courses. In this process, it was decided to prepare a pilot project in three stages. The results achieved with the pilot project were of great importance to the redefinition of the activities proposed in the virtual learning environment.

Keywords: Deaf community. Virtual learning. Pilot Project.



► BREVÍSSIMA APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DE SEUS OBJETIVOS

O projeto de extensão “Recursos e materiais para o ensino de Português para alunos surdos” tem como objetivos gerais abordar questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PL2) para alunos surdos e também propor materiais que auxiliem o professor de Língua Portuguesa na tarefa de ensinar a modalidade escrita dessa língua.

Em relação ao escopo metodológico, o projeto propõe a criação de recursos e metodologias de caráter inovador e experimental visando às necessidades linguísticas da comunidade surda, sobretudo, realizando pesquisas e elaborando atividades para futuros professores em plataformas virtuais.

Nesse contexto, uma das propostas do projeto é propor oficinas voltadas para professores que trabalhem na área, com o intuito de debater sobre o ensino de Português para alunos surdos. Então, foram organizadas dez oficinas que tratavam dos seguintes temas: (1) informações gerais sobre surdez e a Libras¹; (2) debate sobre o livro “Libras: que língua é essa?”, de Audrey Gesser; (3) debate sobre o documentário Travessia do Silêncio; (4) debate sobre o documentário Sou surda e não sabia; (5) análise, avaliação e adaptação de materiais didáticos para ensino de português como L2 para alunos surdos; (6) elaboração de materiais para ensino de PL2 para surdos; (7) debate sobre o filme Música e Silêncio; (8) Literatura Surda e identidade; (9) análise da escrita do aluno surdo; (10) O uso de tecnologias na educação de surdos.

Uma das críticas mais recorrentes nas oficinas deu-se em relação ao modelo de in-

clusão que é feita no Brasil, a qual não considera a formação dos professores e de outros profissionais que trabalharão ou que já trabalham com o público em questão. Os participantes, geralmente, relatavam que não tiveram cursos ou oficinas sobre essa temática durante sua formação e que isso causou grande surpresa e dificuldade quando tiveram contato com alunos surdos.

Pensando nessa lacuna existente, elaboramos um curso em ambiente virtual, voltado para os alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A escolha da modalidade virtual como meio para propor atividades ocorreu de modo a favorecer o aprendizado da LP2 por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação. Destaca-se que a proposta contou com a parceria do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação (LATIC-UERJ) e que o espaço virtual foi disponibilizado no site <http://www.ead.uerj.br/ava/>.

O curso tinha como objetivo trabalhar com questões ligadas ao ensino para surdos, apontando as especificidades dessa comunidade e sugerindo materiais auxiliares na tarefa de incluí-los nas instituições regulares de ensino. Tendo como base as oficinas presenciais anteriormente propostas para profissionais da área, essas foram adaptadas para a plataforma virtual Moodle.

CRIAÇÃO DE UM CURSO NA PLATAFORMA MOODLE

Segundo Tavares e Barbeiro (2011), o surgimento das tecnologias modificou não apenas os conteúdos, como a forma como os aprendizes se relacionam com eles. Como as ferramentas tecnológicas permitem a

¹ Língua Brasileira de Sinais.



produção e a partilha de conteúdos na internet, as possibilidades de contato e divulgação do conhecimento foram ampliadas, fazendo com que os aprendizes conseguissem ter acesso a materiais mais facilmente e, conseqüentemente, aprendessem sobre diversos assuntos mais rapidamente.

Além disso, nessa nova dinâmica, o aluno deixa de ser o receptor da informação para ser participativo no processo de aprendizagem. Como explica Levy (2003), a colaboração permite, por meio da interação, que o sujeito realize tarefas mais complexas com a ajuda de outros membros do grupo. Isso promove a inteligência coletiva, que leva ao reconhecimento e enriquecimento mútuo de pessoas nas dimensões cognitivas, éticas, estéticas, tecnológicas e organizacionais (LEVY, 2003 apud TAVARES e BARBEIRO, 2011).

Levando em conta a diversidade e a não-linearidade das várias ferramentas digitais, encontramos uma possibilidade de interligar o projeto e comunidade acadêmica com maior constância. Entre as diversas ferramentas que podem propiciar a integração e futuros professores da educação básica com atividades destinadas a alunos surdos, uma das opções é a elaboração de atividades na plataforma Moodle. Vale lembrar que essa plataforma, também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é um sistema aberto de gestão da aprendizagem a distância, executado em um ambiente virtual e, de forma geral, utilizado para a criação de cursos online. A mencionada plataforma permite a divulgação de textos, hipertextos, links, vídeos e diversos tipos de materiais para os aprendizes. Além de funcionar como um depósito de informações, essa ferramenta também apresenta potencial comunicativo, pois os fóruns e chats permitem a interação entre aqueles que a utilizam.

O CURSO NO MOODLE

O Moodle foi escolhido como plataforma para o curso devido à quantidade de recursos que apresenta; fato que possibilitou a equipe elaborar diversos tipos de atividades e, dessa forma, tornar as oficinas mais interessantes para o aluno de graduação. Entre seus recursos, destacam-se: postar notícias na página principal do curso, criar eventos, anexar links para acessar outros sites e criar fóruns, glossários, livros, pastas, etc. Além disso, foi possível elaborar atividades de diversos tipos: exercícios de preenchimento de lacunas, de perguntas e respostas; atividades com vídeos.

Outra funcionalidade interessante da plataforma é a Administração do curso. Ao acessar essa ferramenta, o administrador pode acessar relatórios dos alunos, pesquisar sobre o desempenho de cada participante nas atividades, editar as atividades, reconfigurar a página, fazer backup do conteúdo, entre outros. No caso do projeto de extensão, as oficinas no Moodle foram organizadas da seguinte maneira: uma introdução, dez oficinas e uma atividade final para concluir o curso.

Na Apresentação do curso, foram disponibilizados dois arquivos que descreviam detalhadamente o projeto de extensão e cada uma das oficinas. O aluno também poderia acessar um link do tutorial que o redirecionava para uma página da Plataforma AVA que explicava como usar o Moodle. Também foi anexado um questionário para obter mais informações sobre o participante e seu conhecimento sobre a área. Por fim, foi criado um fórum para que cada um se apresentasse e todos pudessem se inteirar de quem estava participando de cada oficina.

Vale registrar que as oficinas foram pensadas como mecanismos pedagógicos que



dinamizariam o processo ensino-aprendizagem e que estimulariam o engajamento criativo de todos os seus integrantes. Para Moita e Andrade (2006), as oficinas servem de meio para a construção criativa e coletiva do conhecimento. Pode-se dizer que são dispositivos que favorecem a integração de alunos e a articulação entre diferentes saberes. À luz da proposta dos referidos autores, é possível compreender a oficina como:

uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela 'construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento'. (MOITA e ANDRADE, 2006, p.5)

De maneira integrativa, os recursos tecnológicos utilizados tinham como propósito possibilitar o acolhimento de novas ideias, relacioná-las aos dados apresentados, valorizar os saberes trazidos pelos aprendizes e incorporá-los aos objetivos de cada oficina. Sucintamente, os principais aspectos abordados em cada oficina são descritos a seguir.

A oficina 1 tratou de questões introdutórias sobre a surdez, a Libras e o ensino de Português para surdos. Nela, foram disponibilizadas atividades de conscientização sobre a percepção da surdez, uma cartilha elaborada pelas integrantes do projeto de extensão e um link para o acesso ao dicionário online de Libras

A oficina 2 promoveu um debate sobre o livro "LIBRAS: que língua é essa?", de Audrei Gesser. Nesse livro, a autora responde às principais dúvidas que leigos apresentam sobre a área e apresenta ao leitor importantes esclarecimentos sobre a Libras, a surdez e o sujeito surdo.

A oficina 3 teve como enfoque o documentário *Travessia do Silêncio*. Esse filme, por meio de relatos da comunidade surda, fala sobre a descoberta da surdez por parte do surdo e da sua família e quais as dificuldades e descobertas essa comunidade enfrenta em um mundo baseado na ideologia ouvinte.

A oficina 4 abordou o documentário francês *Sou surda e não sabia*. Apresentando um posicionamento em relação à surdez diferente de *Travessia do Silêncio*, esse documentário é narrado por Sandrine, uma mulher surda que nasceu em uma família ouvinte. Por meio da língua de sinais francesa, ela conta como descobriu que era surda, a reação da família diante dessa descoberta, seu contato com a língua de sinais e seu processo de construção da identidade surda.

A oficina 5 foi sobre análise de materiais didáticos para o ensino de Português para surdos. Inicialmente, foi proposta uma atividade de reflexão acerca das diferenças entre materiais para surdos e ouvintes. Depois, foram apresentados materiais existentes na área e encaminhamentos para a sua análise e possível adaptação. Por fim, foi pedido que o aluno pensasse em possibilidades de adaptação de determinado conteúdo de Língua Portuguesa para o ensino de surdos.

A oficina 6 trabalhou com a elaboração de práticas pedagógicas para a comunidade surda. Partindo das ideias apresentadas na oficina sobre análise e adaptação de materiais, buscou-se elencar quais critérios e encaminhamentos seriam válidos para a criação de uma atividade para surdos.

A oficina 7 teve como temática principal a Literatura Surda. Certamente, considerar essa especificidade de literatura significa dar voz ao sujeito surdo, retratar seu modo de vida, retratar questões sobre sua cultura e sobre a Libras. A Literatura Surda, ao destacar o



surdo como tema principal das obras, incentiva o empoderamento da comunidade surda e afirma seu espaço na sociedade.

A oficina 8 abordou questões referentes à escrita do aluno surdo. Levando em conta que ele aprende a Libras como língua materna – uma língua viso-gestual e sem modalidade escrita legitimada – e o Português como segunda língua, sua escrita apresenta características específicas. Essas particularidades, por um lado, são semelhantes à escrita de um aluno estrangeiro aprendendo o LP2; mas, por outro, há também particularidades ligadas à influência que a língua de sinais exerce como primeira língua em seu sistema linguístico.

A oficina 9 falou sobre a importância da tecnologia no ensino atual e como ela pode auxiliar o professor na tarefa de adaptar materiais e incluir os alunos surdos na sala de aula regular.

A oficina 10 divulgou inúmeros tipos de produção de conhecimento na área de ensino para surdos. Como o público da oficina era formado por alunos de duas áreas de licenciatura, foram disponibilizados diferentes materiais que mostravam iniciativas de adaptação de aulas para a comunidade surda, como: artigos sobre sinais de áreas específicas, reportagens sobre propostas inclusivas para surdos em diversas disciplinas, glossários e dicionários em Libras de termos específicos.

Por fim, a última atividade para os participantes do curso pedia que o aluno elaborasse um plano de aula para alunos surdos. Nessa tarefa, era esperado que o graduando apresentasse o que foi aprendido no curso e de que forma esse conhecimento poderia auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

O PROJETO-PILOTO: UM RELATO

A implementação de uma ação que promova a identificação de possíveis equívocos e atenuação de problemas no planejamento e na aplicação de uma proposta é sempre muito relevante. Por conseguinte, elaborar um projeto-piloto é uma forma de garantir a testagem e a validação da proposta.

Danna (2012) denomina essa estratégia de “teste-piloto” e explica que ele permite ao investigador validar o instrumento desenhado para a pesquisa, pois é aplicado antes de o pesquisador entrar em contato com os participantes da pesquisa. Como explica a autora:

Nessa perspectiva, o pesquisador participa de uma situação de teste, em que é delineado todo um momento que tem características muito próximas às que foram planejadas para a pesquisa, para que ele se familiarize com o instrumento de pesquisa planejado. Após a aplicação do teste e antes da decisão final de utilizar aquele instrumento, o pesquisador pode discutir com os pares como foi a realização do teste, se o instrumento é válido, se precisa ser modificado e se o que foi desenhado como metodologia possibilita atingir os objetivos da pesquisa. (DANNA, 2012, p. 2)

No caso do Projeto-piloto, levando em conta que professores de diversas áreas têm contato com alunos surdos, a equipe do projeto de extensão convidou os alunos de todos os cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a participar dessa proposta de análise da aplicação de módulos no ambiente virtual Moodle. Registra-se que a adesão a esse projeto foi voluntária, assim como foi mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de dados que permitam identificar os participantes.



O projeto teve início em 14 de julho de 2014, com duração de oito semanas. A participação de cada aluno consistiu em tomar parte de duas reuniões presenciais (previamente agendadas) e realizar todas as atividades das dez oficinas virtuais em seis semanas. Cada participante recebeu, ao final do Projeto-piloto, dois certificados de participação como forma de reconhecimento pelo empenho e agradecimento pela contribuição. Um certificado era relativo à realização das dez oficinas, totalizando 30 horas, e o outro era referente à participação nas duas reuniões com o grupo de estudo, totalizando 10 horas.

Como o objetivo do projeto-piloto era fazer a avaliação das atividades e obter sugestões para a melhoria do curso virtual, foi dividido em três momentos: a primeira reunião para explicar os critérios de avaliação do curso; a segunda parte a distância, quando os alunos faziam o curso na plataforma AVA; e outra reunião presencial, de forma a obter o retorno dos alunos. Inicialmente, foi marcado um encontro com os alunos para explicar detalhadamente o curso e a proposta do Projeto-piloto. Nessa primeira reunião, foram apresentados o projeto de extensão e suas atividades, a explicação das oficinas e o funcionamento da plataforma Moodle. Em seguida, foram apresentados o objetivo do Projeto-piloto e os critérios de avaliação que os alunos usariam para analisar as oficinas. Além disso, foi entregue um termo de participação com a descrição do projeto para que os participantes assinassem.

A primeira reunião foi realizada na sala do Departamento de Estudos da Linguagem (11.033, Bloco A, 11º andar) da UERJ (*campus Maracanã*), e sua pauta englobou os seguintes tópicos: 1- Lista de presença; 2- Apresentação do projeto de extensão e suas ativida-

des; 3- Explicação da proposta das oficinas; 4- Visualização da página da plataforma Moodle e explicação de utilização (tutorial); 5- Apresentação do cronograma do projeto piloto; 6- Entrega do termo de participação; 7- Recolhimento do termo assinado; 8- Entrega da diagnose; 9- Recolhimento da diagnose; 10- Elucidação de dúvidas.

A segunda parte do projeto foi não presencial, pois englobava o momento em que o aluno realizaria as atividades das oficinas no Moodle. Por fim, na terceira etapa, ocorreu o último encontro para receber o retorno das avaliações realizadas, com as devidas críticas e sugestões. Essa segunda reunião foi realizada no mesmo local e teve a seguinte pauta: 1- Lista de presença; 2- Conversa sobre a execução das oficinas; 3- Distribuição da avaliação do projeto; 4- Recolhimento da avaliação do projeto; 5- Elucidação de dúvidas.

4.1 OS MATERIAIS PRODUZIDOS

Os materiais produzidos para o Projeto-piloto foram: um convite por email, a lista de inscritos, um termo de participação, a diagnose; o tutorial de acesso ao Moodle, as pautas das reuniões, a lista de presença e a ficha de avaliação do curso.

Além de ser a primeira forma de contato com os interessados, o convite de participação da proposta, enviado por e-mail, teve como objetivo apresentar o projeto de extensão e o Projeto-piloto. Vale destacar que o e-mail mostrou-se um recurso eficiente para manter contato com os interessados e esclarecer dúvidas.

Na lista de inscritos, constava o nome dos interessados no Projeto-piloto, o e-mail para contato, a área do curso e o período em que estavam. Essa lista ajudou a controlar o número dos possíveis participantes e os cursos de graduação envolvidos.



O termo de participação buscava descrever o projeto de extensão e o Projeto-piloto, elencando como se organizaria essa segunda proposta e especificando qual seria a função do participante. Esse documento foi entregue a cada aluno e, com a assinatura do mesmo, foi confirmada sua participação no projeto. Ao final do primeiro encontro, todos os termos assinados foram recolhidos.

A diagnose (figura 1) tinha como objetivo traçar o perfil dos participantes. Por isso, foi organizada a partir de perguntas que buscavam obter informações relativas ao conhecimento sobre a Libras, ao contato com surdos e à motivação para realizar o curso.

O tutorial de acesso ao Moodle mostrava o passo a passo para o participante acessar o site e se inscrever no curso. Como foi utilizada a plataforma da UERJ, os alunos precisavam da autorização do setor que administrava o curso para participar das oficinas.

As pautas das reuniões foram sínteses dos tópicos principais tratados em cada encontro. Esse registro foi importante para auxiliar na condução dos tópicos que precisavam ser abordados e para organizar a apresentação de forma clara e objetiva, já que a duração do encontro era limitada.

A lista de presença funcionou como uma forma de controle daqueles que compareceram às reuniões, já que, posteriormente, esses participantes ganhariam um certificado específico a esse momento do projeto.

Por fim, a ficha de avaliação do curso teve como objetivo saber as impressões e opiniões dos participantes em relação ao curso

na plataforma AVA. A partir do feedback dos alunos, dado por meio dessa ficha, foi possível averiguar quais exercícios precisavam ser adaptados ou excluídos, quais tópicos apresentavam algum problema que deveria ser corrigido e quais atividades poderiam ser melhoradas.

PROJETO PILOTO
Perfil do Aluno participante- Diagnose Inicial

Nome: _____ Idade: _____
Curso: _____ Período: _____

1) Há quanto tempo você estuda Libras e/ou sobre educação de surdos?

2) O que o motivou para estudar a área de sua estada no Brasil?
() disciplina obrigatória () curiosidade () interesse particular () outros: _____

3) Você já teve algum contato com alunos surdos? Caso sim, número de 1 a 6 os itens abaixo, sendo 1 para o meio de maior contato e 6 para o meio de menor contato:
() escolas () transporte público
() clubes () chats interativos
() igrejas () outros: _____

4) Você já estuda LIBRAS? _____ Caso sim, especifique a modalidade:
() escola / curso () vídeo-aulas
() disciplina na Universidade () ambiente virtual
() professor particular

5- Sobre os seus objetivos com a área de libras e/ou educação de surdos:
() quero ser professor de alunos surdos.
() desejo atuar no campo de tradução e interpretação de Libras.
() necessito estudar sobre a área de modo a contribuir com meu desempenho acadêmico
() para lazer e hobby.
() Outro – especifique: _____

6- Você considera o seu conhecimento sobre a área:
() básico () intermediário () intermediário
() intermediário alto () avançado () superior

7- O que o levou a aceitar participar deste projeto piloto. Relate os motivos:

.....

Indique que, ao longo da realização das 10 oficinas, você destaque pontos positivos e negativos em relação a determinados aspectos:

a) Tempo para realização das oficinas;
b) metodologia adotada;
c) conteúdo apresentado;
d) organização dos módulos;
e) compreensão das mensagens e enunciadas.

Figura 1: Formulário de diagn. **Fonte:** Autoras.

4.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

O projeto em questão contou com a participação de oito alunos de dois cursos de licenciatura (Geografia e Letras). A partir das respostas dadas no formulário de diagnose, buscou-se montar o perfil dos participantes do projeto-piloto. Abaixo, segue tabela do perfil:



PAR-TICIPAN-TE*	CURSO	PE-RÍO-DO	TEM-PO DE ESTUDO SOBRE A ÁREA	MOTIVA-ÇÃO PARA O ESTUDO	CONTA-TO COM SURDOS	USUÁRIO DE LIBRAS	OBJETIVOS NA ÁREA	CO-NHE-CI-MEN-TO NA ÁREA	MOTIVO DE PARTICIPA-ÇÃO
P1	Letras	3º	Já estou há cinco anos. Atualmente estuda a disciplina	Disciplina obrigatória e interesse particular	Escolas, trans-portes públicos e reparti-ções públicas.	Sim. Discipli-na na Univer-sidade.	Quer ser professor (a); Contribuir para o desenvol-vimento acadêmico; Interesse pessoal.	Básico	Interesse pes-soal.
P2	Letras	11º	Nunca estudou	Curiosida-de	Não tem	Não	Contribuir para o desenvol-vimento acadêmico.	Básico	A possibilidade de contato com aluno surdo em sala de aula.
P3	Geografia	5º	Há três meses	Disciplina obrigatória e interesse particular	Amigos, escolas, trans-porte público, clubes, igrejas e chats interati-vos.	Sim. Discipli-na obrigató-ria.	Contribuir para o desenvol-vimento acadêmico.	Básico	Contribuir para que os surdos tenham melhores recursos, já que é muito alto o descaso com Língua de sinais (LIBRAS)
P4	Letras	4º	Há quatro meses	Interesse pessoal	Presídio	Não	Não ficar alheio ao mundo cultural do surdo.	Básico	Assistindo os vídeos em sala de aula e contato com duas internas surdas.
P5	Letras	4º	Há quatro meses	Disciplina obrigatória	Presídio	Não	Curiosida-de e admi-ração pelo assunto.	Básico	Desejo de aprofundar e conhecer mais sobre o assunto para que possa contribuir com projeto. Quer estar a par do assunto caso venha a ter um aluno surdo.
P6	Letras	6º	Há quatro meses	Disciplina obrigatória e curiosi-dade	Trans-porte público.	Não	Contribuir para de-sempenho acadêmico; Lazer e hobby.	Básico	Desejou, após assistir as aulas de planejamentos de materiais, aprofundar e adquirir mais conhecimentos sobre a comuni-dade surda.



PARTICIPANTE*	CURSO	PERÍODO	TEMPO DE ESTUDO SOBRE A ÁREA	MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO	CONTATO COM SURDOS	USUÁRIO DE LIBRAS	OBJETIVOS NA ÁREA	CONHECIMENTO NA ÁREA	MOTIVO DE PARTICIPAÇÃO
P7	Letras	6º	Já estudou um semestre em 2009 e neste último semestre	Disciplina obrigatória e curiosidade	Transporte público e aulas de Libras.	Sim. Disciplina na Universidade.	Contribuir para desempenho acadêmico; Lazer e hobby; Conscientização sobre assunto.	Básico	Gostaria de se conscientizar sobre o assunto e repassar o aprender.
P8	Letras	8º	Março de 2014	Interesse particular	Igrejas, transportes públicos, escolas, clubes, chats interativos e outros.	Não	Contribuir para desenvolvimento acadêmico.	Básico	Aprender sobre LIBRAS.

Tabela 1: Perfil dos participantes. **Fonte:** As autoras

*Como forma de assegurar a não identificação dos participantes, foram utilizadas as designações P1, P2, P3, sucessivamente.

A partir do perfil traçado, notou-se que a maioria dos alunos procurou o curso na área de Português para surdos em razão de sua própria motivação individual, e não devido a políticas de inclusão ou ao incentivo por parte das instituições de implementar a capacitação de professores ou futuros profissionais na área. Além disso, apesar de terem interesse em conhecer mais sobre a comunidade e cultura surdas, os participantes alegaram ter apenas conhecimento básico na área, o que desconstrói o mito de que os professores não se interessam em conhecer mais sobre alunos com especificidades. Observou-se que a falta de conhecimento ocorre em virtude da ausência de cursos e palestras na área.

4.3 OS RESULTADOS

Após a realização das dez oficinas, foi realizada a segunda e última reunião com

o grupo. Como já apresentado anteriormente, foi concretizada, por meio de um formulário, a avaliação do curso em plataforma digital. Ressalta-se que somente oito participantes realizaram e entregaram a avaliação.

Foram organizados dois blocos de perguntas: a) sobre a proposta das oficinas; b) sobre a modalidade virtual. Em relação ao primeiro bloco, foram consideradas quatro perguntas: 1. A carga horária estabelecida foi adequada? Justifique; 2. A metodologia adotada atendeu a sua expectativa? Justifique; 3. O conteúdo apresentado atendeu a sua expectativa? Justifique; e 4. Comente sobre o nível de dificuldade/facilidade dos conteúdos.

De forma a organizar as respostas obtidas em cada bloco, duas tabelas, que se seguem, foram elaboradas:



PARTICIPANTE	CARGA HORÁRIA	METODOLOGIA	CONTEÚDO APRESENTADO	NÍVEL DE DIFICULDADE/FACILIDADE
P1	Adequada e agradável, porém gostaria que fosse maior	Satisfatória. Destacou a importância dos vídeos para a compreensão da teoria.	Atendeu a princípio, pois considera as oficinas adequadas ao público iniciante	Não apresentou dificuldades. Achou o livro da oficina 2 muito técnico.
P2	Satisfatória. Compatível com as atividades.	Eficaz. As apresentações foram expostas de forma clara, facilitando a compreensão dos conteúdos.	Atendeu as expectativas. Ao ser apresentado de forma gradual, facilitou o aprendizado.	Dificuldade no 2º documentário (com trechos em Libras), porém considerou importante o contato com a língua de sinais.
P3	Boa. Permitiu aprimorar o conhecimento sobre o assunto abordado.	Atendeu as necessidades. Considerou os vídeos cansativos, porém necessários por ser um curso à distância.	Atendeu as expectativas. Excelente conteúdo que contribui para o ensino de alunos surdos.	Os conteúdos não foram considerados difíceis. Nível: moderado. Obs: se aumentar o grau de dificuldade, pode se tornar desinteressante.
P4	Insuficiente, pois gostaria de ter tido mais tempo para analisar o material de estudo	Atendeu as expectativas. Destaque para a qualidade dos materiais apresentados.	Atendeu as expectativas. Proporcionou o primeiro contato com a cultura surda.	Dificuldade: responder academicamente. Facilidade: sensibilização como os vídeos e desenvolvimento de pensamento crítico.
P5	Adequada. O tempo foi excelente e apropriado.	Atendeu as expectativas. Abordagem satisfatória e explicativa. Considerou de fácil adaptação.	Atendeu as expectativas além do esperado, incentivando a pesquisar mais sobre o assunto.	Achou a cartilha explicativa um pouco complicada, porém necessária.
P6	Satisfatória, pois conseguiu apresentar a realidade da comunidade surda.	Adequada. Apresenta os conceitos antes de apresentar os materiais didáticos.	Considerou enriquecedor para seus conhecimentos.	Considerou a linguagem técnica e entediante, mas conseguiu captar sua atenção e seu interesse.
P7	Satisfatória e adequada ao projeto.	Inadequada. Sugere produções de vídeos com assuntos abordados.	Apresentou informações novas e interessantes, mas alguns tópicos ficaram repetitivos, como os livros de literatura surda.	Fácil. Não apresentou dificuldades.
P8	Adequada. A plataforma online permite acesso nos fins de semana.	Satisfatória. Enriqueceu os conhecimentos na área das oficinas. Destaque para os relatos e vídeos.	Atendeu as expectativas. Esclareceu diversas dúvidas a respeito da cultura surda.	Não apresentou dificuldades.

Tabela 2: Avaliação da proposta das oficinas. **Fonte:** As autoras



A avaliação feita mostra que a plataforma online pode ser um caminho interessante para a capacitação de professores na área, pois permite que os participantes organizem o estudo de acordo com sua carga horária disponível e a possibilidade de utilizar diversos recursos no Moodle - como vídeos, links, materiais diversos - torna o curso mais interessante. No entanto, os participantes também atentaram para um fator importante: a carga horária das oficinas garante apenas um contato introdutório com a área, sendo necessária a elaboração de cursos mais aprofundados sobre a temática.

Já em relação ao segundo bloco, foram realizadas seis perguntas: 1. A organização em módulos atenderem plenamente as necessidades?; 2. Há facilidade de compreensão das mensagens e enunciados?; 3. Liste eventuais problemas.; 4. Destaque os pontos positivos e negativos dos módulos.; 5. Indique, se houver, aspectos ou características de módulos que você gostaria que fossem observados ou mais esclarecidos.; e 6. Coloque aqui suas observações, críticas e sugestões que possam nos auxiliar a aprimorar a qualidade das oficinas.

PARTICIPANTE	ORGANIZAÇÃO EM MÓDULOS	COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS	EVENTUAIS PROBLEMAS	PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	CRÍTICAS E SUGESTÕES
P1	Atendeu as necessidades. Abordados de forma gradual, facilitando o aprendizado.	Satisfatória. Não apresentou dificuldades ou problemas.	Atividade 2 da oficina 5 (gravação das respostas). Na oficina 7, não houve opção para a resposta da atividade	Positivo: Jornal sem áudio. Negativo: pesquisas de opinião ao final de cada oficina. Cansativo	Ensinar como utilizar as tecnologias da oficina 9 para o ensino de LP2 e não só elencar a listagem.	Acrescentar mais informações sobre a Libras (prática), deficiências na aquisição de PL2 e a interação dos alunos surdos com a língua portuguesa.
P2	Atendeu as necessidades. Apreciou a didática passo a passo dos módulos.	Satisfatória. Os enunciados são claros e objetivos.	Não conseguiu enviar os arquivos da oficina 10. Os módulos não identificam a conclusão das oficinas.	Positivos: links e bibliografias. Negativos: ausência de fóruns entre organizadores e participantes.	Nada a comentar	Sugere a inclusão de um fórum durante as oficinas.
P3	Atendeu as necessidades. Pode ser cursado de acordo com a disponibilidade dos participantes.	Satisfatória. Conseguiu compreender todo o conteúdo.	Alguns vídeos e envio de mensagens apresentam erros.	Positivos: módulos esclarecedores com bom conteúdo. Negativos: nenhum	Diminuir tamanho dos documentários e acrescentar pequeno texto para exposição das opiniões.	Avaliou como bom tanto o conteúdo quanto a qualidade das oficinas.



PARTICIPANTE	ORGANIZAÇÃO EM MÓDULOS	COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS	EVENTUAIS PROBLEMAS	PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	CRÍTICAS E SUGESTÕES
P4	Atendeu as necessidades. Apresentada de forma crescente e satisfatória.	De fácil compreensão para alunos de letras, por possuírem familiaridade com textos acadêmicos.	Problemas na abertura de mapas e acessos à plataforma que só foi possível através do acesso aos emails de outros participantes.	Positivos: os módulos. Gostaria que estivessem em maior quantidade. Negativo: nenhum	Os módulos foram esclarecedores.	Sugere diminuição na quantidade de oficinas e aumento na carga horária, tendo em vista a riqueza do material trabalhado e o universo a ser estudado.
P5	Atendeu as necessidades. Facilitou a organização e a ordenação dos assuntos.	Claros e explicativos.	Tópicos e vídeos repetitivos. Alguns temas e assuntos não foram explorados de forma suficiente. Não estimulou debates e conversas.	Positivos: acesso a nova visão a respeito dos assuntos que desconhecia. Negativos: pouco espaço para posicionamentos e debates.	Inserir comentários e correções das atividades.	Crítica: sugere não repetir os vídeos. Sugestões: adicionar gabaritos e feedback às atividades.
P6	Atendeu as necessidades. Organizado e minimalista.	Foram esclarecedores	Dificuldades com a quantidade de links de cada oficina.	Positivos: organização Negativos: links apresentam erros.	Aviso de possibilidade de refazer atividade e inseri-las dentro das respectivas oficinas.	Adicionar tópicos relacionados à aceitação do surdo na sociedade. Valores éticos para atender as necessidades da comunidade surda.
P7	Interessante. Sugere dois módulos: o surdo e a educação; o surdo e a comunidade	Enunciados claros. Apresentou dificuldade em uma atividade.	Espaço insuficiente para digitação das respostas. A oficina 6 solicita envio de trabalho, mas não possui link de envio.	Positivos: as oficinas estimulam o pensamento crítico. Negativos: conteúdos repetidos e carência de novos métodos informativos. Muitos blocos de textos.	Redistribuição dos módulos ou criação de novos, pois 5 e 8 ficaram grandes.	Redistribuir o conteúdo dos módulos, evitando repetições. Inserir informações novas e acrescentar vídeo aula gravada por professores.



PARTICIPANTE	ORGANIZAÇÃO EM MÓDULOS	COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS	EVENTUAIS PROBLEMAS	PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	CRÍTICAS E SUGESTÕES
P8	Atendeu as necessidades. Facilitou a compreensão, possibilitando o estudo direcionado.	Satisfatória. Obs: Módulo (oficina 1) muito extenso.	Não foi possível fazer atividades de oficina 7. A plataforma travou o sistema em diversos momentos.	Positivos: oficinas (estimulam o pensamento crítico). Negativos: pesquisa de opinião no término dos módulos.	Leitura integral do livro: Libras, que língua é essa?	Sugestões: retirar pesquisas de opinião após o término de cada oficina. Acrescentar gabarito modelo ou sugerido.

Tabela 3: Avaliação da modalidade virtual. **Fonte:** As autoras

A segunda parte da avaliação feita pelos participantes evidencia a importância do Projeto-piloto. A partir da análise, críticas e sugestões dadas pelos participantes, vários problemas foram detectados. A observação de pontos que não tinham sido contemplados possibilitou a melhoria substancial das oficinas. Por fim, salienta-se que algumas sugestões não puderam ser acatadas seja por impossibilidade do sistema, seja por impossibilidade técnica e orçamentária do projeto de extensão.

CONCLUSÕES

A realização do Projeto-piloto confirmou a importância da plataforma online na atualidade. O Moodle, além de incentivar a autonomia dos alunos, permite que eles organizem o estudo de acordo com sua carga horária disponível, o que facilita o gerenciamento de tarefas relacionadas à sua formação, já que muitos graduandos acabam não conseguindo fazer cursos de extensão devido à falta de tempo.

Além disso, essa questão aponta para uma problemática: a importância de as institui-

ções incentivarem a especialização dos futuros professores. Verificou-se que, muitas vezes, eles procuram cursos para se aprofundarem em diversos assuntos por vontade própria e não somente por estar inserido na matriz curricular. Apesar do fato em questão ser positivo no sentido que mostra a seriedade do futuro docente e seu profissionalismo, isso também ocasiona o acúmulo de tarefas e o sobrecarrega, já que, muitas vezes, o aluno já trabalha e não é liberado para assistir a palestras, nem fazer cursos na área ou não tem tempo para saber mais sobre diversos assuntos da profissão.

Outro ganho trazido pela elaboração do Projeto-piloto foi que, a partir do olhar externo apresentado pelos participantes, houve a oportunidade de detectar problemas e de saná-los, dentro de certos parâmetros. Isso possibilitou a melhoria das atividades e do curso em geral. A participação de cada aluno contribuiu para o estudo de viabilidade das oficinas oferecidas em modalidade virtual, bem como na definição de implementação das ações extensionistas.



REFERÊNCIAS

DANNA, C. L. **O teste piloto:** uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação & VII Encontro do NEL, 2012.

GESSER, A. **Libras:** que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.

LEVY, P. **La inteligência colectiva.** São Paulo: Loyola, 2003.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** In: Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.

TAVARES, C. F. & BARBEIRO, L. F. **As implicações das TIC no ensino da língua.** Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.



PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

PERCEPTIONS AND PRACTICES IN HEALTH EDUCATION

Liliane de Jesus Bittencourt

Prof^ª. Dr^ª. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. *liliane_bittencourt@ufrb.edu.br*

Heline Maica Coelho de Melo

Nutricionista graduada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
helineenileh@hotmail.com

Laís Lima de Jesus

Nutricionista graduada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB *lais.lima.nutricao@gmail.com*

Resumo

A educação em saúde tem como finalidade a preservação da saúde individual e coletiva. A escola é um importante espaço para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde. Partindo destas considerações, este trabalho objetivou refletir sobre a influência de hábitos saudáveis de alimentação e práticas adequadas de higiene na infância utilizando ferramentas da educação em saúde. Trata-se de um estudo descritivo analítico, com abordagem qualitativa. As ações foram desenvolvidas através do Projeto de Extensão Educar e Nutrir, por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e destinadas a crianças em idade pré-escolar e escolar. As atividades foram divididas em dois eixos temáticos, educação alimentar e nutricional e hábitos adequados de higiene. Foi possível despertar o interesse por alimentos até então não conhecidos ou não consumidos, como frutas e alguns legumes, e propiciar um entendimento mais amplo sobre saúde, além de aguçar o sentido da responsabilidade consigo e com a coletividade. Considerando a educação em saúde como uma estratégia factível e eficaz de promoção da saúde, as atividades para crianças merecem destaque por promover mudanças que refletem em resultados a curto, médio e longo prazo, visto que o aprendizado da infância repercute ao longo da vida.

Palavras- chave: Educação em Saúde. Educação Alimentar e Nutricional. Escolares.

Abstract

The Health education has the purpose to preserve the individual and collective health. The school is an important place for the development of health education practices. Based on these considerations, this study aimed to reflect the influence of healthy eating habits and appropriate hygiene practices in childhood using health education tools. It is an analytical descriptive study with a qualitative approach. Health education activities were developed by Extension Project "Educar e Nutrir", by a multidisciplinary team of Universidade Federal do Recôncavo Bahia (UFRB) and were intended for children in pre-school and school age. It was possible to arouse in the students the interest about unknown or uneaten foods as fruits and vegetables and to promote a broad understanding about health, stimulating the sense of responsibility to himself and collectivity. The activities were divided into two thematic areas, food and nutrition education and proper habits hygiene. Considering the health education as a feasible and effective strategy of health promotion the activities for children are noteworthy promoting changes that reflect results in the short, medium and long-term, since childhood learning has repercussions throughout life.

Keywords: Health Education. Food and Nutrition Education. School.



► INTRODUÇÃO

A educação em saúde tem como finalidade a preservação da saúde individual e coletiva. Nesse sentido, Oliveira et al (2009) afirmam que a educação em saúde deve oferecer condições para que as pessoas desenvolvam o senso de responsabilidade, tanto por sua própria saúde, como pela saúde da comunidade, merecendo consideração como um dos mais importantes elos entre as perspectivas dos indivíduos, os projetos governamentais e as práticas de saúde.

A escola é um importante espaço para o desenvolvimento de práticas de educação em saúde. Distingue-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

A escola configura-se como cenário estratégico para a promoção de saúde através de atividades de ensino e da vivência escolar, identificando as necessidades e demandas da criança, com metodologias participativas e práticas educativas que estimulam o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O público escolar vivencia uma fase caracterizada por intensos processos de aprendizagem, pela busca de identidade própria e por mudanças cognitivas, emocionais e sociais sem precedentes. Através deste, a escola não só pode ser importante no papel formador baseado na construção de conhecimento relacionado aos diversos aspectos do crescimento e desenvolvimento, mas também constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, interferindo diretamente na produção social da saúde (MARINUS et al, 2012). Nesse contexto, Figueira e Leite (2008) afirmam que o processo educativo deve ser iniciado preferencialmente na infância, pois é nesta fase

que representa um período em que o ser humano está crescendo e se desenvolvendo, tanto física quanto intelectualmente. As atitudes e valores adquiridos durante este período estarão presentes nas fases seguintes da vida. Isso significa que é de fundamental importância investir nessa época.

Partindo destas considerações, este trabalho objetivou refletir sobre a influência de hábitos saudáveis de alimentação e práticas adequadas de higiene na infância utilizando ferramentas da educação em saúde.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo analítico, com abordagem qualitativa. As ações de educação em saúde foram desenvolvidas através do Projeto de Extensão Educar e Nutrir, por uma equipe multidisciplinar composta por estudantes dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e destinadas a crianças em idade pré-escolar e escolar, oriundas de uma creche-escola situada em uma cidade do interior da Bahia. As atividades foram divididas em dois eixos temáticos, educação alimentar e nutricional e hábitos adequados de higiene. Serão consideradas nas discussões apenas as atividades direcionadas aos escolares na faixa etária entre 7 e 12 anos. Para participação no projeto, as crianças foram autorizadas por seus pais ou responsáveis, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem assinados

As ações foram realizadas com base na abordagem sócioconstrutivista, visando a uma maior estimulação e consequente



participação dos envolvidos. Na concepção construtivista, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende.

Algumas atividades desenvolvidas, por exemplo:

- Jogo de perguntas sobre o hábito alimentar - o objetivo da brincadeira foi diagnosticar o hábito alimentar das crianças. Foram distribuídas pelas mediadoras das ações, pequenas placas na cor verde e as crianças instruídas para levantá-las à medida que as perguntas eram lançadas e visualizavam imagens de alimento ou preparação que costumavam consumir nas três principais refeições diárias (desjejum, almoço e jantar); ao passo que as imagens eram exibidas, uma criança era selecionada para fixá-las em um mural



Figura 1: Atividade de investigação dos hábitos alimentares. **Fonte:** As autoras

- Jogo de trilha das perguntas - o objetivo foi conhecer um pouco mais do hábito alimentar dos escolares. Perguntas sobre alimentação saudável foram lançadas e cada pergunta respondida de forma correta, a equipe avançava algumas casas na trilha. A dupla que primeiro conseguiu concluir o percurso recebeu como prêmio uma cesta de frutas.
- Aulas expositivas sobre higiene pessoal (higiene oral adequada, lavagem correta

das mãos e banho diário) - o objetivo foi demonstrar a importância da realização de uma higiene pessoal adequada, destacando a escovação correta dos dentes, a lavagem correta das mãos e a hora do banho. Foram utilizados recursos audiovisuais, com imagens ilustrativas de apoio às discussões, além de um kit figurativo composto por uma boca com dentes, língua, escova de dente e fita dental para orientar de forma adequada a higiene oral. A fim de estimular a participação das crianças também foram lançadas perguntas sobre o tema.



Figura 2: Aula expositiva sobre higiene pessoal. **Fonte:** As autoras.

- Demonstração do teor de açúcares e gorduras de alguns produtos industrializados - objetivou-se incentivar o consumo consciente de alimentos ricos em açúcares e gorduras, como por exemplo, refrigerante, achocolatado, salgadinho, biscoito recheado, batata frita, suco de caixinha. Houve a demonstração real do alimento em paralelo com o quantitativo de açúcar e gordura de cada um.
- Horta coletiva - objetivou-se a criação do vínculo entre as crianças e as hortaliças, através da promoção do contato com os alimentos desde o cultivo até o seu consumo. Nesse sentido, os estudantes prepararam uma horta no canteiro dos fun-



dos da instituição, e puderam observar a limpeza do terreno, a formação das leras e covas, porém, devido à utilização de ferramentas perigosas, por segurança, eles ajudaram apenas a semear e a regar as sementes de coentro, alface, quiabo, pimentão e tomate cereja.



Figura 3: Preparação da horta coletiva. **Fonte:** As autoras.



Figura 4: Preparação da horta coletiva. **Fonte:** As autoras.

- Oficina de teatro - a realização de uma peça teatral visou potencializar o aprendizado das crianças através de uma interação efetiva destas na atividade e ao

caráter lúdico apresentado pelo teatro. Os estudantes foram os atores da atividade, ensaiaram e apresentaram uma peça teatral cujo tema perpassava aos já trabalhados anteriormente.



Figura 5: Oficina de teatro. **Fonte:** As autoras.

- Oficina culinária - teve como intuito promover a aceitação de preparações e/ou alimentos comumente rejeitados pelo público infantil, através de novas formas de apresentação destes alimentos e com a participação das crianças no preparo dos lanches.



Figura 6: Oficina de culinária. **Fonte:** As autoras.

Foram montadas saladas decoradas em forma de árvore, montagem da pizza de frutas e degustação das preparações.

A avaliação das atividades foi feita de for-



ma lúdica com jogos de pergunta e resposta no decorrer das ações para avaliar a construção e apreensão do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das primeiras atividades de investigação dos hábitos alimentares, constatou-se que a maioria das crianças apresentava erros alimentares, como o consumo excessivo de alimentos industrializados e carboidratos simples, além da baixa ingestão de fontes de vitaminas e minerais, como frutas, verduras e legumes, e, em alguns casos, o número de refeições insuficiente para as suas necessidades. Outro ponto relevante foi o alto índice de casos de parasitoses e toxinfecções, corroborando a necessidade de ações de educação em saúde para esse público.

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A educação nutricional pode ser definida como “uma variedade de experiências planejadas para facilitar a adoção voluntária de hábitos alimentares ou de qualquer comportamento relacionado à alimentação, que conduz à saúde e ao bem estar”. Desta forma, o planejamento destas experiências deve levar em consideração as características específicas do grupo para o qual se destinam as ações (RIGO et al, 2010).

Nesse sentido, as ações de educação em saúde foram realizadas por meio de atividades lúdicas como jogos, pinturas, apresentação teatral, teatro de fantoches, contagem e montagens de histórias.

Pôde-se observar que as crianças apresentaram grande interesse em expressar suas opiniões, hábitos, preferências e experiências alimentares, interagindo com os organizadores das ações. O uso de atividades lúdicas como forma estratégica para a

construção do conhecimento arregimenta uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirado em uma concepção de educação para além da instrução (MONTEIRO et al, 2008).

Observou-se, por exemplo, que, através da elaboração da horta coletiva, foi possível aproximar os estudantes dos alimentos naturais. Além disso, puderam compreender de onde vêm os alimentos que chegam à mesa, pois com o aumento do consumo de industrializados tem-se perdido o contato com a origem do alimento.

A elaboração da horta coletiva configurou-se como espaço para incentivar a segurança alimentar e nutricional, pois os alimentos foram cultivados de forma orgânica e sem uso de defensivos agrícolas. Dessa forma, a ação fez com que os estudantes pudessem desenvolver uma relação mais saudável com o alimento, fator que pode repercutir diretamente em sua saúde.

Assim, os significados do direito a uma alimentação adequada são construídos socialmente na realidade local e podem ser potencializados com processos de educação alimentar e nutricional capazes de motivar e de dar sentido as ações entre os agentes da escola, de acordo com as condições que cada um desenvolve, para compreender o direito à alimentação saudável e adequada e as implicações desse direito sobre a segurança alimentar e nutricional numa dimensão ética em favor da autonomia e do empoderamento do sujeito.

As atividades realizadas levantavam discussões a respeito da importância do consumo de alimentos saudáveis, dos riscos à saúde que o consumo abusivo de alimentos ricos em açúcares, gorduras e conservantes pode acarretar. Observou-se gradualmen-



te o envolvimento e interesse das crianças, resultando em mudanças no comportamento alimentar, considerando postura e bons hábitos no momento das refeições. Os escolares passaram a consumir mais alimentos in natura, por exemplo. Corroborando essa análise, entende-se a escola como responsável por complementar ou compensar a educação alimentar familiar.

Favorecer a escolha dos alimentos pela criança e uma nova experiência alimentar contribui para formação dos hábitos alimentares e da identidade dos indivíduos. As ações educativas puderam proporcionar aos estudantes a construção dos conhecimentos que o instrumentalizarão a fazer suas escolhas – sobretudo na apropriação do direito humano de uma alimentação adequada – julgar o que ouvirá na mídia e atuar de forma autônoma diante das várias alternativas que se apresentam no seu contexto. Isso parece concretizar a síntese de Paulo Freire: a leitura da escrita só tem sentido se favorecer a leitura do mundo (BARBOSA et al, 2013).

Para Luliano et al (2009), os escolares podem ser receptivos a conceitos de alimentação, nutrientes e saúde, desde que sejam compatíveis à sua capacidade cognitiva e participem ativamente do processo de aprendizagem, para que, dessa maneira, possam aumentar seu conhecimento e consciência sobre nutrição, etapas fundamentais para um comportamento alimentar saudável.

Por meio das atividades, como a oficina culinária, as crianças tiveram a oportunidade de compreender e aprender sobre alimentação saudável de acordo com o seu contexto e respeitando a cultura e os hábitos alimentares local. Foi possível despertar o interesse por alimentos até então não conhecidos ou não consumidos, como frutas e alguns legumes. Nesse sentido, o resultado confir-

ma que a prática culinária também facilita a reflexão e o exercício das dimensões sensoriais, cognitivas e simbólicas da alimentação (GARCIA; CASTRO, 2011).

A realização de ações que permitam a criança manipular e explorar alimentos, provar novos sabores e texturas, bem como refletir sobre seu comportamento alimentar, pode contribuir para escolhas alimentares mais críticas e saudáveis.

ATIVIDADES EDUCATIVAS SOBRE HIGIENE

Nesse eixo foi discutida a relação saúde e higiene, tendo esta como uma aliada na promoção da saúde e pautando-se no direito da população de viver em condições adequadas que permitam que estes pilares resultem em qualidade de vida.

No seu amplo conceito, a higiene também pode ser entendida como limpeza corporal na busca pela preservação da saúde, estabelecendo normas e recomendações para prevenir as doenças. Nesse contexto, atrelado a bons hábitos alimentares, as práticas adequadas de higiene constituem-se como uma forma eficaz de promoção da saúde.

A prática de medidas preventivas com relação a parasitoses, especialmente com o público infantil, é imprescindível para as ações de cuidado com a saúde. Os cuidados com a higiene pessoal merecem destaque, tendo em vista a adesão de comportamentos promotores da saúde.

Nessa temática foi abordada a importância do banho, a higiene oral e a lavagem das mãos. As atividades foram realizadas de forma discursiva, ilustrativa e participativa, o que favoreceu o interesse das crianças pelas ações e adesão às práticas de higiene.

Foi perceptível, por meio dos relatos e da própria prática evidenciada, que gradual-



mente com o decorrer das ações, as crianças aderiram às práticas de higiene de forma contínua em seu cotidiano, como a lavagem das mãos que passou a ser um hábito recorrente antes e após o consumo das refeições, ao ir ao banheiro e após as brincadeiras, além da higienização das frutas antes do consumo.

De acordo com Lopes e Melo (2014), para resguardar as crianças de algumas patologias é necessária a implantação de hábitos saudáveis. Dentre estes costumes está a higienização das mãos, a qual é uma medida individual simples e menos custosa para prevenir a colonização das infecções. Além disso, ela é adotada há muitos anos na prevenção e controle de contaminações. O uso adequado de água e sabão é uma ação simples que pode contribuir para a redução da flora microbiana nas mãos.

Cabe ressaltar que, além de modificar os hábitos e comportamentos dos escolares, foi possível propiciar um entendimento mais amplo sobre saúde, além de aguçar o sentido da responsabilidade consigo e com a coletividade, a partir das escolhas e práticas saudáveis, considerando que as crianças são excelentes multiplicadores, tendo em vista que as informações transmitidas para eles eram disseminadas em suas redes sócias (famílias e amigos).

CONCLUSÃO

O número escasso de publicações na área de educação em saúde, com temas sobre educação alimentar e nutricional e educação em higiene para o público infantil apre-

enta-se como uma limitação para o presente estudo.

Trabalhar com educação em saúde, construindo e definindo o que vai ser trabalhado a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, aumenta as possibilidades de sucesso em relação ao objetivo almejado.

A escolha de estímulos adequados pode propiciar a participação efetiva do escolar na atividade proposta, promovendo interesse e prazer em favor do processo educativo. Nesse sentido, estratégias lúdicas contribuem para o aprendizado das crianças no momento em que agregam prazer à atividade pedagógica. Assim, trabalhos de orientação são importantes, principalmente para incentivar as medidas que possam contribuir e promover saúde no âmbito escolar.

A orientação prévia auxilia no processo de autonomia da criança, um processo educativo proporciona a construção de um conjunto de ideias que norteiem as ações e conseqüentemente as escolhas.

Considerando a educação em saúde como uma estratégia factível e eficaz de promoção da saúde, as atividades para crianças merecem destaque por promover mudanças que refletem em resultados a curto, médio e longo prazo, visto que o aprendizado da infância repercute ao longo da vida. Outro fator relevante é que promover o senso de responsabilidade, desde os primeiros anos de vida, contribui para uma sociedade mais atuante, capaz de reivindicar por seus direitos e realizar melhores escolhas, resultando em melhor qualidade de vida.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, N. V. S. et al. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**. V. 18, n. 4, p. 937-945, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção básica. Saúde na Escola/ **Ministério da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FIGUEIRA, T. R.; LEITE, I. C. G. Percepções, conhecimentos e práticas em saúde bucal de escolares. **Revista Gaúcha de Odontologia**, v. 56, n.1, p. 27-32, Porto Alegre, 2008.

GARCIA, R. W. D.; CASTRO, I. R. R. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.16, n.1, Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, R. M.; MELO, T. L. Percepção dos alunos, em anos iniciais do ensino fundamental, relacionada à higienização das mãos. **Revista Eletrônica da UNIVAR**, v.1, n.11, p.117-121, 2014.

LULIANO, B. A. et al. Educação nutricional em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos-SP. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, 2009.

MARINUS, M. W. L. C. et al. Saúde do escolar: uma abordagem educativa sobre Hanseníase. **Sau. &Transf. Soc.**, v.3, n.1, p.72-78, Florianópolis, 2012.

MONTEIRO, E. A. A. et al. Resgate da concepção criativa e humanizada no processo pedagógico da educação nutricional. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, v. 23, n. 2, p. 51-55, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, C. B. et al. As ações de educação em saúde para crianças e adolescentes nas unidades básicas da região de Maruípe no município de Vitória. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 635-644, 2009.

RIGO, N. N. et al. Educação Nutricional com Crianças residentes em uma associação beneficente de Erechim, RS. **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 6, n.11, p.112-118, 2010.



AMPLIANDO O PROTAGONISMO JUVENIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL PARA O ENFRETTAMENTO DA VIOLÊNCIA

EXPANDING YOUTH PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL SETTING TO FACE VIOLENCE

Edna Maria de Araújo

Doutora em Saúde Pública. Professora titular do departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. *ednakam@gmail.com*

Jackeline Sena Nunes

Graduanda do Curso de Medicina da UEFS. *kelmed2@yahoo.com.br*

Adivânia Tolentino Nogueira

Graduanda do curso de Medicina da UEFS. *adivania.nogueira@gmail.com*

Resumo

A violência tem mobilizado discussões nas diversas instâncias sociais. Inúmeras são as áreas do conhecimento que têm se debruçado sobre o estudo do tema, no intuito de pensar estratégias que minimizem tal patologia social. A partir desse pressuposto, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, cujo objetivo é disseminar ações de enfrentamento da violência entre estudantes e educadores, através da inclusão da temática da violência, de uma forma interessante e criativa no ambiente escolar, na formação de jovens conscientes do seu papel como protagonistas na defesa da vida e promoção da cultura da paz nas escolas da rede pública. O estudo foi desenvolvido no Colégio Estadual Yeda Barradas, em Feira de Santana, Bahia, e no Colégio da Polícia Militar – CPM Diva Portela. Ao longo das atividades, observou-se que houve uma modificação comportamental dos estudantes envolvidos, uma vez que eles demonstraram, ao longo desse processo, um amadurecimento em relação à temática da violência no ambiente escolar, bem como contribuíram para a minimização desse problema.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Violência. Tecnologias sociais. Cultura da paz.

Abstract

Violence has mobilized discussions on various social instances. There are numerous areas of knowledge that has been working on the subject of study in order to think of strategies to minimize such social pathology. From this assumption, there was a study of a qualitative nature, whose objective is to disseminate actions against violence among students, educators, by including the issue of violence in an interesting and creative way at school, in training young aware of their role as protagonists in defense of life and promote a culture of peace in public schools The study was developed at the Colégio Estadual Yeda Barradas, in Feira de Santana – Bahia and at the Colégio da Polícia Militar – CPM Diva Portela. During the activities it was observed that there was a behavioral modification of the students involved, since they have shown throughout this process a maturing in relation to the theme of violence in the school environment and contributed to minimizing this problem.

Keywords: Juvenile protagonism. Violence. Social technologies. Peace culture.



► INTRODUÇÃO

A violência tem mobilizado discussões nas diversas instâncias sociais. Inúmeras são as áreas do conhecimento que têm se debruçado sobre o estudo do tema, no intuito de pensar estratégias que minimizem tal patologia social. A partir desse pressuposto, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, objetivando estimular a conscientização dos jovens para a problemática da violência dentro e fora do ambiente escolar, instigando-os a serem sujeitos transformadores dessa realidade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) apresenta quatro tipos de violência contra crianças e adolescentes: física, sexual, emocional ou psicológica e negligência, as quais podem resultar em danos físicos, psicológicos, além de danos ao seu crescimento, desenvolvimento e maturação.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, realizou uma Pesquisa de Saúde do Escolar (PeNSE), em 2009, a qual abarcou estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal. O resultado obtido na análise apontou a escola como o terceiro lugar no que se refere à ocorrência de quaisquer tipos de práticas violentas vivenciadas por adolescentes. Nota-se que, dos 60.973 estudantes entrevistados, 6,4% deixaram de ir à escola por não se sentirem seguros no trajeto casa-escola ou escola-casa. A sensação de insegurança foi maior entre os estudantes das escolas públicas, apresentando índice de 7,0%, do que entre aqueles das escolas privadas (4,0%).

A OMS (2007), diante de toda essa problemática, discute violência como um desafio universal e, em seu discurso, ressalta a im-

portância da integração do setor saúde na Rede de Prevenção e Enfrentamento da Violência. Tomando como princípio a determinação social do processo saúde-doença, a interdisciplinaridade e interssetorialidade são fundamentais no desenvolvimento de ações de proteção, prevenção e intervenção em resposta ao fenômeno da violência, particularmente nos grupos mais vulneráveis.

VIOLÊNCIA COMO UM PROBLEMA GLOBAL DE SAÚDE PÚBLICA

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2007) conceitua a violência como o “uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.” A inclusão da palavra “poder” completando o sentido de “força física”, amplia a natureza de um ato violento e expande o conceito usual de violência para incluir os atos que resultam de uma relação de poder, incluindo ameaças e intimidação.

Para Filho (2001):

Violência vem tanto do latim *violentia*, abuso de força, como de *violare*, transgredir o respeito devido a uma pessoa. Calcides, em Górgias, faz uma interessante vinculação entre o conceito grego equivalente (*hybris*: desmesura) e o desejo: o excesso não é senão outro nome para o desejo. Daí poder-se inferir que, além das definições que situam a violência como algo fisicamente agressor a uma individualidade, há um componente de prazer e de satisfação nas formas da violência, como o demonstram as práticas sadomasoquistas. (FILHO, 2001, p.26).

De acordo com Minayo (1994), “a violência é um dos eternos problemas da teoria social



e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente.” Contudo, hoje é praticamente unânime a ideia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Tratando-se, assim, de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade.

Considerando que a violência se produz dentro da sociedade (MINAYO, 1994; ALMEIDA et al., 2010; SCHRAIBER et al., 2006) e se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais específicos, o setor Saúde, ao abordar o tema violência, não pode enfrentá-lo como um objeto próprio. Pelo contrário, precisa considerar a violência como um problema de toda a sociedade e utilizar a abordagem interssetorial com a área da Educação, Justiça, da Segurança, além da Sociedade Civil Organizada (BRASIL, 2005).

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Cada vez mais, tem se constatado que as escolas – espaços propícios aos processos de socialização e integração social – vêm tendo que administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violência. Nas escolas, identifica-se que os episódios violentos que ocorrem não se restringem aos crimes e delitos previstos no Código Penal, mas abrangem dimensões do cotidiano e dos relacionamentos sociais entre alunos, professores, diretores, pais e demais adultos que participam da comunidade escolar (Abramovay, 2005, p.4).

É sabido que os tipos de agressões que perpassam pelo ambiente escolar não estão ligados apenas a agressões físicas, mas também a agressões verbais, constituídas de ofensas, ameaças e diversos tipos de discriminação. Desta forma, esse tipo de

tratamento torna-se comum, de tal maneira que passa despercebido por toda a comunidade escolar, menos para o vitimado que, ao sofrer determinados tipos de abusos, pode desenvolver sentimentos de insegurança e impotência escolar.

No livro *Violências nas Escolas*, lançado pela UNESCO em 2005, demonstra-se que, além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança que prejudicam o desenvolvimento pessoal dos alunos, a violência impõe graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança, apresentam dificuldade de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar, os quais configuram o que se conhece por fracasso escolar.

Além dos conflitos no ambiente escolar, citados anteriormente, é importante destacar que a escolha pedagógica, também contribui para conflitos entre professores/alunos. Em estudo sobre a cultura escolar como objeto da historiografia, Julia (2001) estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições jurídicas ou as militares. A cultura escolar, para ele, evidencia que “a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de ‘inculcação de comportamentos e de hábitos’.” (JULIA, 2001, p. 14).

Vale (2008) afirma, ainda, que:

A organização escolar é penetrada por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes ambíguos, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que ex-



clusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal. Assim entendido, denotamos que os critérios de legitimação e hierarquização presentes na sociedade prevalecem na organização escolar, indicando um sistema educacional enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar e nas manifestações que a partir daí se desvelam (VALE, 2008, p.94)

Percebe-se, assim, a importância da escola pedagógica que leve à instituição escolar optar por não ser apenas um ambiente disciplinar, mas também um espaço de criação e transformação social, comprometida com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, espaço que propicie a articulação entre diferentes contextos, subjetivos, sociais e culturais (BISPO e LIMA, 2014).

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E ARTE

Compreender a geração jovem implica a busca pelo entendimento de identidades e classes sociais diversas e de um universo multicultural. Esse período de transição da fase infantil para a vida adulta vem carregado de travessuras e travessias que marcam a vida do adolescente e que traz em si uma peculiaridade que o faz um ser dicotômico. Se por um lado é forte, corajoso, senhor de seu destino, por outro, é incosequente, frágil e inseguro. Esse misto de poder e fragilidade inibe muitas vezes, ou até prejudica, a participação do jovem na vida social e no ambiente escolar (TASHIRO, TRUFEM, 2009, p.3)

Frente a essa etapa da fase da vida, caracterizada por inseguranças e incertezas, é importante para o jovem a presença de um referencial que transmita apoio, segurança, compreensão e cooperação. O jovem

não precisa de alguém que gerencie, a todo o momento, seu tempo, sua vida e suas atividades, mas sim de caminhos que o permitam, que o incentivem ao protagonismo.

Costa (2000) afirma que “o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto, na solução de problemas na escola, comunidade e na vida social mais ampla.” No Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA - Título II. Do Direito Fundamental, Capítulo II. Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. O Art. 16 diz que toda criança e adolescente tem, entre outros, o direito a se expressar e opinar. Portanto é direito de todos os jovens e adolescentes, enquanto cidadãos e cidadãs, participarem da definição dos modelos de atendimento aos seus direitos como a escola, a saúde e o lazer.

Esse referencial de apoio, de segurança e compreensão, contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, da autoconfiança, agregação de valores e atuação em prol da coletividade, uma vez que o jovem deixa de enxergar a si mesmo como um ser “passivo”, suscetível às transformações do meio, e passa a trabalhar sua autonomia individual, por meio de participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana; o que coopera para decidir os rumos do seu futuro e, por extensão, o da humanidade.

Dentre as variadas modalidades que fomentam os jovens a ser agente do processo de aprendizagem, a arte se faz presente. Como diz Fisher (2002), “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como transformá-la aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.”



A arte estimula a capacidade cognitiva, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a percepção, a reflexão, a imaginação e a criação de estratégias diversas (FISCHER, 2002). Um exemplo disto é o método proposto pelo Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA), uma organização não governamental, fundada em Salvador, no ano de 1994, que se fundamenta na arte-educação, em que as linguagens do teatro, da música e da poesia são utilizadas como ferramentas na formação de jovens e educadores que multiplicam esse conhecimento em suas localidades.

A pedagogia adotada no CRIA é uma proposta de formação para a cidadania, desenvolvida em três núcleos: teatro, comunicação e produção cultural. Nessas atividades, o jovem realiza seu desenvolvimento psicossocial enquanto, ao mesmo tempo, se integra a quatro programas: Formação de Jovens Multiplicadores (monitores, assistentes artístico-pedagógicos e orientadores), de Desenvolvimento Escolar, de Saúde e de Acompanhamento de Famílias. Essa pedagogia vem auxiliando na disseminação do sentido e do significado da cidadania e da democracia (FERNANDES, 2009).

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um trabalho de extensão que foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana, tendo como instituição executora a Universidade Estadual de Feira de Santana através do Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar em Desigualdade em Saúde (NUDES). As escolas selecionadas foram o Colégio Estadual Yedas Barradas Carneiro, localizado na Praça do Conjunto Centenário- s/n, Conjunto Centenário, e o Colégio da Polícia Militar – Diva Portela, localizado na Rua Monsenhor Moises Couto – 2225, Campo Limpo. A se-

leção das escolas foi consequência da parceria que as instituições já mantinham com o núcleo de pesquisa. Neste projeto, o trabalho foi compartilhado com 23 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar, com média de idade de 16,4 anos. Porém, no decorrer do projeto, apenas a turma da 3ª série do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar permaneceu com essa parceria, devido à incompatibilidade do calendário escolar do Colégio YEDA, não tendo espaço e horário disponíveis para a continuação do projeto. Em todos os momentos do desenvolvimento das atividades, foram garantidos o anonimato e a privacidade das informações, considerando os princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, atendendo às recomendações estabelecidas pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996, p.5).

inicialmente foi realizada uma oficina de sensibilização da temática, devendo cada escola selecionar estudantes, professores e funcionários voluntários para se constituírem em agentes multiplicadores na redução da violência no ambiente escolar e na comunidade. Após esta seleção, foi preparada uma dinâmica e palestra com o seguinte tema: Poder, Hierarquia e Autoritarismo dentro e fora do Ambiente Escolar. Essa dinâmica utilizou a modalidade Técnica de Associação Livre por Palavra (TALP), criada por Sigmund Freud, no qual cada participante foi convidado a verbalizar o seu nome e a primeira palavra, frase ou expressão que viessem na mente (Apud JORGE, 2007; TAVARES, 2014), após ouvirem a palavra “PODER”.

O objetivo dessa dinâmica foi realizar um levantamento sobre os conhecimentos prévios que eles tinham acerca do assunto, levando em consideração o momento atual que estavam vivenciando. Após esse



momento, foi realizada, ainda em sala de aula, uma mostra de curta-metragem, para que eles refletissem sobre o tema proposto, fazendo associações com as imagens exibidas. Em seguida, foram apresentados aos alunos os conceitos de cada palavra exibida - Poder, Hierarquia, Autoritarismo - como elas estão inseridas no ambiente escolar e de que forma determinados comportamentos podem gerar conflitos entre os diversos membros da escola, exemplo: professor/aluno, aluno/aluno. Ao final, os alunos foram convidados a falar sobre as impressões que tiveram durante a realização da atividade, se identificaram situações semelhantes em seu cotidiano com as imagens exibidas, de que forma a relação de poder entre dominador/dominado contribui para a desarmonia no ambiente escolar e qual seria a forma mais sensata de conduzir um aprendizado em que ambas as partes possam aprender e transmitir conhecimento.

Após esse contato com os estudantes, foi realizado um diagnóstico prévio sobre a percepção do jovem acerca da violência: seus medos, suas angústias, as soluções e caminhos para construção de uma sociedade pacífica.

Para fazer este diagnóstico, foi utilizado um questionário subjetivo composto das seguintes questões norteadoras:

- Que tipo de violência você já presenciou na escola?
- Quais as consequências da violência na escola?
- Quais sugestões você daria para combater a violência nas escolas?
- Como as atividades culturais (dança, pintura, música, etc.) podem ajudar a combater a violência nas escolas?

O questionário foi utilizado como uma ferramenta de identificação da percepção dos

alunos sobre a violência nas escolas e de como combatê-la. Os objetivos das perguntas foram: Identificar se o sujeito pesquisado identifica atos de violência e quais os tipos de violência mais comuns naquele ambiente; Perceber se os sujeitos identificam consequências para os atos de violência relatados na questão; Enumerar as sugestões para enfrentamento da violência escolar dadas pelos alunos; Identificar as expectativas que os alunos poderiam criar em relação às temáticas propostas para o projeto, adequando essas possibilidades às metodologias propostas no plano de ação, aumentando a cooperação e aceitabilidade dos alunos.

Para atingir esses objetivos, foi criada uma metodologia, apoiada em atividades com abordagens diversas. Atividades que estimulassem a busca pela socialização harmônica, pela autonomia, a trabalhar em equipe, a criar novas estratégias com um propósito comum, bem como desenvolver uma postura crítica, enquanto agentes do processo de aprendizagem, frente ao que é ofertado pela sociedade e que almejam para o futuro.

As oficinas incluíram atividades com vídeos educativos, discussões, jogos, conversas e propostas lúdicas com materiais de artes. A maior parte das atividades foi feita coletivamente para que os adolescentes desenvolvessem habilidades de convivência em grupo e de cooperação.

As atividades foram realizadas semanalmente ou conforme os calendários das escolas permitiam.

Os trabalhos iniciais foram discussões, buscando o elemento reflexivo do estudante, baseado em curtas ou longas-metragens e dinâmicas, com a intenção de que o caráter mais lúdico delas servissem para criar um vínculo com os estudantes.



As oficinas realizadas foram:

- I. Projeto Imagens-Cinema (UEFS): através do filme “A onda”, objetivou-se iniciar discussões sobre a diversidade no ambiente escolar, os diversos conflitos vivenciados por estudantes/professores/ comunidade, quais são as possíveis causas, consequências e como podem ser evitados.
- II. Cinema na Escola: através do filme “Escritores da Liberdade” objetivou-se a capacitação de crianças, adolescentes e professores sobre prevenção da violência escolar e social e a importância do protagonismo juvenil na difusão da cultura da Paz.



Figura 1: Cinema na escola. Fonte:

- III. Dinâmica do Tangran: teve como objetivo capacitar os estudantes sobre noções de cidadania, solidariedade, paz e convívio social; através de uma brincadeira lúdica, realizada em grupos de, no máximo, 4 pessoas, no qual cada grupo deveria formar uma figura a partir de peças distribuídas em formato de quebra-cabeça



Figura 2: Dinâmica do Tangran. Fonte:

- IV. Dinâmica da fotolinguagem: dinâmica de integração e comunicação; análise da realidade através de fotografias, com objetivo de aprender a ligar dois ou mais fatos e ter uma opinião sobre eles através do uso de imagens. Para isso, os estudantes foram convidados a serem questionados acerca das imagens, a exemplo “Que realidade me revelam? Qual a ligação entre elas? Por que me identifiquei com elas?”



Figura 3: Dinâmica da Fotolinguagem. Fonte:

- V. Mostra de Talentos:

MANUAL DE TALENTOS

A Escola Sabe o que Você Sabe?

“A Escola Sabe o que Você Sabe?” é uma proposta para mostrar para a escola e todo o mundo que você manda bem em alguma coisa.

É bom de matemática? Então, conta! Sabe cantar? Queremos ouvir! Faz desenhos ou tira fotos incríveis? Mostra! Poesia é seu for-



Figura 4: Mostra de talentos. Fonte:



te? Nos encante! Tá sacando daquela fórmula de física? Joga para o espaço que a gente pega! Conhece história do mundo, do Brasil, da região ou do bairro? Estamos curiosos!

São tantas coisas que sabemos e, muitas vezes, os professores e a escola não sabem que a gente sabe... E se mais gente disser o que faz e sabe, maiores as chances de compartilhamentos e trocas. Algo do tipo: você me ensina e eu te ensino. Esta é a proposta dessa Mostra de talentos: que você mostre o que sabe através de vídeos, áudios, fotos ou textos.

Você verá que esta rede de trocas de saberes pode lhe surpreender e valorizar as suas habilidades. (TEXTO DE AUTORIA DAS AUTORAS DO PROJETO, NOGUEIRA, NUNES, 2014)

O modelo proposto foi uma forma de interação de alunos entre si para que apresentassem seus conhecimentos e/ou habilidades em qualquer área de interesse e afinidade.

Na oficina, os alunos trouxeram seus trabalhos e exibiram para a turma os seguintes materiais

I- Dinâmica com os colegas:

Dinâmica 1: Dinâmica da bexiga com sonhos, na qual foi utilizada uma bexiga (representando os sonhos, por serem leves, bonitos, mas também frágeis), no qual cada participante era responsável por cuidar de sua bexiga e não permitir que outros a destruísse;

Dinâmica 2: Dinâmica do “Desembaraço”, que consiste na seguinte regra:

- Faça um círculo com as mãos dadas
- Peça que cada participante certifique-se de quem é a pessoa que está segurando a mão direita e a esquerda dela
- Diga que é necessário que elas gravem
- Peça que soltem as mãos e se misturem entre as outras pessoas
- Peça aos participantes para darem as mãos para aquelas pessoas que estavam à direita e à esquerda (pode mover-se para alcançar a mão)
- A partir de então, será necessário um jogo de equipe para desembaraçar todos

II- Declamação de poesia, da própria autoria;

III-Seminário sobre Tecnologias X Insegurança;

IV- Momento lúdico, através da música, cantada e tocada pelos estudantes;

V- Meio ambiente e sustentabilidade (criação de uma mine-usina eólica);

VI- Gastronomia;

VII- Fotografias (que, segundo a aluna, a fotografia tem o poder de captar momentos únicos da vida, momentos que valem a pena recordar, reviver, que trazem alegria e esperança).

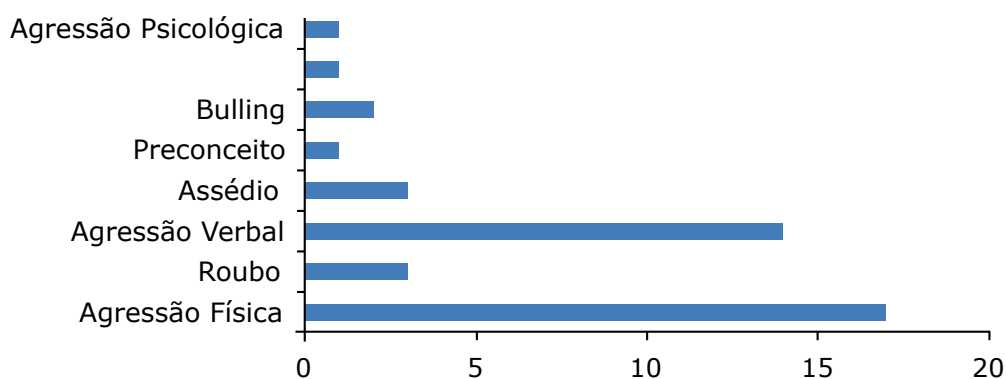


Gráfico 1: Tipo de violência presenciada na escola. **Fonte:** As autoras



RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram elaboradas com a finalidade de incentivar os jovens a reconhecer, respeitar e compreender o ponto de vista do outro, através do trabalho em equipe; criar metas resolutivas para enfrentar os obstáculos, sem a necessidade do uso da violência. E assim, seguir um caminho digno, na construção de uma vida com base no sonho de cada um.

Participaram das ações deste plano, inicialmente 19 alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Yeda Barradas. Porém, no decorrer do projeto, as atividades foram suspensas devido à incompatibilidade do calendário escolar, não tendo espaço e horário disponíveis para a continuação do projeto.

Foi dado seguimento às atividades apenas com o Colégio da Polícia Militar. Foi realizada, inicialmente, a aplicação do questionário sobre: “A violência no âmbito da escola e como as atividades de arte

e cultura poderiam atuar na prevenção da violência”, segundo o ponto de vista dos alunos e a dinâmica do TALP. Com isso, foi possível ter uma base de conhecimento acerca do espaço social de vivência de cada um, quais os seus gostos, suas histórias, suas experiências boas e ruins, seus medos e de que modo ocorre o relacionamento interpessoal.

Da análise dos questionários, percebeu-se que:

Todos os alunos afirmaram ter casos de violência na escola e soube discriminar quais eram os tipos de violência, conforme gráfico 1, acima.

Dos 23 alunos que responderam a seguinte pergunta “Quais as consequências da violência nas escolas?”, todos correlacionaram os atos de violência com consequências, como aumento dos atos de violência e suspensão, abandono e traumas físicos e psicológicos.

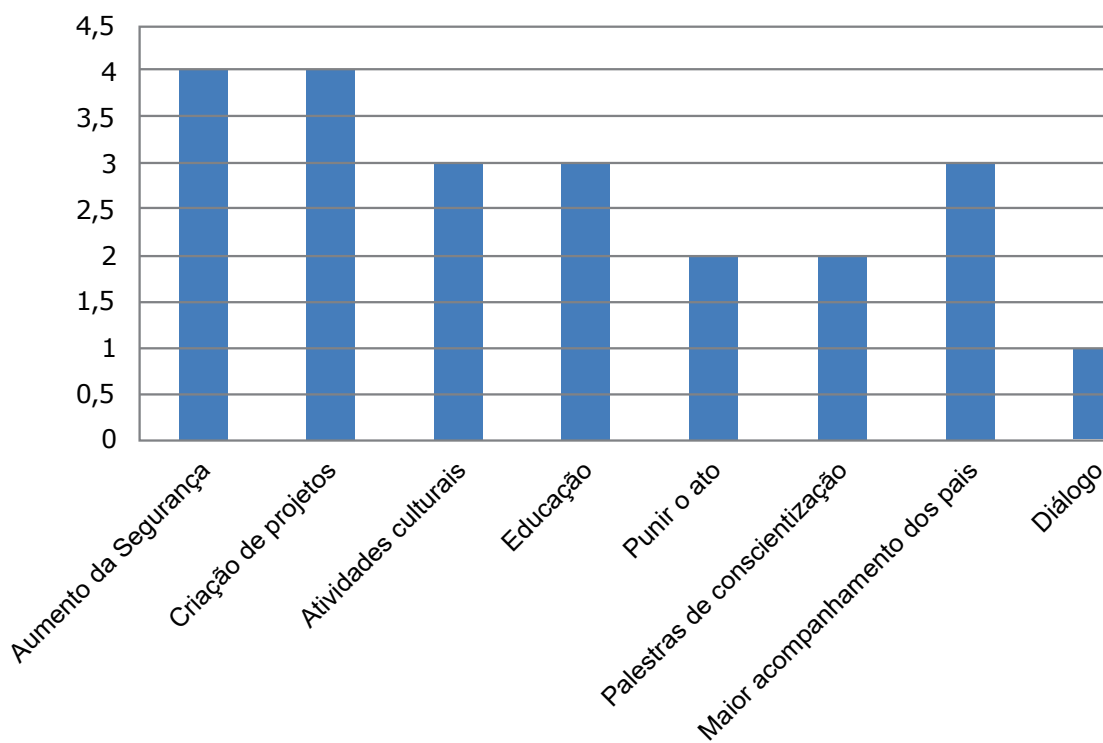


Gráfico 2: Quais sugestões você daria para combater a violência nas escolas. **Fonte:** As autoras



Algumas falas relatadas:

Aluno1: "Gera mais violência, revolta das partes envolvidas, discórdia, tumulto, falta de respeito."

Aluno2: "Danos psicológicos (traumas) e físicos."

Aluno3: "Desistência ou abandono da escola por medo/receio de sofrer com a violência."

Aluno4: "Falta de interesse nos estudos."

Aluno5: "Expulsão e suspensão."

Diante dessa problemática, foram sugeridas pelos alunos, como alternativas para combater a violência escolar, conforme gráfico 2, abaixo.

Na questão, "como as atividades culturais (ex: dança, pintura, música, etc) podem ajudar a combater a violência nas escolas?", foram identificadas as seguintes expectativas dos alunos:

Aluno1: "Ajuda no autocontrole dos alunos."

Alino2: "Essas atividades costumam ocupar o tempo 'vago' e trabalham com a convivência, postura e com o emocional dos alunos."

Aluno3: "É uma forma de melhorar a autoestima e distração dos alunos."

Aluno4: "Pode transmitir ideias boas e que não influenciem a violência."

Aluno5: "Ajudam as pessoas a redirecionarem seus pensamentos e seus estresses."

Essa análise foi essencial para conduzir uma prática educativa que estivesse próxima da situação real vivida pelo grupo de alunos. Com isso, buscou-se adquirir confiança e respeito desses jovens, ao perceberem que nesses espaços o saber ocorre de forma horizontal, em que todos são mestres e aprendizes, que nesses espaços eles são os protagonistas; desenvolvendo

sua autonomia e capacidade crítica para avaliar seu meio social.

As atividades de oficina com o Colégio CPM tiveram início com a exposição do filme *Escritores da Liberdade*, o qual retrata as ações de uma professora idealista, que, ao chegar a uma escola, corrompida pela agressividade e violência, lança mão de diferentes métodos de ensino, estimulando os alunos a falarem sobre suas vidas. Os alunos, que antes se mostraram rebeldes e sem vontade de aprender, aos poucos, vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo. Esta temática serviu como elemento questionador para início das discussões sobre desigualdades nas classes sociais, racismo, intolerância ao que é diferente, exclusão social e violência; estimulando os alunos a pensarem em uma medida que sirva como meio de prevenção à violência, seja para quem sofre, seja para quem faz uso dela.

Em seguida foram realizadas dinâmicas de sensibilização, de modo grupal, caracterizadas por um processo de interação bastante agradável entre os alunos. Com a aplicação da primeira dinâmica, que foi a Dinâmica do Tangran, percebeu-se que o grupo ficou bastante eufórico com o momento, demonstrando ampla interação durante a realização da dinâmica. Com essa atividade, eles perceberam que a vida em sociedade exige cooperação e compreensão, sendo o diálogo usado como o maior facilitador das soluções de conflito. Ao mesmo tempo, foram confrontados com a necessidade de pensar criticamente e, com criatividade, resolver problemas que dependam do convívio coletivo. Isso os mobiliza a não se acomodarem com situações desconfortantes como os atuais cenários de violência, pas-



sando a protagonistas ativos da busca pela cultura da paz e do respeito.

Outra dinâmica utilizada foi a Dinâmica de Fotolinguagem, em que foi solicitada a divisão da sala em 3 grupos que ficaram responsáveis, cada um, pela construção de cartazes utilizando fotos e uma frase que descrevesse as realidades retratadas nas fotos, estimulando a criticidade na interpretação dos diversos cotidianos e a necessidade de construir opiniões sobre estas realidades. O objetivo dessa atividade lúdica foi despertar nos participantes a capacidade criativa de pensar, refletir, arquitetar, lapidar, manipular e agir diante de um problema por meio da fotolinguagem.

Todos os grupos demonstraram saber interligar dois ou mais fatos e ter uma opinião sobre eles. Na apresentação dos cartazes, foram caracterizados diversos fatos, desde a fome no mundo até as atuais manifestações populares no Brasil, o que demonstra que os alunos estão preocupados com temas relevantes e com a situação atual do país. É essa visão de mundo que o agente protagonista deve construir, pois assume o compromisso de que seus atos resultam em consequências para a sociedade; e que, mesmo pequenas atitudes, podem ter reflexo em outras pessoas, em outros seres vivos, enfim em todo o complexo conjunto de seres e matéria que compõe o planeta.

No quarto encontro, iniciaram-se as atividades voltadas para formação profissional dos educandos, com a apresentação de possibilidades para o futuro, versando sobre a Universidade, a escolha profissional e a realização pessoal. Os alunos relataram suas expectativas para o futuro e muitas dúvidas sobre qual profissão seguir. Como é próprio da idade, foi visível a insegurança dos alunos e a preocupação com este momento. A visita dos alunos à UEFS e o

seminário vocacional, realizado em conjunto com a escola, foi uma excelente oportunidade para a retirada das dúvidas, pois contou com a participação de profissionais diversos, o que serviu de base de conhecimento a respeito de diversos cursos técnicos e de graduação.

As atividades da Mostra de Talentos, utilizando atividades de arte e cultura, dirigiram as ações para o protagonismo juvenil, transferindo aos jovens a responsabilidades pelas próximas ações.

Segundo a psicóloga Dias, a concretização da educação em direitos humanos nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturalis que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas de a escola contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos (DIAS,p.3).

A oportunidade de utilizar a Mostra de Talento como ferramenta para o despertar para o protagonismo juvenil permitiu trazer à cena os talentos dos alunos, atraindo a atenção do grupo, promovendo momentos de descontração, alegria e desinibição, estabelecendo conexões dialógicas e fazendo com que os adolescentes se apropriassem do conteúdo e o transformassem em conhecimento, bem como estimulou o resgate de habilidades e talentos pessoais e grupais.

É importante citar que algumas atividades foram impossibilitadas, devido a não autorização do Colégio, por serem atividades que exigiam a saída da instituição, o que prejudicaria o andamento do cronograma escolar. No entanto, apesar das dificulda-



des enfrentadas, o propósito final não foi prejudicado, uma vez que as atividades foram supridas com outras, citadas anteriormente, buscando desenvolver no ambiente escolar, uma cultura de paz e a autonomia dos estudantes no combate à violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades citadas anteriormente, tais objetivos foram alcançados: a promoção de espaços sociais de vivência cultural, através do Projeto Imagens-cinema na escola; a reflexão sobre as condições que a sociedade oferece para as mudanças estruturais necessárias à transformação para uma efetiva inclusão social; a capacitação desses alunos para a produ-

ção de linguagens (teatrais, poéticas, fotográficas) como forma de incentivar a arte e a cultura. Todas essas atividades foram realizadas com grande êxito, sendo percebida uma modificação comportamental dos estudantes envolvidos, uma vez que eles demonstraram, ao longo desse processo, um amadurecimento em relação à temática da violência no ambiente escolar, bem como contribuíram para a minimização desse problema.

Espera-se que as atividades desenvolvidas mantenham-se ativas no ambiente escolar, persuadindo o corpo docente e discente a buscar, cada vez mais, combater a violência de forma harmônica, na busca pela cultura de paz, através do protagonismo juvenil.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Debate:** violência, mediação e convivência na escola. Ministério da educação, Boletim 23 (2005) : 95-122.
- ALMEIDA, M. G. B.A **Violência na Sociedade Contemporânea.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010. 161 f.”
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros.** Brasília, 2005. Série B. Textos básicos de saúde.
- BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A **violência no contexto escolar:** uma leitura interdisciplinar. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 161-180, 2014.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.
- DIAS, A.A. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos.** No Prelo.
- FERNANDES C. S. M. **Sociabilidade, Arte e Comunicação:** O Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural (MIAC) Transfigurando o Espaço Público Soteropolitano, 2009.
- FILHO, CIRO MARCONDES. **Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira.** São Paulo em Perspectiva (online). São Paulo, v. 15, n. 2, p. 20-27, 2001.
- FISCHER, E. A **necessidade da arte.** 9ª ed. Guanabara, RJ: Koogan, 2002.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2009.** Rio de Janeiro: IBGE; 2009.
- JORGE, J. D. **A construção da associação livre na obra de Freud.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2007.
- JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.**”In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- _____. **Relatório Mundial da Saúde:** trabalhando juntos pela saúde. Genebra: OMS. Trad. Brasília, Ministério da Saúde, 2007. 7. <https://pt.scribd.com/doc/50386959/Conceito-de-violencia-pela-OMS>. Acesso: jan. 2016.
- MINAYO, M. C. S. A **violência social sob a perspectiva da saúde pública.** Cadernos de saúde pública, nº 10, pp. 7-18, 1994.
- SCHRAIBER, L.B.; D’OLIVEIRA, A.F.P.L.;COUTO, M.T. **Violência e Saúde:** estudos científicos recentes. Revista Saúde Pública, São Paulo, 40 (N Esp): 112-120, 2006.
- TASHIRO, J. N. V.; TRUFEM, S. F. B. **Pesquisa em Debate:** Identidade Jovem e Participação. Edição especial, 2009.



TAVARES, D. W. S. et al. **Pesquisa elaborada durante a disciplina “Protocolo verbal: método e técnica de pesquisa qualitativa” período 2013.2 ao PPGCI/UFPB.** Ponto de Acesso, Salvador, v.8, n.3 ,p. 64-79, dez. 2014.

UNESCO: **Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável: 2005-214:** Documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. **O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação.** In: Currículo sem Fronteiras, vol. 8, n.1, p. 94-108, jan/jun, 2008.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO - UM DEBATE NECESSÁRIO

1ª Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador.

Foto: Acervo da MEC. Pág. 95



MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO - UM DEBATE NECESSÁRIO

AFRO HAIR EMPOWERMENT A NECESSARY DEBATE

Naira dos Santos Gomes

Bacharela em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia. *nairagomes@yahoo.com.br*

Ivanilde [Ivy] Guedes de Mattos

Doutora pela Universidade do Estado da Bahia, professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. *ivyfirmina@gmail.com*

Resumo

Neste relato de experiência, tendo em vista a ocorrência nacional de diversos movimentos em torno do debate acerca da estética negra – particularmente a Marcha do Empoderamento Crespo – consideramos as ressignificações capilares como processos desconstrutores de hegemonias, alavancados por coletivos de mulheres negras. Desta forma, perseguimos as teias de sentidos elaboradas em volta deste movimento, das discussões acerca da situação das mulheres negras na atualidade, considerando o cabelo não liso, livre da química e assim dito, natural, como um dispositivo aglutinador e substrato para elaborações de sujeitos ocupados na busca de suas inteirezas.

Palavras-chave: Estética Negra. Empoderamento Crespo. Mulheres Negras.

Abstract

In Experience report, having in mind the national occurrence of several movements surrounding the debate about the black aesthetics – in particular the Afro Hair Empowerment March –, we consider hair re-signification as hegemony deconstructive processes leveraged by black women groups.

This way we pursue the meaning webs weaved around this movement and the discussions about the situation of black women nowadays, considering the non-straight hair, free of chemical agents, therefore natural, as a unifying device and substrate to the elaboration of subjects occupied in the pursuit for their completeness.

Keywords: Black Aesthetics. Afro Hair Empowerment. Black Women.



► INTRODUÇÃO

O corpo humano, com seu fenótipo, forneceu dados a partir dos quais as teorias raciais deram roupagem científica às hierarquizações das diferenças entre os seres humanos. Através do conceito de raça¹, classificaram a humanidade fazendo uso de sofisticadas taxonomias que delegaram às chamadas raças brancas o paradigma de beleza e destinaram às raças não brancas, especialmente a negra, a base da sua hierarquização – pode-se citar outras esferas deste escalonamento, quais sejam as qualidades morais, intelectuais e psicológicas.

Características físicas são importantes elementos nas negociações presentes em qualquer processo de construção identitária. Para Nilma Lino Gomes, “os negros introjetaram e internalizaram a feiura do seu corpo forjada contra eles, enquanto os brancos internalizavam a beleza do seu corpo forjada a seu favor” (2006: p.15). Desta forma, a dinâmica das relações intra e interpessoais inerentes a qualquer processo identitário, no caso dos negros, é especialmente conflitiva visto que estes partem de desvantagens representacionais de suas características físicas e desvantagens ideológicas fomentadas pelo contexto de uma sociedade perpassada por racismo e discriminação.

As consequências do racismo na estrutura psíquica dos indivíduos ainda são algo pouco trabalhado pela psicologia social e abordado de forma não suficiente pelas ciências sociais. Mas faz-se de extrema importância compreender e cuidar das marcas – quase nunca invisíveis – deixadas nas estruturas

psicológicas, nos corpos, nas identidades individuais e coletivas e nas autoestimas dos sujeitos hetero e autotransclassificados como negros. É justamente neste contexto de compreensão, cuidado e enfrentamento que emerge a Marcha do Empoderamento Crespo (MEC).

Centralizada nas redes sociais, a MEC reúne um grande espectro de entendimentos acadêmicos, idades, tons de peles negras, texturas de cabelos crespos, de classes sociais e engajamentos políticos num grupo que possui mais de 13 mil membros. Foi inspirada numa marcha ocorrida em São Paulo, no dia 27 de julho de 2015, mas ganhou tónus político e antirracista específico. Desta forma, a marcha começou a ser elaborada em agosto do mesmo ano, com nome e premissas específicas para assistir a realidade soteropolitana.

EMPODERAMENTO CRESPO – PREMISSAS E PRINCÍPIOS

Somos duas representantes da comissão organizadora da MEC, portanto, iremos narrar com responsabilidade sobre o que vivemos e concebemos, desde o momento em que tivemos contato com as propositoras da marcha. Muito provavelmente não conseguiremos, nesta reflexão, dar conta das nuances dos pensamentos de todos os envolvidos no processo de construção da MEC, mas certamente compactuamos com a concepção que nos uniu e nos fortaleceu na experiência. Neste caso, a filosofia Ubuntu cuja perspectiva está centrada no conceito de justiça social. De acordo com o arcebispo Desmond Tutu (2015), Ubuntu é uma ética ou ideologia de África (de toda a África). É uma filosofia africana que existe em vários países de África que foca nas alianças e relacionamento das pessoas

¹ Usamos o conceito de raça em consonância com a definição de Antonio Sérgio Guimarães: “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).



umas com as outras. A palavra vem das línguas dos povos Banto; na África do Sul, nas línguas Zulu e Xhosa. Ubuntu é tido como um conceito tradicional africano. Uma tentativa de tradução para a Língua Portuguesa poderia ser “humanidade para com os outros”. Outra tradução poderia ser “a crença no compartilhamento que conecta toda a humanidade” e ainda “sou o que sou pelo que nós somos”.

A MEC foi desenhada sob premissas concebidas e pensadas coletivamente pela comissão. A expressão empoderamento, uma adaptação ou tradução livre do termo inglês empowerment, foi usada pelo educador Paulo Freire (1992) como uma conquista pessoal alcançada a partir da consciência de si. Apropriamo-nos do termo no que tange seu sentido mais transformador, partindo desta consciência e das relações de poder que estruturam a sociedade, buscando ferramentas para transformar a nossa realidade enquanto indivíduos e enquanto minoria social.

É importante salientar que o empoderamento tem duas dimensões: individual e coletiva. Individual porque parte da vontade e consciência dos indivíduos sobre si, mas estas se fortalecem e se sustentam nas relações em grupo nas quais indivíduos se reúnem e trocam experiências e conhecimentos, se nutrem de força e de coragem, numa retroalimentação coletiva que tem como consequência aumento da força política e o alcance de condições necessárias para que grupos alcancem os espaços de poder.

Outro conceito muito caro para o nosso movimento é o que definimos como cabelo crespo. Na contramão das estruturas sociais que apontam as diferenças e as fazem de justificativas para exclusão, na contramão de abordagens sectárias que mensuram negritude, entendemos o significado

de cabelo crespo como sendo, principalmente, uma categoria que aglutina os cabelos que perfazem a estética negra, ou seja, reúne todos as texturas, tonalidades, níveis de mudanças estruturais (intervenções químicas) para desconstruir as “distâncias” enfraquecedoras forjadas contra nós. Até porque o movimento de que tratamos aqui acredita que empoderamento passa por uma dimensão subjetiva e objetiva do acolhimento e do cuidado com o outro.

Outra dimensão igualmente importante acerca desta categoria é o seu teor subversivo. Para uma reconstrução crítica de um símbolo imposto como marca de subalternidade, fazemos uso de uma nomenclatura comumente usada pelos indivíduos para denominar o tipo de cabelo tido como “mais feio”, “sem definição” e “duro” e o colocamos como arauto da desconstrução do referencial negativo, das elaborações políticas e identitárias da população negra, assim como uma ferramenta para o enfrentamento ao racismo.

MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO

A construção da MEC levou 4 meses e passou por diversas atividades, reuniões, rodas de conversas, palestras, encontros, etc. Relataremos aqui duas atividades específicas que receberam o nome de Pré-Marchas e o ápice do movimento - o dia em que a Marcha cortou o centro da cidade de Salvador com gritos e estéticas que rompiam o silêncio branco sobre nossos corpos e ideias.

3.1 CONSTRUÇÃO

Um dos fatos que nos levam aqui a refletir sobre a MEC é que temos um movimento em curso a partir de uma proposta estética afro-diásporica que, segundo Ivanildes [Ivy] Guedes (2016), consiste em variações para os corpos e cabelos, criando e recrian-



do penteados de matriz africana, usando e abusando do tamanho dos fios, formas e cores, assumindo corporeidade num contexto de mudanças sociais, lutas históricas e hibridismo estético.

O começo deste movimento aconteceu posteriormente ao evento de mobilização pelo Orgulho Crespo ocorrido em São Paulo, em 26 de julho de 2015. Este acontecimento funcionou como gatilho para algo que efetivamente circulava pelas comunidades virtuais espalhadas por esta Bahia de Todos-os-Santos. Somam-se por volta de trinta grupos de crespas cujo objetivo principal é reunir, através das redes sociais, especialmente o Facebook, meninas e mulheres negras em debates com suas estéticas negras. Alguns desses grupos não se identificam como parte de uma rede de afirmação desta estética, apenas dizem tratar a questão do cabelo, que deseja o retorno ao natural, seja crespo, seja cacheado. Outros, mesmos que não trazem na sua descrição que o grupo trata dos cabelos como apelo estético identitário, abarcam um contingente muito expressivo de mulheres negras e seus confrontos com a hegemonia de um padrão estético que não as contempla.

Durante nossas vivências, enquanto mulheres negras nestes grupos, deparamo-nos com mobilizações coletivas em formas de encontros, reuniões, rodas de conversa e outros formatos que traziam a temática do cabelo natural à tona e em torno dela uma aglutinação de mulheres negras que estão retornando, intentando retornar ou já retornaram aos seus cabelos naturais. Segundo Naira Gomes (2016), as discussões perpassam por aspectos estéticos, simbólicos e políticos relacionados ao cabelo, configurando uma rede de conhecimento, suporte e de pertencimento na medida em que as mulheres trocam experiências

sobre o cuidado e manutenção dos cabelos naturais; oferecem apoio mútuo frente aos episódios de discriminação, discutem estética, beleza e relações de poder e aproximam mulheres de um grupo historicamente subalternizado, respectivamente.

Plantada a semente de que Salvador poderia fecundar um novo formato de engajamento político antirracista a partir do viés estético, foi que mulheres negras auto-organizadas se juntaram para construir um evento semelhante, mas com um caráter fundamentalmente político. Entre os meses de junho e julho de 2015, constituiu-se a comissão organizadora da 1º Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador: Andrea Souza – Historiadora, Chermie Ferreira – Artista, Hilmará Bittencourt – Estudante de Letras, Ivy Guedes – Doutora em Educação, Jack Nascimento – Produtor Cultural e Fotógrafo, João Vieira – Designer e Fotógrafo, Lorena Lacerda – Museóloga, Milla Carol – Estudante de Administração e Designer, Naira Gomes – Antropóloga, Nadja Santos-Administradora e Empreendedora Negra, Samira Santos – Estudante do BI de Humanidades e Vanessa Ribeiro – Blogueira.

3.2 PRÉ-MARCHAS – CAMINHOS DE AFIRMAÇÃO POLÍTICA

Entendemos a Marcha do Empoderamento Crespo como um ato político, militante, de reconhecimento identitário e fortalecimento de um povo que historicamente tem a sua existência negada, neste sentido a marcha aponta para o empoderamento da estética negra. Foi com essa direção que decidimos criar uma metodologia de afirmação e divulgação da marcha cujo foco da ação fosse o empoderamento crespo. Desse modo, partimos para a organização de “Pré-Marchas da MEC” com o objetivo de atingir a comunidade periférica da cidade para mobilizarmos rodas de conversa sobre cabelo



cresto, racismo, empoderamento e temas que envolvem a negritude. Confiantes na divulgação pelas redes sociais, criamos nossa marca e nossos slogan's que viralizaram na Internet alcançando, em menos de 20 dias, mais de 10 mil visualizações.

Portanto, antes mesmo da execução prática do projeto das "Pré-Marchas", tínhamos o retorno de que um público expressivo apoiava a iniciativa E expressava isto em postagens na página criada para o evento. Isto nos motivou ainda mais a ampliar o alcance das "Pré-Marchas", e estas adentraram os portões da universidade. Foram realizadas as Pré-Marchas na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com a participação da Escola Zumbi dos Palmares, e de alunos da Escola Francisco Menezes, as duas do entorno do bairro do Cabula onde se localiza a Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

A UNEB não só abriu as portas para a Pré-Marcha como foi parceira no auxílio estrutural para que a mesma acontecesse. Comprometida com as Políticas Afirmativas e com um histórico de ações que contribuíram para a inserção de negros e negras no ensino superior e com a realização de pesquisas voltadas para as populações negras, assim, foi possível a realização da "Pré-Marcha" na UNEB, no dia 29 de setembro de 2015. O público majoritariamente jovem esteve durante todo o dia envolvido em atividades de empoderamento a partir de diferentes linguagens pensadas especialmente para esse público em fase de construção de identidade. A música foi um dos elementos mais interativos entre eles; as palestras sobre estética e afirmação da negritude suscitaram várias questões envolvendo situações cotidianas nos espaços escolares; tivemos oficinas de turbante que permitiram que meninos e meninas aprendessem a fazer em si mesmos amarrações

conscientes do que este símbolo da cultura africana representa. O Coletivo Boca Quente brilhou de forma contundente o debate com sua performance crítica contra o sistema e contra as desigualdades raciais. A dançarina Conça do Bloco Ilê Aye coroou a todos com sua dança africana e sua majestosa figura, entre outras participações.

Posterior à feitura de cartazes sobre cabelos crespos, saíram todos em marcha percorrendo os caminhos da instituição, rompendo com o silêncio acadêmico, com nossos gritos de guerra cantados pela primeira vez.

Em 17 de outubro realizamos mais uma "Pré-Marcha" no bairro Nordeste Amaralina. Com um diferencial extremamente importante, esta Pré-Marcha do Nordeste de Amaralina contou com uma comissão organizada por mulheres do bairro. Preocupadas em envolver a comunidade no processo de construção deste ato, a comissão optou por fazer a chamada focando nas crianças do próprio bairro. O interesse em focar o público infantil vem da consciência de que este é um momento especialmente conflitivo e relevante para formação do "eu". Além do que é comumente referenciada como uma fase dolorosa em que as diferenças tomam conotação inferiorizante gerando baixa autoestima.

Com ênfase na pedagogia lúdica e afirmativa, as atividades propostas adotaram metodologias outras com o propósito em despertar nas crianças a sensibilidade sobre situações e comportamentos recorrentes de racismo. A literatura foi um dos recur

sos utilizados e, sem dúvida, de alto poder de alcance sobre o imaginário das crianças ali envolvidas. Também aconteceu a oficina de tranças e turbantes e, mais uma vez, foi possível verificar o interesse do público infantil. Assim como na Uneb, realizamos a



marcha pelo bairro envolvendo de forma ativa e pacífica os moradores do bairro.



Figura 1: Pré-Marcha na UNEB. **Fonte:** Acervo da MEC



Figura 2: Pré-Marcha do Nordeste. **Fonte:** Acervo da MEC

Enfim, no dia 7 de novembro, marchamos do Campo Grande a Praça Castro Alves, entre as 14 e 18 horas. Num ato político que envolveu emoção, poesia, entoamentos de gritos que expunham toda catarse coletiva envolvida naquele encontro de mais de 3 mil pessoas. Sendo alguns deles:

Eu tô na rua é pra lutar pelo direito do cabelo encrespou;

Cabelo crespo não é moda, é nossa luta, resistência e história;

Vai, vai, vai marchando, vai, vai, vai encrespando... Vai vai vai que eu também vou!

Essa encrespou! Essa encrespou! Essa encrespou, negona;

Crespa ou de turbante, essa luta é minha, de trança ou de dread, toda negra é rainha

Marchamos pautando o uso da estética negra como um ato político. Erguemo-nos pela afirmação dos corpos negros, pois fizemos do cabelo uma metáfora que contém e representa todo o fenótipo e as subjetividades destes corpos por inteiro, enaltecendo sua beleza, afirmando suas identidades, exigindo respeito, inviolabilidade e o direito de sermos sem rasuras.



Figura 3: 1º Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador. **Fonte:** Acervo da MEC

CONCLUSÕES

Os processos de identificações são atividades relacionais e contrastivas, nos quais diversos interlocutores estão implicados, inclusive todos os ruídos e desvantagens existentes num contexto racista.

Neste processo, vão se constituindo os sentimentos e significados de pertencimento a um determinado grupo, cujos marcadores sociais podem ser diversos: fenotípicos, culturais, etc. Este processo não é estático e o nome "Marcha" intenta justamente denotar a ideia de movimento contínuo contra as iniquidades de raça, de classe e de gênero, na contramão de estruturas exímias em criar diferenças inferiorizantes, estigmatizações e exclusão.



Falar e confrontar o racismo ainda é um processo doloroso e desgastante, pois trata-se de uma situação que envolve muitas realidades aviltantes - escravidão, desigualdades, privilégios de outros, etc -, mas que têm sido executado, desafiando a seletivi-

dade branca que nos foi imposta, por indivíduos e grupos que têm estreitado seus sentimentos de pertencimento e solidariedade, tomando o olhar do diferente que antes os inferiorizava e fazendo deste uma mola que possa resistir e transformar.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Como** trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun./jul. 2003.

GOMES, Naira dos Santos. **Transição Capilar** – Sobre Fazer a Cabeça. Salvador, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética Afro-diáspórica e o Empoderamento Crespo**. *Revista do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural* Vol 5, nº 2, jul./dez. 2015.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e** outras provocações. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2013.



ENGENHARIA DE PESCA: PROFISSÃO DO FUTURO PARA MENINAS E JOVENS DO RECÔNCAVO DA BAHIA

FISHING ENGINEERING: PROFESSION OF THE FUTURE FOR GIRLS AND YOUNG PEOPLE OF BAHIA RECÔNCAVO

Paula Gardênia Luna Morais.

Graduanda em Engenharia de Pesca, CCAAB, UFRB. *paula-morais2006@hotmail.com*

Carla Fernandes Macedo.

Docente do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. *cfmacedo@ufrb.edu.br*

Resumo

O presente relato trata da experiência vivenciada com o projeto que teve auxílio da chamada pública: Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Como a engenharia é conhecida por ser dominada por meninos é preciso ampliar o número de meninas nessa área através de propostas e projetos que incentive e mostrem que as meninas também podem ingressar na área. Com essa visão, o presente trabalho contribuirá com a formação de engenheiras de pesca no Recôncavo da Bahia, através da realização da divulgação das áreas de atuação desse profissional. O trabalho foi desenvolvido com alunas do ensino médio do Colégio Estadual Professor Edgar Santos, município de Governador Mangabeira. As atividades realizadas foram pesquisas, confecção de cartazes, exposição e realização de oficina. Com os resultados obtidos foi possível divulgar o Curso de Engenharia de Pesca, as áreas de atuação do profissional, assim como a importância deste para o desenvolvimento econômico e social do país. A partir deste projeto, alunas do ensino médio tiveram a oportunidade de conhecer e demonstraram interesse pela profissão.

Palavras-chave: Profissão. Engenharia de Pesca. Educação.

Abstract

This report deals with the lived experience with the project that had assistance from the public call: Girls and Young doing Exact Sciences, Engineering and Computer of the National Council of Technological and Scientific Development (CNPq). As engineering is known to be dominated by boys, it is necessary to expand the number of girls in this area through proposals and projects that encourage and show that girls can also enter the field. With this vision, the current work will contribute with the formation of female fishing engineers in the Recôncavo da Bahia, through publishing of this working area of these professionals. The work was developed with female high schoolers of the state high school Professor Edgar Santos, located in the city of Governador Mangabeira. The activities done by this group were: researches, poster development, expositions and workshop. With the results obtained was possible to publish the Fishing Engineering Course, the actuation areas of the professional as the importance of this to the economical and social development of the country. Through this project, the high schoolers had the opportunity of knowing and showed interest by the profession.

Keywords: Profession. Fishing Engineering. Education.



► INTRODUÇÃO

A engenharia é conhecida como uma área dominada por meninos, no entanto vem apresentando aumento da atividade feminina e não mais se restringindo apenas ao público masculino (LOMBARDI, 2005).

De acordo com o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (2015), aumentou a participação feminina no mercado de trabalho, sendo crescente o número de mulheres nas áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas e Engenharias, apesar de ainda serem dominadas por um gênero. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 1991 e 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 12 anos, o número de alunas nos cursos de engenharias cresceu cerca de 70%, enquanto que homens apenas 39%. Em setembro de 2015, o Brasil possuía um total 1.241.188 engenheiros ativos registrados no Conselho Federal de Engenharia e Agronomia – CONFEA, sendo 1.071.455 homens e 169.733 mulheres. O estado da Bahia, neste período, possuía um total de 71.052 engenheiros cadastrados, sendo 60.356 homens e 10.696 mulheres, no qual do total apresentavam-se 177 Engenheiros de Pesca registrados (CONFEA, 2015).

Tendo em vista o exposto, as mulheres estão rompendo as barreiras e está ocorrendo um aumento no número delas na área de exatas, com realização profissional através da maior escolaridade e, assim, é importante a criação de programas que incentivem continuidade desse aumento da inserção de meninas na engenharia, destacando-se competência delas nas exatas. Porém, muitos obstáculos existem no mercado de trabalho, como por exemplo, a desvalorização salarial em tarefas e funções desenvolvidas pela mulher. Segundo

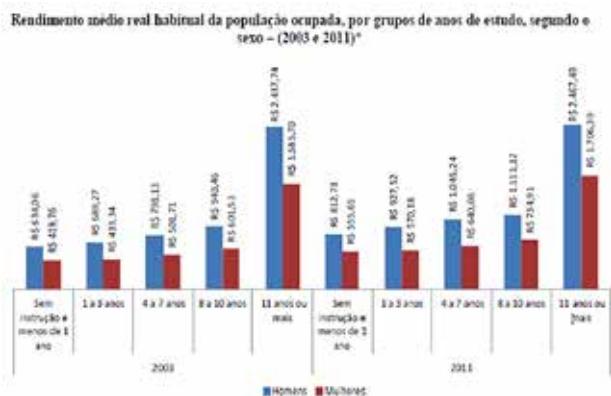
Abramo (2006), os rendimentos das mulheres são sistematicamente inferiores aos dos homens, inclusive quando comparados níveis similares de escolaridade (Figura 1), sendo o Brasil um país com intensas desigualdades sociais de gênero.

É evidente o papel da mulher como agente transformadora, capazes de modificar uma realidade cheia de desigualdades, como as de gênero ocorridas ao longo do tempo, entretanto a realidade da mulher ainda é de exploração e disparidade em todo mundo (LOMBARDI, 2005).

O crescimento do papel da mulher traz benefícios para a sociedade, pois a igualdade de gêneros pode contribuir com o crescimento econômico e proporcionar justiça social.

A igualdade de gênero também é importante como instrumento de desenvolvimento e representa uma economia inteligente, pode aumentar a eficiência econômica e melhorar outros resultados de desenvolvimento de três maneiras: Primeiro removendo barreira que impede mulheres de ter o mesmo acesso que os homens na educação (...). Segundo, melhorar a condição absoluta e relativa das mulheres introduz muitos resultados de desenvolvimento, inclusive para seus filhos. Terceiro, o nivelamento das condições de competitividade- onde mulheres e homens têm chances iguais para se tornar socialmente e politicamente ativos, tomar decisões e formular políticas- provavelmente gerará no decorrer do tempo instituições e escolhas de políticas mais representativas e mais inclusivas, levando assim a um melhor caminho de desenvolvimento (Banco Mundial, 2012, p. 3).

As profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo são caracterizadas pelas realizações de interesse social e humano



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011. *Média dos estimativos mensais.

Figura 1: Rendimento médio da população por grupos de anos de estudo, segundo o gênero – (2003 e 2011). **Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011.

na realização de empreendimentos, dentre estes, o aproveitamento e utilização de recursos naturais e as instalações e meios de acesso a costas, cursos, e massas de água e extensões terrestres (BRASIL, 1966).

A criação de cursos de graduação em Engenharia de Pesca, por exemplo, foi motivada pelo desenvolvimento crescente da indústria pesqueira no Brasil, particularmente a partir da segunda metade da década de 60, o que levou à necessidade de formação de um profissional capaz de produzir tecnologia apropriada para a exploração de recursos aquáticos (KRUG; SALES, 2013). Desta maneira, o referido curso possibilita aos profissionais desenvolver competências e habilidades tais como: conhecer a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos visando à aplicação biotecnológica; planejar, gerenciar, construir e administrar obras que envolvam o cultivo de organismos aquáticos; desenvolver atividades de manejo e exploração sustentável de organismos aquáticos; utilizar técnicas de cultivo, nutrição, melhoramento genético para a produção de organismos aquáticos; entre outros.

Por esta razão considera-se a temática do trabalho, que envolve em parte a desigualdade de gênero, muito importante no meio acadêmico. A valorização e o investimento nas mulheres podem ser vantajosos para o desenvolvimento de um país, com igualdade de gênero nas futuras gerações e encorajamento das mulheres a se inserirem em carreiras majoritariamente masculinas. Desta maneira, o presente trabalho objetivou despertar o interesse de meninas e jovens estudantes do Ensino Médio para cursarem Engenharia, especificamente Engenharia de Pesca na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido de março a dezembro de 2014 no Colégio Estadual Professor Edgard Santos, município de Governador Mangabeira, Bahia. A equipe do projeto foi constituída por sete membros, sendo dois docentes e uma graduanda em Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e uma professora e três estudantes do Colégio Estadual Professor Edgard Santos. Utilizou-se uma metodologia que prevê formação coletiva, com atividades e oficina (VIEIRA; VOLQUIND, 2002), que possibilitaram aquisição de experiência e uma aprendizagem mais dinâmica, onde os conhecimentos foram adquiridos no ato da construção do trabalho.

Para o desenvolvimento do projeto foram realizadas atividades prático-teóricas, permitindo que o público pudesse conhecer as diversas competências de atuação profissional de um Engenheiro de Pesca. As atividades desenvolvidas foram: pesquisas sobre a profissão Engenheiro de Pesca, elaboração de cartazes informativos, exposição sobre atividades do Engenheiro de Pesca, visitas guiadas ao Curso de En-



Figura 2: Elaboração de cartaz para ser anexado no mural do Colégio, 2014.

Fotografia: Paula Gardênia.

genharia de Pesca na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e evento (palestras informativas, exposição e oficina).

Para melhor desenvolvimento das atividades citadas acima foram utilizados os seguintes recursos: banners; materiais diversos de papelaria (cartolina, isopor, papel cartão, tesoura, cola, etc.); animais aquáticos taxidermizados e/ou vivos; utensílios para a pesca e navegação (como anzóis, nós náuticos, rede de plâncton e malhas de rede); referencial bibliográfico; estereomicroscópio e microscópio; material para montagem de aquários (como bombas de aquários, plantas e peixes ornamentais).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

PESQUISAS SOBRE A PROFISSÃO ENGENHEIRO DE PESCA

Foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros, revistas, *internet*, sobre as áreas de conhecimento de um engenheiro de pesca, faixa salarial, etc. Foram realizadas investigações sobre o curso de Engenharia de Pesca na UFRB, visando conhecer diversos aspectos do Curso, como principais áreas de conhecimento, disciplinas e estágios.

As pesquisas bibliográficas foram realizadas pelas bolsistas do ensino médio para um maior conhecimento teórico sobre o curso em questão e, posteriormente, foram confeccionados cartazes e criada uma página na internet para divulgar o projeto e o processamento das informações coletadas.

ELABORAÇÃO DE CARTAZES INFORMATIVOS

Os cartazes foram anexados quinzenalmente no mural do Colégio, sendo elaborados pelas estudantes do ensino médio (Figura 2), com a supervisão dos professores. Nos cartazes continham áreas de conhecimento do Engenheiro de Pesca, mercado de trabalho, a importância da mulher nas engenharias e informações do curso de Engenharia de Pesca na UFRB. O material produzido contribuiu tanto para que as alunas componentes da equipe do projeto e outros alunos do Colégio conhecessem o curso de Engenharia de Pesca como para a percepção da importância da mulher nas engenharias.

EXPOSIÇÃO SOBRE ATIVIDADES DO ENGENHEIRO DE PESCA

A exposição foi setorizada por temas e ocorreu em uma sala de aula no Colégio (Figura 3) no período matutino para aproximadamente 300 alunos. A equipe recebeu os visitantes, apresentou o projeto e, em seguida, com auxílio de projetor de imagens apresentaram o Curso de Engenharia de Pesca da UFRB, destacando as atividades desenvolvidas no curso e vivências práticas curriculares e extracurriculares. Os visitantes puderam visualizar exemplares de peixes fixados em formol e exemplares taxidermizados. Paralelamente, em outro setor, os estudantes tiveram a oportunidade de visitar aquários com diversos peixes vivos e visualizaram organismos aquáticos (zooplâncton) em um microscópio Olympus. Os artefatos náuticos e de pesca (nós



Figura 3: Exposição de materiais utilizados no Curso de Engenharia de Pesca, 2014.
Fotografia: Paula Gardênia.

de navegação, anzóis e redes) foram expostos em outro setor. No final do percurso da exposição foi apresentada a página de internet do projeto, onde os participantes da exposição puderam fotografar no painel temático do curso em questão.

VISITAS GUIADAS

As estudantes do Colégio integrantes do projeto visitaram a UFRB, especificamente o Núcleo de Estudos em Pesca e Aqüicultura – NEPA, do Curso de Engenharia de Pesca. Foram visitados os seguintes laboratórios: Carcinicultura, Tecnologia do Pescado, Ictiologia e de Cultivo de Algas e Plâncton. Foram realizados diálogos com alunas de diferentes semestres do curso, objetivando investigar sobre dificuldades enfrentadas pelas meninas antes de começarem a cursar Engenharia de Pesca, assim como desafios ao ingressar no Curso, com disciplinas e estágios. Esses diálogos informais objetivaram despertar as alunas do ensino médio para a área de Engenharia, através da proximidade com meninas que optaram cursar graduação em Engenharia de Pesca. Foi possível conhecer diferentes realidades, onde muitas dificuldades se tornam irrelevantes quando há esforço e dedicação



Figura 4: Oficina de montagem e manutenção de aquários com peixes ornamentais, 2014.
Fotografia: Paula Gardênia.

para conquistar uma formação profissional reconhecida e respeitada.

EVENTO (PALESTRAS INFORMATIVAS, EXPOSIÇÃO E OFICINA)

Foi realizado um evento para comemorar o dia do Engenheiro de Pesca. Foram selecionados aleatoriamente trinta alunos do terceiro ano do turno vespertino para participarem das palestras. O evento foi realizado na sala Multimídias do Colégio com ciclo de palestras, exposição e oficina:

- Exposição de imagens: Pelo corredor do Colégio foram expostos cartazes confeccionados em gráficos, retratando o cenário profissional do Engenheiro de Pesca na região do Recôncavo Baiano.
- Palestras: Foram realizadas palestras, sendo uma com as bolsistas do ensino médio (apresentação do projeto e histórico do curso de Engenharia de Pesca e atuação do profissional) e outra com uma Engenheira de Pesca graduada na UFRB (projetos realizados e em andamento em cidades do Recôncavo).
- Oficina (Figura 4): Os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre cultivo de pei-



xes ornamentais, assim como técnicas para montagem e manutenção de aquários.

A oficina é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, sendo que práticas semelhantes anteriormente realizadas demonstram a eficácia de oficinas como práticas pedagógicas (SILVA, 2012; PAVIANI, 2009; CARGNELUTTI, 2014).

Com os resultados obtidos foi possível divulgar o Curso de Engenharia de Pesca, as áreas de atuação do profissional e, além disso, estudantes do ensino médio tiveram a oportunidade de conhecer uma profissão com grande potencial para meninas na área das Engenharias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto e as atividades aqui apresentadas contribuíram para a divulgação do curso de Engenharia de Pesca, dando oportunidade a estudantes do ensino médio em conhecer as áreas de atuação e a importância de um engenheiro de pesca para o desenvolvimento principalmente da região. Foi possível ainda apresentar diferentes possibilidades de formação do curso em questão, através das diversas atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, proporcionan-

do conhecimento dos temas abordados e possibilitando percepção da importância da mulher na área da engenharia de forma geral e especificamente na Engenharia de Pesca, visando o ingresso de mais meninas na Engenharia do Recôncavo.

Em virtude da importância da Engenharia de Pesca para a região, o presente projeto ratificou a relevância social na medida em que fomentou a participação de estudantes do Ensino Médio no mesmo e divulgou o curso de Engenharia de Pesca do Recôncavo. Deve-se salientar a pertinência técnica e científica deste propósito, através das diversas atividades desenvolvidas.

Tendo em vista o exposto, pode-se recomendar que projetos semelhantes sejam desenvolvidos visando a divulgação de cursos de graduação e ao mesmo tempo aproximando estudantes do Ensino Médio e graduação, assim como despertando o interesse de meninas para as Engenharias.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pelo auxílio financeiro para materiais de consumo e cinco bolsas. À equipe do projeto pela dedicação às atividades propostas. À UFRB pela logística e estrutura.



REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. **Ciência e Cultura**. vol.58 n. 4, São Paulo, out./dez. 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: igualdade de gênero e desenvolvimento**, 2012. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/igualdade-de-genero-e-desenvolvimento-portugues.pdf>>. Acessado em 18 de abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.194, de 24 dez 1966: Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro Agrônomo, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15p. 1966.

CARGNELUTTI, Camila Marchesan. **Mídia e educação: relato de experiência das oficinas de jornal e rádio escolar no programa mais educação na Escola Irmão José Otão, em Santa Maria RS** – 2014. Fórum Internacional de Pedagogia, Santa Maria, Rio Grande do Sul, julho-agosto. 2014.

CALAZANS, Danilo. et al. O Ensino de Ciências do Mar no Brasil. In: Danilo Calazans. (Org.). **Estudos Oceanográficos: do instrumental ao prático**. Pelotas: Editora Textos, v.1, 2011. p. 8-15.

CONFEA. **Estatística do número de Engenheiros. Conselho Federal de Engenharia e Agronomia**. Disponível em: <http://www.confea.org.br/>. Acesso em: 28 de set. 2015.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística). **A mulher no mercado de trabalho: Perguntas e respostas**. Pesquisa mensal de emprego- PME, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acessado em: 18 de abr. 2016.

INEP. **Censo superior da educação superior**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 3 de ago. 2015.

KRUG, Luiz Carlos; SALES, Leonardo Teixeira de. **Graduação: Engenharia de Pesca**. 2013. Disponível em: <<http://cienciasdomarbrasil.com.br/text.php?id=5&nivel=graduacao>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina**, 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

SILVA, Aline Gomes Fernandes. et al. A oficina pedagógica no ensino fundamental como estratégia de ensino-aprendizagem para conservação do solo e da água. **Revista Verde**. Mossoró – RN, v. 7, n. 5, p. 107 - 113, dez. 2012 (Edição Especial).

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino. O quê? Por quê? Como?** 4. Ed. Porto Alegre. Edipucrs, 2002.



O JORNAL ESCOLAR UMA PRÁTICA PARA ENSINAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

THE SCHOOL NEWSPAPER A PRACTICE TO TEACH ENVIRONMENTAL EDUCATION

Eduardo da Luz Rocha

Graduando em Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
du.pms@hotmail.com

Patricia de Jesus Araujo

Graduada em Licenciatura de Pedagogia – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA);
Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino- Três Lagoas- MS. .
patricia.j.araujo@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é fruto de intervenções de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa. Como perspectiva de trabalho, desenvolvemos e aplicamos atividades referentes à temática ambiental em escolas públicas, viabilizando a ampliação de discussões sobre Educação Ambiental no município. O foco principal deste texto foi identificar como um jornal escolar produzido pelos alunos pode se tornar uma prática para o ensino de Educação Ambiental. Partindo desta problematização, descrevemos o processo de construção do jornal, além do uso de questionário aplicado aos alunos, buscando identificar o porquê de acharem importante produzir um jornal e o que aprenderam de Educação Ambiental. Como resultados, compreendemos que o jornal pode se constituir como uma prática para ensinar Educação Ambiental, desde que se tomem alguns cuidados, lembrando qual o foco da área ambiental que estamos propondo e o que pretendemos com o seu ensino. Concluímos que ensinar Educação Ambiental, a partir de um jornal escolar, talvez possibilite a aproximação dos alunos com assuntos que fazem parte de seu cotidiano, tornando o ensino significativo, possibilitando o envolvimento entre os professores, funcionários, alunos e comunidade.

Palavras-chaves: Jornal Escolar. Educação Ambiental. Pibid. Escola.

Abstract

This work is the result of interventions fellows Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) the degree course in Education, Universidade Federal do Pampa. As work perspective, we developed and applied activities related to environmental issues in public schools, enabling the expansion of discussions on environmental education in the municipality. The main focus of this paper was to identify as a school newspaper produced by students can become a practice for Environmental Education teaching. From this questioning, described the newspaper building process, and the use of a questionnaire applied to the students in order to identify why we find it important to produce a newspaper and learned that the Environmental Education. As a result, we understand that the newspaper can be set up as a place to teach environmental education, since they take some care, noting that the focus of the environmental area that we are proposing and what we want with your education. We conclude that teach environmental education from a school newspaper, may enable the approach of students with subjects that are part of their daily lives, making significant teaching and enabling the participation of teachers, staff, students and community.

Keywords: Official School. Environmental education. Pibid. School.



► INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta relatar uma vivência desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa. O Programa de Iniciação à Docência visa incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica, contribuindo com a “valorização do magistério” e com a elevação da “qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013, p.2). No subprojeto de Pedagogia, na perspectiva da Educação Ambiental, problematizamos a vivência da produção de um jornal escolar em uma escola pública que, de acordo com (LARROSA, 2002, p.24)

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Mas para isso, é preciso “um gesto de interrupção (...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (...)

Isso é o que nos propomos a realizar neste texto ao investigarmos se o jornal escolar se constitui como uma prática para ensinar educação ambiental nas ações do Pibid, e se a interação com a comunidade escolar e geral, através da prática extensionista, contribui ou não para isso. Nas práticas na escola, temos nos voltado para o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em 1999, que é reforçado em 2012, no artigo 12, em relação aos princípios voltados a

construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos (BRASIL, 2012, p. 2).

Estes itens elencados pelas Diretrizes Nacionais norteiam a Educação Ambiental atualmente no Brasil, mostrando que ela é muito mais que apenas a preservação dos aspectos naturais, orientando que os elementos sociais e naturais devem estar relacionados, em um processo harmônico, pois não podemos discutir sobre a preservação dos aspectos naturais se não explorarmos as práticas sociais, concretizadas a partir de um processo dialógico de criação de novos processos tecnológicos, culturais, históricos e políticos, transformando a natureza e a sociedade.

Com embasamento nas Diretrizes para a Educação Ambiental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que tratam sobre o currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no plano de ação do Pibid na escola, foi que desenvolvemos o subprojeto de Pedagogia. Começamos a planejar ações que desencadeassem na produção de um jornal escolar de conteúdo informativo, buscando sistematizar os conteúdos e informações que estavam sendo desenvolvidos na escola pelos alunos do 5º ano, referentes à temática ambiental. Diante desses esclarecimentos, neste relato, buscamos responder à questão: “Como o jornal escolar pode ser entendido como uma prática para ensinar educação ambiental nas ações do Pibid?”

Para dar conta de tal questionamento, no primeiro item descrevemos a experiência com o Jornal, mostrando a construção do mesmo. No item seguinte, passamos para a discussão sobre a prática para ensinar Educação Ambiental, a partir de questionários respondidos pelos alunos. E para finalizar, trazemos as considerações finais, discutindo sobre o papel do jornal como uma prática para ensinar Educação Ambiental e



outras possibilidades que estamos delineando a partir dessa prática.

A CONSTRUÇÃO DO JORNAL: UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As ações envolvendo o Pibid na escola levaram à produção de um jornal que contou com a participação de treze alunos do 5º ano da escola Dr. Amaro Junior, da professora da turma e de dois bolsistas de iniciação à docência que conduziram a criação do jornal, através de diálogos com os alunos. Para isso, foram discutidas possibilidades de englobar o ensino de Educação Ambiental, percebendo a necessidade de interligação entre os aspectos naturais e sociais do ambiente, subsidiando os alunos nas discussões de preservação ambiental, de responsabilidade social, da liberdade de expressão, de democracia, de igualdade, de justiça social, que são práticas necessárias para o exercício da cidadania. Com essas considerações, pontuamos que o jornal escolar foi proposto aos alunos a partir das seguintes questões: “Para que serve o jornal? Quais conteúdos englobam um jornal? Podemos trabalhar a Educação Ambiental em um jornal escolar? Será que, com o jornal escolar, conseguiremos proporcionar uma melhor comunicação entre a escola, nossos familiares e comunidade?”

Após os questionamentos, partimos para fase de criação do jornal. Começamos pelo seu nome, pois, segundo os alunos, a primeira coisa que deve ser decidida é o nome do jornal, que segundo eles é o que está “presente logo de cara na capa”. Para a condução desse processo, elaboramos uma proposição de ideias, no qual todos podiam sugerir qual nome gostaria de atribuir ao jornal. Depois houve a votação em um dos nomes sugeridos pelos alunos, sendo escolhido o nome “Jornal Sensacional”, como podemos observar na figura 1.



Figura 1: Jornal Sensacional **Fonte:** Material dos bolsistas do Pibid

Após a escolha do nome do jornal, foram organizadas algumas etapas de construção do material, de edição, de diagramação e de impressão. A primeira etapa consistiu na decisão sobre a temática a ser abordada no jornal que, como mostramos acima, na figura 1, além de Educação Ambiental, também abordou temáticas ligadas ao cotidiano dos alunos, como música, textos livres, moda e esportes. Na segunda etapa, partimos para coleta dos dados que precisávamos para compor o jornal. Neste processo, dividimos a turma em quatro grupos, distribuindo as funções, em que cada um ficaria responsável por pesquisar sobre uma das temáticas, podendo ser realizada através de livros, internet ou em entrevistas com a comunidade. Na figura 2, mostramos o recorte do que os alunos pesquisaram em uma temática envolvendo Educação Ambiental.

A terceira etapa foi caracterizada pela diagramação do material, utilizando o meio tecnológico como fonte de construção. Para que isso pudesse ser feito, juntamos todo o material coletado e fomos criando em sala de aula algumas opções para a elaboração das páginas, com suporte técnico do programa Publisher¹.



Figura 2 : Animais em extinção **Fonte:** Material dos bolsistas do Pibid

E a última etapa da criação do jornal consistiu na impressão do material depois de pronto, no qual os alunos puderam ter conhecimento de todo o trabalho de correção para que a edição finalmente pudesse ser impressa. Todos os exemplares foram impressos com o apoio da escola e consequentemente distribuídos para os alunos do 5º ano, professores e alguns familiares no dia da apresentação de uma “Feira de

Conhecimentos²”, realizada na escola. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de divulgar seu material para as demais pessoas que participaram da Feira de Conhecimentos, assim como numa divulgação realizada no entorno da escola e no bairro no qual está situada, constatando a relevância da temática como prática de extensão, ligando a universidade, escola e comunidade, através do material informativo.

Diante do que descrevemos acima, consideramos que o jornal escolar pode nos ajudar a pensar a escola e a sala de aula a partir de outras perspectivas, com outras metodologias, dispensando talvez, como nos alerta Freire (1987, p.72), aquilo que muitos de nós conhecemos bem como a “educação bancária”, em que o professor transmite os conteúdos de forma autoritária e o aluno escuta, acumula conhecimentos.

Talvez ensinar Educação Ambiental, a partir de um jornal escolar, possibilite tratar de assuntos que interessam aos alunos, estabelecendo alguns laços entre as “crianças, escola, pais, meio ambiente, cuja ruptura é tão sensível” (FREINET, 1974, p.63). E também propondo a viabilização de outras perspectivas para ensinar Educação Ambiental, além daquelas que tratam da preservação e da conscientização ambiental, subsidiando discussões que contemplem os fatores sociais do ambiente. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente e Saúde (1997) ao explicitar que os aspectos naturais podem estar ligados a nossas práticas sociais cotidianas, mostrando que:

A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compre-

¹ A diagramação foi realizada pelo bolsista, com algumas orientações dos alunos.

² Atividade realizada pela Escola com apoio dos bolsistas Pibid, com a intencionalidade de promover a participação da comunidade escolar, mostrando algumas atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelos alunos de 1º a 5º ano dos anos iniciais.



ender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Muitas das questões políticas, econômicas e sociais são permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental (BRASIL, 1997, p. 35).

Nesse sentido, as situações de ensino podem oportunizar ao aluno o conhecimento sobre as relações sociais que permeiam o ambiente em que vive, para que possa compreender sua realidade, atuando sobre ela. Acreditamos que o jornal escolar, de certa forma, oportuniza aos alunos um envolvimento que vai além das questões ecológicas, promovendo o compromisso e a dedicação com as questões sociais.

O JORNAL COMO UMA PRÁTICA PARA ENSINAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para problematização da criação do jornal como uma prática para ensinar Educação Ambiental, exploramos alguns questionários respondidos pelos treze alunos que participaram no processo de construção³ que, de acordo com Gil (1999, p.128), o uso desta técnica tem como objetivo conhecer a opinião, as ideias, os interesses dos sujeitos envolvidos. Com os questionários, identificamos que, para os alunos, o jornal escolar se torna importante por ter um caráter de divulgação do que fazem na escola, como podemos perceber na fala do aluno A: “Porque é muito grande a emoção de ver as pessoas olhando o seu jornal”, já o aluno B relata que “Porque nós vemos o que fazemos”, e o aluno C destaca que “Porque é legal me ver no jornal”.

E em relação ao jornal como uma prática para ensinar Educação Ambiental, percebe-

³ Os alunos serão identificados a partir de uma letra, por exemplo: aluno A, aluno B, e assim sucessivamente.

mos, a partir da fala do aluno A, quando diz: “Que a gente deve reaproveitar as coisas antes de colocar no lixo”, que parece estar no caminho do que apontam alguns discursos que ensinam a pensar a Educação Ambiental em uma perspectiva ecológica. O aluno B compactua dessas ideias de cuidado com o lugar onde vivemos, ao se referir que aprendeu na produção do jornal que precisamos: “limpar as ruas”. Parece que hoje na sociedade líquida em que vivemos, de acordo com Bauman (2008, p.27-28), vivenciamos a “síndrome do Titanic”, que se espalha por toda a sociedade, espelhando o medo de acidentes, de catástrofes, de destruição do planeta, conduzindo a pensar a Educação Ambiental a partir desses discursos.

A partir dessas considerações, trouxemos o que dizem alguns alunos em relação ao que aprenderam com o jornal escolar. O aluno E diz que: “Aprendi como fazer papel reciclável”; o aluno F: “Aprendi a Reutilizar o óleo para fazer sabão”; o aluno G: “Aprendi que temos que cuidar do meio ambiente, proteger as plantas” e o aluno H: “Que a gente tem que cuidar das plantas e dos animais”. O que nos leva a destacar que, conforme (GARRÉ, 2012, p.8), a Educação Ambiental e suas práticas de ensino, “tendem a regular o cotidiano, sob a ambivalente política da prevenção e do medo [...]”, produzindo discursos ecológicos sobre a ideia de conscientização e de outros discursos que são ensinados na escola.

Também destacamos que o jornal escolar possibilitou que se repensasse algumas questões em relação ao cuidado com o outro, de acordo com a fala do aluno C: “Que tem que respeitar os outros para ser respeitado”. Isso, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, em seu segundo capítulo, o item VII contempla alguns objetivos básicos ela-



borados para a Educação Ambiental atual, firmando um comprometimento ético, visando “fortalecer a cidadania, a autode-terminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito” (BRASIL, 2012, p.4).

ALGUNS APONTAMENTOS

Para finalizar este texto, gostaríamos de re-alizar alguns apontamentos que considera-mos importantes:

- A discussão que empreendemos se distan-cia das perspectivas que discutem o uso do jornal escolar como uma metodologia, pois colocamos em questão o ensino de Educação Ambiental a partir de verdades que atrelam o ensino de práticas constru-tivistas e de metodologias ativas, que argu-mentam que as crianças aprendem fazendo ou aprendem de modo globalizado;
- Questionamos as proposições de Freinet (1974) ao trazer as vantagens do jornal escolar, a partir da aproximação da psi-cologia e a da pedagogia. De acordo com o nosso entendimento, com base em Coutinho (2008, p.79), essas ideias nas-cem da tentativa de “se colocar contra o marasmo da escola tradicional”, que aca-ba aproximando as teorias da Psicologia do Desenvolvimento com os enfoques da Biologia, de um sujeito em evolução. Isso produz o investimento e

a formulação de uma série de propostas pedagógicas inovadoras, preconizando a globalização do ensino, reorganizando-se a sala de aula e as atividades a serem de-senvolvidas (...) Com esses novos arranjos, produzem-se novos modos de conceber a relação professor e aluno, de trabalhar e

significar os conteúdos escolares (COUTI-NHO, 2008, p.79-80).

Com esses apontamentos, chamamos a atenção de que o jornal escolar pode se constituir numa prática para ensinar Edu-cação Ambiental na escola, mas é preciso tomar alguns cuidados, lembrando qual o foco da área ambiental, o que pretende-mos com o seu ensino que com certeza não “deveria” ser a conscientização dos alunos e dos professores. Talvez o jornal escolar possa ativar algumas discussões a respei-to do que Godoy (2010, p.4) trata de “per-formatividade democrática”, que é o que pedagogicamente nos conduz e convence a adotar certo tipo de comportamento e pensamento e a revelar o desastre que se-ria não fazê-lo, principalmente de não as-sumir riscos de prevenção, como:

adoecer, de morrer, de engravidar, de se viciar, de engordar, ser reprovado, não entrar na faculdade, não ter emprego, su-cesso, namorada ou namorado, de não ter turma, de ter turma errada, de querer o que ninguém quer, de ser reprovado em alguma etapa da vida e finalmente de que o mundo acabe (GODOY, 2010, p.5).

A autora nos provoca a considerar a Edu-cação Ambiental a partir das imagens pe-las quais somos produzidos como sujeitos, em que somos conduzidos a nos pensar e a pensar os outros. Isso pode ser produtivo para as nossas discussões ao ensinar Edu-cação Ambiental para alunos de 5º ano, em escolas estaduais do interior do estado do Rio Grande do Sul.



REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. n°19**. Rio de Janeiro. p.20-28 Jan./Apr, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lang=pt Acessado em: 22 set. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Meio ambiente, Saúde**. Brasília: 1997.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 12.796**. Brasília: 04 de Abril de 2013.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997 a., 10 volumes.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução n° 2, Brasília: 15 de Julho de 2012.
- COUTINHO, Karyne. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -- UFRGS, Tese (Doutorado em Educação), 219f. Porto Alegre: 2008
- FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GARRÉ, Bárbara Hees. Notas sobre a educação ambiental numa perspectiva midiática: uma possibilidade de gerenciamento da vida. **IX Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. UCS, Universidade de Caxias do Sul. ISSN 2238-9229, p. 1 a 10, julho/agosto de 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Ana. **A propósito de um Javali**. Seminário de Investigação no Campo da Educação Ambiental e Educação em Ciências, FURG, Rio Grande, RS, 2010.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo. Brasiliense, 2012.



UM CURTA PARA LYGIA: EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO JUVENIL

ONE SHORT FILM TO LYGIA: EXPERIENCES OF YOUTH PROTAGONISTS

Suellen Arcanjo de Godoy

Graduanda do Curso de Letras-Português/Inglês (UENP/CCP-PIBEX/FA). *suellensuh1@hotmail.com*

Resumo

Este relato de experiência se insere em um projeto de extensão financiado pela Fundação Araucária, Programa Institucional de Bolsa de Extensão (FA/PIBEX), intitulado “Jovens Protagonistas: literatura em foco I”, realizado em uma escola de Ensino Médio e Magistério, Colégio Cristo Rei – Ensino Normal, com uma turma do 2º ano. Atuando no campo das Artes, o objetivo era contribuir para a ampliação do horizonte cultural dos alunos, envolvendo-os em atividades com Literatura e Cinema. Como resultado, foi elaborado um curta-metragem a partir da leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles (1923-), exibido, ao fim do projeto, tanto à comunidade escolar quanto aos familiares e demais envolvidos nas gravações, estreitando, assim, a relação entre universidade, escola e comunidade.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Formação.

Abstract

This experience report inserts in a project of extension financed by Fundação Araucária, Programa Institucional de Bolsa de Extensão (FA/PIBEX), with title “Young protagonists: Focus on Literature I” executed into the Colégio Cristo Rei – Ensino Médio e Magistério, with a class of the second year. Operating in the Art’s field, the aim is to contribute to the cultural horizon enlargement of the students, involving them in activities about Literature and Cinema. As a result, it was elaborated a short film from the reading of the short story “Come see the setting of the sun”, by Lygia Fagundes Telles, that was exhibited, in the end of the project, both in the school community and relatives and other people involved in the recordings, strengthening the relationship among university, school and community.

Keywords: Literature. Cinema. Formation.



► O PROJETO

O Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) financiou o projeto intitulado: “Jovens protagonistas: literatura em foco I”, que ocorreu com intervenção no Colégio Cristo Rei – Ensino Médio e Normal, junto à turma do 2º ano “B”, turno matutino.

No decorrer dos trabalhos, buscou-se a formação do leitor por meio de um trabalho interartes, que possibilitou aos alunos o ensino de literatura relacionado ao cinema. Desta maneira, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir a um filme e ler um conto, ambos de qualidade artística reconhecida para a produção do curta-metragem “Venha ver o pôr-do-sol”, elaborado e protagonizado pelos discentes.

A proposta PIBEX foi inserida em atividades pedagógicas que vinham sendo realizadas pela professora de Língua Portuguesa da turma do 2º ano “B”, aspecto fundamental para a efetivação do projeto, pois ela anteriormente havia desenvolvido outro projeto com auxílio de um promotor cultural da região, com o objetivo de trazer o cinema para dentro dos portões da escola. À época, em 2012, eles se propuseram à exibição de um curta-metragem intitulado “Venha ver o pôr-do-sol”, da produtora Kinoarte, a todas as turmas do colégio. Após dois anos, ambos se colocaram à disposição da proposta financiada à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio, para execução, ao longo de doze meses, de um projeto interartes que iria além da exibição e debate de um curta: as atividades teriam como escopo o protagonismo, por parte dos jovens estudantes, de um curta caracterizado por uma releitura própria da turma em foco.

Formada a equipe, a professora passou a realizar as leituras, discutindo passo a pas-

so, com a bolsista PIBEX, a estratégias mais adequadas para o envolvimento da turma com o texto literário; o promotor cultural, por sua vez, orientou as etapas técnicas e artísticas necessárias para a elaboração de um curta-metragem; à bolsista de extensão coube acompanhar, apoiar e executar as atividades junto aos alunos. Assim, a cada encontro, a turma realizava uma atividade de leitura literária ou assistiam à exibição de um curta, discutindo aspectos estruturais, semânticos e técnicos das obras.

Para que a proposta chegasse a termo, foram necessários vinte encontros em sala de aula, os quais ocorriam às sextas-feiras, com duração de duas horas semanais, no período de doze meses. A maioria dos encontros ocorreu em turno matutino, muitos no formato de oficinas, momento em que as discussões sobre o texto literário cediam espaço às preocupações sobre “como” transformá-lo em filme, bem como atividades cujo intuito foi construir um olhar crítico que pudesse perpassar a produção do curta, tomando os elementos técnicos como ferramentas para o discurso fílmico a ser produzido.

A PROPOSTA

Visando ao trabalho com literatura e cinema, pelas experiências anteriores, a equipe optou por retomar a obra da escritora Lygia Fagundes Telles: “Venha ver o pôr-do-sol” (1970), já conhecida pelos alunos, cotejando-a com um texto de Edgar Allan Poe (1809-1849): “O Barril de Amontillado” (1846). Inicialmente, como suporte técnico para desenvolvimento do ensino de cinema utilizou-se a apostila “Oficina de realização em Cinema” desenvolvida pelo promotor cultural; o primeiro filme a ser analisado foi O Fabuloso Destino de Amelie Poulain



(2001). Além do diálogo entre literatura e cinema, o que se esperava dessa interação era a promoção de uma ampla “formação de leitores”, concebendo estes como estudantes capazes de compreender mais que o enredo de textos literários e fílmicos, antes, alunos providos de criticidade no contato com filmes de vários formatos, rompendo padrões hollywoodianos quanto aos significados e formas do cinema.

Como aspecto secundário, o uso de tecnologias digitais recentes mereceram destaque. Tanto redes sociais como “Facebook” quanto aparelhos como ipads e smartphones compuseram as ferramentas para as atividades com os discentes, pois a proposta era interagir com as novas ferramentas que tinham em mãos, a fim de utilizá-las como suporte no decorrer do projeto.

O DESENVOLVIMENTO

O plano de trabalho constituiu-se pelas atividades organizadas em etapas. Em primeiro lugar, foram necessários encontros de formação geral, dedicados à leitura dos textos literários e de explicações básicas sobre cinema. Como desencadeamento, os questionamentos acerca dos conteúdos tomaram forma de discussões e debates entre a equipe promotora e os alunos. Posteriormente, após o período de formação, iniciaram-se trabalhos reflexivos relevantes aos conteúdos debatidos. Todas as leituras e discussões foram realizadas em sala de aula, a fim de solucionar as dúvidas que surgiam no decorrer das semanas.

Quanto ao filme escolhido para o processo formativo, foram analisadas todas as cenas: observações sobre o cenário e composição das cores; análise sobre a trilha sonora e as caracterizações dos personagens; observações sobre o comportamento da protagonista. A cada encontro os alunos mostra-

vam-se mais e mais envolvidos com Amélie, pois se identificavam com a personagem.

Como método de trabalho, a equipe optou por parâmetros literários, elegendo o “método criativo”, proposto na obra de Bordini e Aguiar, *Literatura: a formação do leitor* (alternativas metodológicas), de 1988. Seguindo o referencial de que a avaliação no método criativo se dá em duas etapas: 1) o processo de criação do aluno – correspondente, no projeto em execução, à produção dos estudantes após as oficinas; 2) a reflexão sobre o processo – no caso, o texto que seria produzido pelos alunos, que serviu de parâmetro para avaliação por parte da docente e, de modo geral, de toda a equipe:

quando se aplica o método criativo no ensino de literatura, levam-se em conta as diferentes etapas do processo de criação articulando técnicas adequadas a cada uma delas [...]. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 68).

Portanto, o que se procurava era realizar essas etapas de acordo com o que o projeto possibilitava; para isso, foram distribuídos cadernos onde os alunos registravam a síntese do que haviam aprendido ou realizado ao longo dos encontros, assim como manifestavam sugestões e críticas sobre o andamento dos trabalhos.

Os alunos, então, foram divididos em grupos, permitindo que a equipe pudesse melhor acompanhar o desempenho quanto à leitura e compreensão do texto literário e fílmico, e também em relação às proposições que, com o aparato técnico proporcionado pelo produtor cultural, passava a empolgar a turma. Após a análise de Amélie Poulain, passou-se às elaborações de roteiro, cenário, personagens. O envolvimento da turma fortaleceu-se notoriamente, pois saíam de uma etapa supostamente teórica e passavam à prática.



Um teste, então, foi realizado no período vespertino, permitindo que todos participassem – havia muito interesse pelo papel da protagonista, exigindo que as seis candidatas finais disputassem a interpretação. O problema virou mote de outra experiência. Foi convidada a presidente de uma organização não-governamental (ONG) atuante no campo das Artes, no município de Cornélio Procópio, para compor uma banca que avaliou o desempenho das meninas.

Ganharam vida, então, “Bárbara” e “Ricardo”, já previamente elaborados nos encontros anteriores. A construção do enredo ganhou fôlego, pois, agora, os estudantes começavam a concretizar suas indicações de cena, tentando dimensionar os personagens atribuídos aos colegas de turma.

Após a construção do roteiro que os alunos desejavam, houve intensa preparação para o dia das filmagens. Uma nova etapa iria ocorrer e, para isso, foi anunciado que toda a gravação seria realizada por meio de instrumentos que já tinham em mãos, seus celulares, evidentemente, com apoio de outros equipamentos que refinariam a captação do som e imagens. Os grupos foram divididos de acordo com as tarefas de uma equipe profissional: roteiro e edição; produção; produção de som; produção de arte; fotografia. Dessa forma, todos os discentes estavam divididos segundo suas inclinações quanto aos aspectos temáticos e técnicos discutidos ao longo das atividades anteriores.

O ápice das atividades foi a gravação que se iniciou em um sábado, às dez horas, em um bairro rural (“Bairro Pedregulho”), localização da residência da professora de Língua Portuguesa participante do projeto. Nesta etapa, outro movimento se realizou. As filmagens agitaram o dia da comunidade, que se fez presente acompanhando os alunos aos locais, bem como recebendo a

turma como uma “honra”, o que contribuiu para uma troca bastante interessante entre a cultura local e a proposição de uma arte supostamente distante da comunidade em questão. O fim da tarde foi o momento aguardado, fazendo jus ao título do curta, “Venha ver o pôr-do-sol”.

Após o dia de gravações, iniciaram-se as edições do filme, o que foi realizado em conjunto com os alunos, em contraturno, pois o trabalho exigia mais tempo que as etapas anteriores. Edição realizada, chegou o momento de avaliar o processo e o produto final a ser exibido aos pais e demais membros da comunidade.

AVALIAÇÃO EM FOCO

O projeto tomou fôlego a partir do momento em que os discentes perceberam que não somente estudariam literatura e cinema, mas iriam elaborar, produzir, fazer algo em que poderiam opinar, alterar a proposta do texto literário, rever o curta do projeto anterior, realizado por profissionais, recebendo auxílio em uma relação bem diferenciada no campo das relações entre professor-aluno. A cada etapa, tornava-se mais evidente o sentimento de realização, mesmo quando as proposições não eram possíveis de serem acatadas para execução.

Os alunos, portanto, empenharam-se na realização do projeto como algo em que podiam ter voz, participar das decisões. O dia da gravação, por exemplo, demonstrou que a perspectiva de cumprir uma tarefa e obter nota na disciplina de Língua Portuguesa ficou em segundo plano. A atividade envolveu-os ao ponto de se sentirem responsáveis por todo o andamento das filmagens, vivenciando, inclusive, momentos de tensão entre a equipe, a qual teve de discutir e decidir o que fazer nesta ou naquela cena, sem que a professora ou o



profissional das artes tolhesse a espontaneidade da situação.

Observou-se também, no decorrer dos meses, que a relação dos estudantes com as redes sociais foi redimensionada, à medida que percebiam as possibilidades de uso de ferramentas subutilizadas no dia a dia, ou mesmo desconhecidas. Ao explorarem as redes sociais para publicações sobre o projeto, acabaram sintonizando suas descobertas com os conteúdos de sala de aula, disponibilizando materiais, relatos, observações cuja interação com outros usuários revelou-se pertinente para as construções das etapas em questão. Pode-se afirmar que os encontros presenciais se encerravam, mas continuavam em espaços como o Facebook.

Portanto, foi alcançada uma interação positiva por meio das mídias atuais, contri-

buindo decisivamente para a ampliação do horizonte de leitores em formação, em uma relação dialética entre dois campos artísticos, com vistas à formação integral e subjetiva dos estudantes. O método criativo mostrou-se pertinente, sendo adaptado às etapas do projeto. Finalmente, cabe registrar que a equipe considerou plenamente satisfatório o envolvimento dos alunos, o que resultou em aproximação entre universidade, escola e comunidade: o dia da estréia, no campus universitário, foi marcado por um clima de festividade em que pessoas que nunca haviam entrado no espaço acadêmico foram acompanhar seus filhos, além de membros da comunidade rural, incluindo representantes de um grupo de motoqueiros, que participaram da cena inicial do curta.



REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura a Formação do Leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CECCANTINI, J. L. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓISING, T. M. K. (org.) *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. *Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro*. In: BRANDILEONE, Ana Paula Nobile; SILVA, Vanderléia da (org.). **Desafios Contemporâneos: a escrita do agora**. São Paulo: Annablume, 2013. p. 135-158.

Venha ver o pôr-do-sol, curta-metragem, 12'58, Kinoarte, Londrina, PR, Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSqz-hwRimg> Acesso em: 16 set. 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol*. **Antes do baile verde**. São Paulo: Editora Ática, 1970.

POE, Edgar Allan. **Barril de Amontillado** (1846). Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/cc-amont.html> Acesso em: 10 de outubro de 2014.



A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO “MAIS PISCICULTURA” PARA A CAPACITAÇÃO DE PEQUENOS E FUTUROS PISCICULTORES NO NORTE DO PIAUÍ

THE CONTRIBUTION OF “MORE FISH FARMING” PROJECT FOR TRAINING SMALL AND FUTURE FISH FARMERS IN THE NORTH OF PIAUÍ

Luiz Gonzaga Alves dos Santos-Filho

Esp. em Gerenciamento de Projetos, Engenheiro de Pesca da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-Pi. luizgonga@ufpi.edu.br

Sayomara Vieira Aguiar

Graduanda do Curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-Pi. sayomaravieira@hotmail.com

Resumo

O projeto “Mais Piscicultura” teve como objetivo a capacitação de pequenos e futuros piscicultores do Norte do Piauí por meio de palestras e práticas ofertadas à comunidade, realizadas na Estação de Piscicultura do Campus Ministro Reis Velloso, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, de julho a dezembro de 2015. Foi aplicado um questionário avaliativo antes e após a realização do ciclo de palestras/práticas do projeto, com o intuito de verificar o grau de conhecimento adquirido pelos cursistas. O projeto manteve 40% do público inicial, os quais, ao término do curso, apresentaram rendimento satisfatório na resolução de pequenos problemas de dimensionamento e manejo em um sistema de cultivo de peixes. O perfil do público que buscou se capacitar em piscicultura mostra a tendência natural de ocupação de espaços pelas mulheres, bem como a conscientização, inclusive de pescadores, sobre o potencial produtivo da piscicultura. Assim, pode-se sugerir que o Projeto Mais Piscicultura reforçou as ações de ensino e extensão da Universidade Federal do Piauí, envolvendo discentes e comunidade em prol do fortalecimento da atividade piscícola.

Palavras-chave: Estação de Piscicultura. Extensão. Parnaíba.

Abstract

The “More fish farming” project was aimed at capacity building of small and future fish farmers of north Piauí through lectures and practices offered to the community, held in the Universidade Federal do Piauí- UFPI during the months July to December 2015. We conducted a an evaluation questionnaire before and after performing the cycle of lectures/practices of the project, in order to verify the level of knowledge acquired by the course participants. The project has kept 40% of the initial public, which showed satisfactory performance in solving small sizing issues and management in a fish farming system. The public profile that sought to train for fish displays the natural tendency of occupation of spaces for women and awareness, including fishermen, on the production of fish farming potential. Thus, it can be suggested that the More Fish Farming Project strengthened educational activities and extension of the Universidade Federal do Piauí, involving students and community for strengthening the fish activity.

Keywords: Extension. Fish Culture Train Station. Parnaíba.



► INTRODUÇÃO

Lopes (2012) define aquicultura como o processo de produção em cativeiro, ou seja, em condições controladas, de organismos que vivem em ambiente predominantemente aquático. Quando se fala especificamente em produção de peixes, essa atividade caracteriza-se como um subtipo da aquicultura denominado de piscicultura.

O cultivo de organismos aquáticos é justificado em razão do aumento na demanda mundial por alimentos na forma de proteína animal (ARAÚJO et al., 2010). Gjedrem et al. (2012) consideram que o mundo começa a viver uma grave crise alimentar, que tende a continuar crescendo nos próximos anos, o que mostra a necessidade de elevar a produção de alimentos para atender à demanda futura.

Para Passador et al. (2009), o desenvolvimento da piscicultura no estado do Piauí começou a partir da construção da Estação de Piscicultura Adhemar Braga, que se localiza na cidade de Piripiri, pertencente ao Departamento Nacional de Obras Contra a Seca - DNOCS. Por outro lado, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) também contribuiu, implantando a disciplina de piscicultura nos cursos de Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária, explorando também a pesquisa e extensão voltada a essa área. A UFPI realizou também, em outubro de 2006, a primeira aula do curso de Engenharia de Pesca, no Campus Ministro Reis Velloso localizado na cidade de Parnaíba, em que possibilitaria uma atuação mais contundente da Academia no baixo Parnaíba, região na qual a pesca extrativista e aquicultura são de relativa importância econômica.

A população rural brasileira cultiva peixes, de forma a complementar a renda familiar, em estruturas de pequeno porte, com baixo

desenvolvimento tecnológico, utilizando seu conhecimento empírico. A piscicultura em pequena escala produz abaixo do seu real potencial, o que desestimula muitos produtores e contribui com a perda de interesse em empreender na área (KLEIN et al., 2009).

Diante das inovações tecnológicas e dificuldades econômicas enfrentadas pela aquicultura, a Food and Agriculture Organization - FAO (2006) afirma que uma alternativa compatível e realista consiste em proporcionar capacitações e desenvolver tecnologias que sejam adaptáveis aos problemas vivenciados pelo produtor. O repasse de conhecimento através de capacitações visa ao crescimento da atividade e a inclusão dos produtores familiares, de forma a gerar renda e a viabilizar suas propriedades (KLEIN et al., 2009).

Dessa forma, o objetivo do Projeto Mais Piscicultura foi ofertar a pequenos piscicultores e agricultores da região norte do Piauí e regiões vizinhas palestras e práticas relacionadas a conteúdos básicos em piscicultura, avaliando, após a conclusão da capacitação, os benefícios trazidos pelo projeto a essas pessoas.

MÉTODOS

A ação consistiu na realização quinzenal de aulas/palestras/treinamentos relacionados às boas práticas de manejo no cultivo de peixes, de julho a dezembro de 2015. A ação foi realizada na Estação de Piscicultura do *Campus* Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí, município de Parnaíba, e também nas propriedades dos participantes, por meio de visitas técnicas com a presença de discentes do curso de Engenharia de Pesca e o técnico engenheiro de pesca da UFPI.



Durante o projeto, foram aplicados dois questionários: um no primeiro dia de aula e outro após o término das palestras. No primeiro dia de aula (julho de 2015), antes do início das atividades, foi aplicado um questionário composto por perguntas abertas a 40 pessoas inscritas no Projeto (Questionário inicial). O questionário foi composto de perguntas como: profissão; gênero; cidade onde reside; já cultiva peixes? Quais as principais espécies cultivadas? Qual mão de obra utiliza? Qual a fonte de água de sua piscicultura? Já realizou alguma capacitação na área? Realiza monitoramento econômico do empreendimento? Já realizou algum financiamento para cultivar peixes? Quais espécies cultiva ou pretende cultivar? Qual a importância de capacitações e sua oferta ao público, pela Universidade Federal do Piauí?

Também foram realizadas perguntas básicas sobre manejo na piscicultura para verificar o grau de conhecimento técnico dos participantes, abordando temas como: biometria, uso do sal, renovação de água e conhecimento sobre cultivo de peixes em sistema de reutilização de água.

Ao término do projeto, no último dia de aula (dezembro de 2015), foi aplicado um questionário (Questionário final) composto por perguntas abertas para 16 pessoas sobre temas básicos abordados durante as práticas e palestras do projeto, como: Em um tanque ou viveiro de cultivo de peixes, quanto mais peixes colocarmos, mais iremos produzir com segurança? Ou devemos respeitar o limite que o tanque ou viveiro suporta? Cite, pelo menos, duas variáveis de qualidade de água importantes para monitorar, durante o cultivo de peixes. Por que é importante aclimatar os peixes recém-comprados? Ao perceber que seus peixes estão várias horas na “flor da água” ou “bebendo água” ou “boquejando na su-

perfície”, o que você deve fazer? Você indicaria este curso de capacitação aos seus vizinhos/parentes que criam peixes ou que pretendem criar peixes? O questionário final foi respondido pelos cursistas sem consulta ao material didático e teve duração de duas horas.

As respostas obtidas nos questionários foram categorizadas e quantificadas para elaboração de gráficos descritivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

QUESTIONÁRIO INICIAL

O Projeto Mais Piscicultura apresenta dados bastante equilibrados quando se trata do gênero masculino e feminino, no qual 50% do público foi composto por cada sexo. Conforme CUT (2010), as mulheres atualmente estão em busca por igualdade de direitos, incluindo a igualdade de remuneração, e realizam essa busca por meio de capacitações específicas.

No quesito profissão, os dados revelam que pessoas de várias áreas buscam iniciar-se ou aprofundar seus conhecimentos em piscicultura, sendo as categorias de pescador (30%) e estudante (15%), agricultor (12%) e doméstica (10%) as mais representativas. Cursos profissionalizantes e técnicos têm por características a curta duração e o rápido preparo técnico e surgem como alternativas aos cursos de longa duração, ou aos cursos universitários, principalmente pela capacitação para mercados específicos e a um baixo custo relativo (ROCHA-VIDIGAL e VIDIGAL, 2012).

O projeto atingiu um público alvo de seis cidades: Buriti dos Lopes-PI (35%), Parnaíba-PI (7,5%), Ilha Grande do Piauí-PI (45%), Luís Correia-PI (5%), Araioses-MA (2,5%) e Magalhães de Almeida-MA (5%). Um fator determinante na participação de algumas pesso-



as no curso, segundo os próprios cursistas, foi a dificuldade de traslado e disponibilidade em função dos seus trabalho, o que possivelmente colaborou para a baixa quantidade de pessoas de alguns dos municípios.

Observou-se que 27,5% dos participantes trabalham com piscicultura e 72,5% ainda não trabalham, mostrando um grande interesse das pessoas que ainda não praticam a atividade. Segundo Melo e Stipp (2001), verifica-se a piscicultura como atividade emergente no Piauí, pois uma minoria pratica a atividade, enquanto os demais já buscam capacitação na área antes mesmo de empreender no setor.

Dentre os entrevistados que já cultivam peixes a espécie mais utilizada é a tilápia - *Oreochromis niloticus* (80%) e logo em seguida o tambaqui - *Colossoma macropomum* (10%) e o tambacu - híbrido de *Colossoma macropomum* e *Piaractus mesopotamicus* (10%). Segundo os produtores, essas espécies foram escolhidas por serem de fácil manejo, fácil obtenção e boa aceitação no mercado.

Com relação à mão de obra utilizada no cultivo, se destacou a mão de obra familiar (80%), seguido por temporária (10%) e permanente (10%). O emprego da mão de obra familiar reduz custos durante a produção, além de contribuir para o trabalho conjunto da família.

Segundo informações dos produtores, a principal fonte de água utilizada no cultivo de peixes é o poço (50%), em segundo lugar a água “de torneira” disponibilizada pela companhia de abastecimento de água (20%), seguido de açude (10%), cisterna (10%) e riacho (10%). Segundo Porto et al. (2002), a utilização de água, através de poços perfurados no cristalino, aparece como forma viável para possibilitar a produção de tilápias, por ser uma espécie originária de água doce que adapta-se mui-

to bem também em água salgada. Tendo em vista a criação de peixes em sistema de recirculação, alguns cursistas citam o uso de “água da torneira” disponibilizada pela companhia de abastecimento de água. A vantagem dos sistemas de recirculação de água consiste na redução da demanda no abastecimento de água externo (HUGUENIN e COLT, 2002).

A maioria dos cursistas ainda não havia participado de nenhum curso de capacitação (64%) e os que já participaram fizeram pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e representam 27%. A este quesito 9% dos cursistas não responderam. Segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA (2015), a capacitação tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências, sendo necessário buscar novas possibilidades de aprendizagem para otimizar os resultados individuais.

No que diz respeito ao manejo de peixes, com relação à biometria, é visto que a quantidade de produtores que fazem biometria é muito pequena (10%), enquanto a maioria não faz porque não sabe o que é (90%). Poucos produtores usam o sal (NaCl) em seu cultivo (10%), a maioria não usa (90%). Quando nos referimos à troca de água, 45% dos produtores realizam renovação de água, 36% não fazem e 19% não opinaram. Em função dos baixos índices de conhecimento técnico, o MAP (2011) considera os cursos de capacitação como ferramentas importantes para minimizar a perda de qualidade e o desperdício do pescado, melhoria da manipulação e condições do pescado, e qualificação para os profissionais do setor pesqueiro e aquícola.

Com relação à realização de controle econômico do empreendimento, 40% dos produtores responderam que fazem, 40%



afirmam que não fazem e 20% não responderam. Para Vilela et al. (2013), o controle dos custos e das receitas é um instrumento que pode auxiliar piscicultores ou responsáveis técnicos a avaliar as tecnologias de produção utilizadas e a selecionar alternativas adequadas que garantam a viabilidade econômica do empreendimento.

Apenas 10% dos inscritos no Projeto Mais Piscicultura já conseguiram financiamento para seu empreendimento, 80% não buscaram financiamento e 10% dos participantes não opinaram nesse quesito. A maioria afirma que a falta de capacitação colaborou para que não se empreendesse na piscicultura e conseqüentemente, não buscassem financiamento.

QUESTIONÁRIO FINAL

Quando questionados sobre a segurança de se cultivar peixes além do limite que o viveiro suporta, todos os participantes (100%) responderam que “não” se deve desrespeitar, baseados na densidade de organismos e na capacidade da estrutura de cultivo, o limite de povoamento do viveiro.

Para 40% dos cursistas, as variáveis da qualidade da água mais importantes, para se monitorar durante o cultivo de peixes, são pH e temperatura. Transparência da água (30%), oxigênio dissolvido (20%) e salinidade (10%) vieram logo em seguida. Pode-se perceber que os cursistas adquiriram boas noções sobre a importância da qualidade da água no cultivo de peixes e os principais parâmetros que devem ser monitorados.

Quando se fala em aclimação, verifica-se que 43% dos participantes responderam que serve, de maneira geral, para evitar o choque térmico, 36% para evitar choque de pH e temperatura e 21% para evitar, de maneira geral, o estresse. Segundo Ostrensky e Boeger (1998), esse procedimento consiste

em misturar a água do viveiro com a água utilizada no transporte, de forma lenta, para evitar que os peixes sofram estresse devido à variação brusca desses parâmetros, de forma a garantir maior sobrevivência.

Com relação à quantidade da ração que deve ser administrada aos peixes, 100% dos alunos responderam que devemos respeitar o limite a ser ofertado, evitando colocar em risco a qualidade da água e o desperdício. O excesso de alimentação ou o uso de rações não balanceadas e de baixa qualidade reduzem a absorção de nutrientes pelos peixes e geram acúmulo de nutrientes na água, favorecendo o crescimento descontrolado do fitoplâncton e conseqüentemente redução da transparência da água, reduzindo a concentração de oxigênio dissolvido no período noturno, levando os peixes ao estresse respiratório e possíveis perdas no sistema de produção (OSTRENSKY e BOEGER, 1998).

Quando confrontados com o seguinte questionamento: Em um sistema de recirculação com a presença de muita espuma, o que seria essa espuma? 57% responderam ser amônia e os demais não opinaram. Quanto à tomada de decisões dos participantes a respeito da presença de espuma em um sistema de recirculação, 57% fariam a troca parcial da água do sistema, 36% trocariam toda a água e apenas 7% não lembravam o que deveriam fazer. Para Queiroz e Boeira (2007), a amônia é o principal produto da excreção dos organismos aquáticos e é resultante do catabolismo das proteínas, e recomenda, para contornar um problema envolvendo amônia em cultivo de peixes, que seja acionada a aeração e realizada troca da água para facilitar a volatilização do composto.

Quando questionados sobre o que fariam ao perceber que seus peixes estivessem



“boquejando na superfície”, 93% dos alunos responderam que tal fato ocorre por conta da baixa oxigenação da água e 7% não souberam responder. Assim, aumentando-se o fluxo de água ou acionando o sistema de aeração, pode-se contornar essa situação (FARIA et al., 2013).

Todos os cursistas (100%) indicaram que antes de realizar qualquer procedimento de manejo com os peixes, os animais devem estar em jejum. Para Ostrensky e Boeger (1998), é uma ação primordial que deve ser realizada antes de qualquer manejo com os peixes, pois auxilia evitando o acúmulo de metabólitos na água e reduz o gasto energético dos peixes manejados, reduzindo assim o estresse, e por consequência, a mortalidade.

Com relação às perguntas: Você indicaria este curso para seus vizinhos/parentes que criam peixes ou que pretendem criá-los? Voltaria a fazer outro curso de capacitação em piscicultura na UFPI? 100% das respostas foram afirmativas. No tocante à classificação do curso, 71% dos participantes o classificaram muito bom e 29%, bom. Com relação aos professores do curso, 57% classificaram como muito bons e 43%, como bons.

Observa-se que o projeto manteve 40% do público inicial, bem como se verifica que os

mesmos apresentaram aptidão em resolver pequenos problemas de dimensionamento em um sistema de cultivo de peixes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil do público que buscou se capacitar em piscicultura mostra a tendência natural de ocupação de espaços pelas mulheres, bem como a conscientização, inclusive de pescadores, sobre o potencial produtivo da piscicultura. A valorização de treinamentos/cursos nessa área é tão grande que até mesmo pessoas de outros municípios, onde o curso não foi divulgado, buscaram participar.

O Projeto Mais Piscicultura obteve êxito em seu primeiro ano de execução, capacitando 16 pessoas de municípios do Piauí e Maranhão, as quais, ao término do curso, apresentaram rendimento satisfatório na resolução de pequenos problemas de dimensionamento e manejo em um sistema de cultivo de peixes. Outro fator positivo diz respeito à visão dos cursistas em relação ao projeto e à sua equipe, o que serve de subsídio para que as capacitações sejam ofertadas anualmente para a comunidade. Assim, conclui-se que o Projeto Mais Piscicultura reforçou as ações de ensino e extensão da Universidade Federal do Piauí, envolvendo discentes e comunidade em prol do fortalecimento da atividade piscícola.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. S. RODRIGUES, J. A. G.; SILVA, J. W. A.; FARIAS, W. R. L. **Cultivo da Tilápia do Nilo em tanques-rede circulares em diferentes densidades de estocagem**. Bioscience Journal, v. 26, n. 3, p. 428-434, 2010.

Central Única dos Trabalhadores (CUT). **Igualdade de remuneração entre homens e mulheres - experiências e desafios**. São Paulo, dezembro de 2010.

FAO. **El Estado Mundial de la Pesca y la Acuicultura 2006**. Roma: organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2007. 198p. Disponível em: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/a0699s/a0699s00.pdf>.

FARIA, R. H. S. MORAIS, M.; SORANNA, M. R. G. S.; SALLUM, W. B. **Manual de criação de peixes e viveiros**. 1. ed. Bauru: Letera Comunicação Estratégica Ltda., 2013. v. 1. 136p .

GJEDREM, T.; ROBINSON, N.; RY, M. **The importance of selective breeding in aquaculture to meet future demands for animal protein: A review**. Aquaculture, v.350– 353, p. 117–129, 2012.

HUGUENIN, J. E., COLT, J. **Design and Operating Guide for Aquaculture Seawater Systems**. 332 pp. Elsevier, Amsterdam. 2002.

KLEIN, J. D. L; COSTA M; BUENO, W; BITTENCOURT, F, R. **Capacitação e Acompanhamento Técnico de Piscicultores Familiares na Região Fronteiriça do Sudoeste do Paraná**. Rev. Bras. de Agroecologia/nov. 2009 Vol. 4 No. 2.

LOPES, J. C. O. **Técnico em agropecuária: piscicultura**. Floriano: EDUFPI, 2012. 80p.

MELO, A. R.; STIPP, N. A. F. A. **Piscicultura em Cativeiro como Alternativa Econômica para as Áreas Rurais**. Geografia, v.10, n.2, p. 175-193, 2001.

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Capacitação**. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/escola-de-gestao/capacitacao>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MPA- Ministério da Pesca e Aquicultura. **Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura**, Brasília. 2011.

OSTRENSKY, A.; BOEGER, W. **Piscicultura: Fundamentos e técnicas de manejo**. Guaíba: Agropecuária, 1998. 211p.

PASSADOR, C. S; MARTINS, M. M; COSTA, J. R; PASSADOR, J. L; NASCIMENTO, E. C. **A experiência do arranjo produtivo local da piscicultura do Vale do Parnaíba: acertos e desacertos**. Sociedade Brasileira e Economia, administração e sociologia rural, Porto Alegre, julho de 2009.

PORTO, E. R.; SILVA JÚNIOR, L. G. A.; ARAÚJO, O. J.; AMORIM, M. C. C. Usos Alternativos para água subterrânea no semi-árido brasileiro. In: Congresso Brasileiro de Águas Subterrâneas, 2002, Florianópolis. Aquíferos Transfronteiriços, 2002. v.1.



QUEIROZ, J. F.; BOEIRA, R. C. **Boas práticas de manejo (BPMs) para reduzir o acúmulo de amônia em viveiros de aquicultura.** Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Jaguariúna, SP: Embrapa Meio Ambiente, 2007 (Comunicado Técnico Embrapa No. 44/2007).

ROCHA-VIDIGAL, C. B.; VIDIGAL, V. G. **Investimento na qualificação profissional:** uma abordagem econômica sobre sua importância. Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 1, p. 41-48, 2012.

VILELA, M.C.; ARAÚJO, K. D.; MACHADO, L. S.; MACHADO, M. R. R. **Análise da viabilidade econômico-financeira de projeto de piscicultura em tanques escavados.** Custos e agronegócio, v. 9, n. 3, p.154-163, 2013. Disponível em: < <http://www.custoseagronegocioonline.com.br/numero3v9/piscicultura.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2015.



A UNIVERSIDADE SAI DE SI: O TEATRO COMO ELO ENTRE JOVENS PERIFÉRICOS E A UNIVERSIDADE PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – BA

THE UNIVERSITY LEAVE ONESELF: THE THEATER AS A LINK BETWEEN PERIPHERAL YOUNG PEOPLE AND A PUBLIC UNIVERSITY IN THE CITY OF VALENÇA - BA

Adenilson de Andrade Argolo

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XV*.
adenilson.argolo@hotmail.com

Gerusa Cruz Sobreira

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XV*. Mestranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC/UNEB, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. *gellsobreira@gmail.com*

Resumo

Este trabalho assume a forma de um relato de experiência sobre o Projeto Escola em Cena, realizado com jovens da periferia de Valença – BA, dentro da escola pública. Assim, pretende-se mostrar ao leitor a possibilidade do diálogo interdisciplinar mediado pelo teatro, tendo como elemento central o Projeto de Extensão “Escola em Cena”, vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB. No decorrer do texto, será possível visualizar as trilhas percorridas pelo Projeto em seus três anos de atuação, além das dificuldades impostas pelo próprio sistema educacional as quais operam, através de mecanismos invisíveis. A experiência aponta a necessidade de a Universidade sair de si e ir ao encontro da comunidade, na qual está inserida, a necessidade de experimentar diferentes formas de propor o diálogo com outras áreas do conhecimento, além de desaprisionar o pensamento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Juventude. Teatro.

Abstract

This work takes the form of an experience report about the “Escola em Cena” Project with young people from the outskirts of Valença - BA in the public university. Thus, we intend to show the reader the possibility of interdisciplinary dialogue mediated by the theater, having as central element the Extension Project “Escola em Cena”, linked to the Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Throughout the text, it will be possible to view trails traversed by the Project in its three years of operation, in addition to the difficulties imposed by the educational system itself operating, through invisible mechanisms. Experience shows the need for the University to leave itself and go to the community meeting in which it operates, the need to try different ways of proposing dialogue with other areas of knowledge, and not imprison thought.

Keywords: Interdisciplinary. Youngsters. Theater.



► INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto do Projeto de Extensão Universitária Escola em Cena, vinculado ao Departamento de Educação – Campus XV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e de autoria de três estudantes do curso de Pedagogia, sendo que dois deles já graduaram. A iniciativa foi realizada entre os anos de 2013 e 2015 e empreendeu atividades de cunho teatral, tais como: reconhecimento do grupo, atividades com jogos teatrais, jogos de improviso, trabalho de corpo, leitura de mesa e ensaios. As atividades foram executadas em parceria com o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano (CEEP) e qualquer estudante regularmente matriculado na instituição poderia participar sem qualquer ônus financeiro.

O CEEP fica localizado na Bolívia, um bairro periférico do município de Valença – BA. Este é tido como um local de ‘vulnerabilidade social’, ao mesmo tempo em que concentra grande parte da população urbana do município, logo a maior parte do público participante do Projeto, que tem entre 14 a 18 anos de idade, são estudantes do CEEP e as oficinas são realizadas de uma a duas vezes por semana no turno oposto ao que os estudantes estão matriculados.

Embora aconteça dentro de uma escola, ou seja, em um ambiente formal de educação, vale ressaltar que o mesmo atua na perspectiva da educação não formal. Para nos dar o suporte teórico necessário, dialogamos com Freire (2011), Gohn (2010), entre outros teóricos que nos ajudaram a compreender a educação em espaços não formais, permeando os caminhos de uma educação popular que visa à emancipação dos sujeitos envolvidos.

Além disso, o projeto dialoga bastante com a Estética do Oprimido, difundida no Brasil

e no mundo pelo teatrólogo Augusto Boal, que compreende que, para que o teatro se torne libertador, é necessário mais do que uma conscientização: é imprescindível a ação. Mas não somente ação dos atores em palco: os espectadores, a massa, o povo - todos devem fazer parte da ação dramática, refletindo sobre questões políticas, econômicas e sociais e propondo formas e caminhos para a transformação.

Sendo assim, o Projeto Escola Cena tem como objetivo propiciar aos adolescentes um maior contato com a arte do teatro, entretanto não simplesmente a arte pela arte e/ou a reprodução de cenas e espetáculos; o projeto se propõe a trabalhar um teatro educativo, que leve os participantes a refletirem sobre suas ações.

Durante o terceiro ano do projeto, não levamos nada de concreto para as turmas, apesar de o diálogo estar sempre aberto nos anos anteriores, pois o que se propunha era descobrir com eles qual a melhor forma e como fazer a ação dramática. Assim, vários textos, formas e performances foram experimentados pelo grupo, até chegarmos a um consenso e começarmos os ensaios.

No decorrer desse breve relato, iremos descrever de forma mais detalhada os momentos vivenciados durante o terceiro ano do projeto (2015), colocando assim os êxitos obtidos, as dificuldades enfrentadas e o resultado.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO “ESCOLA EM CENA”

Assim como nos anos anteriores, seguimos o mesmo roteiro inicial: contatar a escola, divulgar o projeto na instituição e abrir as inscrições para os estudantes que tivessem



interesse em participar. Assim, no início do mês de abril, iniciamos as aulas de teatro, que contavam com 20 inscritos e ocorriam no espaço do CEEP.

Fazendo uma breve análise das fichas de inscrições, é possível descrever o perfil que era atraído pelo Projeto: média 14 a 18 anos, do sexo feminino e estavam cursando entre o 1º e 2º ano do ensino médio técnico profissionalizante. Quando questionados sobre o interesse pelo curso, as motivações variavam: “porque queriam fazer teatro e nunca haviam tido essa oportunidade”; “para poder se expressar melhor e perder a timidez”; “porque ama artes de forma geral”; “por curiosidade”; “por ter sonho de se tornar atriz ou ator profissional”.

Quando as questões eram sobre as expectativas para o curso, os participantes respondiam: “aprender coisas novas”; “aprender mais sobre teatro”; “perder a timidez e saber se comunicar de melhor forma”; “fazer novas amizades”; “ser um ambiente divertido e prazeroso”; “melhorar o poder de concentração”.

A maioria dos inscritos para as oficinas não havia participado do projeto nos anos anteriores e por isso a primeira etapa do processo foi destinada para o conhecimento das pessoas que estavam no grupo. Durante a primeira fase, utilizamos muito os jogos teatrais os quais, de acordo com Spolin (2001), muitas vezes são relacionados com uma forma de aprendizagem cognitiva, psicomotora e afetiva, embasada no modelo piagetiano que contribui para o desenvolvimento intelectual.

Os jogos teatrais cumpriram uma função muito importante nesse primeiro momento, pois eles possibilitaram a aproximação cênica, corporal e afetiva dos sujeitos que ali estavam e que, em sua maioria, não eram próximos. Com jogos teatrais, íamos

conhecendo, mais de perto, cada um dos participantes e levantando suas características, o que servia como indicador para continuarmos as atividades seguintes, pois, além desse conhecimento pessoal, também era possível analisar a parte teatral, já que os jogos também trabalhavam corpo, voz e improviso.

Ao final dessa etapa, começamos a pensar na montagem da II Mostra Cênica do Escola em Cena – que era uma atividade pensada para 2014, mas por motivos estruturais não aconteceu. Até o momento não tínhamos definições, apenas ideias, pois estávamos num processo de construção coletiva de saberes, portanto é preciso respeitar alguns ritos. Inicialmente, seguindo o ritmo da turma, levamos alguns esquetes na linha da comédia e com um viés adolescente; entre os textos, havia obras conhecidas e adaptadas, bem como obras de dramaturgos desconhecidos.

Depois das leituras de mesa e quando já havíamos começado a levantar algumas cenas, em uma das conversas e avaliações que costumávamos fazer ao final de cada encontro, os participantes sinalizaram que, embora inicialmente tivessem se empolgado com os textos e a proposta, já não estavam mais satisfeitos com os caminhos que o processo estava tomando. Diante disso, o que fazer?! Os participantes mais antigos sugeriram que retomássemos o que tínhamos feito no ano anterior com as histórias de vida, incrementando alguns elementos novos. Essa ideia foi discutida com todo o grupo que ao final decidiu por acatar a proposta e reiniciamos as atividades de montagem de texto e cena.

Para a construção do texto, dividimos o grupo em duplas e, a partir de então, um contaria a sua história para o outro, que posteriormente encenaria em forma de improviso a



história do colega. Essa dinâmica foi adotada durante algumas aulas, até que tivéssemos elementos suficientes para montar os textos e a II Mostra Cênica. Os jogos teatrais e a confiança mútua que eles já haviam desenvolvido foi essencial para que essa segunda etapa fluísse de maneira harmônica e fizesse surgir belas histórias e monólogos.

As histórias de vida, enquanto método (auto)biográfico, significam “fazer falar”, valorizar e preservar uma história vivida. Poirier *et al* (1999, p.90) afirmam que “o aspecto autobiográfico indirecto faz do investigador, simultaneamente, o estímulo da narrativa biográfica e o espectador (*voyeur*) de uma situação em que o narrador, tornando-se historiador de si mesmo, desenvolve e reconstrói [...]” tramas que podem demonstrar inúmeros sentimentos (prazer e orgulho, vergonha, desabafo).

A relevância de trabalhar as histórias de vida nesse contexto é pensar o teatro não como uma mera representação, mas sim como um ato político e reflexivo, em que os envolvidos na atuação sejam capazes de refletir sobre os textos e seus personagens, buscando uma transformação social, bem como um fortalecimento e autoafirmação de suas identidades pessoais e grupais.

Neste sentido, após elaboração dos textos, iniciamos a leitura de mesa, que nesse caso está além de uma mera técnica, pois não se trata somente de ler, e sim de ler em conjunto e discutir sobre o texto ao mesmo tempo em que são construídos os personagens. Por isso o teatro transcende a ideia de repetição: é transformação, movimento. É tornar-se e não ser ao mesmo tempo (BOAL, 2009).

Os participantes do projeto se mostravam bastante ansiosos, sobretudo quando se tratava em levantar a cena, queriam mui-

to o momento em que se veriam em cena e veriam os colegas. Desta forma, como já era o caminhar, começamos a levantar as cenas, fazer as colagens – costura que se faz entre uma cena e outra, entre um monólogo e outro – e os jogos cênicos. As cenas ficaram cheias de vida e emoção, todos os participantes tinham uma capacidade criativa enorme e isso também precisava ser estimulado e valorizado.

O Escola em Cena trabalha na perspectiva de liberdade de criação; as cenas não precisam ser inventadas exclusivamente pelo diretor, não existe uma forma sagrada a ser seguida, muito mais interessante será se ela surgir de uma explosão de componentes. Quando o ator se sente parte do trabalho, deixa de se preocupar com o antes e depois e foca no momento presente, sem dúvida as cenas ganham uma beleza indiscutível (BROOK, 2002).

OS DESAFIOS PARA A MANUTENÇÃO DO PROJETO

O ano de 2015 foi um ano de grandes percalços que impediram o avanço do projeto. A greve docente que ocorreu nas Universidades Estaduais da Bahia – UEBAS, com a deliberação do movimento paredista de que os projetos de pesquisa e extensão também deveriam parar, em respeito à luta docente e discente, atrapalhou o desenrolar do processo, pois tivemos que parar por três meses e, como é de conhecimento, o calendário da Universidade é diferente do calendário das escolas.

Assim, três meses sem ter as aulas de teatro e os ensaios fizeram com que os participantes do projeto Escola em Cena procurassem outras atividades que lhes despertassem interesse e ocupassem seu tempo e, ao término da greve, quando retornamos ao colégio, os mesmos ou não tinham mais interesse



ou não conseguiam conciliar as atividades, mesmo havendo um esforço para fazer um debate politizado sobre a importância daquele momento para o futuro das Universidades. Além disso, o trabalho com pessoas jovens, moradores da periferia de Valença, em contato inicial com uma atividade extraclasse, exige paciência para a criação e fortalecimento de vínculos. Assim havendo esse lapso temporal, houve também o enfraquecimento dos vínculos.

Outro problema encontrado em 2014, e que persistiu também durante o ano de 2015, foi o fato de que a escola parceira trabalhava na modalidade de ensino médio técnico profissionalizante e os alunos, a partir do segundo ano, necessitavam fazer estágio obrigatório no turno oposto e assim ficavam impossibilitados, durante um tempo, de frequentar as atividades do Projeto.

No decorrer das atividades, alguns estudantes do *Campus XV*, dos cursos de Direito e Pedagogia, se disponibilizaram a contribuir com o projeto e a participar. Alguns foram de dois a três encontros; outro, estudante de pedagogia, participou de todo o processo como monitor voluntário. Além disso, o projeto também contou com uma monitora institucional, discente do curso de Direito; e um oficinairo teatral, também coordenador das atividades, discente de Pedagogia e um dos autores do Projeto de Extensão.

RESULTADOS E AVALIAÇÃO

O terceiro ano do projeto (2015) teve uma contribuição significativa para todos os envolvidos. Para os cursistas que, em sua maioria, tiveram a primeira experiência com o teatro, podendo desta forma vivenciar outros conhecimentos, bem como superar algumas dificuldades, como timidez, dificuldade na leitura, dificuldade de falar em público, entre outras.

Em 2015, o projeto conseguiu se aproximar ainda mais da realidade dos participantes, pois o trabalho com as histórias de vida teve grande importância no decorrer do projeto. Vale ressaltar que essa metodologia - se é que podemos reduzi-la a este termo - movimentou o campo da subjetividade dos envolvidos, o que se tornou um desafio, pois não estávamos esperando tais reações. Como se tratava das histórias vividas por eles ou pelos amigos (alguns deles já eram amigos antes do projeto) e que nem sempre eram felizes, eles se emocionavam, demonstrando, assim de forma mais abrangente seus sentimentos. Para o grupo, esse momento funcionou também como uma espécie de catarse.

Percebemos que o projeto Escola em Cena alcançou o seu objetivo principal de propiciar aos alunos do CEEP uma vivência enquanto atores, mas não simplesmente aqueles que reproduzem cenas prontas, mas sim aqueles que mergulham na arte do fazer teatro, refletindo suas ações e pensando o teatro como um instrumento emancipatório e humanizador. Dentro das atividades programadas para o ano de 2015, quase todas elas foram cumpridas, exceto a apresentação da II Mostra Cênica, já que, desde Agosto, não foi possível mais realizar as oficinas pelos problemas relatados acima.

Uma observação necessária, durante o caminhar do Escola em Cena, é que é preciso repensar o espaço de realização das atividades, porque, embora a parceria com o CEEP tenha sido bastante positiva, existem algumas questões que pedem mudanças, por exemplo: abrir espaços para adolescentes que já saíram da escola, bem como para aqueles pertencentes a outras instituições, já que o CEEP não permitia que alunos egressos e de outras instituições participassem das atividades e houve em diversos mo-



mentos pessoas interessadas e, conseqüentemente, interditadas. Essas interdições do CEEP – que tem suas motivações institucionais – carecem de melhor análise para uma possível revisão de posturas cristalizadas da instituição, que é a maior escola pública da Zona Urbana de Valença, e precisa estar aberta para dialogar com outros sujeitos: os que estão fora dos muros da escola. Entretanto, defendemos a importância de manter o projeto no bairro da Bolívia, pois, em vários depoimentos, os cursistas reforçavam a importância do mesmo naquela região, já que as atividades de cunho artístico-cultural da cidade geralmente ocorrem no Centro de Cultura, que fica longe e os impossibilita de participarem. Logo essa defesa corrobora o argumento anterior sobre a necessidade de a escola auscultar a comunidade na qual está inserida.

Na relação escola-universidade, as potencialidades do teatro foram percebidas, através do enriquecimento cultural e social que o projeto trouxe para a comunidade escolar, bem como pelo intercâmbio com a instituição universitária. Portanto, avaliando os aspectos gerais, entende-se que o projeto cumpriu com o papel de aproximar os jovens da arte e, ao mesmo tempo, a UNEB e a comunidade, onde a universidade conseguiu estar junto à comunidade, fortalecendo os laços e permitindo que os participantes estivessem convictos de que a mesma não se trata de algo distante de sua realidade e que tem o papel de contribuir positivamente para o desenvolvimento local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a extensão universitária como um compromisso social da Universidade, sobretudo pública, com a sociedade. Ela é um veículo que movimenta e articula os diversos saberes produzidos dentro e fora da

academia. Participar das ações extensionistas permite à comunidade acadêmica enxergar a educação e a construção do conhecimento sob outra ótica. É o efetivo diálogo indissociável entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão, sustentáculo da Universidade.

Pensar no teatro como elo entre a educação formal e não formal é entender que a escola precisa ser um ambiente aberto para as mais diversas manifestações, não devendo se prender apenas a conteúdos e aulas previamente programadas, o que perigosamente, em muitos casos, pode levar à reprodução das desigualdades sociais. É necessário estar aberta para os diálogos e os saberes múltiplos que estão intrínsecos na história de vida de cada sujeito. Assim, propõe-se um diálogo interdisciplinar, o que significa que “[...] a prática da interdisciplinaridade não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento e sim a interação entre eles [...]” (FREIRE, 2010, p. 85).

Freire (2011, p.80), falando sobre a concepção de educação bancária, assinala que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Baseado na visão de que o processo educativo é uma via em que os diferentes saberes se encontram, o Projeto Escola em Cena pautou a construção coletiva do espaço, valorizando as interações, diálogos e as propostas que iam surgindo no decorrer dos encontros, rompendo assim com a educação “bancária”.

No entanto, apesar do saldo apresentado acima, registramos que é preciso fortalecer a presença do *Campus XV* junto à comunidade local, no sentido de contribuir com a formação da juventude, a qual precisa da Universidade pública para construir e viabilizar a realização de muitos sonhos. E é com esse



contato intenso, através de mais apoio às ações extensionistas, como é o caso do Escola em Cena, que os jovens vão poder entender que o espaço da Universidade lhes pertence por direito; e a Universidade vai poder auscultar a comunidade (assim como a escola), pensar e propor intervenções que auxiliem na melhoria da vida da comunida-

de, fazendo com que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam, de fato, indissociáveis e a Universidade passe a representar um lugar possível para os filhos e filhas da classe trabalhadora, local onde se produza ciência e essa produção consiga desfazer o triângulo das desigualdades composto por gênero, raça e classe social.



REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Teatro de Oprimido: e outras poéticas políticas. 9 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2009.

BROOK, Peter. A porta aberta. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

CENDALES, Lola; MARÍÑO, Germán. **Educação Não-formal e Educação Popular**. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinariedade. In: **Música Hodie**, v. 10, nº 1, p. 81-92, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal: conceito, campo e o educador social**. In: ___ Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S; RAYBAUT, P. **História de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.



ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA EM CACHOEIRA E SÃO FÉLIX/BAHIA

TEACHING OF HISTORY AND HERITAGE EDUCATION: AN EXPERIENCE IN CACHOEIRA AND SÃO FÉLIX/BAHIA

Martha Rosa Figueira Queiroz

Profa. Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. mrosa@ufrb.edu.br

Resumo

O presente relato é um registro da primeira edição do Programa Ensino de História e Educação Patrimonial, realizado no período de abril a novembro de 2015 em duas escolas públicas: Escola Aurelino Mário de Assis Ribeiro, em Cachoeira, e Balão Mágico, no município de São Félix, ambas no Recôncavo Baiano. O Programa contou com a participação de dez bolsistas dos cursos de História, Museologia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foram desenvolvidas atividades de leitura, produção de texto, criação e alimentação de um blog e ações de educação patrimonial nas duas escolas citadas. O Programa possibilitou a participação dos bolsistas em eventos acadêmicos e organizou, no Hall do Centro de Artes, Humanidades e Letras/UFRB (Prédio da Fundação Hansen Bahia), a exposição "Redescobrimo as Comunidades de Cachoeira e São Félix", como trabalho de encerramento da primeira edição.

Palavras-chave: Patrimônio. Ensino de História. Educação Patrimonial. Cachoeira. São Félix.

Abstract

This report is a record of the first edition of the Program of Extension in Teaching History and Heritage Education, held from April to November 2015 in two public schools: Aurelino Mário de Assis Ribeiro, in Cachoeira, and Magic Balloon, in São Félix, both in the region of Recôncavo Baiano. The program included the participation of ten fellows from the courses of History, Museology and Social Sciences of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). The content of the program involved reading and writing activities, creation and feeding of a blog, and activities on heritage education in the cited schools. The program enabled the participation of the fellows in academic events and also organized the exhibition "Rediscovering the Cachoeira and São Félix communities" at Fundação Hansen Bahia as the final work of the first edition.

Keywords: Heritage. History of Education. Heritage Education. Cachoeira. São Félix. Ensino de História e Educação Patrimonial



► INTRODUÇÃO

O Programa de Extensão Ensino de História e Educação Patrimonial tem como propósito utilizar a educação patrimonial como uma possibilidade metodológica para o Ensino de História. Atua na formação dos graduandos em Licenciatura em História e demais cursos do Centro de Humanidades e Letras/CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como também dos estudantes da educação básica dos municípios de Cachoeira e São Félix, que incorporarão o rico patrimônio cultural das duas cidades como parte dos seus processos de construção do conhecimento.

Entendemos que essa ação é necessária, pois é preciso ampliar o nível de apropriação e uso que os estudantes da educação básica fazem dos bens culturais cachoeiranos e sanfelistas. O desconhecimento e a não apropriação do patrimônio cultural, por parte da comunidade e da educação básica em particular, resulta na minimização do valor dado a esse patrimônio, da importância de sua preservação e do seu potencial para a educação, a cultura, o turismo, o entretenimento e a economia.

O patrimônio cultural, reconhecidamente, é fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, e o contato com tais manifestações pode levar o indivíduo a um processo ativo de apropriação e valorização de sua herança cultural, como aponta Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999). Assim, “as noções de reconhecer-se, respeitar e, principalmente, preocupar-se em preservar um patrimônio histórico-cultural encontram-se intrinsecamente ligadas aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento”. (MALTÊZ *et al*, 2010, p. 42).

O uso do patrimônio cultural como fonte para o Ensino de História (algumas vezes,

com ênfase para a História Regional e/ou Local) tem sido abordado por pesquisadores como Circe Bittencourt (2004); Selva G. Fonseca (2003) e Ricardo Oriá (1998). Tal proposição se fundamenta nas conexões entre a Educação Patrimonial e o Ensino de História, uma vez que ambos utilizam a memória como fonte para construção de identidades, exercício da cidadania e acesso ao passado em seus nexos com o tempo presente.

Consideramos memória tanto no sentido de Jaques Le Goff (2003), como um espaço de disputa política no qual a historiografia tem lugar privilegiado de mediação de forças, quanto como uma fonte, um discurso atualizado, ressignificado, que representa o passado a partir de novos contextos, ou seja, a memória não apenas recupera fatos submersos como os reelabora constantemente, possibilitando que o passado possa tanto ser recordado quanto reinventado a partir de novos sentidos produzidos. Em todos os casos, a memória deve ser problematizada.

Ocupadas desde o século XVI e elevadas à categoria de cidade na segunda metade do século XIX (Cachoeira em 1873 e São Félix em 1890), as duas cidades tiveram seus conjuntos arquitetônico e paisagístico tombados em 1971 e 2010, respectivamente.¹ E nada melhor para acessar a memória, em cidades como Cachoeira e São Félix, que o patrimônio cultural.²

Nosso objetivo é ampliar o contato dos

¹ Extraído de: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/112> e <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/476/>. Acessado em 15 de maio de 2015.

² “O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo”. BRAYNER, Natália G.. Patrimônio cultural imaterial: para saber mais. Brasília, DF: IPHAN, 2007, p. 10.



alunos da educação básica com os tantos lugares de memória que formam as duas cidades, na perspectiva de Ricardo Oriá, de trabalhar com os bens culturais do patrimônio histórico no processo ensino-aprendizagem de História, a fim de estimular o senso de preservação da memória social coletiva como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural. (ORÍÁ, 1998, p. 130).

Portanto, considerando os três componentes apresentados pelo pesquisador Jörn Rüsen para o aprendizado histórico, quer sejam:

aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática; (...) aumento da competência interpretativa (...); aumento da competência de orientação. Essa competência diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido, em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seus mundos se modificam. (RUSEN, 2007, p.111-116)

O ensino de história conecta-se com o de educação patrimonial, conceituada por HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO (1999) como

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 da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produ-

ção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

Assim, tomando a educação como uma prática social interconectada com o contexto histórico e a escola como espaço de construção de conhecimento, de tensões e alianças, e de esperanças, e de sofrimentos, acreditamos que a utilização da educação patrimonial no ensino de História fortalece a perspectiva de uma educação significativa na medida em que a “História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida.” (RUSEN, 2010, p.36)

PLANEJAMENTO

Antes de iniciarmos nossa atuação nas instituições educacionais de ensino básico, fizemos vários encontros de planejamento e estudos, metodologia que continuou com menos intensidade quando da assunção das turmas. A minha primeira atitude na condição de coordenadora do Programa foi buscar parcerias com as secretarias de Educação dos dois municípios e com as escolas selecionadas. Ao final, ficamos com três turmas na Escola Aurelino Mário de Assis Ribeiro, em Cachoeira, e uma turma na Escola Balão Mágico, em São Félix.

Ainda na fase de planejamento, realizamos reuniões para discussão de textos sobre a interface ensino de História/Educação Patrimonial. As leituras e discussões foram importantes para percebermos nosso conhecimento sobre educação patrimonial, especialmente a metodologia utilizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), as conexões entre ensino de História e educação patrimonial e os patrimônios culturais das duas cidades.



Sobre a história e cultura locais, convidamos o senhor. Oseás Souza³, diretor do Arquivo Público de São Félix, que nos ofertou um vasto histórico sobre aquela cidade e seus patrimônios. O segundo convidado foi o Sr. Carlos Osvaldo Ferreira, o Badinho, ator e produtor cultural da região, que partilhou conosco seus conhecimentos sobre o universo afro-cultural cachoeirano. Promovemos também uma oficina de produção de textos para blogue com a escritora Cidinha da Silva⁴, que discutiu com a equipe as especificidades da produção textual, visto que construímos um blogue para o programa⁵. Após essas reuniões, os bolsistas elaboraram seus planejamentos, cientes que a proposta seria discutida com o/a professor/a regente e a turma da educação básica.

NAS ESCOLAS

O passo seguinte foi na direção das unidades escolares. A equipe de bolsistas foi assim dividida: uma dupla assumiu uma turma integrada (8º e 9º ano) e um trio ficou com uma turma do 9º ano e outra do 7º ano na Aurelino Mário de Assis, em Cachoeira. Em São Félix, um trio assumiu uma turma do 9º ano da Balão Mágico. Uma bolsista agregada ao programa após o início do trabalho cuidou do suporte às equipes, fazendo o registro fotográfico e edição de matérias para o blogue do Programa, com informes sobre programação cultural na região do Recôncavo. No total, as três turmas envolveram, em média, 70 estudantes do ensino fundamental II. Somente na turma do 7º ano da Aurelino Mário de Assis Ribeiro o Programa foi desenvolvido nas aulas de Educação Patrimonial. Os demais bolsistas atuaram nas aulas de História.

³ <http://arquivomunicipaldesaofelix.blogspot.com.br/>

⁴ <http://cidinhadasilva.blogspot.com.br/>

⁵ <https://ensinodehistoriaepatrimonio.wordpress.com/>

Vale destacar que o planejamento foi feito com base nos conteúdos indicados para a terceira unidade do ano letivo de 2015, conforme informações previamente repassadas pelas regentes das turmas. Assim, nas turmas que estavam estudando o processo de independência do Brasil, os bolsistas destacaram, por exemplo, por meio dos bens culturais, o papel das cidades no processo que desencadeou no Dois de Julho, marco da participação baiana na independência do Brasil do jugo luso. As igrejas, o rico conjunto arquitetônico, a ponte, o rio, o povo e suas histórias possibilitaram aos bolsistas tratar com os estudantes temas do período colonial à atualidade.

Ainda sobre o planejamento, enfatizo dois aspectos: uma equipe fez um planejamento focado no patrimônio afro-brasileiro da cidade de Cachoeira. O desenvolvimento foi muito rico, merecendo um texto específico. Outro destaque foi a turma de educação patrimonial, que fez um planejamento próprio, sem vínculo com os conteúdos trabalhados pela professora de História. Também uma experiência a ser aprofundada em outro momento.

Com o planejamento construído e discutido com a professora regente, os bolsistas apresentaram a proposta do Programa à turma e começaram as atividades trabalhando com os estudantes questões como: o que é educação patrimonial?, Qual a importância de valorizar o patrimônio cultural?, Quais os tipos de patrimônios e quais os patrimônios culturais locais? Cada equipe desenvolveu metodologias próprias. Houve equipe que solicitou pesquisa de objetos pessoais e fotografias do interior da escola, a partir dos quais foram discutidos tipos e importância dos patrimônios. Outra turma utilizou slides para visualizar os tipos de patrimônios e fomentar os debates. Outras, empregaram



cartolina e colagens para diagnosticar o conhecimento dos estudantes sobre os bens culturais locais e exibiram videodocumentários, seguidos por debates. Nos encontros, bolsistas e estudantes definiam os objetivos da visita, os nexos com os temas trabalhados nas aulas de História, a importância do registro e das avaliações e aprofundamentos posteriores.

Após essa etapa de socialização das noções básicas, começou a fase de organização e realização das visitas aos bens culturais. Os bolsistas tiveram muito empenho no agendamento das visitas, pois muitos bens culturais não têm um fluxo de visita bem definido. No geral, há uma pessoa responsável voluntariamente pelo bem cultural, às vezes envolvida em outras atividades, e a assistência ao bem cultural, assim, ocorre em dias e horários indefinidos. O contato telefônico foi o mais utilizado para fechar a agenda.

Cabe também registrar que os estudantes acessaram alguns bens culturais a partir de visitas de convidados e realização de oficinas. Foi o caso da presença de representantes de terreiros de candomblé nas escolas e das oficinas de samba de roda e de capoeira. Além desses visitantes, promovemos uma oficina de fotografia com uma estudante do curso de Comunicação Social da UFRB, com intuito de contribuir com a fase do registro fotográfico e apropriação do bem cultural.

AS VISITAÇÕES

A visitação é realmente o elemento central do trabalho. Além de todo o tempo empregado no agendamento, foi desenvolvida uma série de procedimentos para possibilitar o uso da metodologia de educação patrimonial utilizada pelo IPHAN. Conforme o Guia Básico de Educação Patrimonial, esta é desenvolvida em quatro etapas: observa-

ção, registro, exploração e apropriação. O primeiro procedimento foi familiarizar os estudantes com as noções básicas de educação patrimonial, como já relatamos. Na visitação, os alunos fizeram as observações e registros contando com a ajuda de guias e registros escrito e fotográfico. No encontro seguinte, a turma avaliava a visita e discutia os questionamentos gerados. A fase da apropriação foi feita por meio de exposições orais, fotografias e xilogravuras.

Os bens visitados foram muitos, conforme se verá em lista mais à frente, mas gostaria de destacar três visitas: a primeira, a um terreiro de candomblé na cidade de Cachoeira. Os estudantes, a princípio, manifestaram resistência, comportamento que faz parte do rol de atitudes da intolerância religiosa e do racismo. As bolsistas argumentaram com os estudantes que o candomblé é parte da cultura do Recôncavo e expressa uma matriz cultural, a africana, que estrutura a sociedade brasileira e que o racismo não coaduna com respeito e igualdade. Convidaram o Sr. Badinho para falar sobre a cultura local, especialmente, história e cultura negras, e a Sra. Gilvania Silva fez uma oficina de acarajé na turma. Após essas interações ocorreu a visita, e o resultado foi muito bom. Conforme as bolsistas, os estudantes contaram que desfizeram muitos de seus preconceitos e que pretendiam voltar outras vezes ao espaço.

A segunda visita foi à Fundação Hansen Bahia. Nesta, apresentou-se aos estudantes a história de uma linguagem artística, a xilogravura; a trajetória de um artista que escolheu a cidade de Cachoeira para viver, Hansen Bahia; e o prédio construído no século XVIII. Foi feita uma oficina de xilogravura, possibilitando aos estudantes mais uma ferramenta para se apropriarem dos bens culturais da cidade.



A última, não menos importante, foi a visita às comunidades quilombolas de São Francisco do Paraguaçu e Santiago do Iguape. A maioria não conhecia as comunidades e ficou encantada com a beleza natural e o nível de organização (a comunidade de Santiago do Iguape tem uma moeda própria, o sururu). Nesta visita tivemos a felicidade de ter uma bolsista do programa moradora do quilombo, que fez o trabalho de guia no Convento de São Francisco, localizado na comunidade de São Francisco do Paraguaçu⁶. Tal desenvoltura foi possível porque a bolsista, juntamente com outra colega do Programa, realizou uma pesquisa sobre o convento.

Foram muitas as histórias em torno de cada visita, daí optei por relatar algumas e apenas elencar as demais.

BENS VISITADOS

Arquivo Público de São Félix; Biblioteca Pública; Casa da Cultura Américo Simas; Paço Municipal (Casa de Câmara e Cadeia), atual Museu da Câmara; Cemitérios dos Pretos; Colégio Santíssimo Sacramento; Comunidade quilombola de Santiago do Iguape;



Figura 1: Escola Balão Mágico no Convento São Francisco do Paraguaçu. **Fonte:** Acervo da autora

⁶ Fizemos duas visitas, uma delas guiada pelo Sr. Antônio Garcia (zelador do Convento e morador da comunidade), a quem agradecemos a recepção.

Comunidade quilombola São Francisco do Paraguaçu; Convento Santo Antônio do Paraguaçu; Fundação Hansen Bahia; Igreja do Rosarinho; Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário; Igreja Nossa Senhora da Ajuda; Irmandade da Boa Morte; Ponte dom Pedro II; Samba de roda Dona Dalva; Samba de roda Filhos do Caquende;



Figura 2: Igreja do Rosarinho. **Fonte:** Acervo da autora



Figura 3: Igreja do Rosarinho. **Fonte:** Acervo da autora



Figura 4: Igreja do Rosarinho. **Fonte:** Acervo da autora



PALAVRAS FINAIS

Apesar de ter sido cumprida apenas uma etapa, o programa foi muito bem avaliado pelos bolsistas, pelos estudantes da educação básica e pela escola. Uma unanimidade nas avaliações foi que muitos deles não conheciam os bens visitados. Portanto, estávamos todos em formação. Algumas professoras nunca tinham ido às comunidades quilombolas, por exemplo, e alguns bolsistas não conheciam um terreiro de candomblé. Mas, apesar de muitos acertos, tivemos nossos equívocos e dificuldades.

Alguns equívocos: marcar as oficinas de xilogravura e audiovisual para o final das atividades e a falta de interlocução com docentes de outras disciplinas. Contudo, as maiores dificuldades foram no campo da infraestrutura. Faltou transporte para as visitas, realizadas a pé; faltou lanche durante as visitas; a já citada dificuldade para agendar as visitas e, às vezes, a ausência de um representante do bem cultural para falar aos estudantes.

No entanto, quero finalizar com aspectos positivos: duas bolsistas apresentaram a pesquisa sobre o Convento de São Francisco do Paraguaçu em três eventos (em Salvador, Juiz de Fora/MG e Cachoeira); criamos e alimentamos o blogue <https://ensino-dehistoriaepatrimonio.wordpress.com/> no qual disponibilizamos resenhas, registros de nossas atividades e informes; participamos, em dezembro de 2015, do III Ciclo de Apresentação de Estudantes Bolsistas de Extensão da UFRB; realizamos a exposição *Redescobrimo as comunidades de Cachoeira e São Félix* durante o evento "ARÒYÉ. Encontro de Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena. Relações Etnicorraciais e Educação no Recôncavo Baiano", no qual todos os bolsistas atuaram como monitores e organizadores da exposição, composta por

fotos e xilogravuras feitas pelos bolsistas e estudantes da educação básica.

O espírito cooperativo é inerente ao processo educativo e às atividades de extensão. Assim, a realização do Programa não seria possível sem os bolsistas: Djalma de Jesus Santana; Edilene Sales dos Santos; Elielba Nascimento Reis; Jackson Oliveira Santos; Izabelli Santos da Conceição; Márcia Evangelista dos Santos; Tatiana Rubia Gomes Nobre; Tatiane Dias Silva; Vanessa dos Santos da Conceição e Vinícius Santos da Silva. Agradeço a todas e todos a parceria e compromisso na implementação do Programa e na realização do evento Aròyé.

A recepção na rede municipal de educação foi fundamental para o bom desenvolvimento do Programa. Em Cachoeira, contamos com o apoio do diretor do Ensino Fundamental II, Jacó dos Santos Souza, das professoras Vera Lucia P. S. Menezes; Maquilene Pinto de Souza; Joilma Conceição da Silva; Eliane Maria G. de Santana e Lorena Miranda G. M. Gomes, diretora, coordenadora pedagógica e professoras regentes, respectivamente. Em São Félix, agradecemos ao Secretário de Educação, Sr. Elito Lafite, e às professoras Ivandalice Maria de O. Barbosa e Eliecir de Santana, diretora e professora da escola Balão Mágico, respectivamente.

Ainda cabe agradecer aos parceiros Rose Cerqueira, Cidinha da Silva, Zimaldo Melo, Any Manuela Freitas, Gilvania Silva, Oseas de Souza e Sr. Carlos Osvaldo Ferreira (Badinho), responsáveis pelas oficinas de formação para os bolsistas e estudantes da educação básica. Muitas outras pessoas colaboraram com o Programa. Ficam minhas desculpas pela omissão e certeza de que estaremos juntos na segunda fase do Programa.



REFERÊNCIAS

BRAYNER, Natália G.. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3172>. Acesso em 13 out.2014.

FLORÊNCIO, Sônia R. et al. **Educação patrimonial: conceitos e processos**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/ Cogedip/Ceduc, 2014.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MALTEZ, Camila R. et al. **Educação e Patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural**. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4840/5023>. Acesso em 02 mar. 2015.

MESQUITA, Vera L. M. de; CASTRO, Viviane M. C. de. **Gestão ambiental. Preservação do Patrimônio Cultural**. Recife: IFPE/DEaD – Diretoria de Educação a Distância, 2010.

ORÍÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: SCHIMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. _____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.



FEIRA DA SAPUCAIA

SAPUCAIA MARKET

Fábio Luís Seixas Costa

Graduando em Tecnologia em Agroecologia. *binhoseixas94@gmail.com*.

Alessandra Azevedo Bandeira

Doutora em Política Científica e Tecnológica, Docente do Curso Tecnólogo em Gestão de Cooperativas. *abaazevedo@gmail.com*.

Resumo

A Feira da Sapucaia faz parte do Florescer Sapucaia, projeto que reúne atividades de ensino, pesquisa e extensão na comunidade da Sapucaia. Seu objetivo é o estabelecimento de uma feira periódica na comunidade visando atender aos moradores, gerar trabalho e renda. O presente relato expõe a experiência do projeto do seu início até a realização da primeira edição da feira em novembro de 2015. São pontuadas as estratégias utilizadas, as dificuldades enfrentadas e a construção participativa com os moradores. Ao final aponta as perspectivas de continuidade que estão sendo assumidas pela equipe executora como resposta as necessidades sentidas a partir da construção da feira.

Palavras-chave: Feira Popular. Autogestão. Cruz das Almas

Abstract

The Sapucaia Market is part of the Flower Sapucaia, a project that brings together teaching, research and extension in the Sapucaia community. Your goal is to establish a market periodic community to attend the residents, generate jobs and income. This report exposes the experience of the project of its inception to the first edition of the Sapucaia Market in November 2015. They are punctuated the strategies used, the difficulties faced and participatory construction with the locals. At the end points to the prospects of continuity being undertaken by the performing team and answer the needs felt from the construction of the Sapucaia Market.

Keywords: Popular Market. Self-management. Cruz das Almas



Um dos maiores gargalos para a agricultura familiar trata-se do escoamento da produção. Colla e colaboradores (2008) observaram que, dentre os possíveis canais de comercialização abertos às famílias produtoras, destacam-se as feiras livres. Atualmente, a valorização dos produtos oriundos da agricultura familiar, em vista ao questionamento do modelo agrícola vigente, principalmente no tocante a produção de alimentos envenenados (MST, 2015), tem, paralelamente, reconhecido a feira livre, não apenas como canal de comercialização interessante, mas também como elemento cultural que precisa ser reafirmado (PIERRI & VALENTE, 2010).

A Feira da Sapucaia faz parte do Projeto “Florescer Sapucaia”, financiado pela FAPESB e desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial – PET Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento e pelo LEVRE (Laboratório de Ecologia Vegetal e Restauração Ecológica), ambos lotados no Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Em 2015 também foi aprovado no Edital PIBEX 02/2015, sendo submetido o eixo de trabalho da Feira. O Projeto completo reúne atividades de ensino, pesquisa e extensão na comunidade da Sapucaia, localizada nos limites da UFRB – Campus Cruz das Almas.

Caracterizada como um povoado rural, cuja economia está diretamente relacionada às atividades agrícolas, a história da Sapucaia está entrelaçada com a da Universidade. Segundo relatos, muitos moradores da Sapucaia são filhos e netos dos trabalhadores que construíram a Escola de Agronomia, hoje UFRB. Porém, não há registros de incentivos e retornos que as produções acadêmicas tenham oferecido ao povoado.

O eixo do Projeto, originalmente intitulado

“Gestão Coletiva com os Agricultores Familiares”, previa a realização de uma feirinha com produtos oriundos da agricultura familiar do povoado Sapucaia no campus da UFRB, de forma que se promovesse a integração entre estes e a comunidade acadêmica, havendo reconhecimento e valorização da alimentação saudável oriunda do trabalho desenvolvido no povoado.

As ações do Projeto iniciaram-se em Agosto de 2015 com visitas ao agricultor Josué Almeida, que foi a ponte entre o grupo executor do projeto e a comunidade. Essas visitas tinham o objetivo de tornar mais clara para os presentes qual era a proposta e traçar um plano estratégico de mobilização da comunidade.

Essa relação prévia com um morador, agricultor da comunidade, foi essencial na aproximação inicial. Josué foi o elo entre o grupo da universidade e a comunidade rural. A partir dele fez-se contato com outras produtoras e produtores aos quais foi apresentado o projeto e feito o convite para participar da Feira. Foi aproveitado também o momento de reunião da Associação de Moradores da Sapucaia para divulgar o projeto e convidar mais interessados.

É comum iniciativas como essa encontrarem resistência da parte dos moradores. A aproximação de sujeitos ligados a Universidade desperta hesitação devido a relação conturbada que a instituição estabeleceu historicamente com a comunidade. Os projetos de extensão baseados na hierarquização dos conhecimentos (FREIRE, 2006) e a lógica de não retorno dos produtos das pesquisas acadêmicas feitas na comunidade tornam perfeitamente compreensível tal comportamento. A resistência dos moradores a aceitar e participar de atividades providas da UFRB constitui-se como obstáculo inicial a qualquer iniciativa de trabalho na comunidade. Dessa forma, à própria



equipe, desde o início, apresenta-se a reflexão sobre o trabalho que exerce, a postura que assume e aos interesses que possui com esse trabalho.

Após a primeira etapa de mobilização dos/as produtores/as interessados/as seguiu-se à organização da Feira através de encontros semanais com todos os envolvidos. Nesses encontros a equipe executora do Projeto trazia os assuntos que precisavam ser encaminhados e a discussão era feita de forma coletiva. Essa metodologia participativa adotada pela equipe executora permitiu aos (as) produtores (as) serem parte da construção da Feira e assumirem posicionamentos quanto a mesma.

Um dos elementos que sofreram alteração no decorrer da construção coletiva da Feira foi o local de sua realização. Inicialmente estava previsto que a Feira se daria na UFRB, objetivando-se atender a consumidores docentes, discentes, técnicos e moradores de bairros próximos, atraindo olhares para a Sapucaia e valorizando, assim, essa comunidade. Porém, a discussão em torno do local da Feira ocorreu de forma que os (as) moradores (as) da Sapucaia preferiram por realizá-la na própria comunidade, justificando que a mesma ainda não possuía uma feira periódica mesmo havendo muitos residentes produtores rurais. Dessa forma, a ressignificação do projeto e de seus objetivos se deu através da construção coletiva, onde os moradores, aqueles que vivenciam e conhecem diretamente a realidade da comunidade, acharam muito mais válido fazer deste um projeto piloto no estabelecimento de uma feira periódica da Sapucaia.

A flexibilização do projeto em relação aos meios utilizados para alcançar os objetivos, ou até a própria mudança de objetivos, é uma experiência de aproximação da Comunicação Freireana. Segundo Freire (1983)

“na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo”. Se, rigidamente, fosse mantida a proposta inicial, seria prejudicado o diálogo e romperia com a participação construtiva dos feirantes, reproduzindo a prática extensionista que é objeto de crítica na sua obra.

As reuniões do coletivo que precederam a 1ª edição da Feira foram cinco e se deram todas no mês de Outubro. Dentre os diálogos estabelecidos esteve o firmamento dos Acordos Coletivos, que foram as normas, coletivamente pactuadas em reunião, referentes a Feira e aos Feirantes, especialmente no que tange a compromissos e condutas. Alguns acordos foram, por exemplo: a não venda de bebida alcoólica para consumo imediato; a obrigação de ser morador (a) da Sapucaia para ser feirante; a diferença de preços de um mesmo produto comercializado por vários, dentre outros acordos.

Antes da 1ª Feira e durante as primeiras reuniões para a organização da mesma, uma das propostas foi um momento de reflexão em cima de algumas perguntas elementares, por exemplo: *O que queremos com a Feira? Qual o meu papel individual nesse projeto?* O objetivo era que as pessoas manifestassem as suas expectativas quanto a feira e, a partir do confronto entre essas expectativas, surgisse a discussão sobre: a pertinência da iniciativa, suas possibilidades reais de êxito, suas implicações a longo prazo, etc. Esse foi um momento importante e rico no desenvolvimento do projeto, principalmente pelo fato de diminuir as projeções românticas quanto aos seus resultados e calçar sobre mais elementos concretos as expectativas de todos os envolvidos.

A primeira Feira da Sapucaia aconteceu em 01 de Novembro. As 12 barracas utilizadas para essa primeira edição foram empresta-



das pelo CODETER (Colegiado do Território de Identidade do Recôncavo). A divulgação foi feita através de carro de som, cartazes colados pela cidade, notícias na rádio Santa Cruz e convites aos órgãos relacionados a agricultura familiar, como o Serviço Territorial de Apoio à Agricultura Familiar (SETAF) e a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR).

O resultado foi o comparecimento de pessoas da zona urbana, mas principalmente da comunidade para ver a novidade da Feira. Alguns feirantes já comercializavam sua produção entre seus vizinhos e por isso tinham clientela garantida. Esses clientes chegavam a feira em busca dos produtos já conhecidos e acabavam comprando em outras barracas.

Uma pesquisa de opinião foi aplicada buscando identificar a satisfação do público nos aspectos organização, segurança, divulgação, limpeza e diversidade dos produtos. Foram entrevistados 46 consumidores. Os resultados estão na Tabela 01. A pesquisa apontou uma satisfação do público em geral boa. 62% apontaram a organização como muito boa. Quando perguntado sobre a periodicidade da feira, os entrevistados escolheram semanalmente, mas em reunião do coletivo foi analisado que ainda não havia periodicidade da produção que se optasse por uma feira semanal. A segurança, a limpeza também foram pontos bem avaliados.

Foi aplicado um questionário voltado para os feirantes, buscando verificar o grau de satisfação deles enquanto feirantes e organizadores. Foram entrevistados 17 feirantes.

A Tabela 02 apresenta o resultado de algumas categorias pesquisadas. Vale destacar que todos os feirantes se sentiram bem com a participação na organização da feira e pontuaram como importante para a consolidação do processo de empoderamento do Coletivo da Feira da Sapucaia.

O próprio Coletivo cuidou da limpeza antes e depois da feira, assim como da segurança. Vale destacar que a variedades de produtos deve melhorar o que será trabalhado em novos projetos que representam um desdobramento do Projeto Florescer Sapucaia que finaliza em junho de 2016, o qual a feira era uma das metas.

A organização coletiva continua e, a partir da primeira experiência, assumiu o novo objetivo de progredir na autogestão do grupo. A Feira da Sapucaia tem ocorrido, via de regra, quinzenalmente, devido a oferta ainda limitada de produtos pelos feirantes.

A continuidade do trabalho com a comunidade, que iniciou com a Feira, adentrará em seguida a dimensão produtiva e financeira. Estabelecido um canal de escoamento da produção faz-se necessário a qualificação desta para, conseqüentemente, qualificar a Feira da Sapucaia, bem como um melhor dimensionamento de custos e lucros dos feirantes. Igualmente importantes são alguns cursos que estão sendo dados por integrantes da equipe executora e parceiros para, em aspectos específicos, capacitar o grupo no aperfeiçoamento de suas atividades. Esses cursos acontecem após as reuniões semanais e duram em torno de 02 horas.

Como desdobramento a equipe executora propôs dois novos projetos e são eles o: "Redescobrimo os Quintais Produtivos da Sapucaia" para estimular aos feirantes a produção de uma variedade maior de produtos e beneficiamento dos mesmos, bem como apresenta-los os potenciais de uma transição agroecológica futura e o "Fazendo as Contas na Feirinha", que pretende melhorar a gestão financeira dos feirantes. Assim, esperamos contribuir para a perpetuidade do "Coletivo da Feira da Sapucaia" para além deste projeto de extensão.



REFERÊNCIAS

COLLA, C.; STADUTO, J. A. R.; ROCHA JR, W. F. & RINALDI, R. N. **Escolha da Feira Livre Como Canal de Distribuição para Produtos da Agricultura Familiar de Cascavel, Estado Do Paraná.** Informações Econômicas, SP, v. 38, n. 2, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 8ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MST. **Os números de intoxicação por agrotóxico são suficientemente alarmantes, afirma especialista.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/09/25/os-numeros-de-intoxicacao-por-agrotoxico-sao-suficientemente-alarmantes-afirma-especialista.html>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

PIERRI, M. C. P; VALENTE, A. L. E. F. **A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar.** In: CONGRESSO DA SOBER, 49, 2010, Campo Grande. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.sober.org.br/palestra/15/234.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2016.



PROJETO UNIVERSIDADE PARA TODOS: PROMOÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA BAHIA

UNIVERSITY PROJECT FOR ALL: HIGHER EDUCATION ACCESS PROMOTION IN THE BAHIA RECÔNCAVO

Ana Maria Silva Oliveira

Especialista em Física e em Matemática pela Universidade de Brasília. Técnica em assuntos educacionais da PROPAAE/UFRB e professora de física da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. ana.silva@ufrb.edu.br

Resumo

O Projeto Universidade para Todos vem sendo implementado no Recôncavo Baiano como ação conjunta entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia enquanto política estratégica para democratização do acesso à educação superior. Pretende preparar estudantes da rede pública de ensino para aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio enquanto principal mecanismo de acesso à estrutura acadêmica. Para sua efetivação, faz-se necessário também o estabelecimento de parcerias com as prefeituras da região por se constituírem um elemento articulador e facilitador para a viabilização e execução das atividades. Este relato de experiência pretende analisar as contribuições do projeto para os estudantes do Recôncavo Baiano, tendo como referências relatos e informações disponibilizadas por participantes diretos e indiretos do projeto. Investiga também elementos dificultadores da efetivação eficaz do projeto e de sua ampliação enquanto ação extensionista comprometida com o processo de democratização do acesso à educação superior.

Palavras-chave: Equidade. ENEM. Inclusão Acadêmica.

Abstract

The University for All Project is being implemented in the Reconcavo Baiano as joint action between the Federal University of Bahia Reconcavo and the state Department of Education of Bahia as a strategic policy for democratizing access to higher education. It aims to prepare students from public schools for approval in the National Secondary Education Examination as the main mechanism for access to academic structure. For its effectiveness, it is also necessary to establish partnerships with the municipalities of the region unless they are articulating element and a facilitator for the feasibility and execution of activities. This experience report intends to analyze the contributions to the students of the Reconcavo Baiano, with the references to reports and information provided by direct and indirect project participants. Investigates also difficult in the process of effective realization of the project and its expansion while extension action committed to the democratization of access to higher education.

Keywords: Equity. ENEM. Academic Inclusion. Introdução



► O Projeto Universidade para Todos (UPT) vem sendo implementado em treze localidades do Recôncavo Baiano como ação conjunta entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), bem como as prefeituras dos municípios nos quais o UPT está atuando, tendo como público alvo estudantes da rede pública concluintes do ensino médio e os prováveis concluintes – matriculados do terceiro ano. O projeto tem abrangência estadual e estende-se a diversas outras localidades baianas¹, mas este texto tem como recorte os municípios nos quais o UPT tem ação direta da UFRB.

Como ação extensionista comprometida com o processo de democratização do acesso de jovens de camadas populares à universidade pública, o projeto tem sido implementado há 10 anos nos municípios que estão circunscritos ao raio de atuação da UFRB e têm promovido a inclusão acadêmica de grupos historicamente excluídos da educação superior como mulheres pretas², indígenas e quilombolas.

Durante as matrículas de 2015, o UPT disponibilizou 1000 vagas distribuídas em treze localidades: Amargosa, Brejões, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Elísio Medrado, Governador Mangabeira, Mutuípe, Quixabeira, São Félix, Sapeaçu e Ubaíra. A distância entre as localidades envolvidas tem-se constituído um dos desafios para a efetivação do projeto, visto que muitas dessas localidades

¹ Em muitos municípios baianos o projeto é desenvolvido pela SEC em parceria com outras Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente a Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

² O texto utiliza as categorias étnicas adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – pretos, pardos, amarelos, indígenas e brancos – e, sendo assim, quando nos referimos às mulheres pretas estamos excluindo as pardas.

são de difícil acesso nas quais o único caminho é por estradas não asfaltadas e não há transporte público no período noturno, turno em que as aulas do UPT ocorrem.

Sua estrutura funcional é constituída de uma coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenadores de área, gestores de pólo, monitores e secretários escolares. Indiretamente o UPT conta também com o apoio dos trabalhadores lotados nas escolas nas quais ocorrem as aulas do projeto quanto à segurança e limpeza da estrutura física. Como o número de envolvidos é grande, faz-se necessário também trabalhar as relações interpessoais e a mediação de conflitos no ambiente escolar.

É um projeto promissor idealizado como política pública educacional direcionada à promoção da equidade no acesso à educação superior, visto que objetiva preparar os estudantes da rede pública de ensino para a aprovação em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – principal meio de acesso à educação superior³. Pretende, também, estimular a motivação do estudante durante o processo de ensino-aprendizagem, valorizando seus conhecimentos prévios, sua cultura e participação social, incentivando-o e demonstrando que o acesso à educação superior é possível.

Tendo como ponto de partida o ato de inclusão social, este relato objetiva refletir acerca dos pontos positivos, negativos e potencialidades das cidades, estimulando questionamentos, reflexões e possíveis posicionamentos em prol da reconstrução do projeto

³ Atualmente, mais de mil IES adotam o Enem em seus processos seletivos. Desde 2004, o exame também é porta de entrada para o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, que distribui bolsas de estudo em faculdades particulares. Em 2010 a participação no Enem também se tornou obrigatória para solicitar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).



e assim sua atuação mais eficaz e adequada ao perfil estudantil do recôncavo baiano.

Como uma das opções metodológicas do texto, será feita uma investigação interpretativa tendo como objeto de análise as práticas metodológicas, resultados e olhares dos que, de modo direto ou indireto, participaram, atuaram ou foram afetados pelas ações extensionistas do UPT. Por meio de entrevistas informais, foram investigados também elementos dificultadores da efetivação bem sucedida e da ampliação do projeto.

RECÔNCAVO BAIANO: DESIGUALDADES SOCIORRACIAIS E O ACESSO ACADÊMICO

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2011), a denominação Recôncavo Baiano é uma região que compreende 92 municípios em cinco regiões econômicas do Estado da Bahia (Região Metropolitana de Salvador, Região Litoral Sul, Região Litoral Norte, Região do Paraguaçu e Região do Recôncavo Sul) e possui imensa diversidade econômica, social, cultural e ambiental. A UFRB está inserida na região econômica denominada Recôncavo Sul e é nessa região que faremos um recorte, pois nosso intuito é verificar as cidades nas quais há parceria UFRB e SEC para implementação do UPT.

O Recôncavo da Bahia é uma região de grandes desigualdades socioeconômicas como resultado da intensa exploração de mão de obra escravizada ocorrido até o período imperial. Muitos alagozes enriqueceram com a exploração de matérias primas da região e com o trabalho da mão de obra cativa.

No alvorecer dos setecentos, o Recôncavo baiano era uma das regiões mais produtivas da colônia portuguesa. O açúcar proporcionava um doce estado de riqueza e

opulência aos senhores de engenho, que contrastava com a vida penosa e amarga dos cativos (SOUZA, 2009, p.2).

Mesmo após a abolição, a população negra do Recôncavo Baiano convive com a desigualdade e preconceito, tendo que submeter-se a condições subumanas de trabalho. Os escravos do século XXI são mulheres e homens negros, geralmente analfabetos, submetidos a jornadas excessivas de trabalho, com direitos trabalhistas desrespeitados, pondo em risco sua segurança e saúde física e mental.

O Recôncavo parou no tempo. Para o bem e para o mal. Se por um lado estão preservadas as casas históricas, por outro a metodologia de trabalho é similar ao período em que milhares de negros eram trazidos da África para trabalhos forçados nas terras da nova colônia portuguesa (PIMENTA, 2015, p.1).

É evidente que essas questões sociais e econômicas interferem no cenário educacional. A população do Recôncavo Baiano, assim como a Região Nordeste, possui indicadores críticos de acesso à educação superior. Este fato, inclusive, foi um fator preponderante para a construção de uma universidade federal nessa região. A interiorização das universidades propicia o desenvolvimento local e regional e promove a expansão da educação concentrada nos grandes centros urbanos. Permite também, como um dos papéis da extensão universitária, produzir novos olhares sobre o conhecimento a ser trabalhado e articulado, com a intenção de transformar a realidade social. Para exemplificar as desigualdades na educação básica e superior no Brasil, utilizaremos os dados fornecidos pelo IBGE quanto à escolaridade por região:

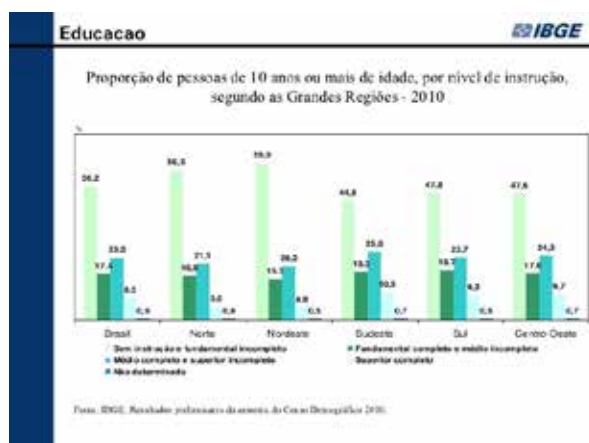


Figura 1: Nível de escolaridade por região.
Fonte: IBGE

Os dados da figura 1 fomentam reflexões quanto às disparidades regionais do sistema educacional brasileiro. Mais da metade da população das regiões Norte e Nordeste são analfabetas ou não concluíram o ensino fundamental. Quanto à educação superior, a região Nordeste possui o menor índice do país, apenas 4,9%. Em conformidade com essa situação alarmante do Nordeste brasileiro, na Bahia, segundo o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 4,5 milhões pessoas com 25 anos ou mais não completaram o ensino fundamental ou não possuem escolaridade. Isso corresponde a 58,2% da população adulta da Bahia.

OS MAIS DESIGUAIS EM 2008		OS MAIS DESIGUAIS EM 2010	
ESTADO	ÍNDICE DE GINI*	ESTADO	ÍNDICE DE GINI*
1º Distrito Federal	0,439	1º Distrito Federal	0,634
2º Mato Grosso do Sul	0,616	2º Amazonas	0,598
3º Ceará	0,654	3º Sergipe	0,592
4º Goiás	0,611	4º Pernambuco	0,588
Mato Grosso	0,611	5º Alagoas	0,590
Pernambuco	0,611	Bahia	0,588
7º Tocantins	0,608	7º Rio de Janeiro	0,579
8º Sergipe	0,607	Roraima	0,579
9º Alagoas	0,605	9º Piauí	0,576
10º Piauí	0,603	10º Amapá	0,576
Bahia	0,602	11º Paraíba	0,575
12º Para	0,601	12º Para	0,574
13º Minas Gerais	0,599	Tocantins	0,574
Paraná	0,599	Rio Grande do Norte	0,574
Espírito Santo	0,598	15º Ceará	0,573
BRASIL	0,611	BRASIL	0,575

Figura 2: Desigualdade Econômica **Fonte:** Correio da Bahia (2015).

Além das disparidades regionais do cenário educacional brasileiro que evidenciam a grave situação do Nordeste e, mais especificamente, da Bahia, se nosso recorte além de regional for também étnico, a situação torna-se ainda mais excludente. Apesar dos avanços obtidos com a implementação de políticas educacionais de inclusão e permanência, a população negra possui os piores indicadores de distorção idade x série e de acesso à vida acadêmica. Em consonância com esse panorama, o IBGE divulgou, em 2013, dados que comparam escolaridade e autodeclaração racial. Esses dados estão sintetizados na tabela abaixo:

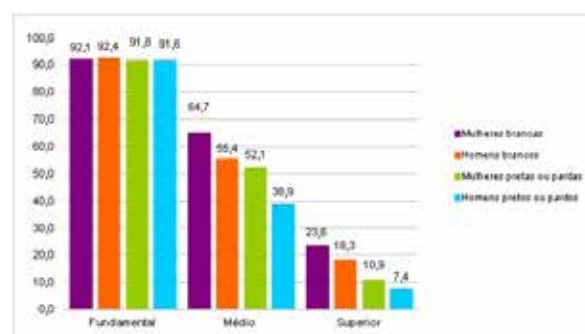


Figura 3: Escolaridade por etnia **Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011. Apud: Raseam, 2013.

A análise dos dados apresentados nas figuras deixa evidente que há grandes distorções de acesso à educação superior regionais e raciais. O acesso de homens brancos à academia é, aproximadamente, três vezes maior que o de homens negros. E como está o Recôncavo Baiano nesse panorama? A Secretaria de Planejamento SEPLAN (2010) declara que a população total do Território do Recôncavo é de 3.958.607 habitantes, etnicamente distribuídos da seguinte forma: brancos (18%), pretos (28%) e pardos (54%), ou seja, a população que se autodeclara negra corresponde a 82% dos habitantes do Recôncavo. Sendo assim, além da assimetria regional, um recorte étnico dos dados



estatísticos da educação superior demonstra como são imprescindíveis políticas públicas para promovermos uma educação superior mais equânime em nosso país.

É nesse cenário educacional de disparidades e exclusões espaciais, étnicas e de gênero que o UPT vem sendo implementado como ação extensionista pró-igualdade racial e inclusão social. É derivada de políticas de democratização do acesso das camadas populares à universidade pública e do clamor social por ações afirmativas, bem como suas interfaces com a extensão universitária.

SAPEAÇU: MULTIPLICANDO SONHOS

O município de Sapeaçu, localizado a 150 km de Salvador, é uma das cidades que têm se destacado no projeto UPT. Apesar de ter menos de 20.000 habitantes⁴ e um espaço territorial de 117,20 km², suas turmas do projeto possuem os menores índices de evasão e se destacam pelo número de alunos aprovados no Enem. Em 2014, das treze localidades do Recôncavo Baiano nas quais o UPT é gerenciado pela parceria UFRB e SEC, Sapeaçu foi o município com o maior número de aprovados para o ensino superior.

Realizado pelo terceiro ano consecutivo, as turmas do UPT de Sapeaçu já aprovaram mais de 100 alunos em universidades públicas e privadas. Em 2014, na primeira chamada divulgada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), 28 estudantes do UPT de Sapeaçu foram selecionados. Esse número corresponde a mais de 30% de aprovação de seus estudantes, sendo que o número de aprovados pode ter sido ainda maior se considerarmos que o SISU geralmente divulga mais de uma chamada para matrícula.

Os bons resultados obtidos em 2013 e 2014 incentivaram ainda mais os estudantes do mu-

nicipio a participarem do projeto e o número de matrículas em 2015 aumentou para 89, o que corresponde a um aumento de 27% em relação a 2014. Segundo o monitor Elias Pereira, um dos motivos para o bom desempenho do município deve-se, dentre vários fatores, à equipe de apoio. Segundo ele, o secretário escolar Leonardo Silva costuma ir às casas dos estudantes que diminuem a frequência com o intuito de evitar a evasão desses estudantes das turmas do projeto. “O sucesso do projeto aqui em Sapeaçu é fruto da ação atuante de Leonardo. Ele puxa o estudante que abandonou pelo braço e trás ele de volta à escola”, comenta Elias reconhecendo o esforço, comprometimento e entusiasmo do secretário escolar com o UPT.



Figura 4: Estudantes do UPT de Sapeaçu.
Fotografia: Elias Pereira.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A evasão é, sem dúvida, um dos grandes desafios que a coordenação do projeto precisa enfrentar. Grande parte das turmas do UPT, em 2014, teve um índice de evasão superior a 50% e, em 2015, esse problema persiste. Segundo a monitora Saionara Passos, uma das causas para os altos índices de evasão é a falta de recursos materiais. Em muitas localidades não há recursos tecnológicos e materiais de apoio pedagógico que facilitariam a aprendizagem, atrairiam a atenção e despertariam o interesse dos estudantes. Estamos na era da tecnologia da informação e ter como re-

⁴ Censo demográfico do IBGE, 2013



cursos metodológicos apenas quadro e giz tem sido realmente um desafio.

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (ALMEIDA, 2000, p. 78).

O gerenciamento dos recursos financeiros do projeto precisa ser reavaliado. É constante o atraso nos repasses para pagamento da equipe pedagógica e não há disponibilidade financeira para aquisição de equipamentos e materiais de consumo. Conforme citado, muitas escolas não dispõem de recursos metodológicos adequados e, segundo relato dos monitores, se o projeto disponibilizasse tais recursos, a evasão e aproveitamento dos estudantes teriam melhores índices.

Outra dificuldade enfrentada pelo projeto é quanto ao transporte. O deslocamento não só dos monitores, mas também dos estudantes tem sido um grave problema e tem contribuído para o alto índice de evasão. Conforme foi citado no início desse relato, a distância entre as localidades envolvidas tem-se constituído um dos desafios para a efetivação do projeto, visto que muitas dessas localidades são de difícil acesso e não há transporte público no período noturno. Embora muitas prefeituras se comprometam a disponibilizar o transporte, na prática, isso não tem ocorrido ou ocorre insatisfatoriamente.

Menos de 15% das escolas brasileiras têm um nível considerado adequado de infraestrutura e apenas 0,6% alcançam o padrão avançado. As deficiências primárias (..) estão sendo resolvidas, mas o Brasil ainda

está longe de oferecer espaços adequados de ensino para a maior parte de seus alunos (CHAVES, 2015, p.1).

É oportuno estabelecer parcerias com outras instituições que possam financiar, alimentar e ampliar o caráter extensionista do projeto, promovendo o fortalecimento e a resignificação das ações, desenvolvendo com a comunidade laços identitários e de pertencimento imprescindíveis para o desenvolvimento mais efetivo do projeto e ampliação do seu papel social de inclusão acadêmica.

Apesar dos desafios e problemas que têm dificultado a implementação adequada do UPT, o empenho da equipe pedagógica e dos estudantes que acreditam no projeto está dando resultados. Vários cursistas conseguiram aprovação para o ensino superior e estão ajudando a transformar socialmente a realidade do Recôncavo Baiano. Esses estudantes, como agentes transformadores, irão colaborar para a remodelagem do cenário educacional de nosso país e torná-lo mais equânime.

Pode-se afirmar que um dos objetivos do projeto está sendo alcançado já que é crescente o número de jovens que estão voltando para a sala de aula, imbuídos de esperanças e sonhos e, assim, contribuem para que segmentos historicamente excluídos tenham acesso à educação superior. O desafio que urge é combater a evasão e propiciar, diante das dificuldades estruturais e de acesso às escolas, que o UPT promova a inclusão acadêmica, ciente e de modo integrado com os saberes e realidades dos estudantes da região.

Por reconhecer a importância para a população do Recôncavo Baiano de políticas educacionais de equidade, faz-se necessário preencher as lacunas que têm dificultado



tado uma execução satisfatória do UPT e, diante do potencial pedagógico que esse projeto possui, dar-lhe sustentabilidade e maior alcance objetivando, assim, desen-

volver um sistema de educação superior que contemple a diversidade étnica e social de nosso país.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo: Informática e Formação de Professores** – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000. BRASIL. **Políticas públicas para as mulheres**. Presidência da República. Disponível: <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/dados> Acesso: 08/09/2015

CHAVES, Svendla. Espaço para o ensino. Revista Escola Pública. Editora Segmento. Edição 47, 2015. PIMENTA, Marcio. **O Recôncavo Baiano parou no tempo. Da escravidão**. Disponível: https://www.google.com.br/search?q=na+teia+da+escravidao&oq=na+teia+da+escravidao&aqs=chrome..69i57.8615j0j8_sm=93&ie=UTF-8# Acesso: 11/09/2015

SOUZA, Daniele. **Na teia da escravidão: trabalho e resistência no Recôncavo baiano na primeira metade do século XVIII**. Revista de História, 1, 2009, p. 53-73. Disponível: http://www.revistahistoria.ufba.br/2009_1/a04.pdf. Acesso: 09/09/2015.



X SEMULPATO - SEMINÁRIO MULTIPROFISSIONAL DE PATOLOGIA: UMA PROPOSTA QUE DEU CERTO

X SEMULPATO - SEMINAR OF PATHOLOGY
MULTIPROFISSIONAL: A PROPOSAL GONE RIGHT

George Mariane Soares Santana

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. georgemariane@ufrb.edu.br

Daiana Gonçalves Ribeiro

Graduanda do curso de Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
daianaa85@hotmail.com

Resumo

Este trabalho trata-se de um relato de experiência elaborado por uma discente de Medicina, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de uma participação no X Seminário Multiprofissional de Patologia (SEMULPATO). Este teve como objetivo construir um espaço coletivo de discussão para análise e avaliação dos impactos causados pelas Arboviroses emergentes no Recôncavo da Bahia. O público-alvo envolveu a comunidade acadêmica, profissionais de saúde e usuários do SUS. O período de planejamento e organização do evento durou em torno de dois meses. Sob orientação docente, os estudantes organizaram tudo por conta própria, desde a emissão de convites para convidados externos, busca de patrocínio para cobrir gastos com as oficinas (material de consumo, lanches, confecção de cartazes e reprodução dos textos), até a escolha de textos para fundamentar as discussões. Nesse semestre, tivemos a oportunidade de fazer um seminário local em comemoração a 10ª edição do Semulpatato, fazendo desse momento uma ação CCS, ou seja, Científica, Cultural e Solidária.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Arboviroses. Mobilização. Aprendizado.

Abstract

This work it is an experience report prepared by a student of medicine at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), from a participation in the X Multidisciplinary Workshop of Pathology (SEMULPATO). This aimed to build a collective space for discussion, for the analysis and evaluation of the impacts of emerging Arboviroses in Bahia Reconcavo. The target audience involved the academic community, health professionals and users of SUS. The planning period and event organization lasted about two months. Under faculty guidance, students organized everything on their own, since the issuance of invitations to foreign guests, seeking sponsorship to cover expenses workshops (consumables, snacks, preparation of posters and reproduction of texts), to the choice of texts to support the discussions. This semester, we had the opportunity to make a local seminar to commemorate the 10th edition of Semulpatato, making this one time CCS action, ie, Scientific, Cultural and Solidarity.

Keywords: Interdisciplinarity. Arboviruses . Mobilization. Learning.



► INTRODUÇÃO

A EXPERIÊNCIA

O desafio de construir processos de formação que superem a fragmentação do modelo hegemônico de produzir saúde e que valorizem a singularidade dos modos de comunicação entre aquele que demanda atenção e o profissional de saúde potencializa a integralidade e o cuidado passa a ter outros significados. Nesse sentido, este trabalho propõe um relato de experiência vivenciada pela discente de graduação em Medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na disciplina de Patologia. O mesmo teve como tema central “Arboviroses Emergentes no Recôncavo da Bahia – Dengue, Chikungunya e Zika: uma discussão multiprofissional e interdisciplinar” e objetivou construir um espaço coletivo de discussão para análise e avaliação dos impactos causados pelas arboviroses. Estudantes, professores, profissionais da saúde e a comunidade se reuniram em rodas de conversas e sessão científica para esclarecimentos acerca do assunto que está mobilizando o Brasil.

Atualmente, o Seminário Multidisciplinar em Patologia (SEMULPATO) é realizado semestralmente, consolidando a agenda de eventos de extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFRB (CCS). Trata-se de um momento de encontro entre pessoas, em que os gestos e as falas dos visitantes, dos discentes e de profissionais apresentam as marcas de seu viver e de fazer saúde. Vale a pena ressaltar que a complexidade do tema estudado “arboviroses emergentes” exigiu uma abordagem responsável e solidária dos problemas que se enfrentam cotidianamente nos serviços públicos de saúde, pois é na situação concreta que se constrói diferentes modos de materializar a saúde. Desse modo, os discentes foram mobilizados para protagonizarem a 10ª edição do SEMULPA-

TO, evento de caráter científico, educativo e cultural, realizado no dia 18 de fevereiro de 2016, no CCS, em Santo Antônio de Jesus.

O desafio foi aceito com disposição e muitas inquietações, visto que a efetiva consolidação desta proposta traz ao debate diversos convites para uma desconstrução do espelho pessoal e relacional que somos com nossas limitações, medos, dúvidas e vivências. Ainda contextualizando, a experiência em questão foi desenvolvida por estudantes dos cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e Medicina. O período de planejamento e organização do evento durou em torno de dois meses. Sob orientação docente, os estudantes organizaram tudo por conta própria, desde a emissão de convites para convidados externos, busca de patrocínio para cobrir gastos com as oficinas (material de consumo, lanches, confecção de cartazes e reprodução dos textos), até a escolha de textos para fundamentar a discussão em torno de cada um dos subtemas propostos, dos quais alguns foram: neuropatias secundárias a infecção por vírus Zika; microcefalia: infecções por vírus Zika no Brasil; diagnóstico diferencial das arboviroses no Recôncavo.

Como subsídio teórico, foram escolhidos artigos de jornal e de revistas, textos acadêmicos e outros materiais extraídos de sites mantidos pelo Ministério da Saúde. A programação contou com rodas de conversa com professores, pesquisadores e trabalhadores da saúde e sessão científica com o recurso de pôsteres, na qual os discentes abordaram subtemas transversais ao eixo central e foram avaliados por uma equipe de profissionais de ensino da UFRB. Outro destaque é a ação solidária, em parceria



com componente curricular PAR IV (Processo de Apropriação da Realidade), destinada ao Lar dos Idosos de Santo Antônio de Jesus; os flash mobs - intervenções de Suporte Básico de Vida - promovidos pelo docente e discentes do componente Enfermagem nas Emergências; e uma performance teatral realizada pelos discentes do curso de Extensão desenvolvido pelo Grupo NEGRAS. Nesse semestre, tivemos a oportunidade de fazer um seminário local em comemoração a 10ª edição do Semulpato, fazendo desse momento uma ação CCS, ou seja, Científica, Cultural e Solidária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONQUISTAS E APRENDIZADOS

No dia 18 de fevereiro, partindo da visão de Educação Permanente em Saúde como problematizadora do processo de trabalho, refletindo sobre a atualidade da questão e a necessidade de alinhar os profissionais para seu entendimento, o debate foi tecido considerando diferentes ângulos. Estiveram em pauta uma série de discursos e práticas no campo da saúde pública, local e nacional, tais como os aspectos epidemiológicos, o papel da pesquisa e a importância da atuação multiprofissional no combate à Dengue, Chikungunya e Zika. Esse fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, segundo Martins (2008), proporciona uma visão mais globalizada de conhecimento, a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes indivíduos e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social.

Para tanto, o evento conta com a parceria de obstetra, infectologistas, neurologistas, enfermeiros, nutricionistas, sociólogos e psicólogos, reunindo a comunidade acadêmica, conforme mostrado nas figuras 1 e 2, para um discurso articulado com a prática.

Assim, a ideia é colaborar na busca de possíveis soluções para o enfrentamento das arboviroses, doenças que podem ser transmitidas ao homem por vetores artrópodes, em especial aquelas transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Sem dúvida, a explanação sobre o comportamento biológico dos arbovírus, as manifestações clínicas, a abordagem diagnóstica, bem como os prejuízos socioeconômicos disseminados, corroborou o aprimoramento de informações e de novos conhecimentos que, a partir de então, serão úteis perante o atual cenário de prevenção de doenças e de promoção da saúde.



Figura 1: Apresentação de subtemas por profissionais de diferentes especialidades.

Fonte: xxx



Figura 2: Apresentação de subtemas por profissionais de diferentes especialidades.

Fonte: xxx



Durante o X SEMULPATO, foram oferecidos também os serviços do Espaço Saúde Complementar, com terapias integrativas de aromaterapia, reiki e cromoterapia; orientação nutricional; cuidados de enfermagem; avaliação de glicose sanguínea, entre outros. O encerramento cultural ficou por conta do Samba do Machucador e convidados.



Figura 3: Discentes realizando práticas de cuidado oferecidas ao público. **Fonte:** xxxxx



Figura 4: Discentes realizando práticas de cuidado oferecidas ao público. **Fonte:** xxxxx

Além de ser um seminário de Patologia, o SEMULPATO tem caráter interdisciplinar e traduz uma oportunidade singular para que os estudantes trabalhem com colegas de outros cursos, contribuindo para sua maturidade profissional e formação enquanto atores sociais diferenciados na área da saúde. Neste contexto, “a aprendi-

zagem é um processo no qual as novas informações são estruturadas e fundamentadas, a partir de um conhecimento prévio do indivíduo” (MOREIRA 2009). Nada se perde, ao contrário, essa fusão de valores e saberes se somam às contribuições científicas constituídas a partir do cruzamento entre diferentes percepções e posturas, para possibilitar aos estudantes interrogarem o sentido de suas vivências e construir práticas mais amplas e cuidadosas.

DIFICULDADES VIVENCIADAS

Sob o olhar multidisciplinar, o evento proporcionou a inserção do estudante em um processo dialético, em que a diversidade de informações e o compartilhamento de ideias fluíam a partir da interação entre os diferentes atores. Esse momento, muitas vezes, é conflituoso para alguns estudantes, pois aprender implica confrontar os conhecimentos e aperfeiçoar comportamentos constituídos ao longo da formação. Além disso, esse espaço de encontros e experimentações socioculturais contribuiu para a circulação de afetos, considerando suas fragilidades e possibilidades. Nesse contexto, o grupo pôde vivenciar dilemas e conflitos provenientes da adoção de posturas rígidas e engessadas, bem como da desmotivação para enfrentar os desafios propostos, respeitando as diferenças e individualidades.

Essa inflexibilidade gerou um clima de tensão e estresse manifestado por alguns estudantes, afetando negativamente a construção coletiva e o fortalecimento dos diferentes atores sociais envolvidos. Diante disso, ressalta-se a importância e o papel fundamental dito por Freire (2006) de quebra da verticalidade “coisificadora” em que um ator é sujeito e o outro objeto, para uma relação na qual todos possam ser sujeitos atuantes, que agem e pensam criticamente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões esboçadas no presente relato apontam para a relevância do aprendizado pautado na relação plural, constituído através dos saberes adquiridos da formação profissional, disciplinas e currículos, mas também das experiências intrapessoais, como forma de desacomodar lugares instituídos, em direção à mudança e à busca interior. Quando se pensa a formação para área da saúde, o saber-fazer e a integração, com variados e expressivos saberes, possibilitam a construção de pontes, cada uma representando um saber específico, facilitando a espontaneidade e a fluidez do pensamento.

Uma proposta ousada e viável como esta assegura aos discentes a oportunidade de uma formação que dialoga com o contexto atual de saúde pública, no intuito de enfrentar a histórica fragmentação das ações no campo do trabalho em saúde. Posto isto, não é possível pensar esta vivência de ensino-aprendizagem como uma tarefa neutra, ela se apresenta imbuída de sentidos e significados que ampliam a racionalidade e a técnica científica, mas, sobretudo, que resgata o desejo por uma formação que problematize a realidade enquanto um espaço de lutas e conflitos.



REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani; C. Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. 6. Ed.: São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARTINS, E. F. **Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade**. Ciências & Cognição, 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 3. Ed.: Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo 2009.



MAPEAMENTO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR E JOGOS MATEMÁTICOS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID/CAPES/UNILAB NA EMEF MARIA AUGUSTA RUSSO DOS SANTOS

MAPPING SCHOOL UTILIZATION AND MATHEMATICAL GAMES: EXPERIENCE REPORT TO

Vanesca Almeida de Oliveira

Licencianda em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. vanesca.almeida19@gmail.com

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Profa. Dra. da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. jacqueline@unilab.edu.br

Resumo

O mapeamento do aproveitamento escolar de estudantes de anos finais do Ensino Fundamental da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos, no município de Redenção-CE, aliado a vivências pedagógicas com jogos matemáticos, é o objeto do presente relato de experiência. Processos educativos experienciados na escola transcorreram no contexto da implementação do Subprojeto Ensino de Ciências, Matemática e Diversidade(s), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Metodologicamente, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental. Os resultados evidenciaram a importância de mapeamentos como elementos diagnósticos e indicadores de potenciais melhorias no aproveitamento escolar, bem como que o uso de jogos matemáticos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem mais exitoso.

Palavras-chave: Matemática. Mapeamento. Jogos. PIBID. Ensino Fundamental.

Abstract

The mapping of the academic performance of students in the final years of elementary school of EMEF Maria Augusta Russo dos Santos, in Redenção-CE municipality, together with the pedagogical experiences with mathematical games is the object of this experience report. Educational processes experienced the passed school in the context of the implementation of Subproject of Sciences, Mathematics and Diversity (s), under the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) the degree in Natural Sciences and Mathematics (CNeM) of the Institute of Exact Sciences and Nature (ICEN) at the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)). Methodologically appealed to the bibliographical and documentary analysis research. The results showed the importance of mappings as diagnostic elements and indicators of potential improvements in school performance as well as the use of mathematical games can contribute to the process more successful teaching and learning.

Keywords: Mathematics. Mapping. Games. PIBID. Teaching fundamental.



► INTRODUÇÃO

A Matemática é, historicamente, um importante campo de conhecimento no currículo escolar em todos os níveis de ensino em diferentes partes do mundo. Como afirma Machado (2001, p. 6):

[...] Em todos os lugares do mundo, independente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos da escolaridade, a Matemática faz parte dos currículos escolares, ao lado da Linguagem Natural, como uma disciplina básica. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado.

O caráter universalizante do ensino de Matemática é constatado por D'Ambrosio (1993). O autor argumenta que essa foi a única disciplina a ter esse status nos sistemas de ensino. Reflexões sobre o ensino da Matemática são encontrados desde a Antiguidade, dada a complexidade desse campo de conhecimento e suas conexões com outras disciplinas, mas também por suas repercussões na sociedade.

A histórica descontextualização da Matemática é um dos maiores equívocos da educação moderna, sendo ensinada com conteúdos quase universalmente aceitos, argumenta o autor.

Nas décadas recentes, o reconhecimento da importância da Matemática na formação dos indivíduos e sua indispensável contribuição nas várias áreas de conhecimento não tem impedido que a mesma continue sendo considerada uma disciplina de difícil compreensão, e responsável por grandes índices de reprovação, inclusive na Educação Básica no Brasil.

No século XX, reformas de ensino têm sido implementadas no Brasil e repercutidas na Matemática, como analisa Soares et al

(2004). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) são parte desse processo de reformas. A Matemática é abordada na perspectiva de redimensionamento de seu papel, uma vez que:

[...] na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares." (BRASIL, 1997, p. 29).

Diversos estudos buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem de Matemática, seus êxitos, potenciais, bem como as dificuldades, propondo inclusive mecanismos de facilitação do domínio dos conteúdos em que se destaca o componente lúdico com o uso de jogos. A análise de Silveira (2002) é reveladora, do sentido marcado na história, de que "Matemática é para poucos", assim como a marca em professores e estudantes de que "Matemática é difícil".

A constatação da recorrência desse discurso marcado de que a autora nos fala, encontrado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria Augusta Russo, foi decisivo para a equipe de bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) do Subprojeto Ensino de Ciências, Matemática e Diversidade(s), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), realizarem um mapeamento das notas de Matemática dos estudantes de uma turma de 7º ano e das três turmas de 9º ano.



A análise das evidências dos resultados do mapeamento convergiu para a equipe do PIBID atuante na escola eleger o jogo como recurso didático para contribuir na melhoria do ensino-aprendizagem de Matemática.

O objeto do presente relato de experiência é o mapeamento empreendido nas turmas e o uso do jogo como recurso didático potencializador de melhoria do aproveitamento escolar dos estudantes.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental referenciaram metodologicamente a elaboração do presente relato de experiência. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de referências teóricas e estudos já produzidos sobre o assunto, publicados por meios escritos impressos ou eletrônicos, como livros, artigos científicos e pesquisa de *web sites*.

A análise documental, na abordagem de Pimentel (2001), pode se caracterizar como instrumento complementar ou o principal meio de realização de um estudo. Para SÁ-SILVA et al (2009), o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito, a exemplo de relatórios, que, no caso do presente trabalho, foi ao que se recorreu.

O relato de experiência está estruturado em quatro partes, sendo a Introdução a primeira. Na segunda parte, é apresentado o mapeamento realizado e breve análise dos resultados. Jogos e aplicabilidade no contexto da EMEF, *lócus* da atuação do PIBID e do presente trabalho, é foco da terceira parte. Sendo por última, as Considerações Finais.

MAPEAMENTO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR EM MATEMÁTICA: REALIDADE DE TURMAS DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ponto de partida para a iniciativa de realizar o mapeamento do aproveitamento escolar em Matemática, em quatro turmas da escola *lócus* da experiência ora relatada, foi a recorrência do registro da supervisora do PIBID e professora das turmas¹, no qual tal mapeamento foi empreendido, de que o aproveitamento dos estudantes estava “fraco”, evidenciado pela predominância de notas abaixo do mínimo exigido como indicador de aproveitamento satisfatório, no caso, abaixo de 6,0 (seis).

O mapeamento ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2015 e constituiu-se na base do planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas do PIBID e resultou em intervenções pedagógicas abordadas na próxima seção.

O diálogo com a equipe pedagógica da escola sobre o mapeamento subsidiou o planejamento pela equipe do PIBID para desenvolver o mapeamento. O ponto de partida foi a análise dos diários de classe de Matemática de cada turma contendo a relação de conteúdos desenvolvidos e as notas individuais dos estudantes por bimestre.

A distribuição de estudantes e turmas atendidas pelo mapeamento é de 7º ano B com 23 estudantes, 9º ano A, 9º ano B e 9º ano C, com 28, 26 e 25 estudantes respectivamente. Os conteúdos abordados no segundo bimestre, período letivo abrangido pelo mapeamento, contemplaram “Equação do primeiro grau” na turma do 7º ano e “Equações Polinomiais de Primeiro e de Segundo Grau” para as turmas do 9º ano.

Referência em avaliação educacional, Lu-

¹ A escola possuía em 2015 três turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, duas de 8º ano e cinco turmas de 9º ano. Na impossibilidade de abranger todas as turmas, optou-se por concentrar o mapeamento nas turmas em que a Supervisora do PIBID atuava na docência.



ckesi (2002, p. 5) afirma que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

As observações em sala de aula e o apoio ao trabalho da supervisora do PIBID e professora das turmas possibilitaram compreender que a avaliação experienciada no cotidiano escolar era mais do que um ato de verificação, extrapolando os aspectos cognitivos para contemplar também a sociabilidade/participação em turma. Outro elemento marcante era o esforço de não apenas avaliar por meio da prova, mas dinamizar processos contínuos com exercícios, revisões, entre outros.

Os dados sintetizados nos gráficos constantes a seguir evidenciam o baixo aproveitamento. A análise do gráfico 1 evidencia que, dos 23 estudantes da turma 7º ano-B, 7 (sete) deles apresentavam uma aprendizagem insatisfatória, o que em percentual correspondia a 30,45% da turma. Já os estudantes que apresentavam nível satisfatório eram 16 (dezesesseis), percentualmente 69,56%.

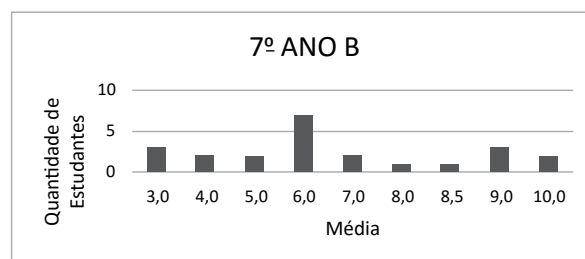


Gráfico 1: Desempenho dos estudantes da turma 7º ano B no segundo bimestre. **Fonte:** Diário de classe da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos.

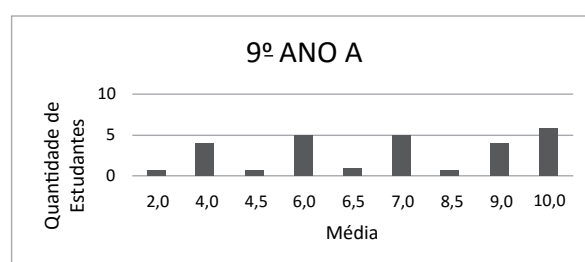


Gráfico 2: Desempenho dos estudantes da turma 9º ano A no segundo bimestre. **Fonte:** Diário de classe da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos.

O gráfico 2, referente à turma de 9º ano A (28 alunos), mostra os seguintes níveis de aprendizado: 6 (seis) estudantes com notas insatisfatórias e 22 (vinte e dois) com notas satisfatórias.

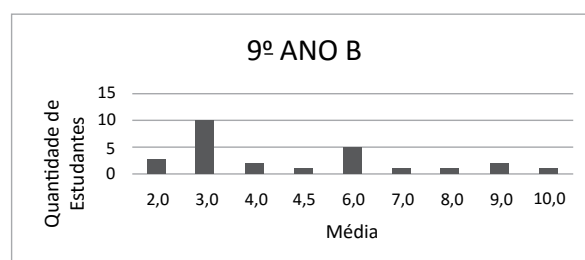


Gráfico 3: Desempenho dos estudantes da turma 9º ano B no segundo bimestre. **Fonte:** Diário de classe da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos.

Através do Gráfico 3, que representa a turma 9º ano B e seus 26 alunos, visualizamos que 16 (dezesesseis) estudantes obtiveram notas insatisfatórias e 10 estudantes notas satisfatórias.



A situação da turma 9º ano C (25 alunos) foi a que apresentou o índice com uma expressividade negativa maior, pois, através do gráfico 4, podemos evidenciar que 14 (quatorze) estudantes tinham notas abaixo de 6,0 e 11 (onze) alunos notas acima de 6,0.

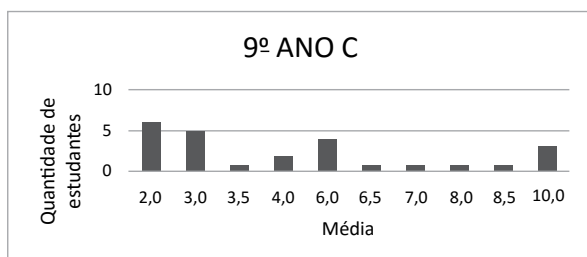


Gráfico 4. Desempenho dos estudantes da turma 9º ano C no segundo bimestre. **Fonte:** Diário de classe da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos.

Analisando os gráficos e considerando a média adotada pela escola, definimos os seguintes critérios para participação nas intervenções pedagógicas: para alunos que apresentaram média entre 0 e 5,9, consideramos que tiveram nível de aprendizagem insatisfatório; já para os alunos com nota superior ou igual a 6,0, consideramos como satisfatório.

O mapeamento serviu de instrumento para tomada de decisões, sendo uma ferramenta que possibilitou compreendermos como estava o rendimento escolar dos estudantes, servindo de base para ações como os jogos lúdicos, estes uma ferramenta de mudança da realidade exposta através do mapeamento.

JOGOS MATEMÁTICOS E SEU POTENCIAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jogo pode ser definido de diferentes formas. De acordo com Grandó (2004):

Existe uma variedade de concepções e definições sobre o que seja jogo e as perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica, psicanalista e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana (GRANDÓ, 2004 apud MALUTA, 2007).

O uso de jogos pode ser dinamizado em sala de aula visando desenvolver habilidades básicas nos estudantes, tais como raciocínio lógico, criatividade, pensamento independente, bem como a capacidade de resolver problemas, possibilitando um entendimento mais preciso dos conteúdos de Matemática (LARA, 2011).

Os resultados do mapeamento revelaram que os jogos matemáticos poderiam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para dinamizar atividades educativas lúdicas, adaptou-se dois jogos propostos no livro *Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano* (LARA, 2011).

Os jogos como estratégias de ensino ganham cada vez mais espaço nas escolas, numa perspectiva de trazer o lúdico para sala de aula, tornando as aulas mais prazerosas e a aprendizagem mais fascinante (LARA, 2011).

Reconhecidamente os jogos podem se constituir como meios para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e resultados mais exitosos, visto que possuem uma maior dinamicidade, possibilitando ao estudante a construção de seu próprio conhecimento e tendo o professor como orientador desse processo.

O professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, e a metodologia é decisiva para a melhor aceitação pelos estudantes



ante as dificuldades evidentes no domínio de seus conteúdos (LORENZATO, 2006). Assim, levando em consideração a tecnologia que avança frequentemente, temos que:

Os alunos de hoje, imersos no mundo dos recursos tecnológicos, necessitam pensar, dar opiniões, refletir e trabalhar juntamente com o professor. O professor, por sua vez, precisa se apoiar em outros materiais didáticos que não sejam somente os livros e levar até seus alunos uma didática inovadora que faça parte do cotidiano dos alunos, desenvolver estratégias e criar oportunidades para a aprendizagem dos mesmos (GOMES, 2006, pp 85).

O primeiro jogo confeccionado para a turma de 7º ano, intitulado “Trilhas das Equações”, visou, entre outros objetivos, que o estudante fosse capaz de resolver equações do primeiro grau, desenvolver habilidades mentais de raciocínio lógico e criar artifícios para vencer a competição. A adaptação do jogo permitiu que toda a turma participasse e jogasse. Os materiais utilizados foram, entre outros: uma trilha, fichas a serem respondidas pelos alunos que abordavam equações para que eles resolvessem, assim como situações-problema para que os mesmos interpretassem e criassem a equação que descreveria a situação, resolvendo-a. Tanto a trilha como as fichas foram confeccionadas com cartolinas coloridas. No mais foram também utilizados um dado e marcadores para que cada equipe formada na sala pudesse se localizar.

O segundo jogo, intitulado “Vire Cobra em Equações e Problemas”, construído e direcionado para as turmas de 9º ano, objetivou que o estudante desenvolvesse a capacidade de distinguir equações

do primeiro e do segundo grau, equacionar situações-problemas e dominar conteúdos matemáticos.

Adaptou-se o jogo para que toda a turma participasse e jogasse. Os materiais utilizados na confecção dos jogos foram, entre outros: uma trilha, envelopes coloridos contendo as equações e situações-problema a serem respondidas pelos estudantes, sendo que a trilha e os envelopes foram confeccionados com cartolinas coloridas e foram também utilizados um dado e marcadores para que cada equipe formada na sala pudesse se encontrar no jogo.

Após a confecção dos jogos, houve a necessidade de averiguar em que momento deveriam ser realizadas as atividades propostas, de modo a não impactar nos horários e/ou na rotina dos estudantes. Assim, com o apoio do grupo gestor da escola e da professora/supervisora do PIBID, foi possível a disponibilização do ambiente (sala de aula), assim como alguns horários após o término da exposição, e explicação dos conteúdos que estavam programados pela professora naquele dia.

A priori era crucial uma atividade (aula) mais dinâmica que aproximasse os estudantes da Matemática, tornando-a mais divertida, razão da opção pelo uso de jogos educacionais, com a convicção de que estes podem contribuir potencialmente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo um meio capaz de oferecer subsídios de extrema importância para o desenvolvimento de uma criança, visto como:

o jogo é integrador, ajuda a libertar e canalizar suas energias, propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um caráter de novidade, que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se conhecendo



melhor, construindo interiormente o seu mundo. (VALLE, 2008 apud RAMOS, 2014).

Essa dinamicidade promovida através desse instrumento pedagógico permitiu a interação dos estudantes, de modo a quererem aprender o que não parecia antes atrativo ou que não despertava seu interesse. Assim, podemos destacar, concordando com Martins (2014), que:

os alunos ainda têm interesse em construir, descobrir um conhecimento. O jogo atiza a curiosidade deles pelo que está a vir, com o fascínio do que pode ocorrer. É uma mistura, que chama a atenção do jovem, cativando a curiosidade para que está por vir ao longo do jogo (MARTINS, 2014, pp 136).

CONCLUSÃO

O mapeamento do aproveitamento escolar de estudantes de anos finais do Ensino Fundamental da EMEF Maria Augusta Russo dos Santos revelou-se importante instrumento diagnóstico e subsidiou o planejamento e dinamização de atividades pedagógicas centradas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, nas turmas em que o PIBID/Capes/UNILAB atuava mais diretamente.

O componente lúdico aplicado no ensino de Matemática torna a disciplina mais atrativa aos olhos das crianças e adolescentes. O interesse e a aproximação dos estudan-

tes com a disciplina foram notórios, visto que, através dos jogos, eles procuravam resolver questões matemáticas de todas as formas, adotando diversas estratégias.

As experiências do mapeamento e do uso de jogos foram reveladores da importância de serem ampliados e continuamente realizados diagnósticos que apontem subsídios para a melhoria do aproveitamento escolar em Matemática, dinamizando mais o processo ensino-aprendizagem com foco no estudante.

As atividades tiveram como finalidade, de um modo geral, fortificar as relações sociais entre os estudantes, aproximar o PIBID do cotidiano escolar, contribuir para uma melhor formação dos estudantes no quesito Matemática, assim como propiciar um momento mais dinâmico e interativo para eles.

Por fim, vale registrar que as experiências ora relatadas não foram positivas apenas para os estudantes ou para escola de modo geral, mas também para os bolsistas envolvidos, pois possibilitaram que estes aprimorassem sua formação, uma vez que, como futuros professores da rede pública de ensino, em seu percurso acadêmico, tiveram a oportunidade de planejar atividades em uma escola, atuar nas turmas desenvolvendo tais atividades, conhecer o ambiente de sala de aula, interagir com a escola de maneira ampla e principalmente com os estudantes.



REFERÊNCIAS

- D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Uma Visão de Estado da Arte**. São Paulo: UNICAMP, 1993.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA AUGUSTA RUSSO DOS SANTOS. Redenção (CE), 2015.
- FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GOMES, J. F. S. SANTOS, S. C. **A imagem da matemática construída pelos alunos ao longo dos anos iniciais**. Instrumento, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.
- LARA, I. C. M. de. **Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano**. São Paulo: Editora Rêspel, 2011.
- LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática** (Coleção Formação de Professores). Campinas: Autores Associados, 2006.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MALUTA, T. P. **O Jogo nas Aulas de Matemática: Possibilidades e Limites**. São Carlos: UFSCAR, 2007.
- MARTINS, E. B. Jogos e simulação na educação matemática. In: PEREIRA, A. C. C. (org). **Educação Matemática no Ceará**. Fortaleza: Premium Editora, 2014.
- PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: Seu Uso Numa Pesquisa Historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, Nov. 2001.
- SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - No. I – Julho 2009. ISSN: 2175-3423.
- SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. "Matemática é difícil": Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos, 2002. Disponível em: < http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.
- VASCONCELOS, R. S. L. de. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**. São Paulo: Editora Rêspel, 2014.

RESENHA



A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Capa do livro *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam*.

Foto: Divulgação. Pág. 175



A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM / PAULO FREIRE. - 50. ED. - SÃO PAULO, CORTEZ, 2009.

Rodrigo da Luz Silva

Graduando do curso de Licenciatura em Biologia - UFRB. rodrigoluz_saj@live.com

Este texto não tem a intenção de abarcar a totalidade da obra e do pensamento do autor. No entanto, apresenta os pontos mais marcantes das ideias defendidas por ele contidas no livro, num momento em que se autorizou a pronunciar a sua “palavra-mundo”. Homem notório, político, social, inconformado, engajado em um processo de mudança da realidade da educação, Paulo Freire verdadeiramente revolucionou o seu tempo e se projetou para além dele, influenciando educadoras e educadores a desenvolverem uma práxis pedagógica inovadora. Seu livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” discute a necessidade do desvelamento da realidade a partir de uma leitura crítica do mundo.

O livro está dividido em três capítulos que fazem um delineamento das ideias do autor e que de certa forma se completam ao trazer a teoria associada a um “quefazer” pedagógico intrínseco à vontade de possibilitar a transformação. Os dois primeiros capítulos tratam-se de duas palestras ministradas por Paulo Freire em dois congressos dos quais participou ligados à temática educacional. Já o último capítulo, diz respeito a um artigo publicado em outro momento pelo autor e que no livro aparece novamente, mas agora acrescido de uma segunda parte.

O capítulo 1 tem como título “A importância do ato de ler” e, nesta oportunidade, Paulo Freire faz uma reflexão acerca do processo de alfabetização, criticando o ensino mecânico, baseado apenas no estudo puro da palavra e carente da contextualização devida. Ele demonstra que o ato de ler não se restringe apenas à decodificação da palavra ou da linguagem, mas que é prescindido pela leitura que se faz do mundo antes mesmo de entender o universo escrito, visto que este universo é, na verdade, uma representação da realidade. O autor desenvolve seu pensamento trazendo muitas das experiências que vivenciou durante vários momentos de sua vida, desde a infância até a mocidade. Seu contato com a natureza, familiares e amigos, representavam, sem dúvida, o desvelar do mundo vivido que, de maneira gradual, ia se revelando para o autor. Fica claro, a partir da leitura deste capítulo, que não há por que haver dissociação entre a linguagem e a realidade no processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo do livro que tem como título “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução”, Paulo Freire nega uma pretensa neutralidade da educação colocando em evidência a sua essência política, que não busca o ajustamento so-



cial, nem a manutenção das elites no poder, contudo contribui para a criação de uma contracorrente, a partir das massas populares em busca de mudanças. A compreensão crítica da alfabetização em contraposição a uma compreensão ingênua e astuta é outro ponto defendido por Paulo Freire e melhor desenvolvido nesta parte do livro. O autor ainda afirma a necessidade de haver coerência entre o discurso e a prática e, além disso, pontua a importância do sujeito valorizar o outro e suas experiências vividas. Em um segundo momento do texto, Freire apresenta a proposta das bibliotecas populares, defendendo a participação direta do povo no processo de construção das mesmas. O povo é entendido aqui, como a maioria da população constantemente sufocada, por uma minoria privilegiada que detém o poder na sociedade.

“O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe” é o último capítulo do livro que trata a respeito das experiências vivenciadas por Paulo Freire com a alfabetização e pós-alfabetização de adultos, em duas ilhas localizadas no Golfo da Guiné, na costa ocidental da África. Na primeira parte deste capítulo, o autor dedica-se a refletir acerca da mobilização e participação do povo na construção da sua própria história e na reinvenção da sociedade. Para ele, isso só será possível por meio da educação, o único meio capaz de transformar o ser humano, fazendo-o sair de um estado de ignorância e muitas vezes de ingenuidade, ao passo que lhe dá oportunidade de construir outros mundos possíveis. “E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (p. 18).

Continuando seu pensamento, o autor reforça a importância de a alfabetização atuar no sentido do desvelamento do mundo,

momento em que ele fala a respeito dos círculos de cultura, descrevendo as inúmeras vivências das quais participou e como estas experiências formativas estavam obtendo êxito nos lugares por onde passava.

Os escritos que seguem até o fim do livro tratam-se de transcrições dos Cadernos de Cultura Popular, com trechos selecionados e comentados pelo autor. Com uma metodologia participativa, estes cadernos eram organizados de acordo com a realidade dos sujeitos que participavam dos círculos de cultura, incentivando por meio de palavras geradoras, imagens e textos contextualizados, a construção do saber por parte do educando.

Esta obra de Paulo Freire escrita na década de 80, mostra-se bastante atual, possuindo um conteúdo enriquecedor e uma linguagem clara e rápida para os leitores de hoje. Soando um pouco repetitivo, o autor sempre faz uma retomada de assuntos já debatidos na obra nos diferentes capítulos que a compõe, mas isso não interfere na objetividade do texto, servindo para realizar as conexões devidas, interligando o pensamento dos leitores.

Viver em uma sociedade excludente de forma silenciada, submissa e não participante, de certa forma contribui para a manutenção dos mecanismos de dominação impostos pela hegemonia, que busca satisfazer seus interesses mais particulares, mantendo a sociedade como está. Dessa forma, os leitores são encorajados neste livro, a fazer uma leitura do texto e do contexto, a adentrarem na compreensão do mundo num movimento de construção, desvendando o desconhecido e evitando assim, a memorização de conceitos ou palavras de forma desvinculada da vida.

A prática é valorizada no processo de aprendizagem e o reconhecimento por parte dos



educadores da incompletude do conhecimento é uma reflexão de grande importância no livro. O autor termina convidando a todos a libertarem-se do jugo opressor, por meio de uma educação crítica e, portanto transformadora das práticas sociais.

Este capítulo divide-se em cinco temas. O primeiro refere-se à questão do olhar para o MST enquanto sujeito educativo, contextualizando aí o sentido sociocultural do MST, compreendido como parte de um processo histórico amplo e demorado. A identidade Sem Terra é caracterizada aqui como uma coletividade em luta, fruto do processo de organização – política e também cultural, processo de construção em que estes sujeitos vêm recuperando suas raízes, afirmando tradições, valores, inventando símbolos e fazendo história. O segundo traz uma discussão em torno da noção de cultura e a sua relação com a educação, sem apresentar uma análise aprofundada do que é cultura. Os últimos temas desse capítulo caracterizam três fontes principais para o olhar sobre a dimensão sociocultural do MST: a própria realidade do MST, a tradição teórica de análise da história popular e os elementos de teoria pedagógica.

A “Formação dos Sem-Terra e o Movimento Sociocultural” é abordado no capítulo 2, no qual a autora identifica na dinâmica sociocultural do Movimento o processo de formação dos sujeitos Sem Terra. A referência teórica trabalhada é inspirada em Thompson (1987), quando discute o sentido do fazer-se em A formação da classe operária inglesa – o autor trata do processo ativo de constituição da classe operária que se deve tanto a ação humana como aos condicionamentos históricos.

Partindo dessa interpretação, a autora analisa o surgimento do sujeito sociocultural Sem Terra, como sendo enraizado em processos

anteriores ao próprio Movimento e que precisam ser compreendidos articuladamente, pois são processos cumulativos que escrevem na história a identidade do Sem Terra. Essa dimensão do processo de formação do Sem Terra se articula a uma outra que observa mais diretamente a experiência humana de participar do MST, o que a autora vem chamando de vivências socioculturais, dentre elas: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola.

As duas dimensões discutidas pela autora vão sendo apontadas no decorrer do texto como processos socioculturais que possuem componentes educativos-formadores essenciais para a constituição da identidade dos sem-terra e, portanto, para a compreensão do Movimento enquanto sujeito educativo que promove mudanças radicais no “jeito de olhar” o mundo dos novos sujeitos que vão se formando ao longo da história.

A autora destaca a ocupação da terra como uma das vivências mais ricas em significados que formam o sujeito Sem Terra, do ponto de vista pedagógico e projetam transformações no modo como passam a encarar a realidade, sobretudo porque tomaram uma decisão, fizeram rupturas frente a processos hegemônicos. Segundo a autora ocupar a terra representa para o sujeito “sem a terra” “o momento de reação contra essa condição social e a sua saída do anonimato” (p. 170).

No capítulo 3 a autora recompõe e analisa a história da educação escolar na história do MST, sinalizando a importância de ampliar o olhar para além da escola como condição essencial para compreender o sentido da experiência de educação no e do MST. A Pedagogia do Movimento é descrita pela autora como um processo histórico, cultural, político, social e educativo que ocupa



a escola através de sua intencionalidade pedagógica, apontando-a assim como uma dimensão importante da luta, olhando-a numa perspectiva de cumprimento da sua função social, como lugar de formação de sujeitos, que é preciso ocupar e transformar com intencionalidades políticas que contribuam no processo de empoderamento dos povos oprimidos.

A autora faz uma distinção de cinco processos educativos básicos que vem forjando esse Sujeito Sociocultural Sem Terra, chamados de matrizes pedagógicas do Movimento, a saber: pedagogia da luta social entendida como a experiência de transformação do mundo; a organização coletiva, processo onde os Sem Terra se educam e se transformam nessa coletividade em movimento; a pedagogia da terra que resgata a relação com a terra, o trabalho, a cultura; a pedagogia da cultura, onde as práticas e vivências vão constituindo um modo de vida; a pedagogia da história que compreende a educação num sentido mais amplo e que cultiva a memória do próprio Movimento.

O quarto capítulo faz uma discussão sobre a pedagogia produzida no processo de formação dos sem-terra do MST, analisando

o lugar da escola no movimento desta pedagogia e os novos desafios que este olhar coloca ao próprio MST, sobretudo de compreender o Movimento em seu conjunto, em sua dinâmica histórica, que o produziu como ambiente educativo de formação dos sem-terra, evidenciando a totalidade pedagógica que é o Movimento. A autora sintetiza um determinado jeito de olhar para a experiência de educação no MST que coloca a escola em movimento.

Esse é um trabalho que lança o olhar para o campo, a terra, a escola rural e os movimentos de luta pelo direito e conquista da terra, sistematizando uma longa história política, pedagógica e cultural que tem contribuído significativamente para uma crítica à função social da escola e aos moldes de educação em que ela vem sendo estruturada. Além de evidenciar o campo como esse lugar em movimento, que produz conhecimentos e modos de vida, a educação no âmbito do Movimento coloca a centralidade de sua pedagogia na formação humana que articulada a uma dinâmica de luta social, questiona e produz mudanças não só pedagógicas, mas sobretudo sociais.



NORMAS DE SUBMISSÃO

1- Compromisso da Revista Extensão

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

2- Áreas Temáticas da Revista

I. **Comunicação:** comunicação social; mídia comunitária; comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educativo; televisão universitária; e rádio universitária;

II. **Cultura e Artes:** desenvolvimento cultural; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas e artes gráficas; produção cultural e artística na área de fotografia, cinema e vídeo; produção cultural e artística na área de música e dança; produção teatral e circense; cultura, ciência e tecnologia; cultura, região, territórios e fronteiras; cultura, política e comunicação; cultura, religião e religiosidade; cultura, identidades e diversidade cultural; cultura, memória e patrimônio cultural; educação, cultura e arte; políticas culturais; artes visuais; cinema e identidades culturais; cultura, arte e meio ambiente.

III. **Direitos Humanos e Justiça:** assistência jurídica; direitos de grupos sociais; organizações populares; e questões agrárias;

IV. **Educação:** educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos;

educação e juventude; educação para a melhor idade; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; incentivo à leitura; educação e diversidades; educação e relações étnicorraciais; educação do campo;

V. **Meio Ambiente:** preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento regional sustentável; aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano e do desenvolvimento rural; educação ambiental; gestão de recursos naturais e sistemas integrados para bacias regionais;

VI. **Saúde:** promoção à saúde e qualidade de vida; atenção a grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher; atenção integral à criança; atenção integral à saúde de adultos; atenção integral à terceira idade; atenção integral ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias, pandemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas;

VII. **Tecnologia e Produção:** transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; polos tecnológicos; direitos de propriedade e patentes;

VIII. **Trabalho:** reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança



no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

IX. Gênero e Sexualidade: políticas de gênero; gênero e educação; práticas esportivas construindo o gênero; o corpo e a sexualidade; identidades de gênero e orientação sexual; desejos; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; combate à discriminação sexual e à homofobia; raça, gênero e desigualdades.

3. Público - alvo

Professores, alunos, técnicos-administrativos de todas as IES nacionais e internacionais, além de comunidades atendidas ou com potencial para serem atendidas por projetos extensionistas de forma abrangente.

4. Categorias de Trabalhos a serem publicados

Artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas.

A equipe editorial poderá propor Edições Temáticas. Neste caso, os temas definidos serão previamente anunciados.

5. Idioma

Os artigos científicos, resenhas, relatos de experiências e entrevistas devem ser redigidos em português. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto, bem como autorização sobre direitos autorais para textos não originais.

O resumo e as palavras-chave devem ser redigidos na língua do artigo e em inglês.

Para os relatos de experiências não há obrigatoriedade para o abstract

6. Considerações Éticas

I. A responsabilidade pelos conteúdos dos artigos publicados é exclusivamente do(s) autor(es);

II. Os casos de plágio serão encaminhados à Comissão de Ética do órgão de classe do autor;

III. Todos os artigos recebidos deverão receber pelo menos dois pareceres favoráveis à publicação por parte de membros do Conselho Editorial e consultores ad hoc;

IV. Os artigos publicados são de propriedade dos Editores/Organizadores, podendo ser reproduzidos total ou parcialmente com indicação da fonte. Exceções e restrições de copyright são indicadas em nota de rodapé.

V. Os autores assinarão um termo de cessão de direitos autorais para publicação dos artigos e memoriais aprovados.

VI. A revisão ortográfica dos trabalhos submetidos é de responsabilidade dos autores;

VII. Os artigos submetidos não serão devolvidos.

7. Critérios de avaliação

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados por pares, adotando para tanto o método de avaliação duplamente cega. A publicação considera unicamente trabalhos inéditos ou aqueles excepcionalmente considerados relevantes pelo conselho editorial.

Adotam-se os seguintes referenciais para julgamento:

- Aceito
- Recusado. Autor deve ser informado quanto aos principais motivos da recusa.
- Trabalho Condicionalmente Aceito. Autor deverá ser instruído quanto às modificações de forma e/ou conteúdo do artigo para re-submissão ao Comitê Editorial.

8. Itens de Julgamento

I. Originalidade e Relevância do Tema



- II. Aderência a um dos temas da Revista
- III. Encadeamento de idéias / organização do trabalho Organização formal do texto, sequência e encadeamento das informações, rigor metodológico do trabalho.
- IV. Conteúdo. Relevância e estruturação formal do pensamento apresentado no conteúdo do artigo, com posicionamento original do autor e referência adequada aos trabalhos científicos considerados essenciais para a temática proposta (considerar, por exemplo, a atualização das referências, i.e. estado da arte. Não serão aprovados textos com longas citações sem um posicionamento concreto do autor.
- V. Redação / Clareza Adequação redacional do texto (ortografia, concordâncias nominais e verbais, links e completude dos parágrafos).
- VI. Adequação das normas. Rigor científico quanto às citações e referências a outros autores, bem como a normalização bibliográfica adotada pela revista.

9. Folha de Rosto

Deve conter os seguintes elementos, nesta ordem:

- I. O Título (na língua do artigo e em inglês). Em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome (s) do (s) autor(res), especificando titulação máxima, filiação institucional e endereço eletrônico (opcional).
- II. Resumo, Palavras-Chave. O Resumo deve ter no máximo 500 palavras, ser seguido de 3 a 5 Palavras-Chave para fins de indexação do trabalho, que deverão ser separadas por um ponto entre elas..
- III. Resumos em Inglês. Os resumos e pala-

avras-chave em língua estrangeira devem ser a versão exata do resumo e palavras-chave em português.

Categoria do trabalho: Artigo
Área temática: Comunicação

Título na língua portuguesa

Título na língua estrangeira

Autores:

(autor 1)

Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 001A@ufrb.edu.br.

(autor 2)

Graduando do Curso de Comunicação da UFRB. 002B@gmail.com

Resumo:

Máximo de 200 palavras...

Palavras-chave: de 3 a 5 palavras...

Abstract:

...

Key-words:

...

10. Texto

I. Tamanho do Texto - Os artigos de-

verão ter entre 10 e 20 laudas, incluídos todos os seus elementos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). Os relatos de experiência deverão ter entre 5 e 10 laudas, com todos os seus elementos incluídos (imagens, notas, referências, tabelas etc.). As resenhas deverão ter no máximo 3 laudas. As entrevistas ficarão a critério da Comissão Editorial.

II. Fonte: Arial, tamanho 12, espaçamento



1,5 das entrelinhas. Configurações das margens em 2,5 cm para direita, esquerda, superior e inferior em papel A4.

III. As notas de rodapé devem ser ordenadas por algarismos arábicos que deverão ser sobrescritos no final do texto ao qual se refere cada nota.

IV. Figuras - As Figuras, com suas respectivas legendas, deverão estar inseridas. Serão aceitas no máximo três figuras por artigo, ou cinco por relato de experiência. As Figuras deverão estar, preferencialmente, no formato JPG ou PNG. Para assegurar qualidade de publicação, todas as figuras deverão ser gravadas com qualidade suficiente para boa exibição na web e boa qualidade de impressão, ficando a critério da equipe da revista o veto a imagens consideradas de baixa qualidade, ou cujo arquivo considere demasiado grande.

V. Tabelas - As Tabelas, incluindo título e notas, deverão estar inseridas no texto com as devidas legendas. As Tabelas de-

verão estar em MSWord ou Excel. Cada tabela não poderá exceder 17 cm de largura x 22 cm de comprimento. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s).

VI. Anexos - Serão aceitos Anexos aos trabalhos quando contiverem informação original importante ou que complemente, ilustre e auxilie a compreensão do trabalho, ficando facultado à equipe da revista o veto a anexos que assim não forem considerados.

11. Normas ABNT

As referências serão apresentadas ao final do texto. A Revista de Extensão adota as seguintes Normas ABNT: NBR 6022:2003 (Artigo); NBR 6023:2002 (Referências); NBR 6028:2003 (Resumos); NBR 10520:2002 (Citações).

Ex: BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 199





Revista
extensão

PROEXT
Pró-Reitoria de Extensão/UFBA

UFBA
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia