

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais  
Divisão de Extensão Universitária

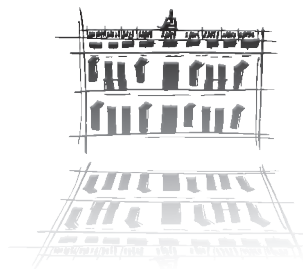
ISSN 1808-6578

---

REVISTA  
*Conexão*  
**UEPG**

---

ano 10 - n.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR  
Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS  
Gisele Alves de Sá Quimelli

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
Joseli Almeida Camargo

COORDENAÇÃO EDITORIAL  
Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA  
Maria Inês Chaves

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Célia Regina Carubelli (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

## CONSULTORES AD HOC

- Dra. Adriana Richit - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC  
Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Universidade Federal da Grande Dourados – MS  
Dr. Allyson Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN  
Dra. Ana Luiza Rushel Nunes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana – Universidade Federal do Maranhão – MA  
Dr. Antonio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais – MG  
Dra. Branca Heloisa de Oliveira Martins Vieira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ  
Dra. Camila da Silva – Universidade Estadual de Maringá – PR  
Dr. Carlos Hugo Rocha – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Claudia Fernanda Deltregia – Universidade Federal de Santa Maria – RS  
Dra. Claudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS  
Dr. Cláudio Jorge Guimarães – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Cristina Amélia Pereira de Carvalho – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS  
Dra. Dagneris Batista de los Ríos – Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba  
Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP  
Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz – Universidade Federal de Minas Gerais – MG  
Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE  
Dra. Dircéia Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dr. Éder Silveira – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS  
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade Federal Fluminense – RJ  
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC  
Dr. Giovanni Marino Fávero – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ  
Dra. Helena Terezinha Hubert Silva – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS  
Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita – Universidade do Porto – Portugal  
Dr. João Jorge Correa – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR  
Dr. José Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP  
Dr. José Falcão Sobrinho - Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE  
Dr. Jose Soares Gatti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina – SC/Universidade Tuiuti do Paraná – PR  
Dr. José Tadeu Dolinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC  
Dra. Louise de Lira Roedel Botelho - Universidade Federal da Fronteira Sul – SC  
Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT  
Dr. Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco – PE  
Dr. Marcelo de Maio Nascimento – Universidade Federal do Vale do São Francisco – PE  
Dr. Marcus Vinícius Tres – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – RS  
Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Marília Brasil Xavier - Universidade do Estado do Pará – PA  
Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca das Silva – Universidade Estadual de Santa Catarina – SC  
Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR  
Dra. Marta Fernanda Bibiano – Universidade Federal de Pernambuco – PE  
Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças – Universidade Federal do Espírito Santo – ES  
Dr. Mohamed Ezz El-Din Mostafa Habib – Universidade Estadual de Campinas – SP  
Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná – PR  
Dra. Nelci Catarina Chiquetto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dr. Pedro Henrique Weirich Neto – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dr. Raimundo Bonfim dos Santos - Universidade Estadual de Santa Cruz – BA  
Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ  
Dr. Ricardo Monezi Julião de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP  
Dra. Rosilêa Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
Dra. Sandra de Deus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS  
Dra. Simone Braga Terra – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – RS  
Dra. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
Dra. Vera Márcia Marques Santos – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC

Os textos e imagens publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<http://www.uepg.br/revistaconexao/>  
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/>  
ISSN Eletrônico: 2238-7315

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Jhony Adelio Skeika

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves

REVISÃO DE ESPANHOL

Jéssica de Fátima Levandowski

REVISÃO TÉCNICA

Cristina Maria Botelho

PROJETO GRÁFICO/DIAGRAMAÇÃO

Wilton Paz

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

**Conexão UEPG.** / Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2005-

v.10 n.1 jan./jun 2014

Anual de 2005-2010. Semestral 2011-.

ISSN: 1808-6578 - versão impressa

ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

IMPRESSÃO

Imprensa Universitária UEPG

Tiragem: 400 exemplares

REVISTA INDEXADA

Latindex / Sumarios.org / Dialnet / DOAJ / Portal de Periódicos da Capes

CONTATO

+55(\*\*42)3220-3479 - [revistaconexao@uepg.br](mailto:revistaconexao@uepg.br)

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Divisão de Extensão Universitária

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro Ponta Grossa - PR - Brasil - CEP: 84010-680

Pede-se permuta!  
Exchanged requested!

■ EDITORIAL	7
■ ARTIGOS	
■ PROJETO DE EXTENSÃO PREVEST/UVA EXTENSION PROJECT PREVEST/UVA	8
■ CULTURA E LAZER COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ARTICULADA À EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA REITOR ÁLVARO AUGUSTO CUNHA ROCHA, DO CAIC/UEPG CULTURE AND LEISURE AS A PEDAGOGICAL APPROACH LINKED TO FULL TIME EDUCATION FOR STUDENTS OF REITOR ÁLVARO AUGUSTO CUNHA ROCHA SCHOOL – CAIC/UEPG	14
■ EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: ESCOLA E UNIVERSIDADE INTEGRADAS PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ EDUCATION IN MOTION: INTEGRATING SCHOOL AND UNIVERSITY FOR IMPROVING THE QUALITY OF BASIC EDUCATION IN THE CENTER-SOUTH OF PARANA	28
■ FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA INITIAL AND CONTINUING EDUCATION OF EDUCATORS: AN EXTENSION EXPERIENCE IN LONDRINA STATE UNIVERSITY	38
■ NÚCLEO DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES AO ENSINO REGULAR (NUPRAC): O TRABALHO COM ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS NÚCLEO DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES AO ENSINO REGULAR (NUPRAC): WORKING WITH ADULTS WITH LITTLE SCHHOLING	48
■ CURSO DE EXTENSÃO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE EXTENSION COURSE: POSSIBILITIES OF TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY	60
■ ATENDIMENTO AMBULATORIAL DE CRIANÇAS EM CENTRO DE RECUPERAÇÃO NUTRICIONAL AMBULATORY CARE OF CHILDREN AT A NUTRITIONAL RECOVERY CENTER	72
■ O YOGA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO YOGA AS STRATEGY TO PROMOTE QUALITY OF WORKING LIFE	80
■ PROJETO DE EXTENSÃO CRESCER SORRINDO: INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM ODONTOLOGIA POR 12 ANOS CRESCER SORRINDO EXTENSION PROJECT: INTEGRATING TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN DENTISTRY FOR 12 YEARS	92

■ A LOCALIZAÇÃO DA QUEIXA FAMILIAR EM UM PACIENTE IDENTIFICADO THE LOCATION OF FAMILIAR COMPLAINT IN AN IDENTIFIED PATIENT	102
■ TÊNIS DE MESA PARALÍMPICO: UMA PROPOSTA ESPORTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA TABLE TENNIS PARALYMPIC: A SPORTS PROPOSAL FOR PEOPLE WITH DISABILITIES	112
■ O PAPEL DA LIGA ACADÊMICA DE URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS CIRÚRGICAS NA FORMAÇÃO MÉDICA THE ROLE OF THE ACADEMIC LEAGUE OF SURGICAL EMERGENCIES IN MEDICAL FORMATION	120
■ EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LUDICIDADE NA PRESERVAÇÃO DE ANIMAIS SILVESTRES UNIVERSITY EXTENSION, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND PLAYFUL ACTIVITIES IN PRESERVATION OF WILD FAUNA	128
■ A ORGANIZAÇÃO E A PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL EXTRATIVISTA NA FRONTEIRA BRASIL–BOLÍVIA, NA REGIÃO SUDOESTE DE MATO GROSSO THE ORGANIZATION AND PRODUCTION OF EXTRACTIVE AGROINDUSTRY IN BRAZIL–BOLIVIA BORDER, IN SOUTHWEST OF MATO GROSSO	140
■ PROJETO FORMA ENGENHARIA: VIVENCIANDO ENGENHARIA QUÍMICA FORMA ENGENHARIA PROJECT: CHEMICAL ENGINEERING EXPERIENCING	150

**O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terá o que colher.  
(Cora Coralina)**

Os artigos que se encontram nas páginas seguintes são relatos dos diálogos, das compreensões, das mudanças, dos aprendizados e dos novos olhares que, calcados em uma caminhada de dez anos, apresentam o registro verdadeiro dos avanços e desafios da extensão universitária brasileira. O papel transformador da Extensão é complexo e multidimensional, ou seja, a transformação social se dá em vários aspectos e dimensões diferentes. A sistematização de nossas experiências através de publicações é uma das reconhecidas alternativas que temos para dar a conhecer nossas complexidades. Ao compreendermos que uma das tarefas mais preciosas confiadas à Universidade é a interação com a sociedade, uma dimensão direta e imediata que atinge todos os atores envolvidos, aceitamos que todos se transformam no processo: cidadãos, sociedade, alunos, instituição, e até mesmo o próprio processo a se “balançar” entre um planejamento participativo, uma capacitação ou uma atividade à a distância.

Ouso dizer que o cenário que se apresenta para a extensão universitária é promissor e desafiador. Vivemos um momento precioso pelo crescimento e qualificação das ações extensionistas, pelo comprometimento institucional e pela ampliação dos recursos. Presenciamos um bom envolvimento diretamente das instituições com as comunidades o que empodera comunidades, professores e estudantes. Na verdade fortalece a Universidade pública. Evidente que a cada passo adiante outros nos são exigidos porque a extensão é o corpo e a alma da universidade. Está em permanente mudança.

Os avanços dependem de nós e do grau de racionalidade, de vigilância e de solidariedade que imprimirmos às ações que formulamos para levar adiante a Política Nacional de Extensão, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir em cada instituição uma gestão eficiente e processos avaliativos qualificados que levem em consideração resultados e impactos sociais. Quanto mais avançamos mais exigências vamos encontrando e mais demandas vão surgindo. Novos atores se apresentam com novos olhares sobre o papel da universidade e sobre a forma como a sociedade olha para o setor chamado universidade. Então, o momento é rico mas exige vigilância para não permitir retrocessos nos avanços que conquistamos e coerência nas práticas e discursos que estamos efetivando.

Mas, como ensina Cora Coralina, o que vale na vida é a caminhada e neste quesito a CONEXÃO UEPG, em seus dez anos, sem perder de vista o ponto de partida e os objetivos traçados quando de sua implementação, consolida a sua posição no cenário das revistas brasileiras, muito particularmente, no que se refere ao campo extensionista. Como Revista indexada em importantes bases de dados constitui-se no rigoroso e ao mesmo tempo generoso espaço de divulgação das reflexões formuladas sobre a prática extensionista.

Vida longa à CONEXÃO UEPG para que a sistematização de nossa prática encontre eco em outras galerias.

Bom proveito! boa leitura!

**Profª Drª Sandra de Deus**  
Pró-reitora de Extensão UFRGS  
Presidente Nacional do FORPROEX - Gestão 2012/maio de 2014

# PROJETO DE EXTENSÃO PREVEST/UVA

## EXTENSION PROJECT PREVEST/UVA

UVA - Sobral - CE

*FALCÃO SOBRINHO, José<sup>1</sup>*

*MARTINS, Nicolle Caroline Brasil<sup>2</sup>*

*MEDEIROS, João Wellington Silva de<sup>3</sup>*

### RESUMO

A existência de um cursinho pré-vestibular gratuito é almejada por muitos, mas poucos têm a iniciativa, que incentive as classes populares ingressarem no ensino superior. O PREVEST-UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú) tem suma importância para a população mais carente do Município de Sobral, Ceará. Pois, ajuda na transformação de um sonho: ingressar no ensino superior. O PREVEST UVA é uma vertente do Programa Universidade, Educação e Desenvolvimento Social, de responsabilidade da PROEX da UVA que objetiva ampliar as atividades voltadas à comunidade por meio de ações de extensão a serem desenvolvidas com a participação do corpo discente e docente da UVA e outros segmentos da comunidade (pessoa física, associações, ONGs e outras) de caráter voluntário, na área de ensino. O Projeto PREVEST UVA atende a comunidade externa em geral, focando alunos da escola pública que estejam cursando o 3º ano do ensino médio ou que já tenham concluído o ensino básico. Além do mais, o Projeto objetiva oferecer oportunidades de prática docente real aos graduandos da própria Universidade Estadual Vale do Acaraú, pois são eles os ministrantes das aulas no PREVEST-UVA. A partir desse projeto, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú, propõe uma relação Universidade- Sociedade. O estudante da Universidade trabalha em conjunto com as classes populares, em busca de uma formação mais complementada e robusta, tendo em vista um possível déficit educacional ao longo de vida estudantil do público beneficiado, intentando assim, a aprovação desses no ensino superior público.

Palavras chave: Escolas públicas. Desenvolvimento comunitário. Docente.

1 Docente da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Doutor em Geografia Física (USP). E-mail: falcão.sobral@gmail.com

2 Agente Extensionista da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA

3 Licenciado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.



## ABSTRACT

The existence of a free pre-college preparatory course is desired by many, but few have the initiative to encourage the working classes to enroll in higher education. The PREVEST – UVA (Vale do Acaraú State University) has great importance for the poorest population of Sobral, Ceará, since it helps to turn a dream into a reality – widening participation in higher education. The PREVEST UVA is a branch of the University, Education and Social Development Program and it is under the responsibility of Extension Department of UVA. It aims to expand the activities for the community through extension actions to be developed with the participation of students and teachers of UVA as well as other segments of the community (individuals, associations, NGOs and others) on voluntary basis. The Project PREVEST – UVA is designed to meet the external university community need, mainly public school students who are in the third year of high school or who finished primary education. Furthermore, the project offers opportunities for undergraduate student of Vale do Acaraú State University to improve their teaching practice since they are the ones who teaches in PREVEST – UVA. Through this project the Extension Department of UVA establishes a link between university and society. The students from the university teach popular classes in order to supply their education deficit, widening their opportunity to go into higher education.

Keywords: Public Schools. Community Development. Teacher.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, como notificado em todas as mídias sociais que cercam a população, a sociedade brasileira enfrenta crises em diversos setores elementares que sustentam e organizam civilmente o país. A educação, sendo uma dessas áreas, sofre mudanças e adaptações por conta dessas premissas.

As consequências podem ser visualizadas através do rendimento escolar da maioria dos jovens que cursam graus escolares em instituições públicas. Em sua maioria, o rendimento destes alunos é insatisfatório, por razões de falta de incentivos por parte do governo incumbido da função – seja município, estado ou União. Para tanto, a premissa de que todos os candidatos possuem chances iguais desconsidera as gritantes diferenças sociais brasileiras. Assim é necessário lutar para a construção de “uma escola publica realmente competente que respeite a forma de está sendo dos seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (FREIRE, 2000).

Destarte, surge a motivação para criação de cursinhos pré-vestibulares que beneficiassem uma população mais desfavorecida. Na década de 1990, quando foram criados os primeiros cursinhos alternativos, tais projetos vinham determinados a mostrar que as desigualdades sociais e a falta de incentivo para com as classes populares menos abonadas não eram genuínas, visto que a visão do ser individual é mais valiosa que estereótipos preestabelecidos.

Por consequência disso, o Projeto de Extensão PREVEST/UVA, curso preparatório ao Vestibular, ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, no estado do Ceará, tem como foco trabalhar com alunos e egressos de escolas públicas, por se tratarem, muitas vezes, de um público mais ausente nas Universidades de ensino superior públicas, o que se torna um contraste à origem estudantil desta parcela da população. Sensível a essa realidade, o PREVEST/UVA configurou-se como um cursinho alternativo e gratuito para um público-alvo composto por pessoas que desejam ter suporte para concorrer a vagas no Ensino Superior em concursos vestibulares.

De acordo com Castro (2005), cursinhos populares são “ações políticas de atores engajados em projetos e ações que têm como eixo a transformação social da realidade por meio da preparação e do incentivo às classes populares a ingressar no ensino superior gratuito”. Portanto, o PREVEST/UVA tem

como direção: oferecer alternativas concretas aos alunos de escola pública que, ao longo dos seus anos de estudos, não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem majoritariamente, mas que almejam a entrada em um Ensino Superior, a chance de se destacar no mercado de trabalho. O projeto é envolto da perseverança extensionista dos acadêmicos compromissados com a comunidade e com o mercado de trabalho que os aguarda.

Reforçando o interesse no projeto, Pereira (2007) coloca que os pré-vestibulares populares procuram incidir exatamente nas classes populares, propiciando um espaço alternativo de formação educacional, onde o vestibular aparece como um fim que abre possibilidades e que perpassa em direção ao entendimento da realidade social em seu devir histórico.

## METODOLOGIA

O Projeto de Extensão PREVEST/UVA é ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão da UVA e utiliza dois momentos para a realização do curso: o primeiro refere-se à seleção dos professores e o segundo à seleção dos alunos.

A seleção dos candidatos a professores dá-se da seguinte forma: a) O interessado insere-se no projeto de forma voluntária; b) O interessado deve ser aluno do curso de graduação, pós-graduação ou de outra instituição de ensino superior; c) De forma voluntária, profissionais podem participar do projeto; d) No ato da inscrição o interessado apresenta o conteúdo que deseja ministrar; e) Quando, na existência de mais de um candidato para a mesma área, considera-se o que tiver maior índice de rendimento acadêmico (IRA) no histórico escolar; f) Todos os candidatos apresentam o currículo lattes; g) Posteriormente, a escolha final é a avaliação da coordenação do projeto a cerca capacidade de transmissão de conteúdo.

Em várias situações o voluntário torna-se bolsista universitário, quando na disponibilidade de bolsa de extensão universitária. Após a primeira seleção dos futuros professores, ocorreu a seleção para criação da logomarca do projeto, sendo a mesma exposta na figura 1. O critério de seleção adotado deu-se pela discussão entre as propostas apresentadas pelos professores e as propostas sugeridas pela equipe administrativa e pedagógica da Pró-Reitoria de Extensão.



Figura 1: logomarca do Projeto PREVEST/UVA

No que referem-se aos alunos a serem contemplados com o PREVEST/UVA, adotou-se os seguintes procedimentos: a) O candidato deve ser da escola pública e estar cursando o 2º ou 3º ano do ensino médio; b) O candidato pode, ainda, ser egresso de escola pública; c) Quando aluno, no ato da inscrição, o candidato deve apresentar o histórico escolar do último ano cursado; d) Quando egresso, no ato da inscrição, deve apresentar o histórico escolar do último ano cursado; e) A seleção dá-se pela maior média do último ano cursado; f) Após definir os classificados, cria-se o cadastro de reserva.

Os participantes da classificação inicial estavam sujeitos a perderem a vaga caso se ausentassem das aulas por mais de três vezes por mês. Isto posto, o quadro de reserva era esporadicamente solicitado.

Ao longo dos três semestres de execução do projeto, as aulas ocorreram em de três escolas, E. E. F. M. Ministro Jarbas Passarinho, E. E. F. M. Monsenhor José Gerardo e Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota, situados na sede do Município de Sobral, Ceará, sempre no turno da noite. O critério de seleção da escolha da Escola pautava-se na infraestrutura ofertada pela mesma.

A Pró-Reitoria da UVA e as escolas parceiras do projeto ficaram incumbidas de divulgar o projeto Pré-Vestibular, disponibilizar o material necessário para a execução das aulas e realizar um acompanhamento pedagógico necessário ao bom funcionamento das atividades. Além disso, a escola ficou responsável por oferecer aos alunos salas de aula compatíveis para o número de alunos escolhidos para fazer parte do projeto.

Couberam aos candidatos selecionados, obrigatoriamente: a) Comparecer à sala de aula com o uniforme, sendo este de identificação do curso; b) Apresentar boa conduta em sala de aula, não ocasionando dessa forma prejuízo para o colega também participante do projeto; c) Cumprir as normas do PREVEST/UVA. Em sala de aula não foi permitido o acesso de alunos que não passaram pelo referido no edital.

Em relação aos critérios adicionais atribuídas à aplicação das ações, salientam-se que o projeto, a qualquer momento, poderia ser suspenso em decorrência de algum impedimento que venha por parte da UVA ou da Escola, por exemplo, a falta de sala de aula por ter a Escola a necessidade de realizar um projeto demandado pelo governo Estadual ou Federal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso Pré-vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú nasce da missão desta instituição em direcionar a formação dos jovens, especialmente alunos carentes, e prepará-los para o mundo globalizado oportunizando melhores condições para o ingresso no ensino superior. Um diferencial do PREVEST é ser constituído por grupos de formandos da UVA com objetivo de contribuir com a educação e inclusão de alunos trabalhadores, de comunidades rurais ou de baixa renda familiar, na formação superior.

A proximidade com professores e alunos do ensino superior pode garantir um índice considerável de aprovação nos vestibulares das principais universidades públicas, sendo uma motivação para o desempenho dos vestibulandos. Como mostra o quadro a seguir:

### Quadro 1: Relação de alunos matriculados e aprovados no Vestibular

LOCAL	SEMESTRE	NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS (VAGAS DISPONIBILIZADAS POR EDITAL)	NÚMERO DE ALUNOS (CADASTRO DE RESERVA)	APROVADOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS (%)
E.E.F.M Ministro Jarbas Passarinho	2012.1	100	100	23%
E.E.F.M Monsenhor José Gerardo	2012.1	50	50	20%
E.E.F.M Ministro Jarbas Passarinho	2012.2	100	110	18%
Colégio Estadual Dom José	2012.2	80	100	18,75%
E.E.F.M Ministro Jarbas Passarinho	2013.1	70	110	40%
Colégio Estadual Dom José	2013.1	50	147	40%

Vê-se, através da análise dos dados, que com o passar dos semestres o índice de candidato/vaga no projeto foi crescendo em relação ao total geral, tendo assim, de 2012.1 a 2012.2, porcentagem de acréscimo de inscritos de 4%; 2012.2 a 2013.1 teve um índice ainda maior de procura contabilizando 22,3%; por fim, no índice de porcentagem de aumento de procura do PREVEST/UVA, em relação a seu primeiro semestre de prestação de serviço (2012.1) até o semestre em vigor (2013.1), tem-se um aumento geral de 71,3%, como pode ser confirmado com o quadro 1.

Todo o desenvolvimento deste projeto dá-se, principalmente, aos esforços dos graduandos e da própria clientela beneficiada. Todavia, os obstáculos são inúmeros, devido, especialmente, ao desestímulo impregnado em muitos desses alunos por razões pessoais e sociais, a falta de assiduidade de uma minoria e as frequências deturpadas por motivações externas sem ligação com o estudo.

Alguns alunos respondiam a frequência do professor e após algum tempo se ausentavam das aulas para fins de entretenimento e lazer fora de hora. Realizou-se durante os três semestres reuniões com os professores e com os próprios alunos do PREVEST/UVA para que se pudesse cessar essas premissas e para que fossem realizadas palestras e encontros motivacionais. A figura 2 (a) representa um momento de descontração após uma palestra, sendo compartilhadas as experiências vivenciadas pelos alunos quanto à busca de atingir o seu objetivo de passar no vestibular. A figura 2 (b) refere-se a uma palestra sobre o papel da Universidade e a formação do cidadão.

O nível de assiduidade mostra-se satisfatório devido ao cadastro de reserva ser contatado, em média, uma vez por mês, levando em conta os critérios de frequência impostos no edital, no escoar do ano e meio de idade do projeto.



Figura 2 (a)



Figura 2 (b)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de seus três anos de existência, O PREVEST/UVA oferece um cursinho totalmente gratuito, proporcionando a melhoria da aprendizagem dos alunos que dele participam. Nas palavras de Paulo Freire, “só há uma saída para prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 1996).

O projeto tem-se confirmado como de grande importância para os alunos do ensino público, pois reinclui essa parte da população a uma realidade, por vezes, distante. Afinal, apesar da falta de estímulo e recursos, segmentos das camadas menos favorecidas da sociedade já visam à busca de novas alternativas para superar as dificuldades que lhes foram colocadas durante o ensino público.

Logo, o projeto alcança seus propósitos devido ao comprometimento dos professores/graduandos, à parceria entre escola e Pró-Reitoria de Extensão e à perseverança dos participantes que o compõem. Através do conhecimento lúdico, tem-se a afirmação do projeto como crucial no desenvolvimento da comunidade inserida em geral; todos os resultados foram atingidos com recursos lúdicos e intangíveis e não foi utilizado nenhum incentivo financeiro adicional.

Outro aspecto que vale destacar é a interatividade com os alunos, tendo a preocupação em partilhar o conhecimento e a criação do ciclo de amizades entre eles e com o corpo docente, deixando de lado o caráter de competitividade e memorização do conhecimento, fugindo do que coloca Santos (2005), quando ressalta o confronto entre a politização pedagógica do trabalho que se efetiva nos pré-vestibulares e a necessidade de preparação para o vestibular, o que muitos chamam de “adestramento” para fazer as provas.

Vale ainda salientar que, dos professores que participaram do projeto, cerca de 70% são convidados a ministrarem disciplinas em escolas, na qualidade de professor substituto. Desta forma, além de atender a uma prática docente, torna-se um incentivo ao mercado de trabalho.

## APOIO

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 6ª CREDE  
E.E.M.F. Ministro Jarbas Passarinho  
Colégio Estadual José Tupinambá da Frota  
E.E.F.M Monsenhor José Gerardo

## REFERÊNCIAS

CASTRO, C.A. **Cursinhos alternativos e populares:** movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologias. UNESP/Presidente Prudente/SP. Presidente Prudente, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, T. I. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre:** na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFRGS. 2007.

SANTOS, R. E. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) **Cursos pré-vestibulares comunitários:** espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005.

Artigo recebido em:  
10/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014

# CULTURA E LAZER COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ARTICULADA À EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA REITOR ÁLVARO AUGUSTO CUNHA ROCHA, DO CAIC/UEPG

## CULTURE AND LEISURE AS A PEDAGOGICAL APPROACH LINKED TO FULL TIME EDUCATION FOR STUDENTS OF REITOR ÁLVARO AUGUSTO CUNHA ROCHA SCHOOL – CAIC/UEPG

*CAMPOS, Joselaine Aparecida<sup>1</sup>*

*CRUZ, Gilmar de Carvalho<sup>2</sup>*

*SOUZA, Audrey Pietrobelli de<sup>3</sup>*

*SANTOS, Sonia Aparecida Gomes do<sup>4</sup>*

### RESUMO

No presente estudo, relata-se uma experiência pedagógica vivenciada no âmbito CAIC - Escola Álvaro Augusto Cunha Rocha direcionado aos filhos de servidores da UEPG, regularmente matriculado na referida escola. As práticas foram configuradas por: atividades relacionadas ao lazer (jogos e atividades extra-ambiente com visitas técnicas que agregam conhecimento), esporte (variedades esportivas com o ludicidade) e cultura (oficinas de leitura e artes). O referido projeto insere-se no âmbito da Educação Integral e tem como objetivo: atender, pedagogicamente, a demanda de alunos que ficam na escola após o encerramento das aulas, no período das 16h às 17h30min. É parte da demanda que resultou em problemática na escola, ou seja, após o encerramento das aulas os alunos ficavam ociosos e, sem acompanhamento pedagógico não raro envolviam-se em incidentes. Diante desse problema houve a necessidade de, junto a PRORH (Pró-Reitoria de Recursos Humanos), o CAIC e CDR (Centro de Desporto e Recreação), proporcionar práticas pedagógicas que respondessem às demandas da escola e, de igual importância, às demandas dos alunos. Utilizou-se como procedimento metodológico um estudo teórico fundamentado em análise empírica da realidade por meio de imagens fotográficas, relatos e planejamentos dirigidos dos professores/estagiários que desenvolveram atividades específicas em cada momento da ação e intervenção pedagógica. Como resultados obteve-se adesão de todos os alunos em atividades culturais, esportivas e de lazer com características cooperativas, se ampliou as noções dos acadêmicos acerca das diferentes práticas esportivas, bem como, ficou evidente o desenvolvimento da criatividade em atividades artísticas, mas, sobretudo, questões relacionadas às interações interpessoais.

Palavras chave: Cultura. Lazer. Jogos cooperativos.

1 Pedagoga da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Chefe da Seção de Cultura do CAIC/UEPG. Mestre em Educação (UEPG). E-mail: jacampos@uepg.br

2 Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Educação Física (UNICAMP). E-mail: gimailcruz@gmail.com

3 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Educação (UEPG). E-mail: audrey@uepg.br

4 Assistente Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Serviço Social (UEPG). E-mail: ssantos@uepg.br

## ABSTRACT

In this study we present an educational experience developed at Álvaro Augusto Cunha Rocha School (CAIC) for children of employers of Ponta Grossa State University (UEPG), who study at CAIC. The practices embody leisure activities (games and out of class activities in order to improve the learning process), sport (different kind of sports through playfulness) and culture (arts and reading workshops). This project falls into the framework of Comprehensive Education and aims to meet, pedagogically, the demand of students who stay in school after the end of classes, from 4 to 5:30 p.m. It resulted from the fact that after finishing their classes, students have nothing to do and with no pedagogical monitoring, sometimes, caused disciplinary problems. Thus, along with PRORH (Human Resources Department) and CDR (Centre for Sport and Recreation), CAIC started to provide pedagogical practices to these students in order to cope with the situation. It was used as a methodological procedure a theoretical study based on empirical analysis of reality through photographic images, and directed reports and planning of teacher/trainee who developed specific activities during the development of the action and the pedagogical intervention. As a result, the students took part on cultural, sport and leisure collaborative activities which widened their concept about different kind of sports and emphasized their creativity in artistic activities and, above all, in issues related to interpersonal interactions.

Keywords: Culture. Leisure. Cooperative Games.

## INTRODUÇÃO

Articular o papel da escola às demandas sociais é um grande desafio que se coloca à educação, gestores, professores e acadêmicos das diversas licenciaturas. A cada ano as atividades laborais ganham mais espaço na dinâmica familiar, o que reflete, diretamente, nas relações das crianças e seus pais. Embora, a intencionalidade da escola não seja a de substituição familiar, o fato é que o tempo da criança na escola tem se prolongado na medida em que, nas relações laborais, muitos familiares se veem cerceados de cumprir com os horários tradicionalmente fixado pela escola. Todo esse processo reporta à escola ações até então distantes de seu fazer, como a incumbência de assumir as crianças em tempo integral e, no espaço deste projeto, numa perspectiva de educação integral. O desafio, então, se insere no âmbito de práticas que, além de propiciarem prazer, possam desenvolver ações humanas mais solidárias e cooperativas, por isso, os jogos e a recreação foram considerados como práticas essenciais para o desenvolvimento da referida intervenção.

A recreação, dirigida sob as normativas de professores e estagiários, procurou entender o significado do lazer associado às atividades de desenvolvimento humano. Como encaminhamento prático desta proposta, procurou-se concretizar a ideia dos Jogos Cooperativos, que vêm ao encontro da proposta de Brotto – “se o importante é competir, o fundamental é cooperar” (2007, p. 18) –, surgindo na forma de estratégia para as alternativas pedagógicas na recreação.

Os jogos cooperativos são capazes de transformar nosso condicionamento competitivo em alternativas cooperativas para o exercício da convivência. Essa assertiva articula-se ao fato de as crianças frequentarem a escola em tempo integral, passarem por inúmeras atividades sistemáticas e, ao ficarem de certo modo ociosos no período das 16h às 17h30min, evidenciarem a necessidades de interações mais cooperativas e solidárias. Diante dessas evidências, os professores e os estagiários oportunizaram momentos recreativos de cunho pedagógico a partir da elaboração do “Projeto das 16h”, foco deste relato de experiência.

Os jogos cooperativos promovem a consciência do trabalho em grupo por meio da cooperação entre as pessoas, pois a criança aprende a perceber o outro como parceiro e não apenas como adversário;

a estratégia de se colocar no lugar do outro em detrimento a uma visão individualista minimiza a ideia de competição. O foco das práticas propostas se centrou não no ganhar ou perder, mas no processo como um todo. Entende-se que as propostas recreativas estão baseadas em Almeida (2007, p. 16), tendo como foco: “os jogos e brinquedos exigem dos participantes as mais diferentes potencialidades – espacial; motrizes; interpessoal; intrapessoal; naturalista; linguística; lógico/matemática; valores (princípios éticos)”.

As atividades caracterizaram-se pela importância de inserir situações programadas para atender às necessidades das crianças de diferentes faixas etárias, as quais foram desafiadas a participarem de práticas como: dança e ritmos, com o fim de desenvolver expressões corporais; técnicas de relaxamento; musicalidade; capoeira; yoga (desenvolvimento da concepção filosófica da arte), que valoriza corpo e mente; além de jogos e brincadeiras educativas, iniciação desportiva, dentre outras.

Frente ao exposto, as atividades dirigidas desenvolvidas no CAIC surgiram, justamente, da parceria de diversos setores da UEPG (Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Centro de Desporto e Recreação), que utilizam a forma de cooperação como estratégia, sendo essa metodologia articulada às disciplinas de Arte e Educação Física, explorando diferentes valores: solidariedade, criatividade, confiança, respeito mútuo, comunicação aberta, parceria, entre outros. Estas atividades são desenvolvidas ao longo do ano letivo de acordo com o calendário do CAIC.

Buscou-se desenvolver, também, inquietações no olhar da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) em relação ao CAIC, Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, que se encontra desde 1993 no Campus em Uvaranas. Somado a isso e fundamentando-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de tempo integral e atenção integral, comparou-se com as propostas de incentivo da UEPG que contribuem para atender as reais necessidades das crianças de Pré I ao 5º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Não se pode descaracterizar, também, a presença e a parceria da escola denominada Profa Hália Terezinha Grubba, implantada em 1996, que atende a demanda de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), mas que, embora se beneficie do espaço físico para tal, não funciona em tempo integral.

Diante disso, mesmo com as limitações da Universidade “mãe deste filho – CAIC”, a UEPG contribui na formação, qualificação, inovação e ações conjuntas para retomar as propostas originárias de efetiva implementação de uma escola “modelo”, de período integral, que possa pensar o aluno em suas dimensões bio-psico-social-econômicas-culturais. O CAIC oferece em sua estrutura atendimento odontológico e social, alimentação, esporte, assistência médica, constituindo-se um dos poucos centros que funciona dentro da filosofia de atenção integral, proposta pelo projeto que lhe deu origem. Contudo, o desafio consiste em propor educação em tempo integral.

Hoje o CAIC organiza seu horário de funcionamento das 8h às 16h, ao contrário de demais Centros que abandonaram a ideia de atendimento integral por falta de recursos e/ou parcerias. O Centro educacional atende as crianças do bairro, filhos de funcionários da UEPG e professores, que possuem lotação no CAIC da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, acolhendo alunos da Educação Infantil, primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM BREVE HISTÓRICO

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), a Escola chamada Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (CAIC/UEPG) funciona em período integral, horário de atendimento aos alunos das 8h às 16h, prolongando suas atividades até as 17h30min em atendimento aos filhos dos funcionários da UEPG, tendo como foco o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Um total de 362 alunos estão matriculados entre Pré I ao 5ª ano e contam com 24 professores cedidos pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa-PR, por meio de Convênio, além de 06 Pedagogas, lotadas na UEPG. Essa escola trabalha numa perspectiva diferente, de atenção e formação integral. Recebe o apoio financeiro, estrutural, pedagógico e de gestão da UEPG.

As turmas são caracterizadas por símbolos escolhidos em assembleia de forma coletiva e participativa. A preocupação se dá pelo fato de a escola estar caracterizada com a categoria de educação em tempo integral. Busca-se perceber as intervenções da UEPG nos espaços pedagógicos, estruturais, financeiros e parcerias para que a Instituição CAIC seja mais bem atendida em suas reais necessidades.

O debate de se resgatar a educação integral se fortalece pelo intuito de relembrar à UEPG de que é ela a “dona” de todo o aparato institucional e pedagógico da escola alvo desta pesquisa, além de desenvolver, incrementar e aprimorar a proposta original de 1992, remodelando e atualizando conforme os avanços em que a sociedade do conhecimento vai exigindo.

A Universidade como produtora do conhecimento elaborado e científico procura estratégias, por meio do trabalho intelectualizado, para absorver críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Esse fato produz possibilidades em perceber pontos fracos e fortes na sua relação com o Ensino Fundamental. Tomou-se como pressuposto neste trabalho o fato de que à Universidade não cabe sufocar ideias, senão sugerir participações e intervenções, em outras palavras: à Universidade fica a tarefa de pesquisar e refletir acerca das propostas, buscando o aprimoramento das mesmas sem, jamais, silenciá-las.

Projeções acerca da criação da escola, de período integral, com o objetivo de prestar serviços diferenciados a seus alunos, surgiram na década de 80, do século passado, quando se tornaram fortes as discussões no setor da educação no que se refere à democratização do acesso à escola e à qualidade da educação pública. Essas discussões foram impulsionadas por fatores como: fim do regime militar, a abertura política, o retorno de intelectuais brasileiros que haviam sido exilados durante o governo militar, a situação crítica em que se encontrava a nossa educação com escolas, prédios e laboratórios sucateados, professores despreparados, altos índices de evasão e repetência (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO; MELLO, 1993).

Não se pode pensar que a educação acontece desvencilhada do poder político, uma vez que partidos políticos aos poucos foram conquistando vários cargos e estabelecendo críticas ao sistema educacional vigente, como também buscavam a defesa da democratização da escola pública e da elevação da qualidade de ensino (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO; MELLO, 1993). Além disso, surgiram novas demandas aos sistemas de ensino ocasionados, principalmente, pela informatização e pela organização do trabalho, enfocando a qualidade de vida e, gradualmente, ocorreu o esgotamento do modelo econômico baseado em mão de obra pouco qualificada, o que levava à necessidade de se investir em inteligência (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO; MELLO, 1993).

Tais fatores fomentaram discussões sobre a democratização do acesso à escola e

impulsionaram a implementação de programas educacionais que promovessem melhorias na qualidade do ensino e o atendimento às necessidades das camadas mais populares, como a proposta da Educação Integral. Em 1982, com as eleições para os governos estaduais, chegaram ao poder os partidos de oposição nos principais estados e trataram de implantar projetos educacionais baseados em ideias progressistas, consideradas como melhorias. Tais melhorias, conforme discussões podem ser consideradas como dois aspectos: aquelas que se voltam primordialmente para o aspecto pedagógico e aquelas, cuja tônica é de caráter assistencialista, por buscarem compensar, via escola em tempo integral, as carências socioeconômicas de seu alunado (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO; MELLO, 1993).

Com a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que funcionaram no Rio de Janeiro através do Programa Estadual de Educação de Darcy Ribeiro (neste momento Secretário de Educação no governo de Leonel Brizola), pôde-se organizar o atendimento a uma parcela desprovida de educação da sociedade (CASTRO; MENEZES, 2002). O programa tinha como foco construir 500 escolas com a finalidade de proporcionar às crianças educação, esporte, alimentação, atividades culturais, assistência médica e odontológica, distribuídas em tempo integral, funcionando das 8h às 17h. O projeto de infraestrutura era uniforme e foi feito por Oscar Niemeyer.

Os CIEPs ou “Brizolões” (SILVA; DAVIS; ESPÓSITO; MELLO, 1993), como ficaram conhecidos pela sociedade civil, tinham capacidade para 1000 alunos e constituíam-se em três blocos: O primeiro bloco – o principal – com três andares (salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e áreas de apoio e recreação); o segundo bloco era o ginásio; o terceiro bloco abrigava a biblioteca; e no andar superior, os locais de moradias para alunos residentes. Muitas críticas foram feitas aos CIEPs, dentre elas a preocupação com o investimento excessivo para a construção e manutenção destas instituições, exigindo do governo alto custo econômico. Além disso, a sociedade acreditava que estes “centros” não atenderiam todas as pessoas que, realmente, necessitariam deles, obviamente os recursos não seriam suficientes, além de serem caracterizados como uma política educacional assistencialista.

Segundo Silva, Davis, Espósito e Mello (1993, p. 10):

Planejava-se que, até 1986, aproximadamente 20% da população estaria frequentando os 500 CIEPs que deveriam ter sido construídos. Entretanto, já antes da posse do novo governador, em 1987, a concepção original do CIEPs já não se fazia presente, pois alguns de seus programas sofriam por falta de pessoal, recursos materiais e financeiros.

Esse aspecto visionário da proposta inicial dos CIEPs não foi alcançado. Depois de modificações e adaptações, o projeto dos CIEPs foi reeditado no governo Collor com a proposta de minimizar a pobreza das classes populares e as insuficiências do sistema educacional brasileiro.

Em 1991, segundo Castro e Menezes (2002), por meio da eleição de Fernando Collor de Mello, foi instituído o projeto “Minha Gente” e, como parte do projeto, foram criadas escolas de tempo integral que se assemelhavam às dos CIEPs, uma vez que tiveram como base estes centros como impulsionadora do programa. Essas escolas passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), com a mesma filosofia e arquitetura dos antigos CIEPs. No entanto, tinham como foco a expansão em nível nacional, não apenas a concentração nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto,

esse programa continuou recebendo as mesmas críticas dos CIEPs, possuindo as mesmas dificuldades de continuidade das suas atividades educacionais.

O governo Collor buscava modernizar o Brasil política, social e educacionalmente. Todavia, não havia clareza no projeto de educação que pudesse reduzir as mazelas do sistema educacional brasileiro, como também erradicar a pobreza e a desigualdade social e econômica que estava perene no país. Castro e Menezes (2002, p. 79) referem-se aos problemas educacionais de ordem qualitativa comparável sob a ótica quantitativa, baseados conforme dados da época: “essa avaliação negativa embasava-se na consideração de dois índices, igualmente preocupantes: as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e as altas taxas de repetência e evasão”. Além disso, havia a

(...) expansão da rede escolar; adequação curricular; fomento aos programas de apoio aos educandos, no intuito de propiciar condições para a permanência de um maior número de alunos frequentando os bancos escolares (CASTRO E MENEZES, 2002, p.79).

A expansão curricular, juntamente com aumento das unidades escolares, pensando e atendendo aos ditames sociais, é um comparativo de iniciativa do poder público em desenvolver programas conforme os CIACs de tentar minimizar problemas na qualidade do ensino e a evasão escolar. Os demais problemas sociais, econômicos e políticos, como inflação e dívida externa em nível altíssimo, alto índice de desemprego, acompanhavam seu fluxo que, de alguma forma, interferiam no sistema educacional brasileiro.

Os CIACs se mantiveram até o fim do governo Collor devido aos investimentos que foram direcionados a este programa. Em 1992, o Ministro da Educação, Murilo Hingel, continuou o projeto passando a chamá-los de CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Os CAICs eram financiados pelo PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), substituto do anterior projeto “Minha Gente”.

O financiamento do PRONAICA teve parcerias entre o governo federal, os estados, os municípios e a comunidade. A proposta inicial em 1991 era construir cinco mil CAICs e futuramente passou para dois mil centros. No entanto, de forma real foram construídos apenas quatrocentos e quarenta e quatro CAICs que, em sua maioria, já não funcionam mais como escolas de atenção integral à criança e ao adolescente. O Estado do Paraná possui 44 CAICs, sendo o terceiro estado em quantidade de escolas em tempo integral.

Após a extinção do PRONAICA, a UEPG assumiu integralmente as responsabilidades de manutenção do CAIC, mediante convênios com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e com a Secretaria do Estado e Educação do Paraná (CASTRO e MENEZES, 2002). Na atualidade, os CAICs não possuem a mesma característica original por falta de financiamento e recursos humanos suficientes para elaborar atividades condizentes. Por iniciativa dos professores, equipe pedagógica e direção geral é que se fizeram mudanças significativas no currículo e também em seu Projeto Político Pedagógico – PPP.

### 3 METODOLOGIA

Em linhas gerais a estratégia metodologia compreendeu procedimentos de análise do comportamento dos grupos divididos em Educação Infantil (Pré I e Pré II) e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano – subdivididos em dois grupos),

buscando alternativas pedagógicas para atender as necessidades de adaptação, socialização, comunicação e desenvolvimento de potencialidades. A ação consistiu das análises de atividades biopsicossocial em que são realizadas pelos professores-estagiários que acompanham o “projeto das 16h”.

As estratégias de ação foram apoiadas em situações colaborativas, nas quais os encaminhamentos de reflexões e ações foram se definindo coletivamente. Os grupos foram divididos com o intuito de melhor atendê-los, propondo atividades de caráter relacional e vivências cotidianas para que pudessem dialogar com os pais ao final de cada atividade proposta. As configurações e organizações das atividades permitiram a reunião de informações para avaliar a apropriação de saberes veiculados ao longo de cada atividade pedagógica.

As ações desenvolvidas se caracterizaram pelo método de pesquisa de campo de acordo com Gil (2008), o qual afirma que a pesquisa de campo permite amplo detalhamento do estudo. A análise qualitativa revela particularidades do fenômeno, num movimento processual, uma vez que a abordagem qualitativa, segundo, Triviños (1987), foca mais no processo que no produto. A observação se deu por meio de atividades direcionadas para cada faixa etária com enfoque na participação, interação, cooperação, enfim, o envolvimento de todos.

### 3.1 OS SUJEITOS

As atividades foram desenvolvidas da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC/UEPG, com os alunos da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, contando com a participação de 14 turmas divididas por série, subdivididas em 2 grupos para cada série (Pré I ao 5º ano).

### 3.2 A COLETA

Para a coleta de dados utilizou-se de fotografias e registros de observações anotados nos diários dos estagiários, os quais direcionaram ao enfoque mais fragilizado nas interações dos alunos. Após os dados pontuados, procedeu-se ao planejamento das ações.

As inscrições dos filhos de funcionários da UEPG e CAIC foram realizadas por seus pais, na Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), com a assistente social, inserindo o registro de dados dos pais e situação de saúde dos filhos, como forma de avisá-los em caso de qualquer emergência. Apesar de 14 turmas na escola e 362 crianças, foi atendido nas atividades do “Projeto das 16h” um total de, aproximadamente, 50 (cinquenta) crianças, que se matriculam durante todo o ano letivo.

Para análise desta proposta foi necessário destacar o período de 2009 a 2013. Como já assinalado, houve uma organização por faixa etária de alunos em conformidade com as respectivas séries, direcionando os alunos e as atividades por professor-estagiário responsável pelo grupo e orientando os pais para que acompanhassem as atividades dirigidas, tais como: recreação, dança e ritmo, iniciação desportiva, iniciação à capoeira (parceria com um grupo de Capoeira), jogos de mesa, desenho dirigido ou livre.

---

5 Por questões éticas não foram anexadas as fotos das crianças em atividade pedagógica (recreativa e/ou artística), elas serão descritas nas falas dos professores-estagiários e depoimentos dos pais do “Projeto das 16h”.

Nas sextas-feiras é o dia do “parque”, se não chover; quando acontece de chover as atividades são direcionadas para contação de histórias e/ou vídeo educativo, nos demais dias as atividades acontecem conforme organização do planejamento dirigido junto à Coordenação Pedagógica (ressalta-se que nas quartas-feiras não acontece o “Projeto das 16h” porque o horário de aula dos alunos é só no período matutino e no vespertino os professores e coordenação pedagógica participam do Projeto de Formação Continuada).

O projeto contou com a participação de um estagiário remunerado, com carga horária de 20h, específico para o atendimento geral das situações que acontece no desenvolvimento do projeto, como também com a colaboração de mais quatro estagiários remunerados, com carga horária de 8 horas semanais, para dar continuidade às atividades propostas.

A divisão das turmas por estagiário é feita conforme faixa etária, evitando situações problemas de comportamento ou atendimento as reais necessidades de cada criança. Uma vez em que o CAIC possui uma estrutura física grande, foi importante reduzir o número de criança para cada estagiário no intuito de melhor atendê-los.

Utilizou-se como procedimento metodológico um estudo teórico fundamentado em análise empírica da realidade por meio de imagens fotográficas, relatos e planejamentos dirigidos dos professores/estagiários que desenvolveram atividades específicas em cada momento da ação e intervenção pedagógica. As limitações encontradas correspondem à necessidade de infraestrutura específica para realização do projeto; material didático-pedagógico; materiais para as atividades de iniciação desportiva; maior número de pessoas envolvidas; momentos de descanso, acolhimento de toda e qualquer criança que tenha interesse de participar do projeto; ampliação de parcerias com as Licenciaturas.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

O contexto de discussões sobre as ações desenvolvidas no “Projeto das 16h” na Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (CAIC/UEPG) baseou-se em uma análise empírica da realidade por meio dos registros de imagens fotográficas<sup>6</sup>, relatos dos professores-estagiários das atividades por meio de diário e/ou planejamento dirigido, como também registros da Coordenação do “Projeto das 16h” no CAIC/UEPG. O período de análise de fatos, cenas, diários de ações pedagógicas correspondem de 2009 a 2013. Ressalta-se que para a elaboração deste relato selecionou alguns dos registros em imagens em textos, pelo fato de não ser possível abranger a todos os dados no espaço deste relato.

As atividades recreativas do “Projeto das 16h” foram direcionadas por meio dos jogos interativos, brincadeira de roda com musicalização, confecção de brinquedos com materiais reciclados (carrinhos, petecas, robô, catavento, e outros), circuito com dificuldades conforme a faixa etária, brinquedos infláveis (tobogã e cama elástica) com parceria da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Conforme assinala os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, sobre as questões das relações dos alunos na escola, é necessário envolver as crianças em “brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico” (RCNEI, 1998, p. 30).

6 Por questões éticas não foram anexadas as fotos das crianças em atividade pedagógica (recreativa e/ou artística), elas serão descritas nas falas dos professores-estagiários e depoimentos dos pais do “Projeto das 16h”.  
CULTURA E LAZER COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA ARTICULADA À EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA REITOR ÁLVARO AUGUSTO CUNHA ROCHA, DO CAIC/UEPG



Nota-se que na ideia explícita nos RCNEI há um direcionamento para a formação integral da criança, em ações que, na escola de Educação Integral, podem ser bem desenvolvidas desde que articulada às demandas que os alunos apresentam. No âmbito do CAIC, as crianças demandam atividades no período em que saem das atividades escolares sistemáticas, pois, como assinalado no início deste relato, elas permaneciam ociosas e, não raro, se envolviam em incidentes, como se pode constatar num dos registros de ocorrências: “no dia, 25 de fevereiro de 2009, os alunos, (A e B) foram advertidos por estarem brigando no período após a aula” (Diário de registro, coordenação pedagógica, 2009).

Além desses registros há de se considerar as situações em que muitas crianças permaneciam isoladas com aparente tristeza por estarem ali à espera de seus pais. Numa das fotos registradas constatou-se nas situações 1 e 2:

Situação 1: “aluna A fica por longo período sozinha, aparenta estressada e ansiosa”, (Foto diário estagiários, 2010)

Situação 2: “aluna F chora enquanto aguarda o horário de ir embora” (Foto diário estagiários, 2010)

Importa destacar que a concepção de Educação Integral assumida no âmbito do projeto ultrapassa a mera ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, pois o projeto foi se configurando como espaço de interações e possibilitou a discussão acerca da participação das crianças e da comunidade (estagiários e coordenadores pedagógicos) em práticas que favorecessem a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. Isso se constituiu no maior desafio do referido projeto: efetivar na escola práticas voltadas à educação integral, entendendo-a como solo fértil de uma educação democrática e de qualidade social, é real. Contudo, os pais ainda não percebem esse espaço como propício ao desenvolvimento de seus filhos, o que leva à necessidade de que os mesmos sejam envolvidos em práticas pedagógicas na escola, para que conheça o projeto e percebam a importância do mesmo como espaço de formação e não mero cuidado, conforme explicitam alguns dos pais entrevistados,

O projeto é muito importante porque colabora com a situação que temos de horário, é difícil levar o filho para o local de trabalho, eles não param e, também, ficam cansados sem ter o que fazer. Assim o projeto faz brincadeiras, jogos, dança e até capoeira com eles. Voltam cansados pra casa, comem e dormem. (Pai 1, 2010).

Gosto de deixar meu filho no projeto, eles são bem atendidos e vejo que tem os estagiários que estão sempre atentos para que eles não se machuquem ou que aconteça alguma coisa que possa prejudicá-los. Fico mais tranquilo no projeto. (Pai 2, 2011).

Ahh!! Penso que ter um projeto assim é super importante, afinal onde deixaríamos nossos filhos? E, a escola é um lugar ótimo pra isso, tem espaço, atividades, alguém qualificado para coordenar, existe coisas diferentes para nossos filhos, eles saem bastante como cinema, shopping, teatro e outros lugares que a criançada adora. (Pai 3, 2012).

Nota-se que numa sequência temporal de dois anos a escola ainda não conseguiu desconstruir a visão compensatória assimilada pelos pais em relação ao projeto, o que exige maiores esforços em pesquisa, ensino e extensão, em que a comunidade, nesse caso os pais, possam participar da construção de projetos direcionados à Educação Integral e com isso compreenderem que não se trata de espaço para deixar seus filhos “bem cuidados”, mas de

um espaço educacional com intencionalidades e objetivos bem definidos.

A ampliação de horário escolar, prevista no artigo 34 da LDB, só faz sentido se trazer uma reorganização inteligente desse tempo. Com isso, ratificamos a ideia de que esse espaço do projeto é uma rica oportunidade formativa na perspectiva da aprendizagem multidimensional do cidadão, em respeito aos direitos humanos e à diversidade. As falas de alguns dos estagiários ratificam essa ideia,

A recreação ajuda no desenvolvimento dos movimentos, dá maior qualidades do aluno, no aspecto da coordenação motora, cognitivo, de forma lúdica, gosto muito também de levá-los a pular amarelinha no pátio da Educação Infantil, lá já está desenhado com figurinhas de personagens e animais. Eles adoram! (Estágio de Educação Física).

Iniciação esportiva é importante para os fundamentos, à base de cada modalidade (futsal, futebol de campo, tênis de mesa – modalidades que tem no “Projeto das 16h”), de forma lúdica para que elas adquiram mais conhecimento e vivencia sobre a pratica esportiva, através disso despertar o interesse de cada modalidade. (Estagiária de Educação Física).

As brincadeiras recreativas foram bem interessantes porque as crianças puderam participar com alegria de todas as atividades pensando sempre na idade de cada uma. Agente via a alegria estampada no rosto de cada uma. (Estagiária do “Projeto das 16h”).

Além de ressaltarem a importância do projeto explicitando uma visão expandida para além da ampliação de tempo e cuidado da criança, as falas dos estagiários corroboram as análises de Guará, quando afirma que

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Sem a pretensão de infantilização, focamos nas brincadeiras por considerar que elas compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentasse (RCNEI, 1998, p. 25). Portanto, “as brincadeiras foram tomadas como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc.”, mas, sobretudo, propiciar interações mais humanizadas entre as crianças.

O movimento humano é o instrumento que expressa sentimentos, emoções e pensamentos; o movimento contribui em suas características a ampliação da cultura corporal de cada criança. Por meio de ações de atividades de lazer e culturais direcionadas, pode-se interpretar a linguagem corporal das crianças advinda das relações entre os seus pares. A vida cotidiana das crianças já é envolta de ludicidade e, diante disso, a escola vai por meio da dança, esportes e jogos compondo um patrimônio cultural que possa colaborar e ampliar aspectos empíricos bem como científicos, pois

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. (RCNEI, 1998, p. 19).

A importância de “brincar” está colocada em vários documentos norteadores, consoantes à LDB, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), bem como o RCNEI que estabelecem que as instituições promovam tais práticas. Além disso, cumpre destacar o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) sobre o direito ao lazer, à diversão e a serviços que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005).

Importa destacar que a realização do projeto é de suma importância para as crianças, principalmente, em se tratando de uma escola em período integral. Suprir as necessidades pedagógicas das crianças sob a perspectiva integral colabora para o bom desempenho em todos os âmbitos da vida social, acadêmica e pessoal, além de fortalecer os vínculos, a autonomia. A escola que se propõe a realizar projeto de educação integral pode se configurar num local agradável e sensibilizador tanto para a criança quanto para os acadêmicos envolvidos em tais práticas. Para tanto, é necessário que se tenha intencionalidade articulada a uma concepção de educação condizente com a formação humana nas múltiplas dimensões. Este objetivo do projeto vem sendo gradativamente atingido conforme se verifica nos registros dos estagiários:

Os desenhos que as crianças fazem é muito importante uma vez que eles conseguem reproduzir a fala por meio deles. Quando eu conto uma história escolhida pelo grupo, eles imediatamente já querem desenhar, fazer dobraduras e até mesmo que eu faça com fantoches. Gosto muito de deixar os trabalhos que eles fazem no mural da sala do Ateliê de Artes que tem no CAIC, assim os pais podem ver suas produções e comentar para eles e até mesmo pra mim. (Estagiária de Pedagogia 1, 2012).

A minha participação no projeto foi válida, bastante conhecimento, experiência na prática, de certa forma as crianças não ficavam inativas. Sempre trabalhávamos com modalidade esportiva, recreação, brincadeiras lúdicas no ginásio, campo, quadra e outros espaços na escola. O “projeto das 16h” contribui para que as crianças tenham atividades, não fiquem e tenham mais oportunidade para aprender se desenvolver. (Estagiário de Educação Física, 2013).

As atividades que eu tinha que elaborar para o “Projeto das 16h” junto com a Coordenadora era sempre parte do que eu observava e fazia no curso. É bom ter essa relação com o que eu vejo na teoria do curso. Sempre converso com os professores do curso para que eles possam me ajudar a preparar meu planejamento. (Estagiária de Educação Física, 2013).

Estamos sempre dando sugestões diferentes de atividades aos alunos, por exemplo, na queimada apresentei variações como abelha rainha e queimada cooperativa. No vôlei coloquei a queimada no vôlei, jogamos vôlei com bola grande inflável e a rede como se fosse tênis de campo. Foi muito legal e todos puderam participar, com isso ensinamos e aprendemos. (Estagiária de Educação Física, 2013).

A contribuição dos professores do Curso e o acompanhamento da Coordenação do “Projeto das 16h” me ajudam e muito para fazer meu planejamento e pensar nas atividades para os alunos e o quando eu coloco em prática aquilo que ouvi na universidade, é um momento de aprendizagem e experiência. (Estagiária de Pedagogia 2, 2013).

O propósito dessa ação, específica para os filhos dos servidores da UEPG, teve como intenção proporcionar às crianças momentos de inter-relacionamento entre variedades de grupos e faixa etária, como também, com as demais pessoas do ambiente escolar fora dos



horários e rotinas específicas do período integral, aprimorando sua coordenação motora, incentivando a diversão, expressão e prática de atividades físicas para que, por meio disso, possa se descobrir novas experiências e compartilhar as que já possuem.

Percebe-se que a criança a todo o momento procura se socializar por meio do ato de brincar. Este movimento é próprio das crianças, pois desde o seu nascimento vão adquirindo o controle de forma gradual, experimentando o mundo e criando suas percepções por meio da interação. De acordo com Almeida,

Acreditamos que nada é melhor do que aprender a aprender através dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos. Sabemos que a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser estimulados e que esta estimulação pode ser feita de forma prazerosa, rica, criativa, transformadora e alegre. (ALMEIDA, 2007, p. 12).

Diante disso, a escola vai aos poucos estimulando novos momentos de aprendizagem, ampliando gradualmente o universo de conhecimento e aprendendo o significado da Educação Integral para além da Educação em Tempo Integral. No âmbito do projeto ora relatado, o que importa não é o tempo a mais na escola, mas qualidade pedagógica desse tempo, por isso a questão da Educação Integral mereceu destaque nas ações deste projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do “Projeto 16h” ser pensado para atender os filhos dos funcionários da UEPG, ele possibilitou aos alunos da escola atividades lúdicas, culturais e esportivas, nas quais os estudantes entram em contato uns com os outros e compartilham experiências, visando à importância da socialização e do movimento. As atividades desenvolvidas envolveram a expressão corporal buscando a dança como “pivô” da dinâmica educativa, jogos pré-desportivos, brinquedos e manuseio de materiais alternativos, que fazem com que os alunos ampliem seus conhecimentos e habilidades motoras.

Entende-se que a busca por uma educação pública e de qualidade também deve centrar-se nas demandas da criança, uma vez que os filhos dos colaboradores da UEPG e CAIC permanecem no ambiente escolar, local este destinado a aquisição do conhecimento. Essa ampliação da permanência do aluno na escola favorece possibilidades de conhecimento adquiridos nas relações interpessoais que acontecem entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para “além da sala de aula”.

A proposta da educação pública pautada na qualidade do ensino também está centrada na escola de período integral, na ampliação da permanência do aluno na escola, mas, principalmente, na qualidade dessa permanência. Essa perspectiva valoriza o ser humano em sua condição biopsicossocial centrada na premissa da sua multidimensionalidade funcional. A temática do projeto tomou a escola de período integral em uma perspectiva de valorização dos saberes científicos com os saberes empíricos, pensando estes a partir de uma conotação lúdica. No entanto, resta perceber as discussões da UEPG no campo de percepção da sua ação, transformação e intervenção no CAIC, pois afinal é dela a proposta pedagógica inovadora e diferenciada do qual se faz uso a escola.

Nesse sentido, retomamos a discussão do olhar da Universidade para a Educação Básica, em especial o caso da UEPG com uma escola de Ensino Fundamental, caracterizando situações em que se percebem como a escola trabalha e como se articulam os momentos e

os processos formativos com a prática escolar, como também, a caracterização do estágio e sua complementação curricular e intervenção pedagógica, a interação nos departamentos pautando-se sempre no conhecimento resultante do diálogo entre o ensino superior e a educação básica.

Temos então a universidade conquistando espaços com discursos verdadeiros, reiterando sua hegemonia no CAIC em busca do seu reconhecimento social, estimulando sua missão para que não se torne uma prática vazia apenas de discurso inócuo. Regatar a sua legitimidade. Afinal, a serviço de quem a UEPG está se fazendo presente? Pensar na Instituição como um todo (CAIC faz parte desse processo).

O que se está produzindo internamente precisa ser analisado para que se perceba o que vale apenas reivindicar do ponto de vista do reconhecimento social. O espaço/tempo é analisado conforme o aluno possa brincar e o educador/estagiário possa conhecê-lo e ensiná-lo por meio de atividades lúdicas do brincar e do jogar e, assim, contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de cada aluno.

Nas análises feitas, percebe-se que a visão dos pais ainda é restrita uma vez em que eles entendem o “Projeto das 16h” como um espaço em que eles “deixam” seus filhos para serem “cuidados”. Retoma-se com isso uma ideia de educação compensatória, sem objetivo, sem planejamento, sem intenção pedagógica. Há necessidade de trazer os pais para a discussão da educação integral, que não deixa de se fazer presente no período que se estende no ambiente escolar por meio do projeto em discussão.

Este fato aponta para a necessidade de reuniões mensais a fim de avaliar e retomar o objetivo do “Projeto das 16h” que é o de “atender **pedagogicamente** a demanda de alunos que ficam na escola após o encerramento das aulas (16h – 17:30h)”. A ociosidade dos alunos que ficavam no ambiente da escola e outros órgãos da UEPG sem acompanhamento pedagógico foi um problema para a Instituição (CAIC/UEPG) e, diante disso, sentiu-se necessidade de realizar O “Projeto das 16h”, foco deste relato de experiência.

No que se refere às ações e intervenções pedagógicas dos estagiários de Educação Física e Pedagogia, entende-se, por meio dos relatos, que os mesmos percebem a importância do “Projeto das 16h” para a sua formação, uma vez que se torna um espaço de práticas que são confrontadas à luz da teoria e da assessoria dos professores do curso que colaboram para maximizar atividades específicas para cada faixa etária. A dificuldade ainda presente refere-se à situação da valorização das atividades pelos pais dos alunos que ainda não percebem a importância dos estagiários na formação integral dos seus filhos.

O aluno no “Projeto das 16h” é visto em sua formação global e integral (biopsicossocial); a equipe que trabalha pedagogicamente com diferentes faixas etárias percebe este sujeito com sua identidade cultural, respeitando-a e valorizando-a, uma vez que é a leitura que ela faz do mundo e com a qual ela chega diante das atividades a serem desenvolvidas.

O “Projeto das 16h” é visto como um espaço de uma dimensão completa de saberes selecionados e caracterizados como conhecimentos escolares, que são considerados múltiplos e infinitos. No momento em que se pensam as ações pedagógicas, os saberes múltiplos são percebidos por meio de atividades diversificadas que envolvem esporte, cultura e lazer com o intuito de incentivar habilidades e potencialidades dos alunos que participam do projeto.

Afinal, a escola precisa ser “reinventada” e isso só pode acontecer quando a prática diária é vista pela sua importância, sendo construída e desconstruída com as suas interdependências teóricas como forma de compreender a dinâmica do ensino-aprendizagem em sua dimensão integral.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Projeto de Lei. **Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. Projeto em tramitação no Congresso Nacional PL n. 8.035/2010/organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011, 106p (Série Parlamentar, n. 436).
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. 3 ed, Santos: São Paulo: Projeto Cooperação, 2007.
- CASTRO, J. A.; MENEZES, R. M. A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos anos 90. **Em Aberto**, Brasília. Vol.19, n. 75, p. 78-97, julho, 2002.
- CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. Artigo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200008&lang=pt)>. Acesso em 12 mai. 2013.
- CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990:  
Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.
- GUARA, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n.2, São Paulo, 2006. p. 15-24.
- GERMANO, J. W. Regime Militar: Política e Planejamento Educacional no Brasil – 1964-1985. In: **Caderno Cedes**, n. 34, p. 45-56, Campinas 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004;
- MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al. **Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- NIGELSKI, Aline. **O CAIC de Ponta Grossa a partir de uma análise histórica e sócio-política**. 11f (Artigo Histórico). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.
- ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- P.P.P. **Proposta Político Pedagógica**. CAIC (Escola Estadual Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha). Ponta Grossa, 1992.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Formação Pessoal e Social. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.2. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acessado em 02 mai. 2013.
- RODRIGUES, M. **Década de 80 – Brasil: Quando a Multidão Voltou às Praças**. 2º ed. São Paulo: 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficinas do CES nº 135. Janeiro, 1999.
- SANTOS, Milton. **O intelectual e a universidade estagnada**. Revista Adusp. 1997;
- SILVA, R. N. da; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y, L.; MELLO, G. N. O descompromisso das Políticas Públicas com a qualidade do ensino. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- TRIVINÕS, A. N. S. **INTRODUÇÃO A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: A pesquisa qualitativa em Educação**. Atlas, São Paulo, 1987.
- VELLOSO, J. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. In: **Educação & Sociedade**, vol. 2, n. 42, p. 256-267, agosto. Campinas, 1992.

Artigo recebido em:  
01/03/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: ESCOLA E UNIVERSIDADE INTEGRADAS PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ

## EDUCATION IN MOTION: INTEGRATING SCHOOL AND UNIVERSITY FOR IMPROVING THE QUALITY OF BASIC EDUCATION IN THE CENTER-SOUTH OF PARANA

*CRISOSTIMO, Ana Lúcia<sup>1</sup>  
GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas<sup>2</sup>  
QUEIROGA, Marcos Roberto<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo analisa o projeto multidisciplinar “Educação em Movimento: Escola e Universidade Integradas pela qualidade da Educação Básica no Centro-Sul do Paraná”, realizado no período 2011 e 2012 na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro. A proposta objetivou criar espaços de diálogo entre a universidade e a Educação Básica, no sentido de promover a produção do conhecimento científico a partir de formação inicial e continuada de professores, bem como desenvolver atividades que impulsionassem a valorização da criatividade, senso crítico, comprometimento social e ambiental. Os registros do processo formativo estão organizados no formato de livros, cartilhas e relatórios sistematizados pelos participantes do projeto. Os resultados destas ações implicaram na implementação de novas metodologias de ensino, construção do conhecimento e, sobretudo, buscou a autonomia do professor da Educação Básica. O projeto foi articulado em três cursos de Graduação que coordenaram as ações: Geografia, Biologia e Educação Física.

Palavras chave: Universidade. Escola. Formação Continuada de Professores. Trabalho Colaborativo.

### ABSTRACT

This article analyses the multidisciplinary project “Education in Motion: Integrating School and University for Improving the Quality of Basic Education in the Center-South of Paraná, which was conducted between 2011 and 2012 at Midwestern State University of Paraná, UNICENTRO. It aimed to create spaces for dialogue between university and basic education in order to promote the production of scientific knowledge for initial and continuing teacher training as well as to develop activities that would boost the value of creativity, critical thinking, social and environmental commitment. The records of the training process were organized in books, booklets and reports systematized by the project participants. It resulted in the implementation of new teaching methodologies, knowledge building and, above all, sought to obtain autonomy for teachers of Basic Education. The project was articulated between three undergraduate courses: Geography, Biology and Physical Education.

Keywords: University. School. Teacher Continuing Education. Collaborative Work.

1 Professora do Departamento de Ciências Biológicas e do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava-PR. Doutora em Educação (UNICAMP/SP). Email: anacrisostimo@hotmail.com

2 Professora do Departamento e da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO/Guarapuava-PR. Doutora em Geografia (UNESP, Presidente Prudente-SP). Email: marquiana@gmail.com

3 Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (DEDUF-UNICENTRO-Guarapuava/PR); Doutor em Biodinâmica da Motricidade Humana (UNESP/RC). Email: queirogamr@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O processo educativo escolar se constitui a partir do reconhecimento do espaço plural no qual a escola se encontra. Neste sentido, o ambiente educacional é um espaço social que tem como um dos seus objetivos a construção da ciência e da cidadania. Para tanto, faz-se necessário um trabalho colaborativo entre universidade e escola básica que promova a compreensão da ambiência do espaço escolar bem como as relações sociais nele estabelecidas, as quais muitas vezes se configura numa paisagem fragmentada e ambientalmente insustentável.

Neste artigo é socializado a metodologia utilizada na realização das atividades e os resultados alcançados no projeto multidisciplinar “Educação em Movimento: Escola e Universidade Integradas pela qualidade da Educação Básica no Centro-Sul do Paraná”, realizado na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro, de 2010 a 2012, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES –, no bojo do programa de formação continuada de professores denominado Novos Talentos. O objetivo geral do referido projeto consistiu em criar espaços de diálogo entre a universidade e a Educação Básica, no sentido de promover a produção do conhecimento científico para o exercício da cidadania, a partir de implementação de metodologias de ensino inovadoras com o envolvimento de professores e alunos da Educação Básica.

## MÉTODO

O projeto multidisciplinar que se apresenta neste artigo enquadra-se na proposta da Universidade do Centro-Oeste do Paraná de integrar esforços, qualificando a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica pela universidade. A Unicentro, neste aspecto, tem tradição na área, sendo responsável pela formação da maior parte dos professores da região e de sua qualificação profissional, a partir de cursos de extensão, pós-graduação *latu* e *stricto sensu*.

Neste contexto, o projeto em pauta foi articulado em três cursos de graduação que coordenaram as ações – Geografia, Biologia e Educação Física –, mas também envolveu docentes dos cursos de Química, Pedagogia, Física, Medicina Veterinária, Enfermagem e Fisioterapia, com foco na melhoria da saúde e do ambiente dos escolares. O desenvolvimento das ações se deu na universidade e na escola, integrando 26 escolas estaduais, docentes dos diversos cursos de graduação envolvidos e 115 alunos da universidade (entre alunos da graduação e pós-graduação), com a anuência, via convênios estabelecidos junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Salientamos ainda as parcerias interinstitucionais que fortaleceram a realização das atividades desenvolvidas por meio da participação de docentes e acadêmicos, bem como suporte de infraestrutura e apoio financeiro. Neste sentido destacamos os convênios firmados junto à Faculdade Guairacá, Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais – APAE de Guarapuava – e Colégio SESI de Guarapuava.

Os docentes universitários e acadêmicos coordenaram e ministraram oficinas, minicursos, palestras, exposições e seminários, realizadas com professores e alunos da Educação Básica. O resultado destas ações implicaram na implementação de novas metodologias de ensino, construção do conhecimento e de práticas pedagógicas inovadoras, mas sobretudo buscou a autonomia do professor da Educação Básica por meio da aquisição de novos conhecimentos teórico-metodológicos; também permitiu a aproximação dos cursos de licenciatura da realidade escolar, contribuindo na Universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho colaborativo implementado em vários momentos foi essencial na formação de todos os atores envolvidos, seja da Educação Básica, seja na universidade.

No caso específico do projeto supracitado, as ações contemplaram, além das escolas estaduais, as



municipais e particulares da região por meio de três ações, organizadas em subprojetos, que passamos a descrever a seguir.

### **SUBPROJETO 1: CAPACITAÇÃO (ATUALIZAÇÃO) CIENTÍFICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE GUARAPUAVA-PR**

A Educação Física Escolar atravessa um período de crise em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas. Muitas atividades físico-desportivas e culturais são pouco aproveitadas nos currículos escolares em função da falta de tradição, que por sua vez poderiam enriquecer os conteúdos da Educação Física na Escola (GARGANTA, 1998). As informações a respeito dos efeitos da atividade física e de enfermidades associadas a sua falta (prática insuficiente) também merecem destaque nos conteúdos escolares, uma vez que é nesta idade que se formam diversos comportamentos e adquirem-se hábitos que serão mantidos por toda a vida (GUEDES et al, 2006).

Outra questão que merece destaque é a distância entre pesquisa e prática na escola. Isso não significa necessariamente que a Educação Física escolar precisaria assumir conteúdos científicos, mas que os professores desta disciplina soubessem da importância de produzir (disseminar), consumir e discutir informações desta natureza com seus alunos. Ainda é interessante ressaltar a função da Educação Física como meio de promoção da saúde e formação integral do indivíduo. É raro localizar professores de Educação Física que discutem informações de caráter científico com os alunos ou que procuram associar dados de avaliações com informações provenientes de achados científicos.

Dessa forma, o subprojeto teve como proposta abordar métodos de ensino de atividades físico-esportivas de pouca tradição na escola com intenção de promover um aumento na participação de estudantes com estruturas físicas que poderiam ser desvantajosas em esportes tradicionais. Ainda capacitar professores de Educação Física das escolas participantes a medir, testar e avaliar parâmetros morfológicos e funcionais fundamentados em referenciais atualizados, reconhecer e identificar fatores de risco para a saúde e ainda enfatizar a necessidade de abordar os resultados com os alunos. Por fim, fornecer subsídios para que os professores de Educação Física escolar possam compreender a influência da maturação, do crescimento e desenvolvimento físico na prática desportiva (MALINA; BOUCHARD, 2002).

### **SUBPROJETO 2: EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ESTUDO LOCAL**

O subprojeto “Educação socioambiental na escola: propostas pedagógicas para o estudo local” teve como objetivo a criação de espaços de diálogo entre a universidade e a Educação Básica, no sentido de promover a produção do conhecimento científico para o exercício da cidadania. Para isso, propomos a construção de propostas pedagógicas para a educação socioambiental no espaço escolar, tendo como foco o ambiente local, a partir de um processo dialógico envolvendo educando, professores e comunidade em Guarapuava-PR.

A educação socioambiental na escola geralmente tem sido descontextualizada da realidade local, além disso, tende a ser uma proposta vinculada a programas das secretarias de educação, municipal e estadual, sem necessariamente uma articulação interna à escola e com base nas particularidades e objetivos da comunidade escolar. Neste aspecto, o projeto destaca-se por provocar a equipe pedagógica e os professores das escolas participantes para eles próprios definirem a temática pertinente, o roteiro de ações, sempre articulando pesquisa e ensino.

Assim, as ações de educação socioambientais são interdisciplinares, numa perspectiva de educação na/da/para a formação do sujeito ecológico. Ao construir a proposta, pesquisar, elaborar autonomamente cada ação, a escola pode incluir as atividades no contexto do seu projeto político pedagógico e o professor (autor da proposta) assume o protagonismo da execução do projeto, enquanto a universidade, é uma parceira que contribui nas orientações teórico-metodológicas, na construção da reflexão sobre a ação, numa perspectiva horizontal de tomada de decisões entre universidade e escola. Assim, ao ser um tema vinculado ao cotidiano da escola, da cidade e do distrito rural no qual as atividades se desenvolvem, há um vínculo afetivo e um sentido as ações.

### **SUBPROJETO 3: O ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA**

O ensino de Ciências tem como proposta o desenvolvimento no aluno de atitudes científicas, habilidades e competências que levem à efetiva alfabetização científica. Para alcançar este propósito, propõe-se a necessidade de uma educação em ciências cada vez mais cedo, com ações que trabalhem experiências científicas formando cidadãos capazes de lidar com as novas demandas tecnológicas de forma equilibrada do ponto de vista da sustentabilidade (SILVA et al, 2011).

Com este propósito, o subprojeto 3 objetivou organizar as ações educativas (exposições itinerantes, oficinas e palestras) a professores e alunos da Educação Básica, ofertadas nos espaços do Museu de Ciências Naturais da Unicentro e no Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Experimentação em Ciências – LIDEC (biologia, física, química e saúde) –, visando a socialização de metodologias de ensino de atividades complementares nas escolas de ensino básico de Guarapuava-PR.

O projeto como um todo foi desenvolvido entre 2010 e 2012, com ações diretamente nas escolas, na Universidade, mas também em demais espaços da cidade, como centro de exposições, ginásios de esportes, escolas, nas ruas, etc. Na sequência, apresentaremos as metodologias empreendidas e os resultados alcançados, bem como seus limites.

### **A METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA**

Buscando garantir que todas as escolas tivessem igualdade de acesso ao projeto, foi realizado um edital público, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicentro e do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, para cadastro das instituições e participantes das atividades. Outro acordo realizado com o Núcleo Regional foi o período de realização das formações. O subprojeto 1 realizou atividades no período de

recesso escolar, enquanto os subprojeto 2 e 3 no contra turno, nos finais de semana e/ou integraram atividades curriculares das escolas; todos os subprojetos buscaram realizar atividades de modo que não comprometessem o andamento das atividades regulares dos professores, alunos e das escolas envolvidas.

Foram realizadas oficinas, cursos, grupos de trabalho, seminários, exposições utilizando-se das dependências da Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste –, tais como: Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Experimentação em Ciências, LIDEC, ginásio de esportes, laboratório de estudos da cultura, ambiente e desenvolvimento local e núcleo de convivência para estudos do ambiente urbano. Os participantes tiveram a possibilidade de desenvolver o domínio de equipamentos e conhecimentos sobre tecnologias diretamente relacionadas aos subprojetos, tais como:

a) Informática, programas de mapeamento, filmadoras, GPS e máquina fotográficas para uso em atividades relacionadas à análise socioambiental, disponíveis nos laboratórios da equipe do projeto e utilizadas nas oficinas;

b) Equipamentos existentes nos laboratórios de Ciências Biológicas, Química e Física, Anatomia humana e animal, além do acervo do Museu de Ciências Naturais de Guarapuava-PR da Unicentro, do laboratório de Ensino de Biologia e do LIDEC;

c) Equipamentos para avaliação da aptidão física (foto célula, frequencímetros, dinamômetros, cicloergômetro e esteira rolante equipados para testes de esforço aeróbio e anaeróbio), avaliação da composição corporal (compassos de dobras cutâneas, bioimpedância) e postural (cimetrógrafo), análise metabólica de lactato em esforço, glicemia, colesterol e triglicérides mediante equipamento portátil Accutrend Plus®.

Nas escolas da rede básica de ensino foram realizadas exposições itinerantes na área de ciências naturais. Nestes espaços as referidas exposições se organizaram em um sentido único que convida o aluno observador a conhecer diversas curiosidades das ciências naturais iniciando uma aventura a partir do conhecimento sobre experimentos básicos na área de química, demonstrando conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula de forma dinâmica e criativa facilitando o entendimento dos alunos. Na sequência, os alunos conversam com os acadêmicos sobre diversos temas na área de botânica, zoologia, física e terminam tendo orientações na área da saúde.

As turmas são organizadas pela equipe pedagógica da escola e são acompanhadas pelos seus respectivos professores. Cabe ressaltar que os mesmos atuam nas diversas áreas do conhecimento e por este motivo a grande maioria participa intensamente da atividade pedagógica proposta pelo projeto. O grande desafio desta dinâmica de visitação é controlar o tempo que cada turma permanece, escutando as explicações dos acadêmicos participantes do projeto e questionando sobre as curiosidades de cada tema apresentado; visivelmente muitos demonstram que gostariam de ficar mais tempo vendo e interagindo com o material exposto.

Silva et al. (2011) assinalam que estas estratégias de organização da exposição dinamizam o diálogo promovido em cada seção entre os diversos interlocutores do processo: professores, alunos da educação básica e acadêmicos socializam o uso de equipamentos, materiais de laboratório, instrumentos científicos e também de recursos didático-pedagógicos, que nem sempre são acessíveis em sala de aula.

Esta mesma autora destaca ainda que a forma de apresentação do material exposto deve ser pensada de maneira a apresentar as relações entre homem e sociedade e, ao mesmo tempo, fazer com que os visitantes se identifiquem como sujeitos que modificam o meio



e que necessitam de conhecimentos científicos para fazer descobertas e até mesmo para desenvolver consciência planetária. De modo geral, observa-se que a exposição itinerante promove o contato dos acadêmicos com o público escolar, além de fazer com que o público participe ativamente interagindo com o material exposto.

Destacamos que os colégios escolhidos estão localizados na periferia da cidade de Guarapuava, onde estudam crianças cuja renda familiar é baixa. Isto implica em diversas dificuldades de acesso a espaços que ofereçam atividades e materiais na área de ciências naturais e exatas, que devido sua especificidade científica só é disponibilizada no meio universitário ou espaços como museus e centros de ciências. O que se almeja é contribuir na elevação do nível de conhecimento científico do cidadão, visando prepará-lo para exercer a cidadania.

As avaliações em todas as áreas do projeto foram qualitativas buscando o envolvimento dos participantes em todas as atividades previstas em cada subprojeto, priorizando a produção do conhecimento no formato de livros publicados e a produção de materiais didático-pedagógicos. A coordenação geral realizou reuniões periódicas com os coordenadores dos subprojetos buscando acompanhar o desenvolvimento das ações e realizar avaliações sobre os resultados parciais. Esses foram registrados em relatórios e instrumentos de análise para produção de documentos para divulgação científica em colaboração com as equipes de cada subprojeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando melhor explicitar a forma de realização das ações sistematizamos no quadro 01 as ações de cada subprojeto e a metodologia implementada.

### Quadro 01 – Operacionalização das atividades no âmbito dos subprojetos integrado ao projeto analisado

<b>01 - Capacitação (atualização) científica de professores de Educação Física de escolas públicas de Educação Básica de Guarapuava-PR</b>	
<b>Operacionalização das atividades</b>	O município conta com 26 escolas públicas de ensino fundamental e médio e atuam nestas instituições aproximadamente 170 professores de Educação Física. Tendo em vista a grande quantidade de professores, foram organizadas turmas com até 25 participantes, com quatro atividades para permitir um maior número de atendimento. Dessa forma, cada escola pode indicar até 4 professores, um para cada atividade.
<b>Conteúdo</b>	Proposta 1. Estudo das metodologias de ensino de atividades físicas complementares na escola (40 h/a); Proposta 2. Estudo das metodologias de ensino de jogos adaptados e reduzidos na escola (40 h/a); Proposta 3. Estudo e pesquisa de aspectos associados à nutrição, maturação, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora e suas implicações na educação física escolar (40 h/a).
<b>Tecnologias envolvidas</b>	Os participantes tiveram oportunidade de utilizar e conhecer equipamentos para avaliação da aptidão física (foto célula, frequencímetros, dinamômetros, cicloergômetro e esteira rolante, equipados para testes de esforço aeróbio e anaeróbio), avaliação da composição corporal (compassos de dobras cutâneas, bioimpedância) e postural cimetrógrafo), análise metabólica de lactato em esforço, glicemia, colesterol e triglicérides mediante equipamento portátil Accutrend Plus®. Permitiu-se também levantamentos nas escolas sobre obesidade, aptidão física e preferência alimentar em conjunto com a equipe de professores e acadêmicos (equipe executora) a partir do emprego de recursos para medidas antropométricas, desempenho físico e questionários.

<b>2- Educação socioambiental na escola: propostas pedagógicas para o estudo local</b>	
<b>Operacionalização das atividades</b>	As ações do subprojeto 02 foram destinadas a professores de escolas públicas de Educação Básica, com carga horária total de 80h em oficinas, palestras e grupos de trabalho. Indiretamente, também atendeu as atividades extra-curriculares destinadas a alunos de escolas públicas de Educação Básica, com carga horária total de 48h, vinculada a atividades realizadas na própria escola, sob orientação dos pesquisadores e acompanhamento de acadêmicos da UNICENTRO. As atividades de oficinas, palestras, grupos de trabalho, seminários e eventos foram realizadas nos laboratórios da UNICENTRO, com cronograma pré-estabelecido e acordado com o Núcleo Regional de Educação. As atividades em campo foram realizadas nas escolas as quais os professores estão vinculados. Buscou-se estabelecer um diálogo que permitiu aos sujeitos envolvidos no processo (professores da licenciatura, egressos e licenciandos em Geografia, história e biologia, pedagogia, pedagogos, professores e alunos da rede básica de ensino) compartilharem saberes e experiências visando a autonomia na construção do conhecimento. Para isso, foram potencializados projetos de pesquisa nas escolas, que buscaram não só a discussão teórica, mas também a intervenção na prática pedagógica, mediante a realização de projetos em parceria com os licenciados, professores da rede básica e da universidade. O trabalho aconteceu em rede, buscando uma horizontalidade no processo, e se manifestou de várias formas: pela socialização das informações, o convívio com as diferenças, a integração e troca de experiências, ideias e valores entre os envolvidos.
<b>Conteúdo</b>	Proposta 01. Metodologias de pesquisa qualitativa na escola; Proposta 02. Palestras: Percepção e cognição ambiental; Representação Espacial e Mapas Ambientais; Educação e Cidadania; O lugar no processo ensino-aprendizagem; Ambiente e Saúde: importância da cartografia; Comunidade Local, recuperação e preservação ambiental: resgate do valor ambiental; A cidade educadora; Proposta 03. Oficinas. Análise Integrada da paisagem por meio dos solos e do relevo; Produção de filmes e fotografias na análise ambiental; Construção de mapas ambientais pedagógicos; Trabalho de Campo para estudos ambientais urbanos; Projetos de pesquisa na escola: Elaboração e Desenvolvimento. Desenvolvimento e análise dos subprojetos nas escolas envolvidas no projeto; avaliação dos resultados parciais e finais.
<b>Tecnologias envolvidas</b>	Os participantes tiveram a possibilidade de desenvolver o domínio de equipamentos de informática, programas de mapeamento, filmadoras, GPS e máquina fotográficas para uso em atividades relacionadas a análise socioambiental, disponíveis nos laboratórios da equipe do projeto e utilizadas nas oficinas. Além disso, apreenderam técnicas de mapeamentos e de métodos de pesquisa. A realização das oficinas, bem como da realização dos subprojetos nas suas escolas permitiram os professores e alunos da Educação Básica envolvidos no projeto produzirem conhecimento sobre o ambiente local, além de se utilizar deles para criar mecanismos de luta pelo direito ao ambiente mais saudável. O trabalho buscou envolver a comunidade escolar como um todo, professores, alunos e também os demais funcionários da escola, pais, associações de bairros entre outros.
<b>3 – O ensino de ciências e a alfabetização científica</b>	
<b>Operacionalização das atividades</b>	As ações do subprojeto da área de Ciências, vinculada ao Departamento de Ciências Biológicas da Unicentro (incluiu as áreas de Biologia, Física e Química) previram a realização de atividades extracurriculares no formato de exposições, cursos para professores e oficinas para alunos da Educação Básica em horário que não interferia na frequência escolar. As atividades ocorreram nas dependências do Museu de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná e no Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Experimentação em Ciências, LIDEC. Foram realizadas três atividades extracurriculares, com carga horária de 40 horas cada, a saber: exposições, cursos e palestras.
<b>Conteúdo</b>	As propostas de atividades com os temas das oficinas, que totalizaram 18 com temáticas diversas, respectivos conteúdos e cargas horárias (40 h/a), são as seguintes destacamos algumas: •Oficina Animais peçonhentos; •Oficina Entomologia regional; •Oficina Araucária na preservação da biodiversidade; •Oficina sobre orientações posturais; •Oficinas de reciclagem de resíduos sólidos. Etapa II - Exposições itinerantes de ciências naturais foram organizadas no espaço do LIDEC, localizado no Campus CEDETEG, no Centro de Exposições do Campus Santa Cruz, ambos na Unicentro e em diversas escolas estaduais e municipais. Metodologicamente a exposição contou com as seguintes áreas: malacologia, geologia, de entomologia, animais taxidermizados, animais in vitro, peças e modelos anatômicos, química, física, saúde, entre outras. As exposições, de caráter interdisciplinar foram ofertadas a alunos e professores e comunidade em geral ligadas à Educação Básica. O curso de capacitação contemplou a temática “O uso racional das microbacias localizadas na região centro-sul do Paraná”, ministrado para a 30 professores da rede estadual de ensino.
<b>Tecnologias envolvidas</b>	Os participantes tiveram oportunidade de utilizar e conhecer equipamentos existentes nos laboratórios de Ciências Biológicas, Química e Física, Anatomia humana e animal, acervo do Museu de Ciências Naturais de Guarapuava-PR da UNICENTRO e do laboratório de Ensino de Biologia e do LIDEC.

Organização: Autores, 2013.

Entre as referências que orientaram teoricamente a ação extensionista destacamos: ANDRE (2001), Freitas P. (2002); quanto à pesquisa na educação básica e a formação de professores, Grün (1996), Guerra, A. F., Lima; Guimarães, M. (2004), sobre a importância da educação ambiental contextualizada, crítica e voltada para formação cidadã.

O projeto em questão envolveu ações que integram o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Dentre as contribuições podemos destacar como aspectos positivos: a aproximação entre universidade e Educação Básica; o desenvolvimento de discussões que atualizam os professores quanto aos conhecimentos científicos produzidos nas áreas dos subprojetos envolvidos; a construção de metodologias colaborativas; o empoderamento dos professores por meio de habilidades técnicas e metodológicas que contribuem para a sua autonomia na produção de conhecimento; a oportunidade e melhoria da formação de acadêmicos das licenciaturas, futuros professores, mediante a sua aproximação da realidade escolar e implementação de ações interdisciplinares nas atividades dos subprojetos.

As dificuldades encontradas são relevantes no sentido de prospectar futuras ações extensionistas propostas na área educacional que tenham como foco o espaço escola. Destacamos:

1. A integração aos interesses da Universidade e da Educação Básica, a partir de um trabalho colaborativo que possa tanto contribuir para a formação tanto inicial, quanto continuada dos professores. Apesar de alcançar um diálogo que promoveu a colaboração entre as instituições envolvidas, percebemos que ainda há que se construir mecanismos de aproximação que efetive um trabalho que respeite as especificidades de cada entidade;
2. A implementação do projeto e geração de produtos, como oficinas, cursos, intervenções processuais, produção de materiais pedagógicos e produção científica, exige tempo e envolvimento dos sujeitos integrados ao projeto.
3. O diálogo com o Núcleo Regional de Ensino foi fundamental para implementar as ações nas escolas e oferecer os cursos, oficinas e seminários aos professores, porém ainda há dificuldades no âmbito de algumas escolas no sentido de liberar o professor para atividades que extrapolam o ensino tradicional em sala de aula.
4. O professor da Educação Básica está habituado com projetos de formação continuada com cursos prontos, nos quais os conteúdos estão para ser consumidos. O projeto propôs atividades que entendem o professor como um sujeito ativo, que possui autonomia para participar de sua formação, fato que também causou impactos nos professores, quando estes tiveram que elaborar propostas e não só consumi-las. Embora isso tenha exigido um processo de construção e diálogo da equipe, no final do projeto houve uma compreensão dos professores e um bom envolvimento na execução das atividades.

As estratégias utilizadas para a implementação das ações via exposições itinerantes, cursos, oficinas e constituição de grupos de estudos e planejamento dinamizam o diálogo promovido em cada seção entre os diversos interlocutores do processo: professores, alunos da Educação Básica e acadêmicos. Também é relevante o uso de equipamentos, materiais de laboratório, instrumentos científicos e também de recursos didático-pedagógicos considerados inovadores, que nem sempre são acessíveis em sala de aula.

Entendemos que além de contribuir na formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas envolvidas, o projeto constitui-se como uma oportunidade de formação continuada para os

professores das escolas contempladas pelas ações do projeto, aproximando os conhecimentos científicos e escolares, além de socializar uma abordagem interdisciplinar de temas científicos cotidianos e de interesse social, formando para a cidadania.

Finalmente, ao se tratar da problematização sobre o que e como abordar os conteúdos tratados nas atividades pedagógicas ofertadas no projeto, é possível afirmarmos que este movimento constituiu um espaço de produção acadêmica, a partir da ação extensionista, com integração do ensino e pesquisa, numa perspectiva da indissociabilidade acadêmica. Além disso, verificamos que os professores da Educação Básica e universitários, acadêmicos e alunos do ensino fundamental e médio, num processo colaborativo, tem produzido por meio do projeto várias tecnologias sociais e produção do conhecimento.

Logo, pode-se afirmar que os projetos de extensão de natureza pedagógica podem contribuir com a aprendizagem da docência, em especial, por oferecer aos futuros professores desde o início de sua formação o contato com as necessidades da educação escolar, ampliando sua visão, antes limitada ao estágio supervisionado.

Como ressalta Crisostimo (2011),

A teoria passa a ser contextualizada à medida que a experiência amplia os horizontes de significação de conhecimentos e fatos, a priori, baseados em dados empíricos, que ora deixam de ser distantes da realidade em que o profissional irá atuar. Mais interessante se torna o processo ensino-aprendizagem com o envolvimento de acadêmicos nos projetos de extensão. Pretende-se com isso uma formação de profissionais comprometidos, preparados para os desafios do século XXI, que atendam a um mercado de trabalho que valoriza ações centradas na responsabilidade social, capazes de aprender a aprender continuamente, com visão de futuro. Estas qualidades podem ser alicerçadas com o envolvimento voluntário de acadêmicos em projetos de extensão.

Assim, as ações desenvolvidas nos dois anos de execução do projeto tiveram como premissa a escola básica como espaço de diálogo e práticas educativas. Esta ação, consolidada pelas parcerias entre a Unicentro, Faculdade parceiras e Núcleo Regional de Ensino, oportunizou atividades complementares que contribuem para a formação inicial de acadêmicos de Biologia, Geografia, Enfermagem, Medicina Veterinária e Fisioterapia, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, estimulando ainda a construção do conhecimento científico, fundamental para inserção social para o fazer acadêmico.

Assim, os acadêmicos, a partir da participação no projeto, tem a oportunidade em atuar com diferentes profissionais das áreas envolvidas nas ações, com outros estudantes de diferentes níveis de ensino, professores da Educação Básica iniciantes e/ou com larga experiência, ou seja, o trabalho colaborativo envolvido no processo faz com que a formação inicial esteja em contato direto com a formação continuada, e vice e versa, o que colabora para formação do professor em formação e daquele que já está em exercício.

## CONCLUSÕES

Do ponto de vista dos docentes universitários (coordenadores e orientadores no projeto), é interessante observar a dinamização das atividades e o compromisso com a transposição didática do conhecimento específico acadêmico para o escolar oportunizado por projetos subsidiados por órgãos de fomento no Brasil, neste caso a CAPES. Este processo

contribui fundamentalmente para sua ação na universidade, pois coloca o seu conhecimento científico em interação com o conhecimento escolar, fazendo com que teoria e prática estejam integradas em prol da formação cidadã.

As estratégias de organização de exposições, cursos e oficinas dinamizam o diálogo promovido em cada seção entre os diversos interlocutores do processo: professores, alunos da Educação Básica e acadêmicos. Também é relevante o uso de equipamentos, materiais de laboratório, instrumentos científicos e, também, de recursos didático-pedagógicos, que nem sempre são acessíveis em sala de aula.

Entende-se que além de contribuir na formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas envolvidas, o projeto constitui-se como uma oportunidade de formação continuada para os professores das escolas contempladas pelas ações do projeto, aproximando os conhecimentos científicos e escolares, além de socializar uma abordagem interdisciplinar de temas científicos cotidianos e de interesse social, formando para a cidadania.

Finalmente, ao se tratar da produção e problematização dos conteúdos tratados nas atividades pedagógicas ofertadas no projeto, é possível afirmar que este movimento constituiu um espaço de produção acadêmica, a partir da ação extensionista, com integração do ensino e pesquisa, numa perspectiva da indissociabilidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRE, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, 55-69.
- CARVALHO, I. C. M. C. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2004.
- CRISOSTIMO, A. L. A produção do conhecimento na extensão universitária: estímulo à pesquisa-ação. In: SCHIMIDT, Lisandro Pezzi. (Org.). **O despertar para o conhecimento científico extensionista**. Guarapuava: Unicentro, p. 15-46, 2011.
- FRIZZO, M. N.; MARIN, E. B. **O ensino de ciências nas séries iniciais**. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.
- GARGANTA, J. Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. **Perspectivas e Tendências**. Movimento, ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998.
- GUEDES, D. P., GUEDES, J. E., BARBOSA, D. S., OLIVEIRA, J. A., STANGANELLI, L. C. Cardiovascular risk factors in adolescents: biological and behavioral indicators. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, v. 86, n. 6 p. 439-50, 2006.
- GRUN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
- GUERRA, A. F.; LIMA, M. B. A. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação Ambiental e Compromisso Social: Pensamentos e Ações**: Erechim-RS, 2004.
- GUIMARÃES, M. **Refletindo o Problema**. A formação de educadores ambientais. São Paulo: Papirus, 2004.
- HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. 2ª ed., Madrid: Morata, 1994.
- MALINA, R.M.; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação**. São Paulo: Roca, 2002.
- SILVA, V. S., CRISOSTIMO, A. L., KIEL, C. A. As contribuições da extensão universitária para a formação inicial de professores. In: **Tessituras Metodológicas: contribuições para o ensino de ciências e biologia**. Videira: Horizonte, 2011, 13-28.
- SILVA F. A., CRISOSTIMO, A. L. SANTOS, S. A. KIEL, C. A. Formação pedagógica na área de ciências nas séries iniciais: atividades de laboratório e experimentais. **XVIII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências e I Congresso Iberoamericano de investigación em Enseñanza de las Ciencias**. Campinas. 2011.

Artigo recebido em:  
14/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## INITIAL AND CONTINUING EDUCATION OF EDUCATORS: AN EXTENSION EXPERIENCE IN LONDRINA STATE UNIVERSITY

*PASCHOAL, Jaqueline Delgado<sup>1</sup>*

*OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de<sup>2</sup>*

*MORENO, Gilmar Lupion<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este trabalho tem o propósito de relatar as ações desenvolvidas na primeira etapa do Projeto de Ensino e Extensão intitulado "Formação inicial e continuada do professor de educação infantil: a contribuição da Universidade Estadual de Londrina". O objetivo foi demonstrar a importância dos conteúdos relacionados à educação na primeira infância, na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEL, e promover a nossa capacitação como professoras formadoras do curso em questão. A metodologia desenvolveu-se por meio de grupo de estudos e aplicação de questionário aos alunos, a fim de conhecer o que estes pensam sobre a organização do trabalho pedagógico da educação infantil na formação inicial. Os resultados da pesquisa apontam que há o reconhecimento por parte dos alunos sobre a importância da educação infantil na formação inicial. Enquanto formadoras, tivemos a oportunidade de reavaliar nossa própria atuação, no sentido de confirmar a teoria e a prática como elementos indissociáveis no contexto da formação.

Palavras chave: Formação de Professores. Acadêmicos. Educação Infantil.

### ABSTRACT

This paper aims to report the actions developed in the first phase of the Education and Extension Project entitled "Initial and Continuing Education of Teachers of Childhood Education: The contribution of Londrina State University (UEL)". The goal of this phase was to demonstrate the importance of the contents related to early childhood education in the initial teacher education to the students of Pedagogy Course of UEL, and provide training to the teachers that will implement it. The methodology was developed through study groups and through questionnaires applied to the students in order to obtain information about what they knew about the pedagogical organization of childhood education in the initial teacher education. The results revealed that the students recognize the relevance of the childhood education in the initial teacher education. As trainers, we had the opportunity to reassess our own performance regarding theory and practice as inseparable elements in the training context.

Keywords: Teacher Education. Learners. Childhood Education.

1 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (UEM).  
E-mail: jaquinedelgado@uol.com.br

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (UEM).  
E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

3 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação (USP).  
E-mail: gilmaralupion@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

A partir dos encaminhamentos legais, sobretudo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, configurou-se a necessidade de um novo perfil para o profissional que atua com crianças pequenas, já que a

busca consiste na superação do caráter assistencial até então impregnado nas ações dos professores. A exigência, na atualidade, é priorizar a integração entre cuidados e educação da criança pequena, sendo este o grande desafio da organização do trabalho pedagógico do professor.

A Universidade, nesse sentido, tem um papel importante e insubstituível, haja vista que possibilita a formação de profissionais com pensamento autônomo e “com capacidade de concepção e contextualização”, pois “só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade” (FORMOSINHO, 2002, p. 170).

Para tanto, fomentar o espírito de investigação e de trabalho coletivo permite ao profissional da infância reconhecer-se como pessoa, como um profissional capaz de “trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). Nessa perspectiva, faz-se necessária uma formação inicial mais abrangente, que valorize os conhecimentos já acumulados no exercício profissional. Uma formação ampla fornece ao profissional os instrumentos essenciais para a reflexão sobre sua própria atuação, permitindo-lhe práticas de aprendizagem ao longo da vida.

A universidade distingue-se de outras organizações educacionais pela sua ênfase na produção autônoma do saber. As escolas universitárias não são só escolas de ensino, mas de investigação e reflexão. A investigação é uma componente estruturante da própria organização universitária. (FORMOSINHO, 2002, p. 183).

Para Formosinho (2002), a atuação do professor formador é primordial nesse processo, já que a carreira dos docentes formadores tem uma grande ênfase na investigação e, ao mesmo tempo, na produção científica. Para esse autor, “se os docentes não investigam nas áreas em que ensinam, essa investigação dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos professores (FORMOSINHO, 2002, p. 183).

Nesse contexto, temos a intenção de relatar nossas vivências como professoras(es) do Curso de Pedagogia da UEL, onde atuamos na área de formação docente para a Educação Infantil, no Departamento de Educação. Assim, nosso objetivo é apresentar os resultados da primeira etapa desenvolvida no Projeto de Ensino e Extensão, intitulado “Formação inicial e continuada do professor de educação infantil: a contribuição da Universidade Estadual de Londrina”.

O projeto em questão, que se iniciou em 2012, tem como objetivos: demonstrar, por meio da articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão, a importância da educação infantil e de seus respectivos conteúdos para uma formação inicial de melhor qualidade dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEL; e promover a capacitação, em serviço, dos professores de educação infantil de modo a contribuir para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento da criança pequena.

Como metodologia de trabalho, realizamos nossa discussão em dois momentos significativos. No primeiro, discorreremos sobre a implementação do grupo de estudos com base em temáticas relacionadas à educação e aos cuidados da primeira infância. Esse grupo, que realizou encontros periódicos no ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013, é formado por nós, professoras(es), e por acadêmicas do referido Curso. No segundo momento, apresentamos os resultados da pesquisa sobre a percepção das acadêmicas acerca da importância da educação infantil e das respectivas disciplinas no Curso de

Pedagogia, como também, nas atividades do projeto. Esses olhares foram coletados por meio de questionário com questões abertas.

Como contribuição este estudo pretende reafirmar o papel da Universidade na formação humana e científica dos futuros professores e a garantia não só de uma formação inicial sólida, mas a atualização constante em serviço. Assim, como espaço de produção e disseminação do conhecimento, cumpre sua função social que é possibilitar a aproximação entre o conhecimento científico e a comunidade externa.

## **PROFESSORAS FORMADORAS E FUTURAS PROFESSORAS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA A PARTIR DA REFLEXÃO CRÍTICA**

Pensar sobre a formação inicial e continuada é, acima de tudo, pensar na postura político-social e pedagógica das professoras formadoras e das futuras professoras, em favor de uma prática que favoreça o desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica em relação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas. Esse exercício deve ser contínuo e processual tanto para as acadêmicas quanto para as professoras formadoras do Curso de Pedagogia, a fim de que se constitua como espaço de discussão sobre aspectos específicos da profissionalização docente, pois “o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade” (FORMOSINHO, 2002, p.41).

Partimos da premissa de que a formação de professoras é, reconhecidamente, um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade de ensino. Em se tratando da educação infantil, segundo Barreto (1998), a realidade tem apontado que a formação inicial e a capacitação em serviço são as variáveis que causam o maior impacto sobre a qualidade desse tipo de atendimento.

Sobre essa questão, Tardiff (2002, p. 35) ressalta que todos os saberes dos professores implicam em um processo de aprendizagem e de formação, e “quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longa e complexa se torna a aprendizagem”. Para esse autor, tais saberes não se reduzem somente à transmissão de conhecimentos já constituídos, pois, no cotidiano, a prática profissional integra outros saberes, que são advindos da experiência pessoal e social.

[...] os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Ele incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIFF, 2002, p. 39).

As questões apontadas por Tardiff (2002) e o reconhecimento da necessidade de ressignificação do trabalho pedagógico junto às crianças da escola infantil, levou-nos a iniciar nosso percurso em 2012, por meio de reuniões periódicas com os professores formadores que atuam na Área de “Formação Docente para a educação infantil”, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Assim, partimos do questionamento que orientou nossas ações durante toda a trajetória, ou seja: “Em que medida os conteúdos teóricos e metodológicos relacionados à educação infantil, do Curso



de Pedagogia da UEL, contribuem efetivamente para uma formação inicial de melhor qualidade dos alunos que vão atuar neste nível de ensino?”.

A intenção inicial foi discutir textos sobre temáticas relacionadas à educação na primeira infância, a fim de também nos capacitarmos em serviço. No entanto, sentimos a necessidade de avaliar, primeiramente, nossa própria atuação no Curso, a partir da análise e discussão dos Programas das Disciplinas que tratam da educação infantil. É importante ressaltar que nossas disciplinas se concentram na segunda e na terceira séries do Curso, intitulando-se: “Educação Infantil A” e “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, na segunda série; e “Prática Educativa com crianças de zero a três anos” e “Saberes e Fazeres da Educação Infantil”, na terceira série, além do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, composto por cem horas.

Dessa maneira, começamos com o estudo das Ementas das disciplinas da segunda série, que tratam dos fundamentos da educação infantil no que tange à história, legislação, formação de professores, elaboração do currículo, participação da família e aos desafios deste nível de ensino. Na etapa seguinte, analisamos a organização do trabalho pedagógico nos seguintes aspectos: relação adulto/criança, rotina, tempo, espaço, ambientes interativos, brincadeiras, planejamento e avaliação, cujos conteúdos são desenvolvidos na terceira série.

Esses momentos de estudo provocaram reflexões, uma análise do próprio processo de formação dos formadores, bem como, a compreensão de que temos um compromisso com o saber emancipado do aluno, com base em questões técnico-pedagógicas e político-sociais, ou seja, temos o papel de instrumentalizar a ação dos professores no cotidiano da escola infantil, no sentido de estimular a análise, a reflexão com vistas à melhoria do trabalho pedagógico.

Para Pimenta e Lima (2010, p. 41), “de acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social”, assim, como qualquer outra, exige que o professor intervenha na realidade social, no caso, por meio da educação, que ocorre não só, mas essencialmente em instituições de ensino. Tal fato prova que a formação docente exige uma relação dialética entre prática e ação pedagógica.

A partir desse parâmetro de análise, após um estudo minucioso e discussões acerca dos conteúdos das disciplinas, foi possível, por meio da troca de experiências entre nós, formadoras, amadurecer nosso olhar e reorganizar nossos programas e planejamentos com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho, de modo a contribuir para uma formação inicial de melhor qualidade para o pedagogo.

Nesse sentido, para Demo (2002), o professor deve repensar constantemente as teorias e as práticas pós-modernas de aprendizagem, colocando-se também na posição de aprendiz, para que seja possível o desenvolvimento de uma verdadeira relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Essa questão nos remete ao compromisso de tecer um novo olhar para o papel do professor na sociedade atual, já que este precisa superar a prática mecânica e rotineira do cuidar e educar, em favor de uma atuação que permita a aprendizagem e o amadurecimento do pensamento das crianças em espaços de educação infantil.

## O OLHAR DAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a concretização da segunda parte do trabalho, optamos por uma pesquisa de caráter Etnográfico, na modalidade descritiva. Assim, selecionamos cinquenta alunas do terceiro ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. As idades das participantes variaram entre 20 anos, a menor idade, e 51 anos. No que diz respeito ao tempo de atuação no magistério, verificou-se que apenas 27 alunas já atuam na educação infantil e, dentre elas, 9 estão atuando em regime de estágio remunerado. As 23 alunas restantes atuam em outras áreas.

Para a coleta de dados, utilizamos questionário com perguntas abertas que cobriram aspectos como: importância dos conteúdos específicos de Educação Infantil no curso de Pedagogia; relação teoria e prática por parte dos professores formadores em suas respectivas disciplinas; metodologia utilizada pelos professores formadores nas disciplinas; contribuição dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de educação infantil, somadas às outras que compõem a grade curricular do curso; e importância do estágio para a formação do professor.

É importante ressaltar que o currículo do Curso de Pedagogia da UEL está estruturado de forma a oferecer as disciplinas de formação geral e específica sem habilitação, atendendo, portanto, a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, conforme segue:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (BRASIL, 2006, p. 11).

No que diz respeito aos conteúdos oferecidos nas diferentes áreas, os alunos têm contato com um conjunto de conhecimentos gerais no primeiro e no segundo ano do curso. A partir do segundo ano, os mesmos já recebem conteúdos relacionados à educação da criança, os quais se estendem nos anos seguintes do curso, por meio da prática de Estágio Supervisionado na educação infantil e do trabalho de conclusão de curso.

Assim, ao perguntarmos sobre a importância dos conteúdos específicos de educação infantil no curso de Pedagogia, as respostas dadas pelas alunas apontam que os mesmos são significativos, pois possibilitam uma compreensão crítica da criança e do trabalho pedagógico com essa faixa etária. Acreditam, ainda, que essa fase de formação requer um olhar diferenciado, já que a prioridade é unificar a questão educativa e de cuidados. Em contrapartida, embora considerem a importância das disciplinas, algumas alunas acreditam que as temáticas discutidas se repetem no que tange à prática em sala de aula, o que evidencia que não compreenderam que esse nível de ensino requer do professor um olhar interdisciplinar no que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento.

Kischimoto (2002), ao discutir essa questão, ressalta que a maneira como os cursos de formação de professores são estruturados, no Brasil, não leva a futura professora a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, uma vez que a grade

curricular é fragmentada e apresenta os conteúdos por meio de disciplinas estanques, que não dialogam entre si.

A formação profissional no interior das universidades tem reproduzido práticas em que os professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos e priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros. (KISHIMOTO, 2002, p.108).

Questionadas acerca da aplicabilidade da relação teoria e prática por parte dos professores formadores, as participantes da pesquisa destacaram que, de modo geral, todos os docentes articulam a teoria e a prática com exemplos e situações cotidianas do trabalho pedagógico com crianças, no desenvolvimento das disciplinas de educação infantil. As práticas de discussão de textos e de análise de situações do cotidiano da escola infantil possibilitaram o enriquecimento do tema voltado a essa formação. Desse modo, conforme a representação das alunas, podemos afirmar que estas acreditam que as professoras formadoras utilizam variadas metodologias durante as aulas, articulando a teoria com a prática, ou seja, aproximando a sala de aula e os saberes construídos ao longo do curso de Pedagogia.

Para Lima (2002, p. 207), aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas, mas “uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”. Para essa autora, se faz necessário superar a concepção de saber como um conjunto de conhecimentos eruditos para aderir a uma perspectiva mais completa de formação humana, uma vez que o compromisso vai além do saber técnico, pois embute uma postura social de formação integral da criança.

No que se refere ao trabalho metodológico dos professores formadores, nas respectivas disciplinas, as alunas identificaram que, em algumas, houve articulação das estratégias metodológicas com o conteúdo programático. No entanto, um número significativo de participantes ressaltou que um ou outro professor, apesar de ter domínio teórico do conteúdo, teve como hábito desviar-se do foco de discussão da disciplina com repetições dos mesmos assuntos e exemplos, deixando em segundo plano as reflexões sobre metodologias adequadas para o desenvolvimento do trabalho.

Essa questão é tratada por Imbernón (2000), ao destacar que o papel do professor formador é utilizar-se de uma metodologia capaz de propiciar aos acadêmicos as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, ou seja, uma bagagem sólida com aporte científico, cultural, contextual e, sobretudo, pessoal. Nesse sentido, para esse autor, a maneira como o professor trabalha, metodologicamente, seus conteúdos, pode contribuir para o processo reflexivo dos alunos nas diferentes situações apresentadas.

Ao questionarmos se as alunas se sentem preparadas para assumir uma sala com crianças, a partir das disciplinas de educação infantil ministradas, somadas ao compute geral das outras áreas do conhecimento que obtiveram no Curso, verificamos que as mesmas afirmaram que sim. Os conteúdos relacionados à educação da criança foram destacados por elas como um importante subsídio para a elaboração de pesquisas para essa área de atuação, assim como para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

É interessante afirmar ainda que essa questão mostra que, embora apontem algumas contradições em relação ao trabalho metodológico do professor formador, as alunas reconhecem que estão sendo preparados para uma melhor atuação com crianças, com vistas à superação da ação empobrecida tão comum entre professores da pequena infância.

Essa visão das acadêmicas nos leva a reafirmar que o conhecimento deve ser processual e contínuo, pois essa formação é apenas o ponto de partida e não de chegada, já que a busca pela capacitação em contexto se faz necessária para uma prática emancipatória no âmbito escolar.

Tardif (2002) enfatiza que o objeto de trabalho do professor são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. Isto quer dizer que as interações que ele desenvolve com seus alunos constituem-se como relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo. Esse autor ressalta que o trabalho docente consiste em interagir com alunos que são diferentes uns dos outros, assim, embora trabalhe com grupos, deve agir sobre os indivíduos de modo a contribuir para sua emancipação enquanto seres humanos.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. “[...] ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p. 132).

Desse modo, defendemos uma postura crítica em relação ao conhecimento, por parte do professor da escola infantil, que deve ter como projeto a superação da condição de minoridade, de infantilização docente. Ousamos pensar em uma atuação docente que entenda seu importante papel político e lute por encontrar seu lugar na sociedade, a partir da compreensão de que só aprendemos a ser humanos em meio ao complexo processo de relacionamento com outros indivíduos e em uma busca constante do conhecimento.

Segundo Arroyo (2000, p. 54), “esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos”. Essas relações sociais podem acontecer tanto fora quanto dentro do contexto escolar e devem ser permeadas por um conjunto de ações que possibilitem o encontro, o diálogo, diferentes pontos de vista, intercâmbios e trocas, ou seja, o conhecimento.

No que tange à disciplina de Estágio Supervisionado na educação infantil e sua contribuição para a formação inicial das alunas participantes da pesquisa, podemos inferir que, de forma geral, as mesmas articulam as discussões tratadas no curso com o cotidiano das escolas infantis, no que diz respeito à rotina e à organização do trabalho pedagógico. Embora tenham considerado importante essa vivência, as alunas, por meio da criticidade e supervisionadas pelos professores com roteiros de análise e de observação-participante, identificaram a disparidade entre a teoria e a prática, principalmente no que se refere à atuação do professor na educação infantil.

Outra questão importante a salientar é que essa análise crítica só aconteceu graças às discussões desenvolvidas nas disciplinas do curso de Pedagogia. Desse modo, o cotidiano observado poderia parecer natural caso as alunas em questão não tivessem se apropriado

de conhecimentos teóricos e práticos.

Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2010, p. 103) esclarecem que um dos primeiros impactos que as alunas sofrem quando iniciam os estágios no curso de formação diz respeito às condições das escolas, ou seja, às “condições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Para as autoras, os relatórios de estágio revelam problemas relacionados à falta de organização das escolas e de recursos materiais insuficientes, falta de preparo dos docentes, entre outros fatores. Na realidade, a mediação dos supervisores, aliada às teorias construídas durante o curso, pode facilitar a compreensão das alunas acerca da dinâmica escolar.

O estágio como reflexão da práxis deve possibilitar aos alunos aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103).

As autoras supracitadas enfatizam que, apesar de o estágio não se caracterizar como único elemento de preparação para o magistério, é nesse espaço que alunos e professores identificam e reconhecem o sentido da profissão e o papel que a docência exerce na sociedade como um todo.

Pelas respostas das alunas sobre as experiências vivenciadas no estágio, foi possível verificar que as mesmas foram instrumentalizadas por meio dos conteúdos desenvolvidos no curso, já que identificaram situações empobrecedoras da atuação docente no contexto da educação infantil. Por outro lado, para além das críticas, as participantes não conseguiram propor subsídios para o desenvolvimento de análises e de ações de mudança, com base em propostas inovadoras para o trabalho com as crianças. Isso quer dizer que, enquanto atuantes no Curso de Pedagogia, temos um papel importante na mediação entre os saberes das alunas e a concretização de intervenções que possam contribuir efetivamente para o cotidiano das escolas infantis.

De modo geral, os resultados evidenciam que muitos são os desafios dos cursos de formação inicial de professores, pois preparar um profissional altamente qualificado exige pesquisa e reflexão por parte de todos os envolvidos, ou seja, professores formadores, acadêmicos e professores de educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta primeira etapa de trabalho revelaram que muitas são as deficiências dos cursos de formação de professores no Brasil, já que, apesar das constantes mudanças nas grades curriculares, falta articulação entre as diferentes áreas do conhecimento propostas nos respectivos cursos. A valorização de determinadas disciplinas teóricas em detrimento das consideradas práticas revela a disparidade e a contradição entre o discurso dos próprios formadores de professores, quando sinalizam para os acadêmicos a necessidade de uma ação interdisciplinar no contexto escolar.

Cerizara (2002) aponta que os cursos de formação de professores não têm cumprido sua tarefa de assumir com competência a docência na educação infantil, uma vez que não há ênfase na especificidade desse profissional. Para essa autora, “[...] falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor dos anos iniciais, e isso precisa ser




explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças em instituições educativas sejam viabilizadas” (CERIZARA, 2002, p. 68). Mediante essa afirmativa e por meio do grupo de estudos, pudemos perceber o quanto nosso trabalho exige capacitação constante e reflexão permanente sobre nossa atuação junto às alunas.

Ainda sobre a visão das acadêmicas do Curso de Pedagogia acerca dos conteúdos de educação infantil na formação inicial, verificamos que as mesmas os consideram relevantes, já que sinalizaram para a possibilidade de um trabalho mais qualitativo nas escolas infantis. Ao vivenciarem diferentes situações que possibilitam o relacionamento entre a teoria consolidada no curso e a prática da escola, as mesmas têm a oportunidade de, dialeticamente, refletir e contribuir para uma ação mais humanizadora no trabalho com a criança.

Para tanto, é necessário ressaltar que os profissionais da educação infantil nunca deverão ver a escola do alto ou de longe, mas devem tocá-la e se deixar tocar, vê-la e se deixar ver, ouvi-la e se fazer ouvir. Entretanto, isso só será possível a partir do momento em que dermos voz às crianças, o que contribuirá de maneira significativa para pensarmos o tempo e o espaço da escola infantil. Dessa maneira, reafirmamos que a Universidade, enquanto instituição que integra Pesquisa, Ensino e Extensão, tem a função social de formar seus professores para uma atuação comprometida, que contribua para a emancipação humana, que vai além da dimensão didática.

Os resultados da pesquisa apontam que as acadêmicas reconhecem que o objetivo da educação infantil é criar condições para um ambiente rico em oportunidades não só para as crianças, mas também para os profissionais envolvidos. Assim, propomos que as instituições busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano, voltados para a construção da imaginação, da lógica, da fantasia e da criatividade de todos os envolvidos.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre S. ; MACIEL, Lizete S. Bomura. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 18-29.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Emilia Freitas de. O Curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI; Maria das Graças N.; REALI, Aline Maria De Medeiros R. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 205-216.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência e formação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Artigo recebido em:  
13/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# NÚCLEO DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES AO ENSINO REGULAR (NUPRAC): O TRABALHO COM ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

NÚCLEO DE PRÁTICAS COMPLEMENTARES  
AO ENSINO REGULAR (NUPRAC): WORKING  
WITH ADULTS WITH LITTLE SCHHOLING

*CALDEIRA, Jeane dos Santos<sup>1</sup>*

## RESUMO

O presente estudo decorre de um Programa de Extensão intitulado Ação interdisciplinar a Carroceiros e Charreteiros na periferia de Pelotas/RS. Neste, compartilham-se alguns encaminhamentos da pesquisa que tem como objetivo investigar as histórias de educação de moradores de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, constituída em grande parte por carroceiros, charreteiros e catadores de lixo e que está localizada no espaço urbano da cidade de Pelotas/RS. Os principais colaboradores deste estudo, são adultos pouco escolarizados, que trabalham na informalidade com a coleta de resíduos sólidos e que usam técnicas de casqueamento e ferrageamento de equinos para os cuidados dos cavalos utilizados por estes.

Palavras chave: Histórias de Educação. Saberes tradicionais. Educação não formal.

## ABSTRACT

This study results from the Extension Action entitled Ação interdisciplinar a Carroceiros e Charreteiros na periferia de Pelotas/RS. It outlines some aspects of the research that investigate education stories provided by habitants of a community which lives under social vulnerability in an urban area of Pelotas/RS. The community comprises, mainly, carters, drivers of horse-drawn carriage and garbage collectors. The ones that provided data to this study are adults with little schooling who work informally with solid collection and uses techniques of trimming and shoeing of horses in order to care for the horses they use.

Keywords: Education Stories. Traditional Knowledge. Non-Formal Education.

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFPel. Mestre em Educação (UFPel). E-mail: jeanecal@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente texto decorre de um estudo realizado através de um Programa de Extensão com caráter interdisciplinar e que está ligado a Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de uma pesquisa histórica com base sociológica, tendo como enfoque o estudo de práticas de educação não formal de adultos pouco escolarizados oriundos de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Esse é um tema ainda pouco abordado no âmbito da História da Educação. Nesse sentido, Jenkins (2004) destaca a importância de estudar as histórias desconhecidas das pessoas sem fama e sem glória, pessoas que estão ausentes da visibilidade histórica. Esse objetivo vai ao encontro dos estudos da chamada história vista de baixo que, conforme o autor, procura resgatar os sujeitos excluídos e suas histórias perdidas. Muito já se estudou sobre as histórias e trajetórias escolares de sujeitos das classes mais abastadas, sobre “história da formação de leitores individuais em geral, intelectuais ou personalidades, como políticos, médicos, advogados e professores” (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 59).

Aqui se compartilha alguns encaminhamentos da pesquisa, que tem como objetivo investigar as histórias de educação de moradores de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social nos últimos 20 anos. Essa comunidade é constituída em grande parte por carroceiros (que utilizam tração humana), charreteiros (que utilizam tração animal) e catadores de lixo e está localizada no espaço urbano da cidade de Pelotas/RS.

Os principais colaboradores deste estudo são adultos pouco escolarizados (CAVACO, 2009), moradores do Loteamento Ceval que trabalham na informalidade com a coleta de resíduos sólidos e que usam técnicas de casqueamento e ferrageamento de equinos para os cuidados dos cavalos utilizados por estes. Esses saberes, assim como outros de seu cotidiano, são aqui analisados, tendo por base a categoria educação informal entendida, segundo Gohn (2010, p. 16), “como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares” até chegarem à educação não formal, “que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2010, p. 16).

O tema da presente proposta de investigação surgiu a partir da atuação no Projeto de Extensão NUPRAC – Núcleo de Práticas Complementares ao Ensino Regular – vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS. Este projeto alinha-se ao Programa de Extensão *Ação interdisciplinar a Carroceiros e Charreteiros na periferia de Pelotas-RS*, instituído em 2006 por iniciativa do Prof. Dr. Carlos Eduardo Wayne Nogueira, da Faculdade de Veterinária/UFPel e tendo como foco as famílias de catadores de lixo. Ressalta-se que o foco do trabalho do NUPRAC vem sendo o reforço escolar para alunos dos anos iniciais. No entanto, outras atividades que envolvem direta ou indiretamente a educação, como a inclusão social, a prevenção de doenças, questões ligadas ao meio ambiente e organização comunitária, também são desenvolvidas. Portanto, esse é um espaço educacional voltado não só para os alunos que frequentam o ensino básico, mas também para a comunidade onde estão inseridos, tendo em vista minimizar a vulnerabilidade e exclusão social dessa comunidade e investir na melhoria de sua qualidade de vida.

## PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Nas universidades brasileiras, as atividades de extensão juntamente com o ensino e a pesquisa, constituem o tripé básico para seu funcionamento. Não há como negar que desses três elementos, a extensão ainda não ocupa o mesmo espaço do ensino e da pesquisa. No entanto, nos últimos anos, constata-se que as atividades extensionistas vêm constituindo interessantes espaços que transcendem o mero assistencialismo. São atividades que possibilitam a produção do conhecimento voltado para a superação das desigualdades sociais que, interligado ao ensino e à pesquisa, levam à formação de um profissional cidadão.

Com esse objetivo que o Projeto de Extensão NUPRAC ocupa um pequeno espaço de um prédio da UFPel, localizado próximo ao Loteamento Ceval. Cabe lembrar que o foco de trabalho desse projeto vem sendo o reforço escolar para alunos dos anos iniciais. O trabalho desenvolvido no NUPRAC apresenta algumas características que encontram subsídios na chamada Pedagogia Social, que é definida por Calliman (2009, p. 53) como:

[...] uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

Salienta-se que o NUPRAC é constituído por uma equipe interdisciplinar, com formação em Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, além de Odontologia e Veterinária. A equipe com profissionais de diversas áreas é uma característica fundamental para o trabalho com a Pedagogia Social. No Brasil, ainda não existe curso superior com formação em Pedagogia Social ou Educação Social conforme acontece em alguns países principalmente da Europa.

Destaca-se que a Pedagogia Social tem como país de referência a Alemanha. Na América Latina, o Uruguai é o polo difusor. Machado (2009) salienta que em países da comunidade europeia não existe consenso em relação à Pedagogia Social.

As formas mais difundidas para identificar o profissional são Educador Social, Pedagogo Social e Educador Profissional. Tais denominações, entretanto, não significam que a formação e as áreas de intervenção sejam semelhantes. Em alguns países a denominação de Educador Social associa-se à de Pedagogo Social. Em geral, representa a figura única e polivalente do educador que articula prevenção primária e secundária, além de recuperação dos indivíduos com dificuldades e a atenção sócio-cultural. (MACHADO, 2009, p. 11387).

Pode-se exemplificar o caso da Alemanha com o Pedagogo Social e da Espanha em que a formação acadêmica inclui a “educação especializada”, a “educação de pessoas adultas” e a “educação sociocultural” (GHANEM; TRILLA, 2008, p. 73). Ambos os cursos estão regulamentados e têm duração de três anos.

Sobre a Pedagogia Social no Brasil, os autores Moura, Neto e Silva (2009, p. 15), na introdução do livro *Pedagogia Social* elucidam:



No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não-formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não-governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados.

A educação não formal, conforme descreve Gohn (2006), é considerada um dos núcleos básicos da Pedagogia Social e diferencia-se da educação formal desenvolvida nas escolas. Ela não é organizada por séries, conteúdos, idade, mas desenvolvida em espaços significativos para os sujeitos ou grupos envolvidos e visa o desenvolvimento da cidadania, crescimento pessoal, trabalhando a autoestima e inserção na sociedade. Enfim, ela procura atender aos interesses e necessidades dos educandos, que geralmente são oriundos de classes menos favorecidas.

Visando os interesses e necessidades dos educandos do Loteamento, o Programa de Extensão, em atividade coordenada por professores do Curso de Veterinária, ofereceu em março de 2012 um curso teórico prático de casqueamento e ferrageamento de equinos para iniciantes. Para este curso foram selecionadas dez crianças entre 8 a 14 anos, filhos de carroceiros e charreteiros que coletam resíduos sólidos ou fazem fretes em suas charretes para o sustento da família. Muitos desses moradores são oriundos da zona rural e utilizam equinos de tração em seu trabalho. Alguns adquiriram conhecimentos de técnicas de casqueamento e ferrageamento por conta da necessidade do tratamento do animal ou por essas técnicas fazerem parte do cotidiano de muitos trabalhadores rurais.

Essas técnicas são saberes tradicionais que agregam um conjunto de práticas e saberes do cotidiano. Em alguns casos são transmitidas de pai para filho. Porém nesse caso, orientados pelos saberes cotidianos e pelo conhecimento acadêmico, efetivou-se esse Curso do Programa de Extensão, que visou, principalmente, o resgate de práticas de um importante conhecimento. Os saberes que envolvem o manejo com o animal de tração vêm se perdendo junto à comunidade e são essenciais no trabalho cotidiano daqueles que sobrevivem da coleta de lixo.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA NOVA HISTÓRIA NA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Ressalta-se que o grande alicerce deste trabalho é a Nova História, corrente historiográfica que surgiu a partir de 1968 tendo sua origem na chamada Escola dos Annales.

A terceira geração dos Annales, também é conhecida pela expressão *Nouvelle Historie*, ou Nova História em português, e trouxe como principal proposta o estudo de toda atividade humana.

[...] *a nouvelle histoire* – associada à *École de Annales* – se caracteriza fundamentalmente por desenvolver uma linha de pesquisa em oposição à chamada história *tradicional*. Assim, enquanto enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando os fatos históricos a partir dos grandes feitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou, no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas [...] Na verdade, para os historiadores da nova história, qualquer acontecimento do passado sempre será visto sob determinado ponto de vista. (FISCHER; WEIDUSCHADT, 2009, p. 68).

A Nova História oportunizou alguns retornos historiográficos, entre quais se destacam, “a retomada da narrativa, do político, da biografia, aspectos que haviam sido de alguma maneira reprimidos ou secundarizados pelo padrão historiográfico anterior, e que agora reemergiam com inesperado vigor” (BARROS, p. 2010a, p. 20). Destaca-se que alguns novos campos, práticas e abordagens historiográficas foram bastante difundidas pelos novos historiadores. Para esse estudo, recorreu-se à micro-história, história vista de baixo e história do tempo presente para investigar as histórias de educação de nossos colaboradores e a comunidade em que eles vivem.

O recorte temporal da pesquisa está embasado na história do tempo presente, “trata-se de uma História não acabada, em que o historiador não cumpre o seu papel de reconstruir um processo já acabado, de quem conhecem o fim e as conseqüências” (PESAVENTO, 2005, p. 93).

História do tempo presente apresenta algumas singularidades, como a importância de testemunhas em sua construção, nesse caso, os moradores do Loteamento Ceval (DOSSE, 2012, p. 15). Diante de tudo que foi descrito, é necessário alguns cuidados, principalmente nesta pesquisa em que o tema escolhido e as histórias dos colaboradores da pesquisa se aproximam muito do presente, o próprio Loteamento Ceval é um Loteamento recente que começou a ser ocupado em 2004. É nesse sentido que se reflete: existe um distanciamento certo do período que separa o presente do passado para se fazer História? Talvez a história do tempo presente possa dar o aporte para essa pesquisa tão próxima do tempo presente e de curta periodização, algo que não seria visto com “bons olhos” pela história tradicional.

O estudo do Loteamento Ceval e das histórias de educação está sendo realizado a partir do olhar da micro-história. A micro-história “é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que o outro modo passariam despercebidos” (BARROS, 2010b, p. 153), principalmente no que se refere ao estudo da história local e regional da comunidade. Sobre o assunto, Levi (1992, p. 137) afirma:

Frequentemente se supõe, por exemplo, que as comunidades locais possam ser adequadamente estudadas como objetos de sistemas de pequena escala, mas que as escalas maiores deveriam ser usadas para revelar as conexões entre as comunidades dentro de uma região, entre as regiões dentro de um país, e assim por diante.

Quando se fala do estudo de uma comunidade de forma mais detalhada, é importante enfatizar que este não se remete especificamente ao do estudo do espaço físico.

O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser desta forma o espaço microrrecortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que se dispôs a examinar. (BARROS, 2010b, p. 153).

Em suma, “é crescente a tendência a realizar estudos mais localizados, que lidem com realidades mais circunscritas e com períodos mais curtos de tempo” (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 40).

A história vista de baixo se contrapõe a história tradicional que oferece uma visão de

cima por ter seus estudos concentrados “nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, gerais ou ocasionalmente eclesiásticos” (BURKE, 1992, p. 12). Estudar as histórias de adultos pouco escolarizados e que vivem em situação de vulnerabilidade social é estudar pessoas que estão ausentes da visibilidade histórica; aquelas, que não são grandes leitoras, não têm uma profissão de status na sociedade como médicos e advogados e nem são oriundas das classes mais abastadas, enfim, são essas pessoas que ganham destaque a partir da história vista de baixo. Essa história como abordagem preenche duas funções:

[...] a primeira é servir como corretivo à história da elite [...] A segunda é que, oferecendo esta abordagem alternativa, a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história. (SHARPE, 1992, p. 53 - 54).

Sobre os vestígios deixados por aqueles que se situam “abaixo” na escala social, grande parcela dos sujeitos das classes populares tem poucos anos de escolaridade, então são considerados por alguns como pouco capazes de deixarem escritas sobre si. Por isso, em outro momento da pesquisa, foi incluído o uso das fontes orais que são fundamentais para pesquisar as trajetórias e histórias de educação daqueles que Alberti (2005) denomina os “de baixo”, diferente de alguns sujeitos que se situam “acima” da escola social e que muitas vezes costumam deixar registros pessoais como cartas e diários.

## **HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DE EXTREMA VULNERABILIDADE SOCIAL: O LOTEAMENTO CEVAL EM PELOTAS/RS**

O Loteamento Ceval é uma área destinada às pessoas de baixa renda, localizado no espaço urbano de Pelotas, mais precisamente no bairro Simões Lopes, próximo ao centro da cidade. A área inicialmente pertencia à empresa Bung Alimentos, antiga Ceval, e foi comprada pela Prefeitura Municipal de Pelotas para construção de moradias para classe média. Em 2002, moradores que residiam às margens do Arroio Santa Bárbara, na Avenida Viscondessa da Graça, resolveram ocupar a área que estava vazia. O principal motivo para invasão do terreno consistia no fato de que o local onde as famílias residiam antes da ocupação sofria constantes alagamentos, principalmente na época das chuvas torrenciais.

Diante deste fato, havia a possibilidade de a prefeitura da cidade remover as famílias para o bairro Sanga Funda, local distante do centro da cidade. A remoção para outro bairro prejudicaria as famílias, uma vez que muitos não possuíam emprego formal e dependeriam do transporte coletivo para se deslocarem de sua moradia. Além disso, parte das famílias vive da coleta de resíduos da área central da cidade, carregando o material arrecadado em carroças e charretes.

Inicialmente seis famílias resolveram dar início à ocupação da área e, a partir daí, passaram a vir outras famílias. Segundo Vara (2009, p. 16), “além dos moradores da Viscondessa da Graça, vieram também pessoas de outros locais da cidade para área da Ceval por ocasião das enchentes que a cidade sofreu no ano de 2004”. A autora ainda descreve que a não aceitação da remoção para uma área distante do centro da cidade fez com que os moradores se unissem e a causa ganhou ajuda de uma professora universitária e de um vereador. Após a luta e resistência dos moradores, o poder público prometeu

construir moradias e infraestrutura. Em 2006, as casas populares começaram a ser construídas pelo poder público. As famílias foram acomodadas. Muitos venderam seus lotes ou concederam parte destes para moradias de outras famílias. A população da área aumentou conforme o passar dos anos e a rotina do Loteamento passou a ser normalizada conforme o tempo.

Destaca-se que as casas no Loteamento são edificadas, com apenas um cômodo e no fundo de alguns lotes pode-se observar construções de madeiras que abrigam outras famílias ou até mesmo animais, como os equinos de tração que são de extrema importância no trabalho de algumas famílias. O Loteamento também possui um Centro Comunitário, além de ruas asfaltadas, água canalizada, luz elétrica, coleta de lixo e sistema de esgoto.

Muitos moradores continuam no trabalho informal, a renda das famílias ainda é pouca para levarem uma vida digna e confortável, dessa forma “pode-se afirmar que esta população vive uma situação de extrema pobreza, uma vez que este valor fica destinado aos gastos com alimentação, saúde, educação, entre outros” (VARA, 2009, p. 66). Os papeleiros, agora catadores cooperados, tiveram a atividade regulamentada e hoje, além dos auxílios de programas sociais, como bolsa família, algumas famílias conseguem ganhar aproximadamente um salário mínimo por mês.

Pensando no futuro de seus filhos é que essas pessoas cada vez mais se preocupam com questões ligadas à educação, pois, como não tiveram condições de darem prosseguimento aos estudos, acreditam que quanto mais os filhos estudarem, mais condições estes terão para conseguirem bons empregos com salários mais dignos. Os dados apresentados por Vara (2009) mostraram que no Loteamento Ceval, entre os 40 chefes de família entrevistados, 20% são analfabetos, 57,5% tem fundamental incompleto, 15% fundamental incompleto e 7,5% cursaram o ensino médio incompleto. É por esse motivo que, além de recorrerem às instituições formais de educação, os responsáveis pelas crianças e adolescentes acreditam em projetos de reforço escolar e demais atividades pedagógicas, uma vez que grande parte deles são analfabetos funcionais e não conseguem nem ao menos auxiliarem os jovens nos temas escolares.

São esses sujeitos, desprovidos de capital cultural e capital econômico<sup>2</sup>, que através das suas histórias de educação estão colaborando com a presente pesquisa. Ao falarem em histórias de educação, as autoras Galvão e Lopes afirmam que são:

Estudos que investigam não somente o ensino e a escola – objetos tradicionais da disciplina –, mas também as crianças e os jovens, o livro e a leitura, as mulheres, a violência, entre tanto outros sujeitos e objetos que contribuem para a melhor compreensão dos processos educativos do passado. (2009, p. 51).

Cabe salientar que os colaboradores escolhidos para a pesquisa são os pais ou responsáveis pelos alunos que participaram do NUPRAC. Parte dos chefes de famílias do Loteamento Ceval são mulheres e quando estas se dirigem até o Projeto para fazerem as matrículas de seus filhos vão acompanhadas de carteiras de identidade e certidões de nascimento, devido ao grande número de filhos, o que dificulta memorizar a data de nascimento destes. Muitas se negam a dizer o nome do pai da criança, algumas são registradas somente com o nome da mãe, mas é possível observar que muitos irmãos são

2 Capital cultural e econômico são conceitos utilizados por Pierre Bourdieu. Para saber mais ver Bourdieu (1998).

filhos de pais diferentes pelos variados sobrenomes. Algumas mães conseguem apenas assinar o próprio nome, outras conseguem ler um texto mais longo e quase todas não completaram as séries iniciais.

Fischer (2004) destaca: “historicamente, alunos de classes populares tendem a interromper sua trajetória escolar já nas primeiras séries. Pouco tem sido analisado sob a perspectiva dos próprios sujeitos” (2004, p. 2), por isso, a importância das entrevistas. Em 2006, ano que iniciou o Projeto de Extensão, houve a tentativa de formar uma turma de EJA. As aulas seriam matinais com uma turma composta por mulheres que moram no Loteamento, pois os homens trabalhavam durante a noite na coleta de resíduos sólidos e dormiam no turno da manhã. O projeto com os adultos não foi posto em prática, estes preferiram que os extensionistas e coordenadores do projeto cuidassem da educação de seus filhos, o que acontece até o momento. Mesmo de forma moderada, se viu no projeto uma forma de investimento nos estudos dos filhos, enquanto os pais saem para fazer a coleta de resíduos, os filhos dedicam o tempo livre aos estudos.

Como os moradores do Loteamento não têm grandes condições para aquisição de capital cultural, encontram algumas formas de preencherem essas lacunas. Se alguns educandos oriundos de outras classes viajam, praticam esportes, fazem cursos de línguas, educandos das classes populares procuram fazer atividades já visando um possível futuro profissional ou alguma atividade que lhe dê retorno financeiro como o curso teórico prático de casqueamento e ferrageamento de equinos para iniciantes. O curso tem como objetivo mostrar a importância do casqueamento e ferrageamento dos cavalos, informar sobre a importância do bem estar e sanidade animal, motivar as crianças a conhecer a “arte” de casquear e ferrar cavalos, que pode ser para eles uma profissão e garantir um futuro melhor, principalmente para estas famílias, que mantêm seu sustento utilizando o trabalho do cavalo de tração, como carroceiros e catadores de lixo<sup>3</sup>.

Sabe-se que os pais de algumas crianças que participaram do curso têm domínio das técnicas de casqueamento e ferrageamento. Essas técnicas podem ser consideradas saberes tradicionais por serem adquiridas pela necessidade do trato com o animal, por fazerem parte da cultura e da rotina do trabalhador rural e por muitas vezes esses saberes serem transmitidos de geração para geração. Martins (2005), ao escrever sua tese de doutorado sobre os saberes de pescadores artesanais, salienta:

As formas de conhecimentos dos povos do mar e suas práticas de transmissão não são percebidas como aprendizagem ressignificantes no fluxo da história desses grupos. A questão da tradição não é tida como algo dinâmico, em movimento, de geração para geração, e sim como algo congelado na história. (MARTINS, 2005, p. 145).

A autora ainda ressalta que esses tipos de saberes são desqualificados socialmente e não são valorizados pela escola. Há uma falta de profissionais que dominam as técnicas de casqueamento e ferrageamento na cidade de Pelotas, pois muitos sujeitos que lidam com equinos de tração não procuram esses profissionais, colocando em risco o bem estar do animal; além disso, o tratamento com os equinos exige um alto investimento econômico.

<sup>3</sup> Informações divulgadas no site: <http://wp.ufpel.edu.br/hcv/2010/04/04/casqueamento-e-ferrageamento-mirimjuvenil/>



Um pequeno grupo de veterinários vinculados ao Programa de Extensão publicou em 2010 alguns resultados dos exames clínicos feitos nos cavalos dos moradores do Loteamento e comprovou-se que:

As lesões mais significativas musculoesqueléticas estão vinculadas a erros de ferrageamento, ausência ou imperfeição de casqueamento, concussão proporcionada pelo constante deslocamento em pisos irregulares, excessivamente rígidos e abrasivos, somados, provavelmente, a permanência exaustiva de horas de trabalho e tração além de sua capacidade corporal permitida (Oliveira et al, 2010, p. 2).

Por isso, a importância do curso oferecido pelo Programa de Extensão e a necessidade de valorizar esse saber “que se refere aos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades” (FREIRE, 2005, p. 15). Sobre os saberes que aqui são chamados de tradicionais, eles também se destacam em um novo conceito de Patrimônio Cultural, o Patrimônio Imaterial ou Intangível, definido pela Unesco em 2003 como sendo:

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (Freire, 2005, p. 16).

Antes, somente os bens de “pedra e cal” (ABREU; CHAGAS, 2003), aqueles edificados como igrejas e pontes, eram considerados patrimônio cultural, agora esses bens imateriais estão ganhando espaço na discussão das políticas de salvaguarda. Portanto, pode-se perceber que as possíveis histórias de educação dos moradores do Loteamento se cruzam com estudos históricos, sociológicos e também patrimoniais. Conforme vai se constituindo o referencial teórico-metodológico da investigação, vamos acrescentando outras categorias aos estudos para melhor fazer as análises referentes às trajetórias e histórias de educação dos moradores do Loteamento Ceval.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O NUPRAC trabalha em um espaço com a intenção de produzir saberes que contribuam com a produção acadêmica e científica dos alunos, assim como em sua formação docente e cidadã, favorecendo uma experiência de interação com a realidade de exclusão social, onde sejam socializadas competências e valores de sua formação humana, acadêmica e profissional. É inegável a melhoria da qualidade da educação quando é possibilitado o contato direto dos estudantes com realidades concretas e de troca de saberes acadêmicos e populares.

Dessa forma, é estimulado o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior, produzindo saberes, disponibilizando-os à comunidade e formando professores com novos princípios. Essa é uma maneira de contemplar a necessidade dos graduandos e pós-graduandos em desenvolver atividades junto a crianças que frequentam o ensino básico, tendo em vista a sua formação profissional de qualidade e o sucesso escolar das crianças, a não repetência no ensino regular e, por consequência, a sua própria inclusão social. Elucida-se que a extensão está prevista no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFPel e da Faculdade de Educação, sendo que as atividades de extensão a serem realizadas pelos alunos serão computadas na integralização curricular de seu Curso.

A comunidade é caracterizada como de vulnerabilidade social, despossuída de bens econômicos e com frágeis vínculos sociais e culturais. Cabe à Universidade intervir e tornar menor, através da produção de saberes e da proposição de ações, a desigualdade social em nossa região, propiciando a implementação de políticas públicas que visem à inclusão social. Minimizar a vulnerabilidade social de uma comunidade é sempre um tema preponderante, intimamente ligado às políticas públicas do Estado e também aos princípios do MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Considerando tudo que foi exposto até o momento é que o Programa e o Projeto de Extensão, objetivando atender as necessidades de alguns moradores da comunidade, ofereceu o curso de casqueamento e ferrageamento para equinos de tração. Dessa forma, busca-se contribuir com o bem estar do animal, valorizar tais saberes que estão se perdendo junto à comunidade e possibilitar uma futura profissão e geração de renda principalmente para jovens dessa comunidade que vivem em situação de vulnerabilidade social.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 157-202.

BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. In: **História em Reflexão**, v. 4, n. 8, Dourados: jul/dez 2010a, p. 1-29.

\_\_\_\_\_. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALLIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: MOURA, Rogério; NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis: Programa de Pós Graduação em História, v. 4, n. 1, jan./jun. 2012, p. 5-22.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Com o passado na frente: resgatando histórias de escolarização. REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2002. p.01-06.

\_\_\_\_\_; WEIDUSCHAT, Patrícia. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz; VIEIRA, Márcia Ondina (Orgs.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Beatriz Muniz. O inventário e o registro do patrimônio imaterial: novos instrumentos de preservação. **Cadernos do Lepaarq**: Textos de Arqueologia, Antropologia e Patrimônio. Pelotas: UFPel, v. 2, n. 3, 2005. p. 11-29.

GALVÃO, Ana Maria LOPES, Eliane Marta. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal na pedagogia social.** São Paulo, mar. 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=i so&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=i so&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2013.

JENKINS, Keith. **A História repensada.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133- 161.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 11379- 11392.

MARTINS, Maria Cristina. Práticas de trabalho e produção de saberes no cotidiano de mulheres pescadoras. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação.** Lisboa: Universidade de Lisboa. n. 6. maio/ago 2008. p. 71 - 84.

MOURA, Rogério; NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto (Orgs.). **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

OLIVEIRA, Douglas et al. Principais alterações clínicas encontradas no cavalo de carroça de Pelotas-rs, relacionadas com o perfil das famílias de carroceiros. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPEL, 19, 2010, Pelotas. Anais. Pelotas: CIC UFPEL, 2010. p. 1-4.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39- 62.

VARA, Maria de Fátima Santos da. **Estratégias da população de baixa renda na produção do espaço urbano: o caso do Loteamento Ceval em Pelotas – RS.** 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande RS, 2009.

Artigo recebido em:  
01/08/2013

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# CURSO DE EXTENSÃO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

## EXTENSION COURSE: POSSIBILITIES OF TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY

*FERREIRA, Lúcia Gracia<sup>1</sup>*

*FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento<sup>2</sup>*

*FERREIRA, Ingride de Carvalho<sup>3</sup>*

*SILVA, Patrícia Freire<sup>4</sup>*

*SOUZA, Francine Alves Mares de<sup>5</sup>*

### RESUMO

Atualmente, vimos emergir uma nova era - a contemporaneidade. Nela, percebemos inconsistências e mudanças muito rápidas. Nessa perspectiva, foi realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ Campus de Itapetinga, um projeto de extensão, em formato de curso, buscando discutir estas questões. Assim, o curso foi realizado com duração de seis meses e buscou possibilitar debates, discussões e reflexões sobre a formação de professores frente ao desafio da contemporaneidade. Ao final do curso, foi solicitado que os cursistas respondessem ao questionário que foram devolvidos por 52 participantes. Essa avaliação mostrou que o curso possibilitou mudanças no modo de pensar e agir dos participantes, sendo avaliado como positivo; que as histórias de aprendiz, escrita e oral, promoveu um efeito formador. Ainda que a formação docente deva ser repensada para atender as demandas de uma sociedade contemporânea que reflete as incertezas da modernidade.

Palavras chave: Universidade. Contemporâneo. Extensão.

### ABSTRACT

Currently, we face the emergence of a new era - the contemporary, in which there are inconsistencies and things changes very fast. From this perspective, it was held at the State University of Southwest Bahia/Campus Itapetinga an extension project to discuss these issues. The course was conducted for six months and sought to facilitate debates, discussions and reflections on the challenges of teacher education on contemporary world. At the end of the course, the participants were asked to answer a questionnaire that was returned by 52 participants. The course obtained a positive evaluation by the participants, showing that the course made them change the way they think and act; the stories of apprentice, written and oral, promoted a formative experience. It also showed that teacher training should be reconsidered to meet the demands of modern society which reflects the uncertainties of modernity.

Keywords: University. Contemporary. Extension.

1 Professora Substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Campus de Itapetinga. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos. Doutora em Educação (UFSCar). E-mail: luciagferreira@hotmail.com

2 Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos. Doutora em Psicologia (UFB). E-mail: ritaksoza@hotmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga. E-mail: ingrیدecat@hotmail.com

4 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga. E-mail: patiuesb@hotmail.com

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga. E-mail: francinemainha@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, ainda se veem reflexos da modernidade, uma modernidade inconsistente e que ainda aspira incertezas e mudanças. Nesse contexto, as crises por ela provocadas têm atingido a educação e os profissionais dessa área, provocando carência no processo de formação humana e docente. Assim, a proposta do projeto de extensão “Formação de professores: um desafio da contemporaneidade” consistiu na promoção de curso de extensão que possibilitou o debate, a discussão e a reflexão sobre a formação dos professores na contemporaneidade.

Esse curso está vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (CEPEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Itapetinga, e não teve a pretensão tão somente de transferir/produzir conhecimentos, mas de possibilitar a desconstrução/construção e reconstrução constante de saberes e competências necessários ao trabalho educativo. Assim, a partir das reflexões conjuntas, os aspectos conceituais e pressupostos teóricos abordados foram se constituindo em fundamentação básica concernente ao objetivo do curso e a possibilidade de inserção consciente dos participantes/educadores no contexto educacional.

O curso abrangeu os quatro cursos de licenciatura da UESB/Itapetinga – Pedagogia (matutino e noturno), Ciências Biológicas, Física e Química –, todos do período noturno, cujo tema formação de professores era pouco debatido entre eles. Assim, o curso promoveu não somente o debate, mas também a aproximação entre os alunos das diferentes licenciaturas e de diferentes profissionais da educação. O presente trabalho visa discutir a formação docente na contemporaneidade, a partir da experiência vivenciada no curso de extensão e dos resultados gerados nesse/através desse curso.

A proposta foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Juvino Oliveira. Ao final do curso foi solicitado que os cursistas respondessem a um questionário contendo perguntas sobre o perfil dos participantes (nome, idade, sexo, curso etc.) e oito questões abertas com o intuito de conhecer a opinião dos cursistas sobre as atividades desenvolvidas, ou seja, a avaliação sobre o projeto e extensão. Dessa forma, foram devolvidos 52 questionários que foram analisados visando avaliar e analisar o impacto desse curso na formação desses participantes.

## 2. CARACTERÍSTICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO

Os dados abaixo relacionados e analisados foram do Curso de extensão “Formação de professores: um desafio da contemporaneidade”, que foi realizado no Laboratório de Assessoria Pedagógica, inserido no Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Campus Juvino Oliveira), no período de agosto a dezembro de 2012, com a carga horária de 100 horas. O público-alvo foram os profissionais da área de educação e alunos de licenciatura da UESB.

O curso foi propagado através do site da UESB, e-mail enviado a todas as turmas de Pedagogia, cartaz informativo fixado nos murais da UESB e uma entrevista concedida a UESB FM para divulgar o curso de extensão. Inicialmente, a proposta disponibilizou 45 vagas, mas, a partir da formação de uma turma, esse número foi ampliado para 90 vagas (duas turmas) devido à grande demanda de inscritos.

O curso contava com uma professora coordenadora, uma professora colaboradora, duas monitoras voluntárias e completou os 90 participantes previstos, os quais se encontravam em reuniões semanais e quinzenais (uma turma nas quartas-feiras, das 17h00min às 18h30min, e a outra quartas-feiras quinzenais, das 14h00min às 17h00min). No início foram constatadas dificuldades de duas ordens: 1) grande número de inscritos para vagas limitadas; 2) curto espaço de tempo para os debates, já que esses estavam fluindo de maneira positiva. Não obstante as dificuldades, a equipe deu sequência às atividades, contornando as adversidades surgidas.

O curso tinha como objetivo propor discussões sobre a formação dos professores, fornecendo aos cursistas uma visão global e abrangente sobre o tema, permitindo ao professor uma maior vivência, desenvolvendo visão crítica e mais ampla sobre a formação docente para evidenciar sua aplicabilidade no mundo contemporâneo; realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema; proporcionar o envolvimento de todos os cursistas no contexto atual da Educação e da formação docente; fomentar com estudos a construção de uma perspectiva para a aplicação da educação, atendendo à atual situação; estabelecer um paralelo entre teoria e prática pedagógica, visto que são elementos indissociáveis; e, por fim, incentivar a cultura da leitura, da escrita e da produção de textos científicos para posterior publicação.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos do projeto passou pelas discussões de textos, numa busca do entendimento da temática exposta, de forma expositiva, integrada e renovadora, com o foco numa visão de processo de formação que englobasse tanto a trajetória de formação ao longo da vida quanto a formação inicial e contínua. As técnicas pedagógicas utilizadas foram exposições participativas, dinâmicas de grupo, análise, parecer e discussão dos textos teóricos. O desenvolvimento dos encontros semanais e quinzenais ocorreu de forma interativa, numa perspectiva multidimensional, possibilitando aos participantes a construção de uma visão dos conceitos básicos das questões abordadas, com base em atividades teórico-vivenciais.

O curso foi avaliado pela coordenação como positivo, pois as adversidades foram contornadas. Vale salientar que foram disponibilizadas 90 vagas e todas foram ocupadas, mas que, à medida que ocorria evasão, outras pessoas também eram inseridas no curso. Dessa forma, o percentual de 60% dos concluintes do curso é em relação aos cursistas que iniciaram o curso e não em relação aos outros que foram se inserindo no decorrer das atividades. A porcentagem dos concluintes foi significativa e participativa, pois vale salientar que os mesmos colaboraram até o final com discussões e narrativas (história de aprendiz), o que culminou no amadurecimento docente e discente; politização dos sujeitos; aprendizagens científicas; aprofundamento de questões ligadas à formação docente; maximização dos conhecimentos sobre a profissão-professor; e na consciência de como se deve perpassar a sua formação em meio às incertezas e adversidades próprias da contemporaneidade.

O curso iniciava-se sempre com a leitura da “história de aprendiz” de dois cursistas. Essa história consistia numa descrição de até duas laudas de uma experiência escolar ou não-escolar marcante na vida de cada um, que contribuía para valorização da memória educativa, além da oralidade e da escrita. É importante informar que as elaborações e leituras dessas histórias foram incluídas no curso em andamento, elas não estavam presentes no projeto inicial, mas passou a fazer parte da metodologia de desenvolvimento. Assim, o curso permitiu que esses sujeitos, futuros professores, falassem, dando-lhes voz, necessidade afirmada por Goodson (1997) quando diz que se deve “dar voz aos professores”.

Conforme relatório, das 90 pessoas que receberam o certificado do curso, 18 enviaram suas histórias de aprendiz, as quais foram lidas durante as atividades do projeto, e 31 artigos foram escritos de forma individual, em dupla ou trio e enviados por e-mail para compor um livro que será organizado pela coordenação – o artigo era uma exigência do curso desde o início.

Dessa forma, o projeto possibilitou a integração acadêmica através da articulação

ensino/pesquisa/extensão, pois os alunos conseguiram visualizar a relação existente entre esses três pilares de forma mais ampla e clara através das atividades do curso, uma vez que, ao mesmo tempo em que foi uma proposta de extensão, promoveu o ensino (a aprendizagem, a sala, o professor, os cursistas) e a pesquisa, pois a prática docente, os saberes, os processo de formação dos participantes possibilitaram o estudo sobre os dados, o pensar, o investigar. Nessa perspectiva, Martins (2013, p. 9) aponta que “o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão afirma uma aproximação mais orgânica da universidade com a sociedade como condição para uma formação teórico-crítica indispensável ao sujeito prático”. Assim, essa indissociabilidade deve buscar formar um ser humano capaz de se movimentar na história de movimentar a história, com significado e sentido.

Houve também a integração entre as áreas do conhecimento, pois a área de formação docente já envolve por si só o desenvolvimento de um trabalho inter/multidisciplinar e se faz eficiente a medida em que promove a multirreferencialidade (eixo da proposta do curso). Dessa forma, o curso de extensão tem alcançado sucesso nesse aspecto, tanto pela escolha dos textos, quanto pelas discussões.

Percebeu-se um despertar dos cursistas quanto às questões relacionadas à formação docente, sua importância e sua necessidade. O curso gerou debates eficientes e pessoas mais politizadas; houve produção de conhecimentos, aquisição, produção e mobilização de saberes e, conseqüentemente, transformação social, pois à medida em que mais conhecemos, mais transformamos o lugar onde vivemos e nos relacionamos uns com os outros, o que provoca também a mudança intrapessoal. Para Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Formar-se não é acumular conhecimentos, mas sim adquirir saberes, aplicá-los e transformá-los em outros instrumentos de auxílio da profissão. O curso teve o objetivo maior de despertar nos cursistas a reflexividade, muito mais que certificar.

Foram debatidos temas como: histórico da profissão docente; magistério e gênero; currículo e formação docente; políticas de formação de professores; formação e identidade docente; saberes docentes; ciclo da vida profissional docente; a subjetividade na formação de professores; narrativas, (auto)biografia e histórias de vida de professores; professor pesquisador; tecnologias, EAD e formação de professores; o professor multirreferencial.

Dessa forma, o curso, como salienta Nunes (2001, p. 28), com o debate sobre formação docente, ultrapassou muros, pois se destaca a “importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”. A extensão possibilita isso.

### 3. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O questionário de avaliação final do curso foi entregue no último encontro para 52 participantes, sendo que 50 destes eram alunos de Licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Itapetinga/BA) e dois eram profissionais da área de educação, que também faziam parte do público-alvo proposto pelo projeto.

**Quadro 1: Perfil dos cursistas**

CURSISTAS		ALUNOS					PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO				
52		50					2				
CURSO	FÍSICA			PEDAGOGIA			BIOLOGIA			QUÍMICA	
	1			46			2			1	
ANO DE NASCIMENTO	1953	1968	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	
	01	01	02	02	02	01	03	01	02	03	
	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	01	01	02	02	04	02	02	03	01	03	
	1990	1991	1993	1994	SEXO	FEMININO			MASCULINO		
	04	02	04	03		48			4		
NATURALIDADE	ITAPETINGA	VITORIA DA CONQUISTA		ILHÉUS	POÇÕES	ITARANTIM	CAATIBA		ITORORÓ		
	40	02		01	01	01	01		01		
	ITAPITANGA		JORDANIA			AUTAMIRA		SATO DA DIVISA		SÃO PAULO	
	01		01			01		01		01	
ENDEREÇO		ITAPETINGA					ITORORO				
		51					01				
ESTADO CIVIL		SOLTEIRO(A)		CASADO(A)		UNIÃO ESTAVÉL			DIVORCIADO(A)		
		29		19		01			03		
FILHOS	NAO	SIM		01		02		03		04	
	35	17		7		6		4		0	

Dessa forma, conforme exposto no quadro acima, percebemos que a idade dos participantes variava entre 19 e 60 anos, sendo a maioria mulheres solteiras, sem filhos, naturais do município de Itapetinga e do curso de Pedagogia. A abertura do curso de extensão abrangeu todos os alunos das licenciaturas da UESB, público a quem realmente interessa, pois estes são/serão professores e devem ser preparados para exercer a docência, tendo acesso na universidade ao ensino, pesquisa e extensão; participaram do curso alunos de todas as licenciaturas do campus, sendo Ciências Biológicas, Química, Física e Pedagogia (a maioria). Dessa forma, entendemos que estes alunos necessitam ter acesso a uma formação diferenciada e polivalente, que lhes proporcione a produção e mobilização de saberes (IMBERNON, 2005) – o curso de extensão proporcionou isso.

Os dados nos permitiram conhecer os motivos pelos quais os cursistas se inscreveram e suas expectativas em relação do curso, sobressaindo aspectos como aquisição de conhecimentos e saberes, aprimoramento da formação e aprendizagem.

A formação de professores foi o foco central do curso, tendo em vista que o mesmo objetivou proporcionar discussões e análise sobre os métodos formativos frente à complexidade da contemporaneidade. As leituras e dinâmicas propostas pelo projeto, segundo as participantes, possibilitaram de forma bastante variada a aquisição de novos conhecimentos. Isso contribuiu para refletir a formação docente e fazer uma autorreflexão que culminou em mudanças que os levaram a pensar na construção e reconstrução da identidade profissional e pessoal, visando a melhoria da formação de cada um.

O curso possibilitou para eles conhecimento do mundo do professor; novas leituras e interação com os textos; novos conhecimentos, novos olhares e novas aprendizagens; transformação pessoal e profissional; possibilitou reflexão e criticidade; pensar sobre a realidade educacional; trocas de experiências e vivências. Imbernón (2005) ressalta que o professor que constrói um conhecimento polivalente possui muito mais condição de contribuir com a mudança na/educação. Assim, a formação deve contribuir para aquisição/construção desses conhecimentos.

As atividades contribuíram de forma significativa para a formação dos cursistas e apresentaram-lhes uma nova ideia de formação docente. Fica evidente que, apesar de todos os participantes estarem em cursos de licenciaturas (ou já terem passado por eles), até o momento não haviam sido contemplados com assuntos, discussões, teorias que permeavam a formação docente ponto fundamental para o exercício da prática pedagógica. As experiências vivenciadas pelos cursistas possibilitaram refletir sobre a construção e reconstrução de como deve ocorrer à formação do profissional da educação, nesse caso, daquele que é responsável por levar o aluno a descobrir algo novo. Os participantes demonstraram ter adquirido um crescimento profissional e, sobretudo, pessoal a partir da metodologia adotada pelo curso; essa evolução ocorreu e ocorre por meio da reflexão e autorreflexão aguçadas no curso.

As aprendizagens adquiridas foram muitas e estão relacionadas aos conteúdos propostos e discutidos, como a busca sobre o ser pesquisador; identidade docente; currículo; professor multirreferencial; ser professor; aprender ouvindo o outro; flexibilidade do professor; conhecimento sobre a profissão do docente; realidade na sala de aula; o professor pesquisador; valorização da profissão; interpretação das várias realidades na vida da educação; políticas públicas voltada para formação do professor; a formação ao longo da vida; a formação através da escrita; relação teoria-prática. As variadas aprendizagens dos participantes passaram desde a construção e reconstrução de novos conhecimentos e os



levaram a perceber e conhecer como ocorre o processo de se tornar professor e como deve preparar-se para isso.

As aprendizagens contribuíram para a formação e para essa preparação, pois conforme as respostas dos participantes esses saberes só foram adquiridos no curso de extensão. Outro ponto de grande relevância aprendido pelos cursistas diz respeito aos campos de atuação e a sua valorização enquanto profissional da área de educação capaz de se permitir estar em um processo construtivo e interminável do saber. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem proporcionar aos seus alunos a produção do conhecimento de sua área, pois esse contato os faz preparados para mediá-lo através do exercício da profissão (SEVERINO, 2007).

Quanto às mudanças provocadas pelo curso de extensão, os cursistas salientaram mudanças como: “interesse pela graduação; amadurecimento acadêmico; forma de pensar as práticas pedagógicas; emancipação; postura reflexiva e profissional; na atuação na prática da docência; a possibilidade de escrever sobre si; mudança de comportamento”. Constatase que a mudança atingiu todos os participantes do curso. Nesse caso, como podemos observar nas respostas dos questionários, foram essas mudanças que possibilitaram a eles crescimento em âmbitos variados.

O novo olhar sobre a formação de professores, focado na importância desse tema na graduação, modificou suas posturas acadêmicas, o que conseqüentemente refletirá na atuação profissional e na prática pedagógica desses cursistas. Dessa forma, o exercício da docência pautado na reflexão e criticidade trará um novo paradigma para o campo educacional.

A autorreflexão proposta pelo curso de extensão possibilitou um novo comportamento sobre a vida e seus percalços, evidenciando que as mudanças ocorridas nos campos (profissionais e pessoais) se complementam. Certamente, essas transformações sofridas pelos cursistas os permitirão exercer a sua função de mediar, de forma mais coerente e completa, o conhecimento através do ensino. A mudança deveria mesmo acontecer, pois nesse processo de formação “não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (DOMINICÉ, 2010, p. 53). Dessa forma, podemos dizer que os participantes conseguiram inserir-se num processo formativo, pois, como nos diz Ferreira et al (2011, p. 55), “toda formação pressupõe a mudança” e a formação tem que ser compreendida como algo constante e inacabado.

No curso havia também um momento de grande relevância: a história de aprendiz, que possibilitava de forma interativa trocas de experiências entre os cursistas através da exposição de fatos acontecidos ao longo da vida profissional e também pessoal. Percebemos nas respostas que, mesmo aqueles que não escreveram as histórias, a maioria foi acometida de bons sentimentos ao ouvir as histórias daqueles que participaram por meio da escrita. Dessa forma, segundo Ferreira:

[...] foi possível realizar a atividade das “histórias de aprendiz”, que eram quando iniciávamos o encontro. Foi uma atividade proveitosa, que se configurava numa escrita de duas a três laudas sobre um aspecto da vida, era uma história rápida, contada em poucos minutos, escrita em poucas páginas, mas com significado inestimável para quem escrevia. Percebi que estas histórias contribuíam para a formação desses cursistas. (2013, p. 1 - 2).

Esse espaço foi inserido para que os participantes auxiliassem, através das suas histórias de vida, a construção e a metodologia do curso durante o seu andamento, considerando-o como sendo de grande valia, pois permitiu a construção e reconstrução da identidade profissional e pessoal de cada um. Ainda segundo a autora:

[...] as histórias de aprendiz fazem parte dessa formação. Essas foram produzidas no período do curso – agosto a dezembro do ano de 2012. Eram escritas pelos alunos e trazidas para a universidade onde eram realizadas as leituras. Havia também a escuta, através da qual a formação também foi possível. (2013, p. 5).

Ferreira (2013) nos orienta sobre o que seria essa escrita: a autora aponta que a escrita e escuta dessas histórias possibilitam reflexões sobre a formação e que a narrativa produzida a partir da memória revela aspectos da formação dos sujeitos que escrevem, que falam de si. Observamos também que este momento era o mais esperado entre os participantes, pois a construção do conhecimento gerado pela história de aprendiz permitiu uma reflexão crítica sobre a postura de cada um frente às adversidades da vida.

Foram apresentados pelos cursistas diferentes aspectos relacionados à subjetividade daqueles participantes que escreveram e, ao mesmo tempo, ouviram as histórias de aprendiz, despertando: sentimento de empatia; emoção ao ler e ouvir; o saber que não somos únicos a ter problema; sentimento de importância; prazer em externar o passado; percepção que a escrita é mais difícil do que pensamento; superação da timidez e da dificuldade de lembrar o passado; identificação com a história do outro; o repensar sobre o processo de formação. As escritas proporcionaram entender que a vida deixa marcas.

Os cursistas mostraram que o processo de formação vai além das grades curriculares, das técnicas e teorias dos cursos de graduações, mas está presente também nas suas próprias vivências e nas experiências do outro, na compreensão de que somos seres em formação e que a cada momento partilhado e compartilhado nos permite construir o conhecimento.

Observamos, assim, a necessidade de inserir nos cursos de licenciaturas da UESB momentos de lembrança como este proposto pelo curso de extensão. Os relatos demonstraram que os cursistas contribuíam no processo formativo um do outro, pois o momento de lembrança proporcionado pela metodologia do curso de extensão permitiu entender que a construção do saber não ocorre apenas através da exposição de instrumentos meramente técnicos, tampouco por meio da reprodução do conhecimento erudito, mas também através da escrita e da escuta que “permitem ao sujeito em formação compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.135).

Para aqueles que apenas ouviram os colegas lerem as histórias, sentimentos diversos também foram manifestados como a certeza de que todos podem vencer os obstáculos da vida; emoção; vontade de escrever; valorização; a participação na vida e história do outro; reflexão sobre as próprias vivências; motivação. Os sentimentos experimentados por aqueles que não estavam inseridos no contexto da escrita corroboram a ideia de que precisamos humanizar as licenciaturas, ou seja, dar espaço para as trocas e vivências profissionais e pessoais nos cursos de formação de professores.

Os relatos demonstram que a história do outro é uma ajuda imprescindível no processo de construção do saber e de como saber mediar o conhecimento. Por meio das respostas dos questionários podemos dizer que o processo de formação docente deve ser compreendido na perspectiva de descobertas/redescobertas e, sobretudo, no sentido da coletividade, pois ouvir sobre a vida e experiência do outro possibilita a reflexão sobre a sua própria vida.

Pelos relatos do cursistas percebemos que a maioria deles pôde se construir e reconstruir através da reflexão sobre os fatos vividos/ouvidos como marcantes da sua própria vida. Conforme aponta Souza:

A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadora leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona a abraçar a totalidade das vivencias e aprendizagens formadora do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social. (2006, p. 144).

O contato com as histórias partilhadas permitiram a eles e a nós perceber que somos seres em formação e que o outro, com seus exemplos, lutas, vitórias e derrotas, nos ajuda nesse processo, pois:

O ser humano pode ser entendido como um projeto inacabado que tem a oportunidade de construir-se no dia-a-dia. O ser humano é muito mais valioso e importante, pois não há sentido em tornar-se humano sem a figura do outro. (ABRAHAO, 2006, p. 166).

Assim, a socialização das histórias escritas e partilhadas permitiu aos cursistas, que não escreveram a sua história de aprendiz, perceberem-se no outro a ponto de sentir o desejo de fazer parte desde contexto. Isso porque, conforme apontado por Jesus e Sonnevile (2008), a escrita possibilita ao professor refletir e aprender a partir da sua própria narrativa, oral e escrita.

O curso de extensão foi unanimemente avaliado pelos cursistas de maneira positiva, pois para eles o mesmo contribuiu para o crescimento profissional e pessoal ao levá-los a reflexão sobre qual formação docente é necessária para atender a sociedade contemporânea de mudanças constantes e rápidas.

Os participantes avaliaram o curso de maneira positiva, ressaltando que foram muitas as aprendizagens experienciadas em cada encontro, emitindo as seguintes opiniões: “ótimo; completo; importante; interessante; muito enriquecedor para o processo de censo crítico e formação; possibilidade de aprendizagem; espaço de discussões; amadurecimento pessoal e profissional; excelente; necessário para profissionais da área de Educação; importante para formação na Licenciatura; avaliação positiva do desempenho da docente; agente transformador na formação; bom; atendeu as expectativas; maravilhoso; contribuição para as escolhas; proveitoso; de grande importância acadêmica; estimulante; curta duração, pois deveria ter uma extensão maior; ampliação de visão do mundo; ótima oportunidade para formação; valeu a pena, pois entendeu que podemos fazer e ser melhor no exercício da profissão”.

Podemos dizer que todos que estavam imersos no universo do curso de extensão (leituras de texto sobre formação, escrita e leituras das histórias de aprendiz, confecção de artigos, debates, discussões, etc.) conseguiram observar transformações em sua vida pessoal, o que consequentemente refletirá na sua vida profissional, pois, como nos aponta Nóvoa (1992), não se pode separar um do outro, assim como você é pai, mãe, amigo, esposa, namorado em todas as circunstâncias, ou seja, é impossível dissociar o ser profissional do ser pessoal.

O outro ponto relevante da aprendizagem proporcionada pelo curso de extensão foi percebido quando os cursistas tiveram contato com o novo, pois para muitos deles esse novo conhecimento, quando aplicado na prática, seja na elaboração de trabalho acadêmico, seja na execução das suas atividades pedagógicas, os permitirão desenvolver as temáticas de forma mais crítica e, com efeito, na construção do outro que estará em contato também com elas.

Dentre tantos impactos, avaliações, transformações positivas provocadas pelo curso em seus participantes e consequentemente naqueles que estão em contato com essa mudança, podemos dizer que o curso conseguiu alcançar todos os objetivos propostos. Nessa perspectiva, consideramos esta proposta como um projeto de sucesso, pois o mesmo conseguiu contribuir como agente de transformação/formação por meio das aprendizagens de refletir e autorrefletir sobre o papel do professor no contexto educacional e social.

Como sabemos o espaço acadêmico deve permitir que a sua clientela esteja em contato com a extensão e pesquisa, desse modo é necessário o incentivo através de investimento em ensino, pesquisa e extensão e na articulação desse tripé. Para tanto, os formadores de formadores devem chamar para si o compromisso com a construção de projetos que atendam a demanda da formação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão avaliado levou os seus participantes a adentrarem universos antes desconhecidos. Essa construção e reconstrução de conceitos faz com que a formação de professores deixe de ser despercebida e ocupe o seu lugar que é a parte fundamental no processo educacional. Sabemos que as mudanças aspiradas no campo educacional só poderão acontecer quando esse profissional, peça fundamental para o paradigma da contemporaneidade, passar a ser formado para a incerteza.

Assim, através das narrativas escritas e da oralidade, os cursistas em formação construíram saberes mediante a troca de vivências. Após a percepção da relevância do contado com as teorias que permeia a formação de professores, vale salientar a necessidade de criar ambientes que proporcionem impactos transformadores na postura desse futuro formador, ou seja, devem haver investimentos por parte das instituições educacionais para a articulação do ensino, pesquisa e extensão, pois a realização de cursos como estes promove a reflexão. Mas, sobretudo, é necessário que se incite os formadores de formadores a colaborar de forma efetiva na formação dos discentes, futuros professores, através da criação e desenvolvimento de curso de extensão deste formato, pesquisas voltadas para essa área de conhecimento e de um ensino mais flexível e reflexivo.

Atividades como estas, cujo tema envolve todas as licenciaturas, no emaranhado da complexidade, formam professores para viverem na contemporaneidade, formam para a mudança e também para a incerteza. Torna-se necessário atender à demanda da formação no século atual, ou seja, a formação docente deve ser repensada para atender as exigências de uma sociedade contemporânea que reflete as incertezas já advindas da modernidade.

Devido às complexidades inerentes à era contemporânea, a formação docente deve perpassar por elementos subjetivos e humanos e não somente pelo currículo técnico, como é imposto por diversos cursos.





## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 149-170.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FERREIRA, L. G. et al. Um estudo sobre os professores da zona rural e sua formação **Revista Percurso**. Maringá, v. 3, n. 2, p. 41-59, 2011.

\_\_\_\_\_. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação. **Memo**. Artigo submetido ao I Colóquio Docência e Diversidade na educação básica. 2013. p.1-14.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, F. P.; SONNEVILLE, J. J. O paradigma da complexidade na formação docente contemporânea. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 59-72, jul./dez. 2008.

MARTINS, L. M. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. Disponível em: [http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16\\_09\\_2011\\_134/Ensino\\_pesquisa\\_extensao\\_como\\_fundamento\\_metodologico\\_da\\_construcao\\_do\\_conhecimento\\_na\\_universidade.pdf](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf). Acesso em 12 dez. 2013.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27-42.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

SEVERINO, A.J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p.135-147.

Artigo recebido em:  
18/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# ATENDIMENTO AMBULATORIAL DE CRIANÇAS EM CENTRO DE RECUPERAÇÃO NUTRICIONAL

## AMBULATORY CARE OF CHILDREN AT A NUTRITIONAL RECOVERY CENTER

*SALDAN, Paula Chuproski<sup>1</sup>*

*BRECAILO, Marcela Komechen<sup>2</sup>*

### RESUMO

O objetivo desse artigo é relatar a experiência de um Projeto de Extensão em Nutrição Materno Infantil desenvolvido em um Centro de Recuperação Nutricional em Guarapuava-PR. O projeto foi desenvolvido na forma de atendimento ambulatorial nutricional às crianças e suas mães por acadêmicas de Nutrição, supervisionadas por docentes nutricionistas. As mães recebiam orientações sobre o estado nutricional e a alimentação da criança com base nos hábitos alimentares e condição social da família. Foram realizados 338 atendimentos. Verificou-se que 47,0% das crianças apresentaram melhora do estado nutricional entre o primeiro e o segundo atendimento, 29,1% delas não retornaram para o segundo atendimento, 17,9% não tinham necessidade de um novo atendimento e 6,0% apresentaram piora do estado nutricional. Com a realização do projeto crianças e mães receberam atendimento nutricional específico para melhora do estado nutricional da criança e as acadêmicas puderam vivenciar a prática profissional aliada aos conhecimentos adquiridos na graduação.

Palavras chave: Assistência ambulatorial. Transtornos da nutrição do lactente. Transtornos da nutrição infantil.

### ABSTRACT

This article aims to describe the experience of a Maternal and Child Nutrition Extension Project developed in a Nutritional Recovery Center, in Guarapuava-PR. The project was conducted in a nutritional ambulatory care for children and their mothers by students of Nutrition Course under the supervision of their professors. The mothers received information about child's nutritional status and adequate dietary intake based on family's food habits and social situation. It was done 338 nutritional ambulatory appointments. It was found that 47.0% of children presented improvement on their nutritional status between the first and second ambulatory care, 29.1% of them did not return to the second ambulatory care, 17.9% did not need returning and 6.0% worsened their nutritional status. During the development of this project, children and mothers received specific nutritional care to improve child's nutritional status. The students that took part on this project could link nutritionist practice with the knowledge obtained on Nutrition Course.

Keywords: Ambulatory care. Infant nutrition disorders. Child nutrition disorders.

1 Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Enfermagem em Saúde Pública. Professora Assistente do Departamento de Nutrição. E-mail: pchuproski@unicentro.br

2 Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Nutrição. Professora Assistente do Departamento de Nutrição. E-mail: marbrecailo@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os seis primeiros anos de vida, também chamados de primeira infância, são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. É nessa fase que a criança desenvolve grande parte do potencial mental que terá quando adulto. A atenção integral nessa faixa etária influencia no sucesso escolar, no desenvolvimento de fatores de resiliência e autoestima necessários para continuar a aprendizagem, na formação das relações e da autopercepção requeridas para independência econômica e no preparo para a vida familiar e comunitária (UNICEF, 2008). Ações de promoção à saúde, prevenção de agravos e assistência pressupõem o compromisso de prover qualidade de vida para que a criança possa crescer e desenvolver seu potencial (BRASIL, 2012).

A saúde integral da criança contempla ações de atenção à saúde do recém-nascido, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, promoção de alimentação saudável, saúde bucal, vigilância à mortalidade e prevenção de violência e acidentes (BRASIL, 2012). A alimentação e a nutrição constituem requisitos básicos à promoção e proteção da saúde, evitando e tratando agravos nutricionais como desnutrição, obesidade e carência de micronutrientes (BRASIL, 2009, 2010).

A alimentação adequada em quantidade e qualidade tem papel primordial para o pleno desenvolvimento da criança. Nos primeiros seis meses de vida recomenda-se aleitamento materno exclusivo e, a partir dessa idade, deve-se introduzir alimentos complementares com continuidade da amamentação por dois anos ou mais. O início da alimentação complementar é fundamental para a formação dos hábitos alimentares da criança. Inicia-se a alimentação complementar com uma papa salgada e uma papa de fruta, aos sete meses introduz-se a segunda papa salgada e, a partir dos oito meses de idade, a criança pode passar gradativamente para a alimentação da família. Aos 12 meses ela deve estar recebendo a alimentação da família. O consumo de alimentos industrializados é contraindicado até os dois anos de idade. A partir do segundo ano de vida a criança deve seguir com uma alimentação equilibrada e variada contendo todos os grupos alimentares e na quantidade adequada à fase da vida em que se encontra (BRASIL, 2002, 2010; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2006).

O estado nutricional de uma população, e em especial das crianças, é um relevante indicador de sua saúde e qualidade de vida, espelhando o modelo de desenvolvimento de uma determinada sociedade (BRASIL, 2002). A desnutrição ou, mais especificamente, as deficiências nutricionais são doenças que resultam do aporte alimentar insuficiente em energia e nutrientes ou ainda, com alguma frequência, do aproveitamento biológico inadequado dos alimentos ingeridos em decorrência de doenças infecciosas. A desnutrição infantil é considerada uma doença de origem multicausal, ou seja, não se pode falar em um único fator causal, mas sim em uma rede de fatores. Entre os fatores destacam-se o desmame precoce, a higiene precária na preparação dos alimentos, o déficit específico da dieta em vitaminas e minerais, a incidência repetida de infecções, as práticas de cuidado com a criança, as condições de vida e serviços de saúde deficientes (MONTE, 2000; MONTEIRO, 2003).

Apesar da diminuição dos índices de desnutrição infantil em nosso meio, ainda existem crianças desnutridas, em especial com comprometimento estatural, ao mesmo tempo em que as taxas de sobrepeso e obesidade vêm aumentando, caracterizando o processo de transição nutricional (MONTEIRO et al, 2009; VICTORA et al, 2011).

Na atenção básica de saúde, a assistência ambulatorial nutricional envolve tratamento e reabilitação dos problemas relacionados à alimentação por meio de procedimentos terapêuticos de baixa complexidade. Essa assistência pode ter caráter universal, quando envolve a família e a comunidade, ou específico, quando envolve a criança (BRASIL, 2009).

O objetivo desse artigo é relatar a experiência de um Projeto de Extensão em Nutrição Materno

Infantil desenvolvido em um Centro de Recuperação Nutricional que atende crianças menores de seis anos de idade com desnutrição infantil e problemas relacionados à alimentação e nutrição.

## O CENTRO DE RECUPERAÇÃO NUTRICIONAL

O Centro de Recuperação Nutricional, criado em 1994, é uma organização da sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, situado na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, que presta atendimento a crianças desnutridas da cidade e região. O público alvo do centro são crianças menores de seis anos de idade com comprometimento do estado nutricional, bem como seus familiares. As crianças são encaminhadas ao centro pelas unidades de saúde, Pastoral da Criança, hospitais e centros municipais de educação infantil. Devido à importante atuação do centro no município, a demanda espontânea também cresce paulatinamente.

Os principais objetivos do centro são prestar assistência e recuperar crianças desnutridas, fornecendo assistência médica e medicamentos; capacitar e assistir as famílias das crianças na busca de um padrão nutricional satisfatório; e promover desenvolvimento social e combate à pobreza. A Prefeitura Municipal disponibiliza ao centro pediatra, auxiliar de enfermagem, motorista e auxiliar de serviços gerais, bem como repassa verba mensal para os gastos internos e fornece medicamentos. No entanto, o centro enfrenta dificuldades financeiras para contratação de profissionais especializados e os profissionais que trabalham na instituição normalmente fazem parte de projetos temporários.

## A IDEALIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O fato do referido centro não contar com um profissional de Nutrição sempre foi um assunto discutido por professores do Departamento de Nutrição da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), os quais não compreendiam o fato do centro prestar atendimento nutricional às crianças com desnutrição sem a presença de um nutricionista em seu quadro profissional. O centro manifestava interesse para que os alunos do curso de Nutrição desenvolvessem estágio na instituição, porém com a ausência de um nutricionista isso era inviável.

Com a consolidação e qualificação do corpo docente do departamento começaram a surgir propostas de projetos de pesquisa e extensão aliados ao ensino da Nutrição. Em 2008, foi submetido para apreciação das instâncias competentes da universidade o Projeto de Extensão em Nutrição Materno Infantil, que tinha como principal objetivo prestar atendimento nutricional à população frequentadora do Centro de Recuperação Nutricional. A proposta inicial foi discutida com a diretoria do centro e elaborou-se um projeto de dois anos que poderia ter continuidade e renovação a cada ano, a partir da avaliação dos resultados obtidos com a execução do projeto.

## A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO EM NUTRIÇÃO MATERNO INFANTIL

Serão relatadas experiências dos dois primeiros anos de execução do projeto de extensão (2009 e 2010), o qual foi desenvolvido na forma de atendimento ambulatorial nutricional às crianças menores de seis anos de idade, que apresentavam algum problema relacionado à nutrição, e suas mães ou responsáveis. O atendimento acontecia uma vez por semana, no mesmo dia em que a pediatra e a assistente social realizavam atendimento, e era executado por três acadêmicas do curso de Nutrição supervisionadas diretamente por duas docentes do Departamento de Nutrição, que exerciam as funções de coordenadora e vice-coordenadora do Projeto de Extensão.

As acadêmicas estavam no terceiro ano do curso e permaneceram no projeto por dois anos, até a conclusão do curso de graduação. Elas tiveram a oportunidade de vivenciar a implantação do atendimento ambulatorial até a prestação de serviços à população. Ainda, foram responsáveis pelo desenvolvimento e aprimoramento dos materiais para o atendimento, avaliação nutricional e orientações nutricionais com base nos documentos do Ministério da Saúde e da Sociedade Brasileira de Pediatria (BRASIL, 2002, 2004, 2010, 2011; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2006, 2009).

Foi estabelecida uma agenda de 8 a 10 consultas semanais. Primeiramente, as mães e crianças eram conduzidas a uma sala onde se realizava avaliação antropométrica da criança. Cabe destacar que o centro contava com equipamentos (balança pediátrica eletrônica, balança tipo plataforma, estadiômetro, infantômetro e fitas antropométricas) para essa avaliação e com estrutura física adequada para o atendimento das crianças (salas de atendimento). Eram aferidas medidas de peso e estatura e, dependendo da idade da criança, medidas de perímetros cefálico e torácico. A classificação do estado nutricional era realizada por meio dos índices antropométricos Peso por idade (P/I), Estatura por idade (E/I), Peso por estatura (P/E) e Índice de Massa Corporal por idade (IMC/I), segundo recomendação do Ministério da Saúde e de acordo com as novas curvas de crescimento da Organização Mundial da Saúde (BRASIL, 2004, 2011; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2009, 2010).

Após avaliação antropométrica, as mães e crianças eram conduzidas a uma sala reservada onde era realizada anamnese nutricional, procurando conhecer aspectos da mãe, da criança e da família, histórias de hospitalizações, diagnóstico clínico (realizado pela pediatra), utilização de medicamentos, resultados de exames laboratoriais, condição socioeconômica, história da alimentação da criança (duração da amamentação, período de introdução dos alimentos complementares, alimentação atual) e alimentação da família. A anamnese era preenchida na forma de um diálogo com a mãe, deixando-a falar, sem pressa e captando aspectos importantes para um adequado diagnóstico nutricional. Esse primeiro atendimento tinha duração de 40 minutos à uma hora.

O diagnóstico nutricional deve ser elaborado com base em dados clínicos, bioquímicos, antropométricos e dietéticos, conjuntamente com dados sociais, econômicos e culturais, obtidos na avaliação nutricional e no acompanhamento do indivíduo, família e comunidade (BRASIL, 2009).

Os primeiros atendimentos foram realizados pelas docentes responsáveis pelo projeto, com o acompanhamento das acadêmicas para que pudessem perceber a forma de conduzir o atendimento. No entanto, era explicado que cada paciente deveria ter um



atendimento individualizado e que a forma de conduzir a consulta seria desenvolvida com a prática e com as características individuais de cada paciente. Nos atendimentos posteriores, realizados pelas acadêmicas, sempre havia uma docente para orientações e acompanhamento da consulta. Após os atendimentos, era realizada uma reunião com as acadêmicas visando destacar os principais pontos dos atendimentos e aqueles que precisavam ser aperfeiçoados para os novos atendimentos, em especial aspectos de abordagem das mães e a forma de orientação nutricional.

Com base em todos os dados coletados na anamnese, era explicado à mãe o estado nutricional da criança, necessidade de consultas de retorno para acompanhamento do estado nutricional e ela recebia algumas orientações nutricionais impressas ou manuais para melhorar a alimentação da criança. Porém, o foco desse primeiro atendimento não era repassar inúmeras informações sobre o que estava inadequado na alimentação da criança, mas estabelecer vínculo com a mãe para que a mesma retornasse ao serviço.

Em geral, as mães e cuidadores apresentavam dúvidas em relação à alimentação infantil, tinham dificuldade para alimentar a criança em função da condição social, tabus e crenças alimentares, interferência de outras pessoas e da aceitação da criança. O profissional de saúde, em especial o nutricionista, tem o papel de orientar e intervir para a promoção, prevenção e tratamento de agravos à saúde da criança. Entretanto, é reconhecida a necessidade de valorização do indivíduo e de sua história de vida nesta intervenção, de modo a respeitar os hábitos e a subjetividade pessoal. Muitas vezes, as escolhas alimentares não passam por uma objetivação, por motivos como restrição econômica, simbologias alimentares, e relações de apreciação e depreciação de artigos alimentícios a serem adquiridos para as crianças e suas famílias.

Quando necessário, era agendada consulta de retorno mensal, quinzenal ou semanal, dependendo da situação de cada criança. Nessa consulta, como já havia um conhecimento prévio do caso, era realizada uma anamnese para acompanhamento do estado nutricional da criança, novamente eram aferidas medidas de peso e estatura para verificar se houve melhora, analisados exames laboratoriais da criança, bem como era investigada a adaptação da mãe e da criança às orientações passadas. A consulta de retorno durava, em média, 30 minutos. Nessa nova consulta a mãe recebia mais orientações nutricionais e era fornecido um plano alimentar de acordo com os hábitos da criança e as condições da família.

Foram realizados 338 atendimentos, sendo 136 atendimentos iniciais e 202 atendimentos de retorno. As crianças atendidas, em sua maioria, apresentavam carências nutricionais, principalmente anemia ferropriva, desnutrição crônica representada pela baixa estatura, parasitoses intestinais e, algumas delas, doenças raras e neuropatias. As crianças pertenciam a famílias com condições de vida precárias, as mães tinham baixa escolaridade e a maioria não trabalhava fora do lar, participavam de programas assistenciais do governo estadual (Programa “Leite das Crianças”), federal (Programa “Bolsa Família”) e tinham outros filhos que também faziam tratamento no centro.

Na primeira consulta era possível observar que as crianças apresentavam alimentação deficiente em calorias e micronutrientes, não consumiam frutas e legumes de maneira suficiente e excediam em frituras e produtos industrializados como salgadinhos, sucos, guloseimas e macarrão instantâneo. O estado nutricional das crianças com base no Índice de Massa Corporal para Idade (IMC/I) (BRASIL, 2011; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2009, 2010) apresentou-se inadequado para 61,8% delas.



Do total de crianças no primeiro atendimento, 24,3% apresentaram algum grau de magreza, 34,6% risco de sobrepeso e 2,9% sobrepeso/obesidade. As crianças tinham comprometimento estatural, sendo que 24,3% delas apresentaram baixa estatura e 20,6% muito baixa estatura para idade, o que evidencia desnutrição crônica. Apesar do objetivo do Centro de Recuperação Nutricional e do referido Projeto de Extensão ser focado na recuperação de crianças desnutridas, foram observados casos de excesso de peso nas crianças atendidas, demandando atenção no direcionamento dos atendimentos prestados dado os inúmeros problemas relacionados à obesidade na infância e o risco de obesidade na idade adulta.

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde e Demografia da Criança e da Mulher (PNDS 2006) apontam diminuição dos casos de desnutrição e aumento moderado dos índices de sobrepeso e obesidade nas crianças menores de cinco anos, no entanto, a desnutrição pode ser encontrada ainda em crianças de mães com baixa escolaridade e baixo nível socioeconômico (MONTEIRO et al, 2009). O comprometimento severo do crescimento nos primeiros dois anos de vida conduz a danos irreversíveis, incluindo baixa estatura na vida adulta, menor aproveitamento escolar, redução na capacidade produtiva na idade adulta e uma diminuição no peso de nascimento das próximas gerações. Além disso, crianças que são desnutridas nos primeiros dois anos de vida e ganham peso rapidamente mais tarde, na infância e na adolescência, apresentam um risco aumentado de desenvolver doenças crônicas não transmissíveis relacionadas à nutrição (BLACK et al, 2008). As carências nutricionais, entre elas a anemia ferropriva, também afetam crianças, principalmente nos dois primeiros anos de vida quando os hábitos alimentares estão sendo estabelecidos (BRASIL, 2002).

Observou-se que 47,0% das crianças apresentaram melhora do estado nutricional entre a primeira e a segunda consulta, 29,1% delas não retornaram para a segunda consulta, 17,9% não tinham necessidade de uma consulta de retorno e 6,0% apresentaram piora do estado nutricional.

Alguns atendimentos eram desgastantes e a conversa com a mãe era dificultada pela presença da própria criança que não permanecia quieta, chorava ou queria sair da sala. Em alguns momentos, a própria mãe não queria conversar, limitava-se a responder somente ao que era questionada e até chorava ao relatar a situação de vida e a falta de alimentos no domicílio. Essas situações eram difíceis e desafiadoras para as acadêmicas e profissionais que precisavam encontrar formas de se aproximar da mãe e da sua realidade, principalmente por se tratar de contextos diferentes. Muitas vezes era preciso ter cuidado para não fazer um julgamento da situação, mas ajudar aquela mãe/família a encontrar uma maneira de amenizar seu problema e de sua criança, em especial na questão alimentar, dentro das recomendações preconizadas pelos organismos nacionais de referência, visando melhorar o estado nutricional e respeitando as condições sociais e culturais das famílias.

Como o atendimento prestado acontecia no mesmo dia em que a pediatra e a assistente social estavam no centro, foi possível discutir as situações de algumas mães e crianças conjuntamente e ajudá-las no enfrentamento das dificuldades. Além desses profissionais, o centro também contava neste período com psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.

Somadas aos atendimentos ambulatoriais, foram realizadas duas oficinas de orientação nutricional e preparação de receitas nutritivas com as mães das crianças. As mães eram convidadas a participar e nas oficinas elas confeccionaram pratos nutritivos

para suas crianças. Esse espaço foi importante para conversarmos e colocarmos em prática aspectos relacionados à higiene das mãos, do ambiente, dos utensílios e combinações alimentares para condições específicas, em especial anemia ferropriva. Ao final, as mães e crianças puderam degustar os pratos preparados e levar as receitas impressas para casa; vinte e oito mães participaram dessa atividade. Cabe ressaltar que o centro contava com uma cozinha equipada e disponibilizava os alimentos para a realização dessas oficinas.

As acadêmicas também desenvolveram atividades relacionadas à pesquisa e, no decorrer do projeto, apresentaram resumos em congressos, seminários e semanas de estudo sobre o perfil da população atendida, estado nutricional das crianças, avaliação da alimentação e experiências do atendimento ambulatorial. Para tal atividade, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (Ofício nº 079/2009 – COMEP/UNICENTRO). Duas acadêmicas participantes do projeto recebiam bolsa do Programa Institucional de Ações Extensionistas (PIAE).

Ao final do ano de 2010, a diretoria do centro manifestou interesse na continuidade do projeto e o Departamento de Nutrição assumiu a continuidade da execução do mesmo. O caráter inovador e o sucesso desta experiência propiciaram a implementação do projeto para os anos subsequentes, aumentando o número de docentes e acadêmicos envolvidos e, conseqüentemente, de atendimentos. Anualmente é realizada uma avaliação do projeto pelo número de atendimentos prestados e atividades desenvolvidas.

## CONCLUSÕES

A realização do Projeto de Extensão em Nutrição Materno Infantil foi importante para as crianças e mães frequentadoras do Centro de Recuperação Nutricional, pois elas receberam atendimento nutricional específico visando a melhora do estado nutricional da criança. Observaram-se casos de desnutrição crônica, porém foram detectados casos de sobrepeso e obesidade, mostrando a necessidade de intervenção nutricional na população que frequentava o centro. O projeto também foi fundamental para as acadêmicas envolvidas que puderam vivenciar a prática profissional aliada aos conhecimentos adquiridos na graduação. O projeto permitiu o contato com a população atendida no centro, vivenciar situações de vida das mães e crianças, casos clínicos raros e convivência com outros profissionais de saúde.

Além disso, o Projeto de Extensão não se limitou à prestação de serviços à comunidade na forma do atendimento ambulatorial, mas possibilitou a execução concomitante de atividades de ensino e pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- BLACK, R. E. et al. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, London, v. 371, n. 9608, p. 243 - 260, jan. 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde: norma técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Dez passos para uma alimentação saudável: guia alimentar para crianças menores de dois anos um guia para o profissional de saúde na atenção básica*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Matriz de ações de alimentação e nutrição na atenção básica de saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Vigilância alimentar e nutricional – SISVAN: orientações básicas para a coleta, o processamento, a análise de dados e a informação em serviços de saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Organização Pan Americana da Saúde. *Guia alimentar para crianças menores de dois anos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.
- MONTE, C. M. G. Desnutrição: um desafio secular à nutrição infantil. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 76, n. 3, p. 285 - 297, 2000.
- MONTEIRO, C. A. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. In: FAVRO, R. *Estudos Avançados*. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 7 - 20.
- MONTEIRO, C. A. et al. Avaliação antropométrica do estado nutricional de mulheres em idade fértil e crianças menores de cinco anos. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher – PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Capítulo 11. p. 213 – 230.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento de Nutrologia. *Avaliação nutricional da criança e do adolescente: manual de orientação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2009.
- \_\_\_\_\_. Departamento de Nutrologia. *Manual de orientação: alimentação do lactente, alimentação do pré-escolar, alimentação do escolar, alimentação do adolescente, alimentação na escola*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2006.
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND - UNICEF. *Situação mundial da infância 2008: caderno Brasil*. Brasília, DF: UNICEF, jan. 2008.
- VICTORA, C. G. et al. Saúde de mães e crianças no Brasil: progressos e desafios. *The Lancet*, London, v. 377, n. 9780, p. 1863-1876, mai. 2011.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Anthro for personal computers, version 3.2.2, 2011: Software for assessing growth and development of the world's children*. Geneva: WHO, 2010. Disponível em <<http://www.who.int/childgrowth/software/en/>>. Acesso em 15 Mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. *WHO AnthroPlus for personal computers: Software for assessing growth of the world's children and adolescents*. Geneva: WHO, 2009. Disponível em <<http://www.who.int/growthref/tools/en/>>. Acesso em 15 Mar. 2012.

Artigo recebido em:  
22/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# O YOGA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

## YOGA AS STRATEGY TO PROMOTE QUALITY OF WORKING LIFE

*SPAGNOL, Carla Aparecida<sup>1</sup>*

*VILLA, Eliana Aparecida<sup>2</sup>*

*VALADARES, Victor Mourthé<sup>3</sup>*

*FREITAS, Maria Édila Abreu<sup>4</sup>*

*SILVEIRA, Ana Paula de Oliveira<sup>5</sup>*

*VIEIRA, Jackeline Soares<sup>6</sup>*

*CANDIAN, Érica Santana<sup>7</sup>*

*OLIVEIRA, Bárbara Kellen Souza Oliveira<sup>8</sup>*

### RESUMO

Esse artigo relata a experiência da adoção do *yoga* como estratégia de promoção da qualidade de vida no trabalho (QVT) para a equipe de enfermagem de um Hospital Escola. Aplicamos um questionário para traçar o perfil da equipe, apreender suas percepções sobre as condições de trabalho e sobre a qualidade de vida na organização. Posteriormente, implementamos o *yoga* em dois turnos e, ao final, aplicamos outro questionário para avaliar a adesão à atividade proposta. Os trabalhadores aderiram à prática adotada e pretendem participar de outras estratégias. Esperamos incentivar os trabalhadores a desenvolver o autocuidado e criar ambientes confortáveis/ produtivos para uma assistência de qualidade.

**Palavras chaves:** Qualidade de vida. Trabalho. Enfermagem.

<sup>1</sup> Enfermeira. Professora Adjunta da Escola de Enfermagem- UFMG. Departamento de Enfermagem Aplicada. Doutora em Saúde Coletiva. Belo Horizonte-MG. [spagnol@ufmg.br](mailto:spagnol@ufmg.br)

<sup>2</sup> Enfermeira. Professora Adjunta da Escola de Enfermagem- UFMG. Departamento de Enfermagem Aplicada. Doutora em Enfermagem. Belo Horizonte-MG. [luavilla@gmail.com](mailto:luavilla@gmail.com)

<sup>3</sup> Arquiteto. Professor Assistente vinculado ao Laboratório de Conforto Ambiental - LABCON da Escola de Arquitetura- UFMG. Mestre em Engenharia Civil e Professor de Yoga pelo Satyananda Yoga Center, vinculado ao Yoga Fellowship Moviment. Coordenador do Projeto Ayuryoga na UFMG. Belo Horizonte-MG. [vmars.bhz@gmail.com.br](mailto:vmars.bhz@gmail.com.br)

<sup>4</sup> Enfermeira. Professora Associada e aposentada da Escola de Enfermagem- UFMG. Departamento de Enfermagem Aplicada. Doutora em Enfermagem. Pós graduada em Acupuntura pelo INCISA/IMAM-Belo Horizonte-MG. [maredilaf@gmail.com](mailto:maredilaf@gmail.com)

<sup>5</sup> Enfermeira. Graduada na Escola de Enfermagem- UFMG. Bolsista PROEX- UFMG durante o desenvolvimento do projeto. Belo Horizonte-MG. [aposilveira@yahoo.com.br](mailto:aposilveira@yahoo.com.br)

<sup>6</sup> Enfermeira. Graduada na Escola de Enfermagem- UFMG. Bolsista PROEX- UFMG durante o desenvolvimento do projeto. Belo Horizonte-MG. [jackelinesvieira@yahoo.com.br](mailto:jackelinesvieira@yahoo.com.br)

<sup>7</sup> Aluna do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional-UFMG. Bolsista PROEX- UFMG. Belo Horizonte-MG. Email: [ericacandian@gmail.com](mailto:ericacandian@gmail.com)

<sup>8</sup> Enfermeira. Graduada na Escola de Enfermagem - UFMG. Bolsista PROEX- UFMG durante o desenvolvimento do projeto. Belo Horizonte-MG. Email: [barbarakelen@hotmail.com](mailto:barbarakelen@hotmail.com)

## ABSTRACT

This article reports the experience of adopting yoga as strategy to promote quality of working life to the nursing team from a University Hospital. It was applied a questionnaire in order to verify the team's profile, as well as to understand their perceptions about their work conditions and the quality of life in the organization. First, yoga was offered in two working shifts and then another questionnaire was applied to evaluate the team's adherence to this activity. As a result, it was found a high level of adherence to the adopted practice and it demonstrated the team's willingness to participate in other strategies. Based on these findings, it is possible to conclude that this initiative can stimulate the nursing team to develop self-care and create productive/comfortable work environments.

**Keywords:** Quality of Life. Work. Nursing.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência da adoção do yoga como estratégia de promoção da qualidade de vida no trabalho (QVT) para a equipe de enfermagem de um Hospital Escola, vivenciada no Projeto de Extensão “Estratégias de sensibilização para promover a qualidade de vida no trabalho”, vinculado ao Laboratório de Gestão de Pessoas- LAGEPE da Escola de Enfermagem-UFMG. O LAGEPE foi criado em 2008 para ser utilizado como espaço permanente de análise e reflexão das relações interpessoais, da prática profissional e da qualidade de vida no trabalho. É um programa de extensão que busca uma efetiva integração dos docentes e alunos com os profissionais de serviço, tendo em vista intervenções no processo de trabalho da enfermagem (SPAGNOL, 2010).

De acordo com Aranha *et al* (2000), o trabalho se constitui em um dos fatores para a humanização do ser social, pois pode servir como meio para sua realização, condição para a sua existência e não somente um meio para a satisfação de suas necessidades. A satisfação do trabalho não decorre apenas da renda ou do *status* adquirido, mas do processo a ele inerente.

O setor saúde, como segmento produtivo inserido no contexto do desenvolvimento capitalista da sociedade, vive processos similares aos outros setores de produção no contexto macroeconômico. O trabalho em saúde não pertence à esfera da produção material, mas ao setor de serviços e também sofre as alterações advindas do capital. Toda organização hospitalar se configura em um espaço complexo, com diversificados processos de trabalho ali instituídos, que são interativos e interdependentes, envolvendo diferentes profissionais e suas respectivas tarefas.

A assistência voltada para ações curativas levou a uma fragmentação do trabalho em saúde. Neste modelo, “o principal compromisso do ato de assistir à saúde é com a produção de procedimentos (...). Estas ações, custosas por natureza, foram substituindo ao longo do tempo as ações relacionais” (FRANCO; MERHY, 2004, p. 73). O trabalhador foi se distanciando cada vez mais do seu propósito de trabalho, tendo que atender à produtividade requerida pelas organizações.

Nesta perspectiva acontece uma crescente precarização no que se refere às condições de trabalho na área da saúde, com repercussões na qualidade de vida e de saúde dos trabalhadores. A precariedade vai desde a não formalização de vínculos até às relações e condições de trabalho, o que gera conflitos de diferentes ordens (SANTOS-FILHO, 2007).

Arroyo (2003) afirma que o trabalho, embora seja um locus formador do ser humano, pode também deformá-lo. Estudos apontam que as péssimas condições de trabalho, sua intensidade, o trato contínuo com situações humanas no limite de vida e de morte, são fatores que deformam os trabalhadores da área. Sob essa ótica, para os trabalhadores de enfermagem, uma das faces deste trabalho “se constitui em



fonte geradora de estresse e desgaste pela sobrecarga e pelo comprometimento do tempo demandado por ele, o que, por vezes, reduz o tempo destinado às demais esferas do viver humano” (AZAMBUJA et al, 2007, p. 76).

Por outro lado, nas organizações de saúde, ainda predomina os modelos mais tradicionais de gestão, caracterizados por estruturas hierarquizadas, nas quais os profissionais agrupam-se de forma verticalizada, com o empoderamento daqueles que ocupam as posições superiores na escala hierárquica que, além de gerar uma extenuante burocratização dos processos, acarreta uma série de conflitos nas relações interpessoais.

Corroborando com esse raciocínio:

[...] o gerenciamento dos serviços de enfermagem existente na prática, seja estes hospitalares ou ambulatoriais, encontra-se muito distante do esperado. O que se observa é a reprodução dos modelos tradicionais, onde as estruturas hierárquicas de controle, submissão, obediência às normas e padrões são reproduzidas. A manutenção de teorias administrativas científicas e clássicas é predominante nas ações instituídas, o que concordam diversos autores, nos trabalhos desenvolvidos sobre a temática no campo da enfermagem. (NÓBREGA, 2006, p.36)

Segundo Peduzzi (2002), os modelos de gestão subsidiados por preceitos tayloristas e fordistas geram, em diferentes organizações, conflitos diversos entre os profissionais e dificuldades na gerência dos serviços. Quanto maior a rigidez da gestão, maior o desgaste psíquico do trabalhador na busca em responder às exigências do trabalho. Estudos de Dejours et al (1994) afirmam que a carga psíquica do trabalho aumenta na medida em que a liberdade de organização deste processo diminui.

O contexto organizacional pode ser um fator desestruturante da saúde psíquica do trabalhador, gerando vivências de sofrimento quando limita o mesmo à sua possibilidade de expressão e suas potencialidades. Embora capaz de lançar mão de diferentes mecanismos para fugir desses efeitos, a patologia surge quando se rompe o equilíbrio estabelecido nesse processo de defesa e o sofrimento não é mais contornável, ou seja, quando o sujeito já fez uso dos seus recursos internos para dar conta da atividade e obrigações impostas pelo trabalho.

Assim, as condições e a organização do trabalho ainda constituem-se como fatores de risco para a saúde do trabalhador que continua a adoecer, o que leva a consequências tais como atrasos, absenteísmo, rotatividade e perda de produtividade. Apesar de todas essas decorrências serem prejudiciais ao processo de trabalho, destaca-se o absenteísmo que, de acordo com a Resolução do COFEN nº 293/2004, é ausência não programada ao trabalho, em um determinado período/mês (CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM, 2004). O alto índice de absenteísmo desorganiza a dinâmica laboral e sobrecarrega os demais trabalhadores.

Pesquisas realizadas por Silva et al (2006) e Primo et al (2007) ressaltam que a multifatorialidade na gênese do absenteísmo é um fato, sendo recentemente destacado os fatores sociodemográficos e de saúde, assim como os organizacionais, o risco psicossocial e o perfil de morbidade. A respeito desses dois últimos, o estresse e a síndrome de Burnout surgem como efeitos proeminentes e nefastos.

O estresse pode ser entendido como qualquer situação difícil que as pessoas se deparam no cotidiano e sobre as quais não se consegue ter controle. Consiste num estado psicofísico cuja sensação pode resultar de fatores estressantes, podendo apresentar-



se de forma consciente, subconsciente ou inconsciente. Ele resulta de uma tensão que tem origem muscular, mental e emocional, a qual é registrada no sistema nervoso e tem repercussão nos demais sistemas do corpo físico (KHALSA, 2005; SURYANAMI, 1997).

Khalsa (2005) afirma que, diante do estresse, surge uma reação que resulta numa série de manifestações orgânicas para proteger o organismo da situação de ameaça no qual se encontra. Uma vez caracterizado como crônico, as pessoas por ele acometidas possuem maior vulnerabilidade às doenças, maior propensão à morte, retardo na recuperação de lesões, aumento dos níveis do “mau” colesterol, queda na capacidade de aprendizado e concentração, redução da função cognitiva, prejuízo ao pensar abstrato, depressão biológica, mal estar e ausência de prazer.

Segundo Primo et al (2007), o estresse tem se convertido numa das principais causas de absenteísmo e a gênese desse fenômeno pode ser atribuída às exigências da organização do trabalho. O agravamento do estresse laboral em profissões cujo ser humano é o objeto de trabalho pode desencadear a síndrome de Burnout que aparece como foco de várias pesquisas, as quais apontam uma elevada prevalência dessa patologia entre os profissionais de saúde. Essa síndrome pode resultar de um acúmulo de estresse oriundo da natureza do labor e das condições em que é exercido. Dentre os sintomas mais comuns estão: cansaço excessivo, ansiedade, irritabilidade, perda da autoestima, indiferença, consumo de drogas, depressão e até suicídio (NEUMANN, 2007; QUEIROZ, 2005).

Diante desse panorama faz-se necessário analisar o processo e as condições de trabalho, bem como reestruturar as atividades, com o objetivo de tornar a prática e ambientes laborais mais confortáveis e prazerosos, buscando assim a qualidade de vida no trabalho (QVT). No cotidiano do trabalho em saúde evidencia-se que a equipe de enfermagem apresenta demandas que, na maioria das vezes, estão ligadas ao tipo de relação interpessoal que se estabelece no processo de trabalho e a algumas características da profissão, tais como: o fato de lidar com a vida e com processos de cura, de um lado e de outro com o sofrimento, a morte e o morrer enquanto a grande angústia do ser humano.

Também, a identidade do trabalhador de enfermagem tende a se perder diante da massificação do seu trabalho. Ele deixa de ter a compreensão da totalidade do cuidado e passa a produzir tarefas de forma mecânica. Essa massificação segue a lógica taylorista, para que seja diminuído o tempo gasto, aumentada a produtividade e diminuído o valor da própria força de trabalho.

Azambuja et al (2007) ressaltam que o trabalho da equipe de enfermagem é organizado em turnos de modo a assegurar a continuidade da assistência. Contudo, por vezes, essa dinâmica assume um caráter exaustivo, pouco ou nada criativo e desprovido de interesse para os trabalhadores. Esses profissionais estão expostos a contínuo desgaste, submetidos a diferentes turnos, rodízios, escalas nos finais de semana e feriados, consumindo uma parte considerável do tempo da vida dos trabalhadores, não só do tempo cronologicamente passível de ser medido no ambiente laboral, como também, do tempo extra ambiente institucional, cujos salários são quase sempre incompatíveis com as suas necessidades.

Segundo Dejours (1992) o trabalho da enfermagem é considerado árduo, que causa estresse físico e psicológico em que os problemas precisam ser escutados, compreendidos e gerenciados, quer seja de forma individual ou coletiva. Para a psicodinâmica do trabalho, se o sofrimento é da ordem do singular, sua solução é coletiva. A criação de

espaços de convivência coletiva é essencial, dando margem à palavra, pois é na escuta da vivência subjetiva coletiva dos trabalhadores que se abre a possibilidade para a solução do sofrimento no trabalho.

Sendo assim, o trabalho em saúde também demanda momentos de relacionamentos interpessoais favoráveis, integrativos, em um cenário em que todos busquem uma melhor forma de ser e estar no ambiente laboral, apesar das suas condições. Ressalta-se, que esses momentos não podem ser esquecidos, mas devem ser alvo de intervenções dos dirigentes, pois não se pode esperar qualidade no desempenho de pessoas que não possuem qualidade em seu próprio trabalho.

Nesse Sentido Santos-Filho (2007) irá apontar que a atual Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS (PNH) tem como um dos seus principais focos a “construção de redes de valorização do trabalho em saúde, que se abre para pensar o cuidado aos trabalhadores”. Diante dessa política, fica nítida a necessidade de se pensar mecanismos que possam amenizar essa vivência de desgaste e precarização para o trabalhador, melhorando sua qualidade de vida no trabalho (QVT).

A QVT tem sido definida de diferentes formas por diversos estudiosos, no entanto, praticamente todas as definições têm em comum o entendimento de que a mesma objetiva propicia uma maior humanização do trabalho, o aumento do bem-estar dos trabalhadores e uma maior participação dos mesmos nas decisões e soluções dos problemas organizacionais (FERNANDES, 1996; BOM SUCESSO, 1997; LACAZ, 2000).

De acordo com Rodrigues (1994), na década de 60, a teoria das necessidades humanas básicas de Maslow e, posteriormente, a teoria X e teoria Y de Macgregor deram origem às primeiras ideias e conceitos a serem utilizados no diagnóstico da QVT. A partir de então, os aspectos ligados ao bem estar das pessoas em situação de trabalho são estudados em diversos países, o que tem subsidiado diferentes projetos de QVT nas organizações.

As estratégias de QVT procuram reunir múltiplos interesses presentes nos ambientes e condições de trabalho, em empresas públicas ou privadas que não se resumem aos do capital e do trabalho, mas também aos relativos ao mundo subjetivo, aos valores, crenças, ideologias (LACAZ, 2000).

Nesta perspectiva, desenvolveu-se o Projeto de Extensão “Adoção de práticas terapêuticas não convencionais e estratégias de sensibilização para promover a qualidade de vida no trabalho” na unidade de clínica médica de um Hospital Escola, o qual objetivou implementar e avaliar a prática do yoga para o manejo do estresse no trabalho.

## **O YOGA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO**

Segundo Godoy (2001), um levantamento de dados realizado no Serviço de Atenção a Saúde do Trabalhador constatou que dos 3.019 trabalhadores do referido hospital, atendidos no período de janeiro a dezembro de 1999, 64,4% das consultas resultaram em afastamento por motivo de doença. A concessão de licenças médicas aumentou de 4,8% em fevereiro para 8,5% em março, alcançando 12,2% em junho.

Nesta perspectiva, o serviço de Recursos Humanos também identificou alguns setores de risco, dentre eles, o Serviço de Nutrição e Dietética (SND), a Lavanderia e a

Central de Material Esterilizado (CME), que apresentaram maior índice de absenteísmo. Observando os dados apresentados sobre o absenteísmo dos funcionários da Lavanderia e CME, no período de janeiro a maio de 2003, identificamos que a licença saúde representa a maior proporção, totalizando 74,2% dos afastamentos, o que aumenta o nível de estresse da equipe e reduz a qualidade de vida no trabalho.

Em relação à equipe de enfermagem desse hospital, observa-se que no período de outubro de 2009 a março de 2010, o índice de absenteísmo entre os técnicos de enfermagem foi de 9,6% e, entre os enfermeiros, de 6,2%, taxas essas que estão acima do índice previsto na Resolução nº 293/2004 do Conselho Federal de Enfermagem (CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM, 2004).

Um estudo realizado em um hospital universitário na cidade do Rio de Janeiro identificou que as principais causas de licença dos profissionais de enfermagem foram os motivos diversos que os trabalhadores procuram os serviços de saúde, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, além dos transtornos mentais e comportamentais. No que diz respeito à essa última causa, as pesquisadoras apontam que

[...] é necessário que os profissionais de enfermagem tenham tempo razoável para descansos e pausas, pois, senão houver períodos adequados para recuperação do estresse fisiológico e mental provocado pela função, os trabalhadores podem apresentar um potencial elevadíssimo para o adoecimento. (CARVALHO et al., 2010, p. 64).

Nesta perspectiva, a prática do yoga foi selecionada como recurso para o manejo do estresse laboral no Projeto de Extensão “Adoção de práticas terapêuticas não convencionais e estratégias de sensibilização para promover a qualidade de vida no trabalho”.

De acordo com Feuerstein (2005), o yoga teve sua origem mesclada à história da civilização que se desenvolveu no Vale do Indu a cerca de 5.000 anos, nos primórdios da conformação da cultura hindu. A sua difusão e desenvolvimento se deu através das sucessivas gerações de mestres e aprendizes. Apesar de haver um tronco comum, o yoga se ramificou em diversas modalidades e, atualmente, é praticado em vários países em diferentes continentes, o que evidencia os benefícios que sua prática tem proporcionado. A revisão de literatura aponta diversos efeitos benéficos do yoga como recurso terapêutico na área da saúde (RAINGRUBER; ROBINSON, 2007; SHARMA et al., 2008; PATER, 2009).

Nesse sentido, a opção pela técnica do yoga foi baseada em dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato do yoga consistir em uma abordagem de técnicas e cuidados do corpo que considera a pessoa integralmente em seus aspectos físico, vital, mental, psíquico e espiritual. O segundo, por possuir uma riqueza de recursos que promovem a homeostasia, alivia tensões psicofísicas, associa bem-estar e autoconhecimento, além de desenvolver a capacidade das pessoas de buscarem hábitos saudáveis para elevar a qualidade de suas vidas.

O yoga objetiva a eliminação do sofrimento, mas essencialmente um sofrimento existencial. Paradoxalmente, o prazer e bem-estar vivenciados pela prática do yoga, seja através das formas de posicionar o corpo, respirar ou meditar, ainda são marcadas pelo sofrimento, isso porque os resultados podem ser percebidos pelos indivíduos como temporários e relativos. Porém, ainda é através do yoga, quando incorporado ao nosso cotidiano, que se aprende a superar esse ciclo de ganhos e perdas, alcançando a equanimidade no ser e estar. Feuerstein (2005) afirma que essa conquista consiste num

estado de lucidez e serenidade, que coloca as pessoas em contato com um saber interior capaz de as guiar rumo a uma autorrealização.

Na escala hierárquica das necessidades humanas básicas proposta por Maslow (1908-1970), a autorrealização consiste na necessidade mais elevada sob a ótica do desenvolvimento humano. Para esse teórico, as pessoas autorrealizadas são especiais, possuindo qualidades como: aguçada percepção da realidade, aceitação de si e dos outros, além de se expressarem com espontaneidade, criatividade, autodireção e possuir habilidades na resolução de problemas. Possuem, ainda, relacionamentos gratificantes, uma forte compreensão de valores e um caráter não-autoritário (PAPALIA et al., 2006).

Segundo Falzon (2007), tais qualidades proporcionam maior bem-estar e estabilidade ao sujeito, o que justifica a máxima ergonômica: “fico melhor, quando estou bem”. Nesta perspectiva, o yoga pode ser utilizado como um recurso que contribui para um fazer melhor também no trabalho, permitindo aos profissionais desenvolver a capacidade de exercer suas atividades de forma revigorada. Ressalta-se que a utilização dessa técnica precisa ser complementada com outras iniciativas da organização para promoção da QVT. Essas iniciativas devem envolver diferentes dimensões tais como: segurança, saúde, conforto, satisfação, envolvimento e condições de trabalho, dentre outras, evitando a precarização laboral identificadas no exercício profissional da enfermagem.

Sendo assim, a prática do yoga adotada no projeto de extensão focou o aspecto pessoal e teve como recurso uma técnica denominada “rotação da consciência pelo corpo”, inserida no yoga nidra, ou seja, um método sistemático de indução a um completo relaxamento consciente envolvendo os aspectos físico, mental e emocional da pessoa. Por meio da rotação da consciência pelo corpo, o praticante conscientiza-se de sua corporeidade no ambiente da prática (postura do corpo e suas diversas partes, respiração, estímulos ambientais e a abstração dos mesmos), para aguçar a percepção de si mesmo e do ambiente que o cerca. Isso permite a criação de um estado corpóreo propício ao bem-estar e ao desvio momentâneo do foco de preocupações. Satyananda (2006) afirma que, por ser consciente, o relaxamento produzido por essa técnica mantém o praticante em vigília, num intervalo de tempo bem definido, o qual é suficiente para o revigoramento e auxílio na redução do estresse.

## DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Para a implantação do Projeto de Extensão foram realizadas reuniões com o Serviço de Enfermagem, definindo-se a unidade de clínica médica para iniciar as atividades. Ressalta-se que a proposta de extensão está vinculada a um projeto de pesquisa que foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG, sob o número de protocolo 481/07, a fim de cumprirmos as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A primeira etapa do projeto iniciou-se em junho de 2008, com a aplicação de um questionário a 38 trabalhadores, o que possibilitou traçar o perfil da equipe de enfermagem e identificar questões sobre a temática QVT no contexto organizacional. Na segunda etapa do projeto foi realizada uma oficina de estratégia de qualidade de vida no trabalho junto aos trabalhadores dos turnos da manhã e tarde, com o objetivo de discutir a temática qualidade de vida no trabalho, identificar os fatores estressores nos serviços de saúde e vivenciar o yoga como recurso para o manejo do estresse.

A partir do interesse demonstrado pela equipe, foram realizadas as práticas do

yoga por um período de três meses, duas vezes por semana. Essas práticas ocorreram no horário de trabalho, com duração de aproximadamente 20 minutos, em local destinado ao descanso da enfermagem. Estiveram presentes em média cinco participantes em cada vivência, considerando que havia nove profissionais de enfermagem em efetivo exercício por turno na escala diária.

Dos seis encontros realizados em cada turno, o primeiro foi destinado a uma breve introdução ao tema, expondo algumas considerações sobre o yoga e o objetivo de se criar um ambiente propício à realização dessa estratégia de qualidade de vida no trabalho. Para tal, realizou-se uma dinâmica de construção de um yantra, ou seja, um instrumento representado por uma figura geométrica que continha um significado conceitual e alegórico para conscientização da atividade que seria desenvolvida com a equipe, objetivando a construção gráfica de significados vinculados à temática de QVT. Nos demais encontros, os participantes vivenciaram as sessões de rotação da consciência pelo corpo do yoga nidra.

Após o encerramento do projeto de extensão, foi aplicado um novo questionário, para toda a equipe de enfermagem da clínica médica, com a finalidade de avaliar as repercussões e a adesão à estratégia do yoga. Concordaram em responder as perguntas vinte e dois profissionais de enfermagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado na primeira etapa do projeto evidenciou que dos trinta e oito trabalhadores da equipe de enfermagem, 5% eram enfermeiros, 90% técnicos e 5% auxiliares de enfermagem.

O grupo de trabalho era composto predominantemente de mulheres (84%), na faixa etária média de 36 anos, no qual 22% eram universitários e 3% pós-graduados. A maior parte desses profissionais trabalhava exclusivamente no Hospital Escola (71%), com um tempo médio de formado de 10 anos. A média de atuação desses trabalhadores no hospital era de seis anos.

Parte dos respondentes (33%) tinha familiaridade com práticas não convencionais promotoras de qualidade de vida, destacando relaxamento, *yoga*, acupuntura, dança, massoterapia, psicodrama, reiki, tai-chi e tuiná. Ao perguntar sobre o desenvolvimento de algum tipo de atividade física, de lazer ou cultural, a física foi a mais citada (56%), seguida pela de lazer (28%) e cultural (22%). Como justificativa para não realizar uma dessas práticas, os trabalhadores relataram a falta de tempo (61%) e a preguiça (17%).

O grupo mostrou-se interessado com a proposta de se introduzir vivências de QVT na unidade (92%) e como justificativa relataram o bem-estar que tais vivências promovem; no entanto, 30% desses se preocupavam com a disponibilidade de tempo e eventual prejuízo do cumprimento das atividades de trabalho.

Quanto aos resultados, 73% dos profissionais aderiram ao projeto QVT, dos quais 37% praticaram o yoga nidra uma vez por semana, 19% duas vezes e 37% três vezes; 6% participaram da maioria das sessões. Destacamos que alguns aspectos relacionados à dinâmica laboral dificultaram o envolvimento dos trabalhadores no projeto em sua totalidade, tais como: redução de pessoal de enfermagem, escala mínima de trabalho, a complexidade da clínica e a natureza do trabalho da enfermagem na unidade em foco.

Em termos da avaliação da estratégia do yoga no projeto de QVT, 81% qualificaram



a prática de yoga nidra como ótima e os demais como boa, sendo que todos os participantes recomendariam a prática de yoga nidra para seus colegas. Dos profissionais, 94% optaram pela continuidade do projeto de QVT e 81% admitiram que houve repercussão positiva dessa estratégia em atitudes no trabalho. Dentre os funcionários que não participaram das atividades do projeto de QVT no setor, 67% justificaram o seu não envolvimento, principalmente, por falta de oportunidade, 16% por falta de interesse e 16% por questões religiosas.

A maioria dos respondentes, 91% revelaram que os participantes fizeram comentários sobre a estratégia de QVT no setor. Todos os profissionais tiveram a impressão de que seus colegas gostaram de ter participado da estratégia disponibilizada, sendo que 91% deles gostariam de realizar essa prática em outra oportunidade no ambiente organizacional. Além disso, 64% perceberam que seu colega melhorou a qualidade de vida no trabalho após a prática do yoga. Entre os informantes, 95% manifestaram a intenção de participar de outras estratégias do programa de QVT na unidade de clínica médica. As sugestões apresentadas foram acupuntura, alongamento, exercícios físicos, atendimento psicológico, reiki, massagem, orientações nutricionais e lazer.

Diante do exposto, constatou-se que a implementação do projeto sensibilizou a equipe de enfermagem para refletir sobre a qualidade de vida no ambiente laboral, mobilizando-os para possibilidades de uma intervenção que permita uma maior integração e realização no trabalho. Pôde-se verificar também uma dificuldade dos trabalhadores em assumir uma proposta nova que fuja do cotidiano de rotinas pré-estabelecidas, além das dificuldades advindas do não comprometimento da gerência para com o processo como um todo.

A dinâmica organizacional do trabalho em hospitais gera uma sobrecarga de movimento e tensão ocupacional, sendo necessário monitorar periodicamente a saúde mental e física dos trabalhadores, a fim de desenvolver estratégias que possam reorganizar o processo de trabalho diminuindo as fontes de estresse. Isso se torna possível, desde que a cultura da organização favoreça a execução de atividades preventivas do estresse crônico, a partir da atuação em equipes multidisciplinares, numa perspectiva de resgatar as características afetivas contidas no cotidiano de quem cuida (JODAS; HADDAD, 2009).

Os resultados do projeto de extensão desenvolvido na clínica médica podem ser corroborados com os dados de um estudo realizado em um outro Hospital Escola, no qual foram oferecidos à equipe de enfermagem cursos e atividades como dança, hata-yoga e relaxamento mental, visando melhorar o relacionamento interpessoal, buscar o autoconhecimento, identificar fatores geradores de estresse no trabalho e introduzir estratégias para alívio dos mesmos. Segundo Madeira et al (1996), os trabalhadores relataram que essas atividades contribuíram para um melhor relacionamento interpessoal, melhor aprendizagem, saúde física e mental e autoconhecimento.

Programas de intervenção para incrementar a satisfação laboral em serviços de saúde, envolvendo a implementação de práticas como a vivenciada no referido projeto de extensão, vêm sendo colocados em evidência na literatura sobre QVT. A valorização observada pelos profissionais de saúde que participaram dessas iniciativas dá sustentação às constatações dos benefícios que elas têm trazido para os trabalhadores e as organizações do setor da saúde e mesmo para sua comunidade assistida. (PARIS, OMAR, 2008; RAINGRUBER, ROBINSON, 2007; REPAR, PATTON, 2007).



Sendo assim, ressalta-se a argumentação de que há uma associação de uma assistência qualitativamente sustentável em saúde do ponto de vista do cuidador, em termos da busca pelo equilíbrio entre conforto, realização profissional e produtividade em estabelecimentos assistenciais de saúde, com o incentivo à promoção de uma atmosfera favorável ao desenvolvimento do autocuidado entre os trabalhadores, oferecendo-lhes conjuntamente ambientes adequados e procedimentos humanizados no trabalho, na cultura organizacional. Tal argumentação apresenta-se como uma diretriz plausível para enfrentar os desafios das atuais condições de trabalho no setor de saúde, rumo a um cenário mais promissor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do Projeto de Extensão em foco, criou-se a oportunidade para a equipe de enfermagem discutir a importância da qualidade de vida no trabalho, que sofre influências da dinâmica laboral, a exemplo da precarização das condições do trabalho, que envolve diferentes fatores, o que aponta para a necessidade de promover discussões para além do âmbito das unidades/setores que possibilitem a criação de políticas de QVT nas organizações de saúde.

Em relação à adesão ao projeto, observou-se que os trabalhadores foram receptivos à prática do yoga e estão motivados a participar de futuras propostas de QVT na unidade, o que gera a necessidade de criação de um Núcleo de Qualidade de Vida no Trabalho no hospital escola em questão. Desta forma, espera-se que tal núcleo forneça o incentivo necessário para que os trabalhadores de enfermagem desenvolvam o auto cuidado na organização como uma modalidade de busca de comportamento saudável e criem ambientes de trabalho fundamentados na trilogia *conforto, realização profissional e produtividade*, premissa básica para uma assistência de qualidade.

Os resultados obtidos nesse projeto de extensão apontam para a necessidade de se desenvolver pesquisas, a fim aprofundar o conhecimento da dinâmica laboral, dos fatores facilitadores e dificultadores de implementação de novas propostas de qualidade de vida de trabalho e o impacto destas no processo de trabalho e na saúde do trabalhador.

Por fim, ressalta-se que o êxito e a continuidade dos programas de qualidade de vida no trabalho, desenvolvidos por meio das diversas propostas de intervenção, somente serão possíveis mediante a mudança da cultura organizacional, a partir da sensibilização e envolvimento dos gestores e trabalhadores das organizações de saúde.



## REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S. Trabalho, subjetividade, educação. Belo Horizonte: Outras falas; 2000.

ARROYO, M. Escola e trabalho: desafios e oportunidades na construção de uma política pública de formação profissional em saúde. In: I Fórum Nacional do PROFAE: construindo uma política de formação em saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2003. p. 64 – 80.

AZAMBUJA, E. P.; FERNANDES, G. F. M.; KERBER, N. P. C.; SILVEIRA, R.; SILVA, A. L.; CARTANA, M. H. F. Significados do trabalho no processo de viver de trabalhadoras de um programa de saúde da família. *Texto & contexto enferm.* 2007; 16(1): 71-9.

BOM SUCESSO, E. P. Trabalho e qualidade de vida. Rio de Janeiro: Dunya; 1997.

CARVALHO, L. S.F.; MATOS, R. C. S.; SOUZA, N. V. D. O.; FERREIRA, R. E. D. S. Motivos de afastamento por licença de saúde dos trabalhadores de enfermagem. 2010; 9(1):60-6.

Conselho Federal de Enfermagem. Resolução COFEN n. 293, de setembro de 2004. Estabelece metodologia de cálculo de pessoal de enfermagem. Rio de Janeiro: Portal do COREN; 2004 [acesso em 15 jan. 2007]. Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br>

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez – Oboré; 1992.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas; 1994.

FALZON, P. Ergonomia. São Paulo: Blucher; 2007.

FERNANDES, E. C. Qualidade de Vida no Trabalho: como medir para melhorar. Salvador: Casa da Qualidade; 1996.

FEUERSTEIN, G. Uma visão profunda do yoga: teoria e prática. São Paulo: Pensamento; 2005.

FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. Programa de Saúde da família: contradições de um programa destinado à mudança tecno-assistencial. In: Merhy EE, *et al.*, organizadores. O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004. p. 55-124.

GODOY, S. C. B. Absenteísmo – Doença entre Funcionários de um Hospital Universitário [dissertação de mestrado]. Belo Horizonte: Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.

JODAS, D. A.; Haddad, M. C. L. Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário. *Acta paul. enferm.* 2009; 22(2): 192-7.

KHALSA, D. S. Longevidade do cérebro. Rio de Janeiro: Objetiva; 2005.

LACAZ, F. A. C. Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. *Ciênc. saúde coletiva.* 2000; 5(1): 151-61.

MADEIRA, C. G. et al. Saúde e educação: cursos alternativos para desenvolvimento do pessoal de enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP.* 1996; 3(2): 217-28.

NEUMANN, V. N. Qualidade de Vida no Trabalho: percepções da equipe de enfermagem na organização hospitalar [dissertação de mestrado]. Belo Horizonte: Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais; 2007.

- NÓBREGA, M. F. B. Processo de trabalho em enfermagem na dimensão do gerenciamento do cuidado em um hospital público de ensino [dissertação de mestrado]. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará; 2006.
- PAPALIA D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed; 2006.
- PARIS, L. OMAR, O. Fatores de satisfação laboral em médicos e enfermeiros. *Estud. psicol. (Natal)*. 2008; 13(3): 233-44.
- PATER, R. The yoga of safety & health. *Occup. health saf.* 2009; 4(78): 20.
- PEDUZZI, M. Mudanças tecnológicas e seu impacto no processo de trabalho em saúde. *Trab. educ. saúde*. 2002; 1(1): 75-91.
- PRIMO, G. M. G.; PINHEIRO, T. M. M.; SAKURAI, E. Absenteísmo no trabalho em saúde:fatores relacionados. *Rev. méd. Minas Gerais*. 2007; 17(1/2 suplemento 4): 294-302.
- QUEIRÓS, P. J. P. Burnout no trabalho e conjugal em enfermeiros portugueses. Coimbra: Formasau; 2005.
- RAINGRUBER, B.; ROBINSON, C. The effectiveness of Tai Chi, Yoga, Meditation and Reiki healing sessions in promoting health and enhancing problem solving abilities of registered nurses. *Issues ment health nurs.* 2007; 28(10): 1141-55.
- REPAR, P. A.; PATTON, D. Stress reduction for nurses through Arts – in – Medicine at the University of New Mexico Hospitals. *Holist nurs. pract.* 2007; 21(4): 182-6.
- RODRIGUES, M. V. Qualidade de Vida no Trabalho. Petrópolis: Vozes; 1994.
- SANTOS-FILHO, S. B. Um olhar sobre o trabalho em saúde nos marcos teórico-políticos da saúde do trabalhador e do Humanizassus: o contexto do trabalho no cotidiano dos serviços de saúde. In: Santos-Filho SB, Barros MEB, organizadores. *Trabalhador da saúde: Muito prazer! Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde*. Ijuí: Unijuí; 2007. p. 72-96.
- SATYANANDA, S. S. Yoga nidra. Munger: Yoga Publications Trust; 2006.
- SHARMA, R., GUPTA, N.; BIJLANI, R. L. Effect of yoga based lifestyle intervention on subjective well-being. *Indian J. physiol pharmacol.* 2008; 2(52):123-31.
- SILVA, L. S.; PINHEIRO, T. M. M.; SAKURAI, E. Absenteísmo no trabalho: sintoma ou doença?. *Rev. méd. Minas Gerais*. 2006; 15(4): 66-71.
- SPAGNOL, C. A.; Santiago, G. R.; CAMPOS, B. M. O.; BADARÓ, M. T. M.; VIEIRA, J. S.; SILVEIRA, A. P. O. Situações de conflito vivenciadas no contexto hospitalar: a visão dos técnicos e auxiliares de Enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP*. 2010; 44(3): 803-11.
- SURYANAMI, S. S. El manejo do Estrés a través del Yoga. Bogotá: Academia de Yoga Satyananda; 1997.

Artigo recebido em:  
08/10/2013

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# PROJETO DE EXTENSÃO CRESCER SORRINDO: INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM ODONTOLOGIA POR 12 ANOS CRESCER SORRINDO

## EXTENSION PROJECT: INTEGRATING TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION IN DENTISTRY FOR 12 YEARS

*BARJA-FIDALGO, Fernanda<sup>1</sup>*

*SANTOS, Ana Paula Pires dos<sup>2</sup>*

*MARSILLAC, Mirian de Waele Souchois de<sup>3</sup>*

*PENTAGNA, Marialice Barroso<sup>4</sup>*

*OLIVEIRA, Branca Heloísa de<sup>5</sup>*

### RESUMO

A saúde das crianças pode ser afetada por diversos problemas bucais, tais como cárie dentária, oclusopatias e traumatismos dentários. Esses problemas podem ter efeito negativo sobre as suas vidas e sobre as de suas famílias. Esse relato descreve o projeto "Crescer Sorrindo", que é desenvolvido pela Faculdade de Odontologia da UERJ (FOUERJ), na Policlínica Piquet Carneiro (PPC), desde 2001. O projeto objetiva promover a saúde bucal de crianças de até 12 anos de idade incompletos através de ações de caráter educativo, preventivo e curativo e tem ênfase nos cuidados odontológicos à pré-escolares. Além do atendimento à população, o projeto promove a formação e a atualização profissional na área de Odontopediatria e desenvolve pesquisas científicas no campo da saúde bucal infantil. Assim, o projeto "Crescer Sorrindo" tem promovido, ao longo de 12 anos, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão em prol da melhoria da saúde bucal infantil.

Palavras chaves: Odontologia. Saúde. Saúde Bucal. Criança. Pré-escolares

### ABSTRACT

Children can be affected by various dental problems such as dental caries, malocclusion and dental trauma. These dental problems can have a negative impact on children's lives and on their families. This report aims to describe the "Crescer Sorrindo" project, which has been developed by the Faculty of Dentistry/UERJ (FOUERJ), at Piquet Carneiro Polyclinic (PPC), since 2001. The aim of the project is to promote the oral health of children up to 11 years of age through educational, preventive and restorative activities and to emphasize dental care for preschoolers. In addition to children's dental care, the project provides professional training in the field of Pediatric Dentistry and develops scientific research in the area of children's oral health. Thus, the "Crescer Sorrindo" project has been promoting children's oral health, for the last 12 years, by the integration of teaching, research and extension.

Keywords: Dentistry. Health. Oral health. Children. Preschoolers.

1 Professora Visitante do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária – Faculdade de Odontologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências da Saúde (FisClinex- UERJ). E-mail: fbarja@gmail.com

2 Professora Adjunta do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária – Faculdade de Odontologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Saúde Coletiva/Epidemiologia (IMS- UERJ). E-mail: ana.paulapires@uol.com.br

3 Professora Adjunta do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária – Faculdade de Odontologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Odontologia (FO-UFSC). E-mail: mwsm36@hotmail.com

4 Professora Assistente do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária – Faculdade de Odontologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Odontopediatria (FO-UERJ). E-mail: m.pentagna@hotmail.com

5 Professora Associada do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária – Faculdade de Odontologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Saúde Coletiva/Epidemiologia (IMS - UERJ). E-mail: branca.oliveira@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é definida pelo Plano Nacional de Extensão como “*processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade*” (BRASIL, 2007), sendo, junto com o ensino e a pesquisa, um dos pilares básicos das universidades estabelecidos pelo artigo 207 da constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). A Extensão deve ser vista como uma relação de mão-dupla, onde há a aproximação, integração e parceria da academia com a sociedade, através da elaboração da prática acadêmica de acordo com a realidade e as necessidades específicas da sociedade, o que é de suma importância para a formação profissional.

Esse processo tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade e as necessidades da população, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (BRASIL, 1988; SILVA, 2009).

Um aspecto importante da prática extensionista universitária, evidenciado nas diretrizes da política nacional de extensão, consiste em se procurar privilegiar questões prioritárias e de grande abrangência, que levem a um real benefício social (BRASIL, 2007).

No âmbito da saúde bucal, a cárie dentária pode ser considerada como o principal problema de saúde pública no Brasil, atingindo mais de 90% da população acima dos 35 anos de idade. Além disso, mais de 50% das crianças brasileiras já apresentam pelo menos um dente cariado, perdido por cárie ou restaurado aos 5 anos de idade (BRASIL, 2011).

Além da cárie dentária (BRASIL, 2011; FEITOSA; COLARES 2004), as crianças podem ser afetadas, mesmo quando ainda muito jovens, por outros problemas bucais como os traumatismos dentários (BRASIL, 2011; TRAEBERT, ALMEIDA et al 2004) e as oclusopatias (BRASIL, 2011, FRAZÃO; NARVAI et al, 1996). Esses problemas podem comprometer sua qualidade de vida nos domínios funcional, emocional e social e, muitas vezes, afetar o bom funcionamento familiar (FAKHRUDDIN; LAWRENCE et al, 2008; AGOU; LOCKER, 2008; TESH; OLIVEIRA; LEÃO, 2007; DO; SPENCER, 2007). Além disso, condições inadequadas de saúde bucal são consideradas um sinal importante de exclusão social (BRASIL 2008).

Portanto, é fundamental que as crianças tenham acesso desde o nascimento a cuidados odontológicos voltados para a promoção, a manutenção e a recuperação da saúde bucal. No Brasil é garantido, nos processos de Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS), o atendimento a urgências odontológicas e também de promoção, prevenção, assistência e reabilitação da saúde bucal a todas as crianças (BRASIL, 2006). Entretanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE em 2008 mostrou que 78% das crianças brasileiras com até 4 anos nunca haviam se consultado com um dentista (BRASIL, 2010).

O projeto de extensão “Crescer Sorrindo” foi iniciado, em 2001, com o objetivo de: 1) proporcionar experiência de trabalho no SUS a discentes e docentes do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária (PRECOM) da Faculdade de Odontologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FOUERJ) e 2) aumentar a oferta de cuidados odontológicos a crianças atendidas em uma unidade rede pública de saúde no Rio de Janeiro, especialmente àquelas menores de 6 anos de idade. Assim, buscava-se expandir as atividades extramurais desenvolvidas por esse Departamento, visando aperfeiçoar a formação de profissionais aptos a prover cuidados odontológicos na rede pública de saúde a crianças desde o nascimento até os 12 anos de idade incompletos.

O objetivo deste relato é descrever a experiência do Projeto de Extensão Crescer Sorrindo no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, nos últimos 12 anos.

## O PROJETO “CRESCER SORRINDO”

O Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária da FOUERJ oferece as seguintes disciplinas no curso de graduação: Odontopediatria, Ortodontia e Saúde Bucal Coletiva. Até 2001, as atividades práticas dos alunos de graduação, que se encontravam cursando a disciplina de Odontopediatria, eram realizadas em uma clínica na própria Faculdade na qual eram atendidas, geralmente, crianças com 6 a 12 anos de idade, selecionadas por docentes com base no tipo de necessidade de tratamento apresentada e nos objetivos de ensino da disciplina. Uma avaliação realizada pela direção da FOUERJ na época identificou a necessidade desses estudantes terem um contato mais estreito com o atendimento odontológico a crianças praticado no âmbito do SUS e com profissionais de outras áreas da saúde. Isso permitiria uma visão mais ampla do paciente infantil e uma experiência de atuação multidisciplinar. Foi proposta então, aos docentes responsáveis por ministrar a disciplina, a criação de um projeto de extensão que seria desenvolvido em uma unidade da rede pública de saúde localizada próxima à FOUERJ – a Policlínica Piquet Carneiro (PPC).

Após reuniões com a direção da PPC, concluiu-se que o Serviço de Odontologia da unidade possuía capacidade limitada para atender crianças, não dispo de profissionais especializados nesse tipo de atendimento. Notadamente, havia grande dificuldade para proporcionar tratamento odontológico a crianças em idade pré-escolar, que geralmente apresentam menor capacidade de cooperar com o dentista e por isso, frequentemente, necessitam receber cuidados de um Odontopediatra. Havia, portanto, uma lacuna no Serviço de Odontologia que poderia ser preenchida pela disciplina de Odontopediatria da FOUERJ.

Assim, surgiu em 2001 o Projeto “Crescer Sorrindo”. O projeto ficou sob a coordenação da professora Branca Heloísa de Oliveira Martins Vieira, no período 2001-2012 e em 2013 passou a ser coordenado pela Professora Ana Paula Pires dos Santos. Na fase de implantação, foi feito contato com o Serviço de Pediatria da PPC e estabeleceu-se que o Projeto atenderia apenas as crianças que frequentassem esse serviço, as quais poderiam ser encaminhadas ao projeto tanto por Pediatras quanto por Enfermeiros. Na ocasião estabeleceu-se também que seria priorizado o encaminhamento ao projeto de crianças com idade entre 6 e 36 meses, com ou sem queixas relacionadas a problemas bucais. Posteriormente, iniciou-se parceria com um projeto de extensão envolvendo docentes e discentes do Instituto de Nutrição da UERJ na PPC, passando-se a receber também crianças encaminhadas por esse projeto.

As atividades do projeto são executadas por estudantes de graduação e pós-graduação (atualização, especialização e mestrado), sob supervisão docente. Em geral, os alunos de graduação são responsáveis pelo atendimento de crianças com 4 anos de idade ou mais e os alunos dos cursos de pós-graduação (atualização e especialização) pelo atendimento das crianças menores de 5 anos e daquelas que possuem grande dificuldade para cooperar com o dentista durante o atendimento. Os alunos de graduação, especialmente os bolsistas de extensão, também são responsáveis por desenvolver atividades educativas com as crianças e suas famílias. Já os estudantes do curso de mestrado participam, junto com os docentes, da supervisão das atividades realizadas pelos demais estudantes. Todos os estudantes têm a oportunidade de participar da realização de pesquisas.

As principais ações do projeto compreendem:



- Atividades educativas com as crianças e suas famílias na sala de recepção dos Serviços de Odontologia e Pediatria (Figura 1) realizadas, muitas vezes, com a participação de uma Técnica em Saúde Bucal e de docentes e discentes do Instituto de Nutrição;
- Atividades preventivas e curativas realizadas na clínica odontológica, com ênfase na utilização de procedimentos odontológicos minimamente invasivos e baseados na melhor evidência científica disponível (Figura 2);
- Pesquisas científicas realizadas por estudantes e docentes, cujos resultados costumam ser aplicados no aperfeiçoamento do projeto e divulgados em congressos e eventos científicos (Figura 3);
- Curso de extensão, com carga horária mínima de 120h, realizado anualmente desde 2003, visando ao aperfeiçoamento de profissionais graduados em Odontologia no atendimento odontológico de pré-escolares (Figura 4);
- Eventos objetivando o intercâmbio de experiências e a discussão dos resultados de pesquisas entre os membros da equipe do projeto e docentes e discentes da FOUERJ não diretamente envolvidos com o projeto, docentes e discentes do Instituto de Nutrição e outros profissionais de saúde da PPC, especialmente médicos pediatras (Figura 5).
- Atividades educativas envolvendo crianças, adolescentes e suas famílias realizadas em eventos voltados para a sociedade de uma forma geral, pela PPC e pela UERJ (Figura 6) e em instituições públicas de ensino localizadas na mesma região administrativa da PPC (Figura 7).

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Figura 7

## PRINCIPAIS RESULTADOS

Nos últimos 12 anos, os resultados do projeto alcançaram principalmente discentes e docentes da Faculdade de Odontologia da UERJ e a comunidade infantil que recebe cuidados de saúde na PPC, mas também atingiram a sociedade de uma forma geral. Eles serão listados a seguir:

### - Formação de Recursos Humanos

Participaram do projeto aproximadamente 650 alunos do curso de graduação da FOUERJ, matriculados na disciplina de Odontopediatria II, que é ministrada no último período do curso (em média, 28 alunos por semestre letivo). Além disso, o projeto contou com a participação de 26 graduandos que atuaram como voluntários ou receberam bolsa de extensão, entre 1 e 3 alunos, por semestre.

Na Pós-graduação, houve a participação de 48 alunos de especialização em Odontopediatria – entre 1 e 6 alunos, anualmente; 20 alunos de mestrado em Odontologia, na área de concentração de Odontopediatria – entre 2 e 6 alunos, com turmas novas a cada 2 anos; e 52 alunos de atualização – entre 3 a 6 alunos, por ano.

### - Atenção à saúde bucal infantil

Até julho de 2013, foram incluídas no projeto 526 crianças com até 36 meses idade. Além dessas, ingressaram no projeto crianças com 4 a 10 anos de idade que foram encaminhadas pelos pediatras por serem portadoras de problemas bucais. Em média, são realizadas pelo projeto, em um ano, 270 consultas odontológicas dirigidas a essa faixa etária.

Além de realizar atendimento odontológico, o projeto organizou palestras e atividades educativas na própria PPC, em diversas edições da UERJ SEM MUROS e na Creche Municipal Pipa no Céu, democratizando o acesso da população em geral, em especial crianças, adolescentes, pais e professores a informações sobre práticas indispensáveis à manutenção da saúde bucal infantil.

Em 2012, o projeto ampliou sua atuação junto à sociedade através da criação de uma página na rede social Facebook: [www.facebook.com/crescersorrindo](http://www.facebook.com/crescersorrindo). Nesta página são divulgados, em linguagem acessível, os resultados de pesquisas científicas relacionados à saúde bucal infantil, conduzidas no projeto “Crescer Sorrindo” ou não. Essa página possuía, em 24 de abril de 2014, 1510 opções “curtir” e um alcance semanal de 7.415 pessoas.

### - Produção de conhecimento

Os primeiros estudos do projeto visaram descrever o desenvolvimento de instrumentos confiáveis para a obtenção de informações válidas sobre a população atendida.

No projeto foi desenvolvida, não só uma ficha clínica específica para o registro de informações sobre o atendimento dos pré-escolares (BARJA-FIDALGO; ALEXANDRE

et al, 2004), como uma ficha de triagem que propiciou uma otimização do serviço, reduzindo em 2 vezes, em média, o tempo de espera por atendimento odontológico das crianças que tinham problemas dentários que geravam uma piora na qualidade de vida (SALAZAR; ROCHA et al 2005).

Além disso, foram produzidos diversos estudos observacionais sobre as condições de saúde bucal dos pré-escolares incluídos no projeto, que geraram diversas publicações, entre elas 17 artigos em revistas científicas nacionais e internacionais e 49 resumos apresentados sob forma de pôster em encontros nacionais e internacionais.

Em resposta a dúvidas clínicas foram desenvolvidos alguns estudos, como revisões sistemáticas (SANTOS, NADANOVSKY, OLIVEIRA 2013; SANTOS, OLIVEIRA, NADANOVSKY 2013) a respeito dos benefícios e riscos dos dentifrícios fluoretados usados por crianças menores de 7 anos de idade e ensaios clínicos sobre o benefício anticárie do uso do verniz fluoretado em pré-escolares (CARVALHO, SALAZAR ET AL 2010; OLIVEIRA BH, SALAZAR M ET AL 2014) e sobre alternativas de tratamento endodôntico para dentes decíduos (BARJA-FIDALGO; MOUTINHO-RIBEIRO et al, 2011; BARJA-FIDALGO; HIRATA et al, 2008). Os resultados permitiram a implementação na clínica de diretrizes de práticas baseadas na melhor evidência científica disponível.

Destaca-se, entre as pesquisas realizadas, um projeto desenvolvido a partir do questionamento feito pelos pais das crianças menores de 7 anos de idade com frequência: “Qual pasta de dentes meu filho deve usar para não ter cárie e não ficar com os dentes manchados?” Duas revisões sistemáticas foram realizadas com o propósito de responder a essa pergunta, as quais demonstraram que o uso de dentifrícios fluoretados em pré-escolares apresenta um benefício anticárie (SANTOS, NADANOVSKY, OLIVEIRA 2013) e não causa efeitos adversos importantes (SANTOS, OLIVEIRA, NADANOVSKY 2013) e esses resultados foram divulgados não só para os participantes do projeto, dentistas e outros profissionais de saúde da PPC sob a forma de palestras, cartazes e panfletos, como também para a população de uma forma geral através de vídeos educativos disponibilizados gratuitamente no YouTube nos idiomas português<sup>6</sup>, inglês<sup>7</sup> e espanhol<sup>8</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos 12 anos de existência, o projeto de extensão “Crescer Sorrindo” tem contribuído para a formação de recursos humanos, para a produção de conhecimento e para a melhoria das condições de saúde bucal da população infantil. Ele constitui um espaço privilegiado para a integração entre a teoria e a prática odontopediátrica, favorecendo uma visão integral dos pacientes infantis por discentes e docentes, apoiada na atuação multidisciplinar. Assim, tem produzido com sucesso a integração contínua dos princípios universitários básicos: a pesquisa, o ensino e a extensão.

6 <http://www.youtube.com/watch?v=q6topzf4MxA>

7 <http://www.youtube.com/watch?v=Jj53ki1rtTU>

8 [http://www.youtube.com/watch?v=e\\_rnsax504g](http://www.youtube.com/watch?v=e_rnsax504g)

### **Contribuições individuais:**

Fernanda Barja-Fidalgo, participante do projeto “Crescer Sorrindo” desde 2003, Professora visitante do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária (PRECOM) da FOUERJ, foi a responsável pela elaboração da primeira versão deste relato de experiência e participou da elaboração da sua versão final.

Ana Paula Pires dos Santos, docente do Departamento de Odontologia Preventiva e Comunitária (PRECOM) da FOUERJ, atual coordenadora do projeto “Crescer Sorrindo”, participou da revisão do texto inicial e da elaboração da versão final do relato de experiência.

Mirian de Waele Souchois de Marsillac e Marialice Barroso Pentagna, docentes do PRECOM/FOUERJ, participam do projeto “Crescer Sorrindo” na qualidade de docentes desde 2001 e contribuíram para o texto final do relato de experiência.

Branca Heloísa de Oliveira, docente do PRECOM/FOUERJ, coordenadora do projeto “Crescer Sorrindo” de 2001 a 2012, e atual coordenadora do projeto de extensão “Crescer Sorrindo” na Web, foi responsável pela concepção do projeto, participou da revisão do texto inicial e da elaboração da versão final do relato de experiência.

### **Agradecimentos:**

A todos os instrutores, colaboradores, alunos e pacientes que contribuíram para que o projeto se desenvolvesse e alcançasse seus objetivos ao longo de sua existência, em especial, às Odontopediatras Maria Angelina Amorim de Oliveira, Gisele Abrahão, Gisele Caldas Alexandre, Gisele Julião, Mariana Salazar, à Técnica Maria Aparecida Arruda Moura e à Funcionária Administrativa Marize Siqueira.



## REFERÊNCIAS

AGOU, S.; LOCKER, D; STREINER, D. L.; TOMPSON, B. Impact of self-esteem on the oral-health-related quality of life of children with malocclusion. **American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics**. 2008; n.134. v.4. p.484-9.

BARJA-FIDALGO, F.; ALEXANDRE, G. C.; OLIVEIRA, B. H.; CORREA, T. **Elaborando um questionário para construção do perfil socioepidemiológico de pré-escolares: validades de face e de conteúdo**. In: 21a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica, 2004, Águas de Lindóia. Brazilian Oral Research (Impresso). São Paulo: USP, 2004. n. 18. p. 31.

BARJA-FIDALGO, F.; HIRATA, R.; OLIVEIRA, M. A.; JULIÃO, G.; MARÇAL, S.; TAVARES, T. M. P.; PENTAGNA, M.; OLIVEIRA, B. H. **Avaliação “in vitro” e “in vivo” de uma pasta antibiótica empregada no tratamento endodôntico de dentes decíduos**. In: 25a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica, 2008, Águas de Lindóia. Brazilian Oral Research. São Paulo: SBPqO, 2008. n. 22. p. 326.

BARJA-FIDALGO, F.; MOUTINHO-RIBEIRO, M.; OLIVEIRA, M. A. A.; OLIVEIRA, B. H. A Systematic Review of Root Canal Filling Materials for Deciduous Teeth: Is There an Alternative for Zinc Oxide-Eugenol? **International Scholarly Research Network Dentistry**. 2011. p. 1-7.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III. Seção I. Art. 207**. Diário Oficial da União; Seção 1:10. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/10204779/art-207-da-constituicao-federal-de-88>.

\_\_\_\_\_. IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Um Panorama da Saúde no Brasil**. Acesso e utilização dos serviços, condições de saúde e fatores de risco e proteção à saúde. 2008. Rio de Janeiro. 2010. 245p. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnad\\_panorama\\_saude\\_brasil.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnad_panorama_saude_brasil.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização. Política Nacional de Extensão**. Universidade Federal de Minas Gerais. PROEX. COOPMED Editora, 2007. Disponível em: <http://proex.ufpa.br/DIRETORIO/DOCUMENTOS/PROEX/02pnext.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Saúde Bucal. **Projeto SB Brasil 2010: Pesquisa Nacional de Saúde Bucal – Resultados Principais**. Brasília. 2011. 92p. Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/geral/projeto\\_sb2010\\_relatorio\\_final.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/geral/projeto_sb2010_relatorio_final.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria nº 648 MS/GM, de 08 de março de 2006, Capítulo II, Item 2. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, Artigo 14**. 2006. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/legislacao/saudebucal.php>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Saúde Bucal. Série A. Normas e Manuais Técnicos / Cadernos de Atenção Básica 17**. 2008. Brasília. 92 p. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_bucal.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_bucal.pdf).

CARVALHO, D. M.; SALAZAR, M.; OLIVEIRA, B. H.; COUTINHO, E. S. F. O uso de vernizes fluoretados e a redução da incidência de cárie dentária em pré-escolares: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 2010. n.13, p. 139 - 149.



DO, L. G.; SPENCER, A. Oral health-related quality of life of children by dental caries and fluorosis experience. **Journal of Public Health Dentistry**. 2007. n.67. v.3. p. 132 -139.

FAKHRUDDIN, K. S; LAWRENCE, H. P; KENNY, D. J.; LOCKER, D. Impact of treated and untreated dental injuries on the quality of life of Ontario school children. **Dental Traumatology**. 2008. n.24. v.3. p. 309 - 313.

FALCÃO, A.; CAMPOS, K.; FLORENCIANO, R.; CARVALHO, D. M. ; SALAZAR, M.; BARJA-FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, B. H. **Efetividade do verniz fluoretado na redução da incidência de cárie em pré-escolares após 12 meses de acompanhamento**. In: 25ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica, 2008, Águas de Lindóia. Brazilian Oral Research. São Paulo: SBPqO. 2008. n.22. p. 140.

FEITOSA, S.; COLARES, V.. Caries prevalence in 4-year-old preschoolers attending public schools in Recife. **Cadernos de Saúde Pública**. Pernambuco, 2004. n.20. v.2. p. 604 - 609.

FRAZAO, P.; NARVAI, P. C.; LATORRE, M. D. O. R; CASTELLANOS, R. A. Malocclusion prevalence in the deciduous and permanent dentition of schoolchildren in the city of Sao Paulo, Brazil, 1996. **Cadernos de Saúde Pública**. Pernambuco, 2002. n.18. v.5: p. 1197 -1205.

OLIVEIRA BH, SALAZAR M, CARVALHO DM, FALCÃO A, CAMPOS K, NADANOVSKY P. Biannual Fluoride Varnish Applications and Caries Incidence in Preschoolers: A 24-month Follow-Up Randomized Placebo-Controlled Clinical Trial. **Caries Research**. 2014. n.48. v.3. p. 228 - 236

SALAZAR, M.; ROCHA, V.; AZEVEDO, C.; ALEXANDRE, G. C.; OLIVEIRA, B. H. **Acurácia e efetividade do exame de triagem em saúde pública**. In: 22ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica, 2005, Águas de Lindóia. Brazilian Oral Research. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pesquisa Odontológica. 2005. n. 19. p. 33.

SANTOS, A. P. P. dos; NADANOVSKY, P.; OLIVEIRA, B. H. A systematic review and meta-analysis of the effects of fluoride toothpastes on the prevention of dental caries in the primary dentition of preschool children. **Community Dentistry and Oral Epidemiology**. 2012. n. 41, p. 12,

SANTOS, A. P. P. dos; OLIVEIRA, B. H.; NADANOVSKY, P. Effects of Low and Standard Fluoride Toothpastes on Caries and Fluorosis: Systematic Review and Meta-Analysis. **Caries Research**. 2013. n. 47, p. 390.

SILVA, R. A. A extensão como método de ensino teórico-prático no ensino superior. **EDUCERE - Revista da Educação**. Umuarama, 2009. n.9, v.2, p. 119 - 137.

TESCH, F. C.; OLIVEIRA, B. H.; LEÃO, A. Measuring the impact of oral health problems on children's quality of life: conceptual and methodological issues. **Cadernos de Saúde Pública**. Pernambuco, 2007. n.23. v.11. p. 2555 - 2564.

TRAEBERT, J.; ALMEIDA, I. C.; GARGHETTI, C.; MARCENES, W. Prevalence, treatment needs, and predisposing factors for traumatic injuries to permanent dentition in 11-13-year-old schoolchildren. **Cadernos de Saúde Pública**. Pernambuco, 2004. n.20. v.2. p. 403 - 410.

Artigo recebido em:  
02/09/2013

Aceito para publicação em:  
15/04/2014

# A LOCALIZAÇÃO DA QUEIXA FAMILIAR EM UM PACIENTE IDENTIFICADO

## THE LOCATION OF FAMILIAR COMPLAINT IN AN IDENTIFIED PATIENT

SOUZA, Bruna Maria de<sup>1</sup>

SEI, Máira Bonafé<sup>2</sup>

### RESUMO

A família é um grupo permeado por diferentes relações, sentimentos e pensamentos, que podem ou não ser elaborados ao longo da relação familiar. Assim, é comum a dificuldade de elaboração e simbolização de elementos que perpassam tal relação. Como uma alternativa para lidar com tais dificuldades, o grupo familiar pode eleger um paciente identificado, o qual será responsabilizado por todas as dificuldades enfrentadas pela família. A partir desta visão, objetivou-se, por meio deste estudo, de caráter clínico qualitativo, analisar as triagens de famílias para o atendimento psicológico familiar, feitas em um serviço-escola de Psicologia. O foco desta análise foi refletir sobre a dinâmica de se eleger familiares como pacientes identificados, responsabilizando-os, já desde a triagem, pelas problemáticas por todos enfrentadas. Entende-se que tal compreensão favorece a ampliação do olhar dos profissionais ligados ao atendimento de famílias acerca das questões apresentadas por estes grupos, fomentando uma prática mais abrangente e efetiva.

Palavras chave: Psicanálise. Família. Psicoterapia.

### ABSTRACT

The family is a group permeated by different relations, feelings and thoughts, which may or may not be elaborated along the family relationship. Thus, it is common the difficulty of elaboration and symbolization of elements that permeate it. As an alternative to deal with such difficulties, the family group may elect an identified patient, which will be responsible for all the difficulties faced by the family. Taken it into consideration, this study aimed to analyze, from clinical-qualitative perspective, the triages of families for family psychological attendance conducted in a psychological university clinic. The focus of this analysis was to reflect on the dynamics of electing family as identified patients, making them responsible for the problems faced by all from the triages. It is understood that this procedure widens the professional comprehension regarding the care of families on the issues presented by them, fostering a more comprehensive and effective practice.

Key words: Psychoanalysis. Family. Psychotherapy.

<sup>1</sup> Psicóloga – Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: brunaa\_ms@hotmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Psicanálise – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Doutora em Psicologia Clínica (USP). E-mail: mairabonafe@uel.br

## INTRODUÇÃO

A compreensão do conceito de família passou e ainda passa por constantes mudanças e adaptações ao mundo contemporâneo. De acordo com Meyer (2002), a instituição familiar pode ser entendida como uma unidade socioeconômica organizada por um par de pessoas heterossexuais. No entanto, sabe-se que diante das novas configurações de relacionamentos, tal definição não dá conta mais do que a instituição familiar representa para a atual sociedade. Diferentes são os arranjos familiares encontrados atualmente tais como: famílias reconstituídas com filhos de relacionamentos anteriores, a contribuição da inseminação artificial, a constituição da família por meio da adoção, seja por parte de casais heterossexuais como homossexuais, além da opção de não se ter filhos (ZANETTI, RIOS; SEI, 2008). Esta realidade coloca em questionamento a definição anteriormente apresentada, demonstrando a necessidade de considerar variados fatores quando se pretende compreender o que é família.

Desse modo, explicações de família como a mencionada restringe-se pela definição do grupo familiar a partir do apontamento dos membros que o constitui, sem um olhar mais específico para as funções e tipos de vínculos estabelecidos entre estes familiares. Segundo Correa (2000), a configuração familiar se organiza de acordo com os liames estabelecidos entre seus membros, diferenciando-se nos vínculos de aliança entre o casal, filiação, a partir da relação de pais e filhos e da fraternidade existente entre os irmãos que compõem a fratria.

Além disso, entende-se que o grupo familiar também é formado por mecanismos de identificação a partir dos quais pode ter lugar o fenômeno da transmissão psíquica. É possível ver este conceito como a transferência e o deslocamento de conteúdos da realidade psíquica de cada indivíduo da família por meio dos vínculos estabelecidos nesta relação familiar. Portanto, o modo como tais vínculos são postos diz muito da dinâmica familiar.

Para Correa (2003, p. 39),

O grupo familiar é um espaço psíquico comum (intersubjetividade) que possibilita a passagem da transmissão psíquica entre as gerações através de diversas modalidades. Este espaço é delimitado por um envoltório de essência genealógica que se processa em contínua evolução, podendo ser modificado pelos acontecimentos internos ao grupo, pelas diversas crises vitais e acontecimentos tais como nascimentos, separações, mortes etc.

Assim, pelo fato de a sustentação dos vínculos no grupo familiar se dar mediante a um trabalho constante de elaboração inconsciente, compreende-se que conflitos inconscientes não ditos ou não verbalizados de alguma forma aos membros da família podem causar algum tipo de fratura no vínculo, afetando a comunicação entre os membros do grupo familiar. Como reação a esse evento, é comum, segundo Correa (2003, p. 41), “defesas específicas do tipo denegação, clivagem, identificação projetiva, ou seja, mecanismos que tendem a minimizar ou eliminar o elemento traumático”.

Uma alternativa, que membros da família podem encontrar para enfrentar tal impasse de algum vínculo comprometido quando não há condições psíquicas para lidar com isso, é eleger um “paciente identificado”. Desse modo, na busca de ajuda psicológica, o grupo tem a necessidade de selecionar um dos membros para depositar o peso das angústias da família (RAMOS, 2006). Assim, o paciente identificado possibilita sustentar a ilusão da família de que o equilíbrio do grupo está sendo mantido; ele o faz devido a suas próprias características ou segundo o momento que está vivendo que o torna mais suscetível a ocupar este papel diante das demandas familiares.

Enrique Pichon Rivière estudou amplamente o fenômeno que diz respeito ao fato de a família lidar com alguma dificuldade através da dinâmica do bode expiatório. Segundo Soifer (1982, p. 37), Pichon Rivière

definiu o mecanismo de deposição como o entrejogo que se dá entre o depositante, o depositado e o depositário. O depositado são os afetos, fantasias e imagens que cada pessoa (depositante) coloca sobre o outro depositário. Investigou, além disso, seguindo este ponto de vista, o papel do bode expiatório, pessoa sobre a qual convergem as deposições de toda a família a qual, por seu turno, se encarrega do depositado. O bode expiatório constitui, portanto, o porta-voz da enfermidade familiar.

Desse modo, em outras palavras, o paciente identificado é posto como o bode expiatório do grupo familiar, uma vez que são depositados nele todos os conteúdos indesejados pelos outros membros da família. No entanto, esse movimento do grupo de negar questões pessoais e conflitos existentes no grupo também diz muito sobre a saúde mental da família.

Diante de tal mecanismo familiar, Soifer (1982, p. 37) menciona que a enfermidade de um dos filhos pode ser um dos fatores para sua causa, uma vez que “seu [da criança] papel de bode expiatório representa uma aprendizagem que seus progenitores não puderam completar no momento evolutivo correspondente”. Ou seja, o paciente identificado também diz muito sobre as condições da família em dar conta de certas dificuldades enfrentadas pelo grupo.

Portanto, uma hipótese a respeito do motivo de na maioria das vezes o paciente identificado ser um dos filhos é, segundo Soifer (1982, p. 39), pelo fato de que

[...] se os pais não se acham em condições de apoiar o filho em tal aquisição [algum tipo de enfermidade], porque eles mesmos tiveram uma experiência frustrada ou falha a esse respeito, a criança terá um bloqueio em seu desenvolvimento que poderá debilitar a sua organização egóica. Em cada ponto de fixação se instalam mecanismos de defesa patológicos que são os responsáveis pela geração ulterior dos sintomas de enfermidade.

Com isso, a necessidade de depositar conteúdos inconscientes indesejados em um membro da família aponta para a falta de condições dos outros membros devido a falhas no desenvolvimento e à falta de um ambiente suficientemente bom. Ademais, como já afirmado anteriormente, os conflitos familiares podem ser causa da troca de papéis devido a dificuldades de relacionamento ou da imposição de papéis que não condizem com o que o indivíduo deseja para si. Neste sentido, Winnicott (2001, p. 66), alega que

uma boa parte dos fatores de complicação da vida familiar advém das atitudes que os pais tomam ao esgotar-se sua capacidade de sacrificar tudo em favor dos filhos. Um ou ambos os pais começam a viver sua adolescência temporária. Isso talvez refira-se especialmente ao pai, visto que a mãe não raro se descobre nas inesperadas ocorrências físicas e emocionais que acompanham o estado de maternidade. Mas também ela pode vir a sentir, numa época avançada, aquela necessidade tremenda de viver um amor romântico ou apaixonado, que ela evitara anteriormente por ter querido encontrar o pai ideal para seus filhos.

Diante deste cenário familiar, no qual determinados papéis são impostos pelo grupo familiar, muitas vezes faltam condições para os membros lidarem com as angústias e frustrações decorrentes disso e, então, depositam em um único membro a responsabilidade por toda a situação familiar. Soifer (1982, p. 38) afirma algo parecido sobre essa dinâmica familiar quando diz que

Existem, além disso, outras modalidades de relacionamento pais/filhos, nas quais aqueles, mediante o abuso da identificação projetiva (devido a suas carências), delegam no filho as situações emocionais que eles mesmos não puderam assumir, convertendo-o abertamente em bode expiatório sobre o qual recaem, além da falha na aprendizagem, os sentimentos conflituosos não resolvidos pelos pais e pelos irmãos.

A partir deste panorama, objetiva-se com este estudo tecer reflexões construídas a partir de um projeto de extensão que propunha o atendimento a casais e famílias em um serviço-escola de Psicologia de uma universidade pública. Este atendimento podia ser mediado por recursos artístico-expressivos como meio de facilitar a comunicação no *setting* terapêutico ao se ofertar uma outra via de comunicação aos participantes da intervenção proposta (SEI, 2011). Busca-se agora apresentar e discutir as situações nas quais foi observada uma centralização da queixa sob um dos integrantes do grupo familiar, visto como este “paciente identificado” (RAMOS, 2006) do processo terapêutico.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo (TURATO, 2005), que almeja analisar os dados coletados por meio de triagens realizadas com casais e famílias que procuraram atendimento psicológico em um serviço-escola de Psicologia. Neste sentido, mais do que um olhar extensivo sobre o campo abordado, almeja-se aprofundar a reflexão sobre determinados casos, que se apresentam como ilustrativos da questão estudada (SEI; GOMES, 2011; TELLES; SEI; ARRUDA, 2010).

Tem-se, assim, um uso de material clínico a partir de um referencial psicanalítico que, para Safra (1993, p. 120), contribui para “o diálogo permanente entre a teoria e a clínica”. De acordo com este autor, ao se empregar este tipo de material para o desenvolvimento de estudos no campo da Psicanálise, faz-se um recorte a partir do fenômeno que se almeja compreender e dos aportes teóricos daquele que investiga. Além disso, se por um lado os dados demarcam a singularidade de determinados indivíduos, por outro também possibilita um repensar teoria e técnica, enriquecendo e expandindo o conhecimento em Psicanálise (SAFRA, 1993).

A composição da amostra, em estudos qualitativos, organiza-se de maneira intencional ao se buscar indivíduos que vivenciam o problema em questão. Ademais, o número de participantes pode ser pequeno, visto que este fator não é determinante para a construção de conhecimento permitida por este tipo de estudo (TURATO, 2005).



## PROCEDIMENTOS

Foram consultados os relatos de triagens efetuadas e registradas por estudantes de Psicologia, entre os anos de 2012 e início de 2013, com participantes que se inscreveram em um serviço de atendimento a casais e famílias ofertado por meio de um projeto de extensão em um serviço-escola de Psicologia. Foram escolhidas e analisadas seis triagens, realizadas no período de maio de 2012 a março de 2013. Tal como exposto por Turato (2005), a escolha por estes seis relatos foi intencional, por se compreender que estes traziam luz para o tema em discussão, ilustrando a dinâmica familiar de focalizar um indivíduo enquanto paciente identificado.

Além da Ficha de Triagem Familiar, documento no qual constava a queixa trazida pela família enquanto justificativa para a procura pelo atendimento familiar, também foi acessada como fonte de dados uma avaliação inicial a respeito de como a família soube da oferta do atendimento e quais as eram suas expectativas com relação ao atendimento. Este breve questionário era preenchido pelos participantes antes da triagem, a qual já possibilitava um novo olhar da família em relação ao atendimento psicológico oferecido, com consequente reformulação daquilo que se esperava obter por meio dele.

A partir destas consultas, foram escolhidos recortes destes materiais clínicos, apresentados e discutidos a seguir, que ilustrassem o tema deste trabalho, a saber, a dinâmica de depósito das disfunções familiares sobre um de seus membros, usualmente um dos filhos. No que concerne à discussão dos dados obtidos, esclarece-se que esta foi empreendida por meio do referencial psicanalítico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante à consulta aos dados de triagens das famílias, que buscaram o atendimento ofertado pelo serviço-escola de Psicologia, e análise deste material, verificou-se a incidência significativa do discurso familiar se referindo a algum paciente identificado. Opta-se, neste momento, por selecionar recortes do discurso familiar registrado nas Fichas de Triagem que se apresentam como ilustrativos desta dinâmica, discutindo-os a partir da compreensão de autores da Psicanálise sobre o grupo familiar.

Vale apontar que o projeto de extensão, a partir do qual os dados aqui apresentados foram coletados, se organiza a partir da compreensão de que o paciente do atendimento psicológico configura-se na família como um todo. Desta forma, desde a triagem, são convidados os integrantes do grupo familiar e não apenas aquele que, por vezes, demanda o atendimento ou torna-se por ele responsável. Há situações nas quais comparecem alguns membros, que depois deixam de participar das sessões, e situações nas quais outros familiares passam a frequentar o atendimento psicológico. Além disso, desde a triagem são ofertados recursos artístico-expressivos que ampliam as formas de comunicação das pessoas envolvidas no encontro, as quais podem fazer uso da linguagem verbal, gestual e também se comunicarem por meio de desenhos, pinturas e outras modalidades artístico-expressivas (SEI; SOUZA; SANTOS, 2013).

No que concerne à ideia de um paciente identificado, compreende-se, de acordo com Filho & Burd (2010, p.13), que o

[...] paciente identificado, ou seja, aquele membro da família que, de forma inconsciente, foi escolhido pelos demais familiares para exercer o papel de 'bode expiatório', e que fica sendo o portador de todas as mazelas psíquicas que os outros projetam nele, assim negando a parte doente de cada um deles.

Desse modo, por meio do discurso trazido pela família, vê-se que constantemente a queixa se refere a apenas um membro na família que é responsabilizado por todo mal estar experienciado pelo grupo familiar. Os trechos a seguir podem ilustrar de maneira evidente tal fenômeno.

M. (esposa) disse que tiveram alguns acontecimentos na família nos últimos anos. C. (marido) descobriu que era adotado, e que sua mãe tinha câncer. Ambos concordam que C. é muito calado, e M. acha que ele deveria falar sobre estas coisas, e por isso, procurou a terapia.

Os pais se queixam do comportamento do filho B. Eles dizem que o menino é muito infantilizado, e que tem comportamentos de uma criança mais nova – o filho tem 7 anos –, como chupar o dedo e ficar deitado no chão. Eles também relataram que o menino é muito ativo, e tem problemas de concentração. Já o levaram em uma psicóloga, mas disseram que não houve muita melhora. Atualmente, está fazendo tratamento neurológico com remédio.

Em relação a esse último caso, ao se questionar a família quanto a suas expectativas ao atendimento familiar, a mãe responde “que as expectativas sejam boas e que dê resultado no tratamento de meu filho”. Assim, fica evidente o desejo que sustenta a demanda da família é resumidamente resolver os comportamentos considerados inadequados do filho. Portanto, a família se torna mero espectador do processo de tratamento do filho apresentado como o portador de problemas e adaptações ao meio.

É possível também que a família reproduza o mecanismo de eleger um membro identificado na família a partir do discurso de outra pessoa não pertencente à família. Como exemplo desse movimento, segue-se o trecho de uma queixa:

O que motivou a família a procurar atendimento psicológico é que segundo a mãe, a filha de 7 anos está impossível pois não prestava atenção na escola, a professora vivia reclamando de seu comportamento. Disse que ela era muito agressiva, xingava e brigava muito com a mãe. Os avós paternos concordaram com o motivo da procura de atendimento. Consideram que a neta está se comportando muito mal e isso deveria ser resolvido. Em relação às expectativas com o atendimento familiar, os avós responderam que esperavam que a neta melhorasse, pois eles não sabiam se estavam agindo corretamente e se estivessem fazendo algo errado gostariam de corrigir. Pergunto à mãe o que ela achava do que os avós tinham dito sobre as expectativas deles em relação ao atendimento em família. Ela disse que não achava que eles estavam fazendo errado, que a menina que era assim. E voltou a falar o quanto ela se comportava mal e o quanto a professora reclamava dela, que ela não sabia mais o que fazer, que a terapia seria uma alternativa, pois a professora disse que terapia seria bom para ela, para ela tomar jeito. A neta disse, em relação às expectativas de atendimento, que esperava ficar obediente e mais boazinha.

Desse modo, percebe-se que a mãe se apropria do discurso da professora para justificar seu modo de funcionar em relação à filha, se isentando, portanto, de se implicar nas questões psíquicas da filha estando inseridas na família.

Ademais, crianças são mais facilmente eleitas como pacientes identificados quando comparadas com os outros membros familiares. Gomes (1986, p. 29) justifica alegando que

Num grupo familiar disfuncional os modos de interação entre seus membros vão-se cristalizando, quer na forma de distanciamento, ou de excessiva interferência na vida uns dos outros, formando alianças entre alguns membros, deixando outros periféricos, ou transformando outros em bodes expiatórios (geralmente a criança). Sintomas como baixo rendimento na escola, agressividade, depressão são vistos como próprios da pessoa sintomática, e esta é vista como um caso isolado [...].

Tal fato é possível de ser verificado nos seguintes trechos de triagens:

A princípio, a mãe procurou atendimento, pois tinha receio do filho ter Transtorno Bipolar já que tinha algumas crises de choro como quando não conseguia terminar de copiar a matéria do quadro. A mãe o levou ao neurologista, pois acreditava que o filho era muito falante e não ficava muito tempo quieto a não ser em atividades de que gostasse, ficava mais agitado e querendo conversar durante a noite quando ambos os pais estavam juntos.

Os tios obtêm a guarda parcial da sobrinha há quatro meses. Queixam-se do comportamento inadequado da menina, como falar alto demais, falar palavrões, perguntar frequentemente sobre assuntos relativos a sexo, não respeitar os tios e desconfiar, mentir e incitar discussões. Os tios pedem orientação para saber lidar com os comportamentos da sobrinha.

## CONCLUSÕES

Como foi possível verificar mediante a consulta às triagens, cujos trechos foram anteriormente descritos, apresentar um membro da família como único a precisar de atendimento psicológico é muito comum. Ademais, assim como já apontado também, as crianças representam, geralmente, a maioria nesses casos e Ramos (2006, p. 90) o confirma quando diz que

Os membros que se autoconsideram 'sadios' tentam, muitas vezes, fazer uma aliança com o terapeuta a fim de evitar o lugar de pacientes e procuram se incluir no papel de observador-participante. O pai ou mãe, em geral, assumem o papel de porta-voz do grupo; e ambos, além de assinalar o membro identificado, validam o que declaram com uma série de exemplos, a fim de não ser questionados. Procuram, de uma maneira inconsciente, 'cegar' a visão do terapeuta para que esse não identifique toda a trama familiar e aceite a divisão que eles propõem.

Portanto, cabe ao terapeuta se colocar como imparcial na relação com a família, tornando irrelevante quem foi eleito o paciente identificado, mas considerando como importante o processo pelo qual tal escolha se deu e mediante quais mecanismos psíquicos se sustenta. O paciente deve ser a família e não tão somente o paciente identificado. Para isso, o terapeuta deve se manter atento e receptivo a todos os dados trazidos por todos os membros que constituem o grupo familiar, assim como verificar como se acontece sua dinâmica (RAMOS, 2006). Este tipo de visão é privilegiado pelo projeto de extensão em questão, ao se sinalizar que todos os familiares devem comparecer ao processo de triagem, ofertando um espaço para escutar e olhar as relações estabelecidas no grupo familiar.

Ainda a respeito deste mecanismo de defesa do qual lança mão o grupo familiar, Ramos (2006, p.86) ainda afirma que

Entendemos que essa divisão é falsa e que ocorra devido a uma situação defensiva por meio da qual a família espera 'se salvar'. Seus membros 'sadios' receiam ser observados como participantes de uma situação doentia. No processo terapêutico procuramos ampliar esta perspectiva, não aceitando passivamente a divisão entre 'sadios' e 'enfermos'. Entendemos que a existência de um membro enfermo implica no comprometimento da estrutura familiar na qual cada integrante contribui para que a configuração da família se caracterize e se mantenha como tal.

Ao se apresentar como um grupo que já possui eleito um único membro que necessite de tratamento, a família se coloca como desintegrada e não como uma unidade, uma vez que está ali apenas para levar quem precisa, não reconhecendo a parcela de responsabilidade de todo o grupo. Desse modo, a família se retira do processo terapêutico e inviabiliza a possibilidade de trabalhar com os conteúdos que perpassam todos os membros envolvidos.

De acordo com Ramos (2006, p.86), tal movimento é comum em famílias com pacientes com alguma psicopatologia, no entanto, como foi possível verificar através das triagens, famílias com outras queixas também responsabilizam apenas um membro pelas dificuldades de funcionamento do grupo. Observou-se, ao longo da consulta aos dados das triagens, situações de famílias que indicavam a necessidade de se trabalhar igualmente, por meio do atendimento psicológico, as relações estabelecidas entre os familiares, na tentativa de deslocar o olhar apenas para um indivíduo, responsabilizando a todos pelos problemas

enfrentados pela família.

De forma geral, acredita-se que o atendimento familiar procura, diante da demanda destas famílias, propiciar um ambiente no qual seja possível verbalizar os impasses e dificuldades encontradas na relação com cada membro e com o grupo. Ao se oferecer um espaço com tais possibilidades, espera-se que eleger um paciente identificado deixe de ser necessário para lidar com as angústias do grupo. Além disso, apenas mediante o trabalho com as questões do grupo familiar é possível se apropriar das questões do paciente identificado e compreender quais mecanismos e dinâmicas sustentam esse tipo de movimento do grupo.

De forma geral, o atendimento familiar procura oferecer condições para que o grupo tome consciência sobre o que determina as atitudes que tomam, para que seja possível construir uma relação baseada em menos dependência e necessidade de atacar outros membros como refúgio para não lidar com questões próprias. Ao poder explicitar tais conteúdos, a relação se torna mais aberta e a necessidade de defesa por meio de diferentes mecanismos se mostra menos eficaz, possibilitando, portanto, um maior vínculo e condições para o diálogo.

Por fim, defende-se que os profissionais que atuam junto a famílias possam estar sensíveis a estes mecanismos utilizados por elas. Por um lado, eles devem atentar-se para as queixas apresentadas; por outro, buscar relativizar o lugar destinado a algum dos familiares, enquanto paciente identificado, com o intuito de ampliar o olhar para contemplar como um todo as relações estabelecidas por esses indivíduos.



## REFERÊNCIAS

- CORREA, O. B. R. **O legado familiar: a tecelagem grupal da transmissão psíquica**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- CORREA, O. B. R. Transmissão psíquica entre as gerações. **Psicologia USP**, v.3, n.14, p.35-45, 2003.
- FILHO, J. M.; BURD, M. **Doença e família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- GOMES, H. S. R. Terapia de família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 6, n. 2, p. 29-32, 1986.
- MEYER, L. **Família: dinâmica e terapia - uma abordagem psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- RAMOS, M. **Introdução à terapia familiar**. Claridade: São Paulo, 2006.
- SAFRA, G. O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica. In: SILVA, M. E. L. (org.) **Investigação e psicanálise**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 119-132.
- SEI, M. B. **Arteterapia com famílias e psicanálise winnicottiana: uma proposta de intervenção em instituição de atendimento à violência familiar**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- SEI, M. B. **Arteterapia e Psicanálise**. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- SEI, M. B.; GOMES, I. C. Demandas por atendimento psicológico e a transmissão psíquica transgeracional. **OMNIA Saúde**, v. 8, p. 26-35, 2011.
- SEI, M. B.; SOUZA, B. M.; SANTOS, D. K. M. L. Atendimento a famílias em uma clínica-escola de Psicologia: percursos e reflexões. In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Psicanálise das Configurações Vinculares; VII Encontro Paulista de Saúde Mental; XI Jornada da SPAGESP; III Encontro de Saúde Mental de Serra Negra**. São Paulo: NESME, 2013. p. 42-45.
- SOIFER, R. **Psicodinamismos da família com crianças: terapia familiar com técnica de jogo**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- TELLES, J. C. C. P.; SEI, M. B.; ARRUDA, S. L. S. Comunicação silenciosa mãe-bebê na visão winnicottiana: reflexões teórico-clínicas. **Aletheia (ULBRA)**, v. 33, p. 109-122, 2010.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 3, p. 507-14, 2005.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZANETTI, S. A. S.; RIOS, M. G.; SEI, M. B. Casal e Família e a questão dos vínculos: reflexões a partir do contexto brasileiro. In: **II Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Perspectivas Vinculares en Psicoanálisis: las prácticas y sus problemáticas**. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos, 2008. v. 2. p. 471-476.

Artigo recebido em:  
01/08/2013

Aceito para publicação em:  
15/04/2014





# TÊNIS DE MESA PARALÍMPICO: UMA PROPOSTA ESPORTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

## TABLE TENNIS PARALYMPIC: A SPORTS PROPOSAL FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

*FRANK, Robson<sup>1</sup>*

*BORELLA, Douglas Roberto<sup>2</sup>*

### RESUMO

Tendo em vista que o esporte está se transformando em uma ferramenta de êxito no que tange à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, o Programa UNIAFA – Atividade Física Adaptada na UNIOESTE – oferece propostas de atividades físicas às pessoas com deficiência. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo abordar acerca da relevância da atividade tênis de mesa junto à essa população, relatando experiências e expondo os benefícios proporcionados aos mesmos. As atividades são desenvolvidas no Campus de Marechal Cândido Rondon/PR, ocorrendo semanalmente. A população envolvida consta de sete (7) pessoas com deficiência física. Com esta iniciativa, além da possibilidade de proporcionar atividades físicas e esportivas para esta parcela da população, espera-se contribuir no que se refere ao incentivo ao esporte e qualidade de vida dessas pessoas, além de oportunizar a formação e qualificação de acadêmicos envolvidos enquanto monitores de tal projeto.

Palavras-chave: Tênis de Mesa. Educação Física. Pessoa com deficiência.

### ABSTRACT

Due to the fact that sports are becoming an important device to provide social and educational inclusion for the ones that have physical disability, the program UNIAFA – Adapted Physical Activity in UNIOESTE – offers physical activities for people with disabilities. Thus, this study aims to address the importance of table tennis for people who are physical disabled, relating their experiences and exposing the benefits that this sport provides to them. The activities are developed weekly in Campus Rondon/PR and involve seven disabled people. Besides providing physical activities through sport, this initiative aims to incentivize sport and improve the life quality of the ones that take part on it. It also aims to improve the education of the students that take part on this program as monitor.

Keywords: Table Tennis. Physical Education. Disabled Person.

1 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Licenciado em Educação Física. E-mail: robson\_frank\_91@hotmail.com

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Doutor em Educação Especial – UFSCar. Docente do Colegiado do Curso de Educação Física. E-mail: douglasedufisica@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

As iniciativas no âmbito da atividade física voltada às pessoas com deficiência estão sendo reconhecidas e merecendo destaque tanto por pesquisadores da área da Educação Física, como também por profissionais e acadêmicos envolvidos em outras áreas, por exemplo, da Educação em geral, como a Educação Especial.

Como ferramenta de êxito no que diz respeito à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, no contexto atual tem-se o esporte, que tem sido cada vez melhor visto pela sociedade. A atividade física voltada às pessoas com deficiência, sob a perspectiva de inclusão, objetiva proporcionar a todos os participantes condições de otimizar suas capacidades funcionais, a fim de colaborar na execução de tarefas comuns do cotidiano e promovendo espaços de atividades coletivas visando a integração e inserção na sociedade.

Acredita-se que a atividade física de pessoas com deficiência deve ser permeada pelo compromisso dos docentes universitários, dos profissionais ligados, dos estudantes universitários, além das próprias pessoas com deficiência, a fim de desencadear a inspiração de um novo cenário no contexto brasileiro, o qual propague as potencialidades e capacidades das pessoas com deficiência (BORELLA, 2010). Neste sentido, dentre diversas finalidades, a atividade física propõe-se a auxiliar no desenvolvimento motor, aptidão física, saúde e bem-estar das pessoas com deficiência, por meio de contribuições educacionais e/ou sociais (SOBAMA, 2005).

A oferta de atividades para esta população pode ser feita em atividades físicas terrestres e na água, como forma de promoção de saúde e qualidade de vida, bem como na orientação para uma prática eficaz. Por isto, uma das atuações do profissional de Educação Física é estimular as necessidades, as possibilidades e as potencialidades destas pessoas quando elas se tornam alunos (BORGES, 2006). Ainda nesse mesmo enfoque, Mauerberg-deCastro (2005) ressalta que a atividade física e pessoas com deficiência é a área associada aos serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e facilitam a inclusão.

O objetivo da atividade física de pessoas com deficiência é

integrar e aplicar fundamentos teórico-práticos das várias disciplinas da motricidade humana e áreas vizinhas da saúde e educação em diferentes programas educacionais e de reabilitação para indivíduos de todas as faixas etárias que não se ajustem total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (família, escola, trabalho, comunidade em geral). (MAUERBERG-deCASTRO, 2005, p. 28).

Quando atrelamos atividades envolvendo pessoas com deficiência junto da Instituição de Ensino Superior (IES), Campos (1997) comenta que acontece o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. As IES, com seus professores, têm um grande trabalho a realizar, que é o de viabilizar a mediação entre a sociedade e os acadêmicos e, assim, possibilitar o exercício da reflexão necessária à permanente construção no entendimento humano.

A possibilidade que os projetos de extensão dão para a relação comunidade e para o graduando é significativa no processo de entendimento das questões sociais pertinentes ao segmento atendido. Com isto, a IES deve desenvolver um ensino de qualidade para que os educandos possam desempenhar procedimentos que considerem a diversidade e as peculiaridades existentes em cada grupo. Neste sentido, é preciso que se estabeleça vínculo entre teoria e prática, a fim de que o discente e o docente ampliem, aprofundem e atualizem seus conhecimentos buscando superar a simples transmissão e recepção do saber. Neste ínterim, um programa de extensão universitária pode amparar essa proposta de formação.

Considerando o pensamento anterior, Duarte e Lima (2003) discutem sobre a possibilidade de agregar o conteúdo à prática em projetos de extensão universitária. Os autores reforçam que é importante que os projetos de extensão estejam vinculados ao ensino e à pesquisa e que tenham como objetivo propiciar um movimento educacional que possua características multidisciplinares e interdisciplinares, que reformule valores, com diferentes experiências sobre o papel da pessoa com deficiência, dos discentes e dos docentes na construção e disseminação do conhecimento. Ainda nesta questão, há o fato de que, embora já no século XXI, os profissionais que desenvolvem trabalhos com pessoas com deficiência, sem generalizar, encontram-se ainda muito frágeis em conteúdos, metodologias e nos conhecimentos específicos (DUARTE; LIMA, 2003).

Martins (2008) comenta que essa junção entre teoria e prática no âmbito das universidades públicas e brasileiras, Ensino-Pesquisa-Extensão, apresenta-se como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social. O exercício de tais funções é requerido como dado de excelência no ensino superior, fundamentalmente direcionado a formação profissional à luz da apropriação e produção do conhecimento científico.

Com isto, citamos o Plano Nacional de Extensão Universitária, no qual seu objetivo principal é

reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade; indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais. (MEC/SESu, 2008, p. 1).

Este Plano Nacional de Extensão baseia-se na ideia de estabelecer uma relação entre a universidade e outros setores da sociedade, desenvolver relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo; e estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade (BORELLA, 2010). A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga as IES nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita a formação profissional do cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. Complementando este pensamento, a Extensão Universitária “é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (MEC/SESu, 2008).

De acordo com o Plano Nacional de Extensão, os projetos desenvolvidos nas IES abrangem as áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia, Trabalho (MEC/SESu, 2008). Os Cursos de Educação Física, por sua vez, desenvolvem projetos de extensão principalmente na área temática da Saúde e Educação, entre outras.

Quanto à temática da saúde, são propostos projetos com intuito de demonstrar hábitos que proporcionem melhor qualidade de vida para a comunidade e a importância da prática de atividades físicas e seus benefícios, com as mais diversas abordagens. Nesta perspectiva, muitas são as tentativas de contribuir com a qualidade de vida das pessoas com deficiência, cujas ações são desenvolvidas a fim de permitir a participação destas pessoas de modo efetivo na sociedade, ou seja, trata-se de oportunidades para que estes exerçam seu papel como cidadão.

Partindo do pressuposto de que as IES têm como seus principais propósitos

a formação de recursos humanos, produção de conhecimentos e promoção do desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo com papel a exercer na sociedade, o Programa UNIAFA – Atividade Física Adaptada na UNIOESTE – tem o desafio de encontrar caminhos que permitam promover a discussão e a reflexão visando oportunizar a troca de conhecimentos, uma vez que a cultura corporal de movimento inclui também as pessoas com deficiência em condições para a prática de atividades físicas.

Diante das possibilidades das pessoas com deficiência participarem de práticas diversificadas, o Programa UNIAFA trata-se de uma iniciativa de extensão universitária desenvolvida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon/PR, em parceria com docente/coordenador e acadêmicos do curso de Educação Física, os quais desenvolvem propostas de atividades físicas para as pessoas com deficiência. Considerando os benefícios das atividades físicas em seus aspectos motor, social, afetivo e cognitivo, o Programa UNIAFA oferece como uma de suas propostas o tênis de mesa paralímpico, um dos mais tradicionais esportes na área com disputas desde a primeira edição dos Jogos Paralímpicos (CPB, 1995).

Quando focamos nos benefícios para o desenvolvimento pessoal dos praticantes do tênis de mesa, Vilani, Lima e Samulski (2002) comentam que através da aprendizagem desta modalidade esportiva permite-se desenvolver as três competências mais básicas: motoras, afetivas e cognitivas. Tratando do aspecto socializador do tênis de mesa, por sua vez, Woollard (1981) reporta-nos que este é um jogo essencialmente social em que as pessoas de todas as idades podem tomar parte, porém, as pessoas com menos habilidades extraem, provavelmente, maior prazer do jogo que os competidores oficiais.

Sobre o aspecto da interação, ressalta-se ainda expressão das disposições e temperamentos permitidos pelo tênis de mesa, que é um jogo que permite a expressão das disposições e do temperamento individual, residindo nesse fato grande parte do seu inesgotável fascínio e encanto. Nele, se revelam o jogador do ataque constante e o da defesa sistemática, o excêntrico e o topa-a-tudo assim como as inúmeras variantes de tipo e estilo de jogo que correspondem às diferentes características humanas (WOOLLARD, 1981).

Ainda tratando da questão socializadora, Vilani (2011) acrescenta que neste ambiente, o sujeito é estimulado a trocar de parceiros em uma mesma sessão ou entre sessões de treinamento, de forma a oportunizar a vivência de treinamento com diferentes estilos de jogo; além deste aspecto, acrescenta-se ainda a interação com todos os companheiros de jogo.

Em relação à questão motora, a velocidade com que a bola percorre o campo de jogo no tênis de mesa oferece um estímulo para apuração dos sentidos de percepção, demandando uma alta atenção em cada momento do jogo e uma grande concentração para permitir que todos estes mecanismos perceptivos e de atenção possam estar em um estado ótimo ao longo de todo jogo (VILANI; SAMULSKI; LIMA, 2003).

Outro benefício proporcionado pela prática desta modalidade esportiva apontado por Vilani (2011), refere-se à saúde, afirmando assim que, como qualquer outra atividade esportiva, um treinamento sistematizado do tênis de mesa implica, dentre outros aspectos de ordem social, em um grande benefício para os aspectos funcionais do ser humano de ordem das questões inerentes ao desenvolvimento motor e à saúde.

## OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo abordar a relevância da atividade tênis de mesa junto às pessoas com deficiência por meio de um relato das ações e características desenvolvidas no município de Marechal Cândido Rondon/PR; propõe-se também destacar a importância dos programas e projetos de extensão para a qualificação de acadêmicos, por proporcionar qualidade de vida e incentivo ao esporte aos participantes.

Verifica-se a importância do presente estudo, analisando a ínfima quantidade de pesquisas com este tema, visto que uma busca com os termos “tênis de mesa e pessoas com deficiência física” e “tênis de mesa paraolímpico” no Portal Periódicos Capes<sup>3</sup> confirmou certa carência, pois não se encontraram estudos relevantes sobre este tema ou que estivessem voltados principalmente à educação e a projetos de extensão.

## DESENVOLVIMENTO

Sabendo-se da carência de ações e projetos visando atividades físicas voltadas a esta parcela da população bem como sua relevância de modo geral, o Programa UNIAFA oferece como proposta de atividade física junto à pessoas com deficiência o Tênis de Mesa Paraolímpico.

As atividades de tênis de mesa são desenvolvidas no pavilhão de ginástica da própria universidade devido à estrutura adequada, ventilação, disponibilidade de material, bem como a facilidade de acesso aos participantes. Com isto, o trabalho atende um total de sete (7) pessoas com deficiência física, com idades oscilando entre 13 e 48 anos, sendo elas: seis (6) pessoas cadeirantes, dentre elas dois (2) lesionados medulares, dois (2) com paralisia cerebral, dois (2) com sequelas de poliomielite; e uma (1) pessoa andante com amputação de um (1) dos membros superiores.

Visando não apenas a contribuição na qualidade de vida, mas também o incentivo e rendimento no esporte – ressaltando que o esporte é Paralímpico – os treinos acontecem semanalmente. Cabe ressaltar que as atividades são planejadas no decorrer da semana juntamente com o docente responsável visando atender às dificuldades individuais e, desta forma, possibilitar um aprendizado mais efetivo. As atividades realizadas são conduzidas por acadêmicos do curso de Educação Física da UNIOESTE juntamente com o professor coordenador do programa.

Para a realização das aulas, inicialmente ocorre um alongamento e aquecimento para preparação à prática do tênis de mesa, posteriormente repassamos as atividades a serem desenvolvidas durante o período. O programa proporciona a utilização de duas (2) mesas de tênis de mesa e de outros materiais necessários para a prática desta modalidade como, por exemplo, raquetes, bolas, redes, cadeiras de rodas, bomba de inflar pneu, entre outros.

Também contamos com quatro (4) acadêmicos envolvidos, além do docente responsável pelo programa. Ressalta-se ainda o apoio da Pró-reitoria de Extensão com bolsas, colaborando para a realização de programas e projetos, auxiliando para que estes possam ocorrer.

<sup>3</sup> <http://www.periodicos-capes-gov-br.ez89.periodicos.capes.gov.br/>



## RESULTADOS ESPERADOS

Considerando os benefícios que as práticas esportivas podem proporcionar aos seus praticantes, com essa iniciativa, espera-se conseguir contribuição no que se refere ao incentivo ao esporte para esta parcela da população, ressaltando que o esporte quando praticado corretamente também é um meio de proporcionar melhora na qualidade de vida de seus praticantes.

Acreditamos que todo ser humano é único e especial e que cada pessoa apresenta limitações e potencialidades, independentes ou não de estarem em condições de deficiência físicas, cognitivas ou intelectuais. Neste contexto, destacamos que, por meio do movimento, a pessoa com deficiência tem oportunidade de vencer novos paradigmas e superar seus limites, seja através do lazer, recreação, jogos, brincadeiras, esportes e dança, em contrapartida, promovendo a troca de experiências de vida com outros participantes, bem como com a comunidade acadêmica.

Dessa forma, é possível destacar os resultados esperados por meio desta atividade: permitir que as pessoas com deficiência testem seus limites, potencialidades e capacidades; proporcionar o desenvolvimento cognitivo, fisiológico, motor, afetivo e social; e otimizar a realização de atividades da vida diária.

A atividade de tênis de mesa pauta-se no intuito de proporcionar às pessoas com deficiência o acesso às atividades físicas, contribuindo assim com a saúde e qualidade de vida dos participantes, mesmo em condições limitantes de atividades convencionais; pretende-se também desenvolver, por meio do movimento corporal, a conscientização do corpo e a autonomia para a vida diária. Assim, espera-se possibilitar avanços na mobilidade, coordenação motora, percepção e tática de jogo, raciocínio lógico, esforço e superação, além do incentivo à iniciação ao esporte e à busca por participação em competições oficiais e de alto nível.

Além das contribuições expostas anteriormente, espera-se também oferecer aos acadêmicos do Curso de Educação Física da UNIOESTE, participantes das atividades, vivências, afinidades, conhecimento das características e estratégias de atuação junto a esta população, além de, conseqüentemente, a qualificação para futuramente atuarem nesta área, a qual necessita de profissionais competentes.

Percebe-se, então, que as propostas do tênis de mesa vêm a favorecer não somente os atletas, mas também os monitores envolvidos, para que, por meio das experiências existentes durante a graduação, possam atuar nesta área de forma a exercer profissionalmente um trabalho de excelência. Assim, vemos os projetos e programas de extensão como forma de investimento a longo prazo quando se trata de trabalho com pessoas com deficiência.

Ainda nessa questão, os professores devem promover atitudes positivas em relação ao ensino de alunos com deficiência, uma vez que tal comportamento é necessário para o sucesso de qualquer programa que envolve esses participantes. O professor de Educação Física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes. Enquanto ensina, o professor também transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade (PALLA; CASTRO, 2004).

Para o professor que vai atuar com os alunos com deficiência, é fundamental que tenha conhecimento dos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem destes discentes; saiba elaborar e desenvolver um currículo apropriado às suas necessidades pessoais e sociais;



tenha competência para selecionar, elaborar e usar materiais e equipamentos apropriados; saiba compreender o aluno em seu desenvolvimento individual e em suas relações familiares e sociais; e tenha competência para trabalhar em equipe multidisciplinar (MAZZOTTA, 1996).

Para colaborar com o que Mazzotta mencionava em 1996, Borella (2010) afirma que o bom profissional de Educação Física não é aquele que pratica e sabe executar determinada tarefa motora, mas aquele que compreende as necessidades do aluno e respeita as suas limitações, para que seu conhecimento permita perceber seu nível de aprendizagem e suas capacidades. Além disso, o bom professor é aquele capaz de despertar nas pessoas a consciência de que a atividade física é efetiva para proporcionar um nível de excelência em sua qualidade de vida.

A Educação Física deve contribuir na tarefa de garantir a educação escolarizada de todo e qualquer aluno. Além da complexidade inerente à articulação entre temas como alunos com deficiência, inclusão escolar e Educação Física, é necessário tratar com profundidade questões decorrentes da referida articulação (CRUZ et al, 2009).

## CONCLUSÕES

Entende-se que um projeto com esta relevância pode proporcionar atividades físicas para esta parcela da população e, desta forma, auxiliar nos aspectos físicos, bem como os emocionais, uma vez que o participante necessita atuar de forma integral no jogo e nos treinos para obter êxitos.

Com a realização do tênis de mesa, espera-se conseguir contribuição no que se refere ao incentivo ao esporte, tendo em vista que a prática esportiva também é um meio de proporcionar melhora na qualidade de vida de seus praticantes, possibilitando avanços na mobilidade e coordenação motora, percepção e tática de jogo, raciocínio lógico, esforço e superação, além do incentivo à iniciação ao esporte e à busca por participação em competições oficiais e de alto nível.

Somado a isso, acredita-se que as propostas do Programa UNIAFA vêm a favorecer também aos acadêmicos envolvidos, além dos atletas, pois estão ancoradas na perspectiva de inclusão social, proporcionando-lhes experiências para que futuramente possam vir a atuar na área com o embasamento teórico, capacidade e responsabilidade necessária para exercer um bom trabalho profissional de forma autônoma, significativa e coerente com as necessidades sociais. Ainda nesta perspectiva, concebe-se que as IES oportunizam condições para criação, construção, transferência e aplicação de conhecimentos, visando não apenas a formação e capacitação do ser humano, regido sob os princípios éticos, morais, culturais e de cidadania, como também fomentar o avanço da educação e esporte em todas suas esferas.

Para que isto aconteça, cabe à IES preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele; é também dela a tarefa de promover um espaço democrático e de constante aprendizagem. Os projetos de extensão são vistos como uma das formas de ensino/aprendizagem e devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer (MORIM, 2000).

Contudo, entendemos que para que ocorram avanços em relação ao trabalho com pessoas com deficiência é fundamental que existam profissionais qualificados independentemente da área em que atuam. Para isso, é necessário que as IES brasileiras invistam em projetos de extensão voltados a essa população. ■

## REFERÊNCIAS

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. São Carlos, SP, 2010. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Univ. Federal de São Carlos – UFSCar;

BORGES, F. P. Educação Física adaptada: o aprendizado, a vivência, e a formação do conhecimento: uma construção acadêmica. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 113, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd103/efa.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

BRASIL. A Política Nacional de Extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. BRASIL. Portal MEC, 2008.

CAMPOS, L. F. de L. Universidade: pesquisa e extensão. **Revista Integração ensino-pesquisa-extensão**. São Paulo, n. 9, maio de 1997.

Comitê Paraolímpico Brasileiro – CPB. **Tênis de Mesa**. Disponível em: <http://www.cpb.org.br/modalidades/tenis-de-mesa/>. Acesso em 05 de outubro de 2011;

CRUZ, M. S. et al - Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional - **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 (5): 1123-1131, maio, 2009.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Guanabara/Koogan. RJ, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia . A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior. In: Zambello de Pinho, Sheila. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior**. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 102-115.

MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Tecmed. Ribeirão Preto/SP, 2005.

MAZZOTTA, M. J. J. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. Cortez editora, São Paulo, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PALLA, A. C.; CASTRO, E. M. Atitude de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, 9(1), 25-34, 2004.

REVISTA DA SOBAMA. **Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. v. 10. Nº 1, dezembro de 2005;

SILVA, R. F.; JÚNIOR, L. S. ; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão**. São Paulo: Phorte, 2008.

VILANI, L.H.P.; LIMA, F.V.; SAMULSKI, D.M. Atenção e Concentração no Tênis de Mesa: Síntese e Recomendações para o Treinamento. In: SILAMI-GARCIA, E.; LEMOS, K.L.M. (Org.). **Temas Atuais VII: Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Editora Health, 2002;

VILANI, L.H.P.; SAMULSKI, D.M.; LIMA, F.V. General aspects of attention and concentration on table tennis: Functions, conditioning elements, forms and some recommendations for athletes' training. In: **CONGRESO CIENTÍFICO INTERNACIONAL APLICADO AL TÊNIS DE MESA Y DEPORTES DE RAQUETA 2003**. Resúmen. Santiago, 17 dec. 2003;

VILANI, L. H. P. Tênis de mesa nas escolas. In: **CBTM. Confederação Brasileira de Tênis de Mesa**. Disponível em: <<http://www.cbtm.com.br/>>. Acesso em ago/2011;

WOOLLARD, L. **tênis de Mesa**. Tradução de Maria do Carmo Cary. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

Artigo recebido em:  
21/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# O PAPEL DA LIGA ACADÊMICA DE URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS CIRÚRGICAS NA FORMAÇÃO MÉDICA

## THE ROLE OF THE ACADEMIC LEAGUE OF SURGICAL EMERGENCIES IN MEDICAL FORMATION

*FREITAS JÚNIOR, João Remí de<sup>1</sup>  
PRZYBYCIEN, Michella<sup>2</sup>  
TRENTINI, Conrado Auer<sup>3</sup>  
CAMARGO, Carlos Henrique Ferreira<sup>4</sup>*

### RESUMO

Há uma significativa dificuldade no atendimento de urgências e emergências nos hospitais públicos, devido à desorganização do sistema de atendimento e ao despreparo dos profissionais recém-formados. Buscando divergir dessa realidade, foi idealizada a Liga de Urgências e Emergências Cirúrgicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os benefícios acadêmicos de tal projeto, como visualizar a aplicabilidade do conhecimento teórico, fortalecer os aspectos éticos da relação médico-paciente, exercitar o raciocínio clínico, adquirir habilidades clínico-cirúrgicas, desenvolver um espírito crítico, são relevantes para a formação médica. Os acadêmicos de medicina realizam plantões em duplas que duram entre sete e dez horas, no acompanhamento da equipe de cirurgia geral do HMAP, e são orientados na realização de cirurgia ambulatorial. No centro cirúrgico eles têm a possibilidade de se paramentar, instrumentar e auxiliar em cirurgias. Considerando a experiência adquirida pelos acadêmicos e a redução na espera de atendimento, é inquestionável a positividade da existência da LUE-UEPG.

Palavras chave: Cirurgia. Emergência. Liga Acadêmica.

### ABSTRACT

There is a significant difficulty in managing emergencies in public hospitals due to disorganization of the service system and the unpreparedness of recent college graduates. In order to reduce it, it was created the Academic League of Surgical Emergencies in Ponta Grossa State University (LUE-UEPG). The academic benefits of such project are extremely relevant for medical formation. Among them, it possible to mention: the link between theoretical knowledge and practice; the emphasis on ethical aspects of the doctor-patient relationship; the development of clinical reasoning and critical clinical judgment; the improvement of clinical and surgical skills. The medical student shifts are carried out in pairs and consists of seven to ten hours under the guidance of the surgery team of HMAP in which students are allowed to perform ambulatory surgery. At surgery center, students have the opportunity of performing surgical procedures. Considering, the experience gained by students and the reduction of the time spent by patients to be treated, it unquestionable the benefits brought by LUE-UEPG.

Keywords: Surgery. Emergency. Academic League.

1 Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: junior\_de\_freitas@hotmail.com

2 Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: michellamed@gmail.com

3 Acadêmico do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: conradoat1@hotmail.com

4 Docente do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutorado em Medicina Interna (UFPR). E-mail: hcamargo@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

Na extensão universitária, é de extrema importância a prática como modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo; a ação voluntária sócio-comunitária; a ação sócio-comunitária institucional; o acadêmico institucional. Esses momentos apresentam-se numa transitoriedade no interior de cada universidade em razão de sua história e de seu projeto pedagógico. Assim, pode-se encontrar, nas universidades brasileiras, instituições em vários desses momentos conceituais.

Os relatos sobre o início da extensão universitária ocorreram na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, com a participação dos acadêmicos em campanhas de saúde, e nas universidades americanas, com as atividades focadas na prestação de serviços em áreas rurais e urbanas (NOGUEIRA, 2001). Ao refletir sobre esses conceitos, no sentido de aprimorar o ensino e a necessidade de formar profissionais como sujeitos ativos, com uma visão ampliada da saúde, respondendo às necessidades da população, a Extensão Universitária vem ganhando cada vez mais espaço como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (NOGUEIRA, 2000).

As Ligas Acadêmicas Médicas na UEPG são projetos de extensão que nasceram a partir desses conceitos. Uma liga acadêmica corresponde a um grupo de alunos com interesse comum, que se reúnem para realizar atividades práticas sobre um determinado tema, supervisionadas por um ou mais professores da área. (ABLAM, 2010).

A atuação dos acadêmicos nas ligas permite ao aluno, a partir de uma realidade imediata, encontrar no interior do Sistema Único de Saúde o espírito crítico, a criatividade, a capacidade de discernimento, de planejamento e ação e o compromisso ético para com a população, pois faz com que as teorias aprendidas em sala de aula sejam utilizadas de maneira prática antes mesmo do estágio obrigatório. Tal ação faz com que haja a interação precoce destes conhecimentos com a rotina hospitalar, compartilhando-os com a sociedade. A presença do estudante, juntamente com os profissionais de saúde, permite a criação de um ambiente de intercâmbio de saberes e práticas entre os profissionais da equipe. O acadêmico, que interage precocemente com os pacientes e com os profissionais, adquire reconhecimento do ambiente de trabalho, da divisão de funções e auxilia no elo médico/paciente.

A LUE-UEPG (Liga de Urgências e Emergências Cirúrgicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa) é um projeto de extensão universitária, com a realização de atividades práticas no HMAP (Hospital Municipal Dr. Amadeu Puppi) e a supervisão do professor coordenador e de médicos plantonistas, ao passo que os acadêmicos acompanham o médico plantonista no atendimento de pacientes. Além disso, na Liga, os acadêmicos participam de cirurgias de emergência e, desse modo, ganham experiência em centro cirúrgico; aprimoram-se em quesitos como preparação de vestimenta, comportamento em ambiente asséptico, preparação de material cirúrgico e do paciente, instrumentação, auxílio e, ainda, aprendem técnicas cirúrgicas (HAMAMOTO, 2011; TORRES, 2008).

Em urgências e emergências médicas, os atendimentos no âmbito hospitalar e pré-hospitalar devem ser ágeis e organizados, pois visam à redução do número de mortes e sequelas em função do retardo terapêutico. O termo emergência designa uma situação crítica ou algo iminente, com ocorrência de perigo, incidente, imprevisto. No âmbito da medicina, é a circunstância que exige uma cirurgia ou intervenção médica de imediato. Por sua vez, urgência é quando há uma situação que não pode ser adiada, que deve ser resolvida rapidamente, pois se houver demora corre-se o risco até mesmo de morte. Esta palavra vem do verbo “urgir” que tem sentido de “não aceita demora”: o tempo urge, não importa o que se faça para tentar pará-lo. No entanto, há uma significativa dificuldade no atendimento de urgências e emergências nos hospitais públicos devido à crescente desorganização do sistema de atendimento e ao despreparo dos profissionais recém formados. (HAMAMOTO, 2011; MARIANI, 2010; TORRES, 2008)

Essa desorganização culmina com a principal queixa apresentada pela população: a demora do atendimento. Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de urgência e emergência pode ser diferente na visão de usuários e de trabalhadores da saúde, pois a população, de forma geral, não sabe diferenciar o conceito de urgência e emergência (ROCHA, 2005). Profissionais da área apontam divergências entre as necessidades de saúde que levam os usuários a procurar a unidade de urgência e a finalidade do trabalho nesse local, revelando insatisfação com a procura excessiva de pacientes, cujas necessidades não podem ser classificadas como urgência ou emergência (GARLET, 2010). Assim, é ressaltado que, após a implantação do protocolo de triagem, como o protocolo de Manchester, vários serviços demonstraram uma melhora significativa no atendimento dos pacientes, diminuindo a morbidade e mortalidade.

A LUE-UEPG veio ao encontro do projeto da UEPG, juntamente com a FAUEPG (Fundação de Apoio Científico, Tecnológico e Cultural da Universidade Estadual de Ponta Grossa) e a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para melhorar um atendimento caótico que havia no HMAP. Por meio da Liga, os alunos passaram a realizar atividades de assistência supervisionada diretamente ao paciente, com o objetivo de serem agentes transformadores da realidade em que o hospital encontrava-se antes da implantação do projeto da UEPG, podendo participar da mudança da qualidade do atendimento oferecido à comunidade. A vivência e experiência que a Liga proporcionou, tanto com os profissionais da área de saúde e demais trabalhadores do hospital, quanto com os pacientes que procuraram atendimento, foi o maior objetivo dessa atividade extracurricular para os acadêmicos.

## **METODOLOGIA**

A LUE-UEPG teve início 17 de setembro de 2012, acontecendo desde então no HMAP.

### **O Convênio UEPG-FAUEPG-PMPG para o Hospital Municipal Amadeu Puppi**

Desde o mês de novembro de dois mil e onze, a FAUEPG, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e a UEPG assinaram o convênio número 198/2011, para administração conjunta do HMAP. A UEPG teve como responsabilidade, nesse convênio, a supervisão técnica e orientação na transformação das condutas do hospital. Em contrapartida, pode usar as instalações como cenário de aprendizado para projetos de ensino-pesquisa-extensão.

### **O Hospital Amadeu Puppi**

O Hospital Municipal Dr. Amadeu Puppi de Ponta Grossa foi instituído pela Lei nº. 4659 de 09 de dezembro de 1991, sendo órgão instituidor o município de Ponta Grossa. Possui 105 leitos, centro cirúrgico com 4 salas, 5 postos de enfermagem, setor de radiologia, laboratório e nutrição. Tem caráter emergencial, contando com o PA (Pronto Atendimento), que disponibiliza serviço de clínica geral e ortopedia. É direcionado ao atendimento médico de casos mais graves (principalmente acidentes de todos os tipos), que requeiram urgência e emergência, não sendo necessário marcar com antecedência a



consulta. Também lotados no mesmo espaço físico hospitalar encontram-se o Setor de Imunização de vacinas e o Programa de Órtese e Prótese, que é assistida pelo SUS, o qual disponibiliza os materiais e a sua manipulação (JACINSKI et al, 2012).

Tecnicamente, não está cadastrado junto às autoridades públicas e profissionais como Pronto Socorro, mas, funcionalmente, acaba sendo a porta de entrada de urgência e emergência da cidade de Ponta Grossa e, em alguns casos, da região dos Campos Gerais.

## **O Projeto de Mudança de Filosofia de Atendimento**

O projeto teve como objetivos oferecer atendimento de qualidade à população em casos de urgência e emergência, organizando o atendimento médico, instituindo a triagem dos pacientes conforme o protocolo de Manchester, criando condições para que acadêmicos dos cursos de saúde pudessem utilizar o hospital como cenário de suas práticas acadêmico-pedagógicas.

## **A Criação da Liga**

A liga foi um projeto de extensão do Departamento de Medicina da UEPG, registrado na PROEX sob o número 19689/ 2011, sob coordenação do Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Camargo.

## **O funcionamento da Liga no Hospital Municipal Dr. Amadeu Puppi**

O acadêmico que desejasse participar do projeto deveria preencher os seguintes pré-requisitos: estar matriculado regularmente na 3ª ou 4ª série, ter sido aprovado em Anatomia Humana, Fisiologia Médica, Semiologia e Propedêutica 1 e 2, Fundamentos das Neurociências, bem como estar cursando ou ter cursado a disciplina de Técnica Operatória e Cirurgia Experimental. Foram ofertadas 20 vagas, sendo que o processo de seleção aconteceu através de análise do Histórico Escolar e entrevista, com apresentação do Curriculum Lattes.

A LUE-UEPG funcionou na forma de plantões, e os acadêmicos compareciam ao hospital em duplas para realizar atividades por 6 horas nos dias de semana, iniciando às 18h e finalizando às 24h. Aos sábados e domingos os turnos de plantão eram das 12h às 18h e das 18h às 24h. Assim, eram realizados 9 plantões semanais, perfazendo um total de 54 horas de atendimento por semana. As duplas de acadêmicos eram fixas, entretanto eram permitidas trocas entre os mesmos em casos necessários. As escalas de plantões funcionavam de modo que as duplas deveriam comparecer ao hospital aproximadamente uma vez por semana, e eram divulgadas entre todos participantes através das redes sociais.

Entre as atribuições dos acadêmicos na Liga estavam o atendimento ambulatorial de urgências e emergências cirúrgicas, bem como o auxílio em cirurgias dessa área. Atendimento ambulatorial de urgência e emergência resumia-se na realização de suturas, no debridamento de feridas, na drenagem de abscessos, no atendimento a pacientes vítimas de mordedura ou arranhadura de animais, no atendimento de traumas fechados e abertos, na retirada de objeto estranho dos olhos, no atendimento a pacientes vítimas de acidentes automobilísticos, entre outros. Quanto às intervenções cirúrgicas propriamente



ditas, os acadêmicos atuavam como auxiliares ou instrumentadores, ajudando o cirurgião de plantão no ato operatório.

Para ser certificado de forma integral, o acadêmico deveria comparecer a todos os plantões, sendo que a ausência não justificada e não repostada por outro colega levaria à perda das horas e dos direitos da Liga.

Todos os procedimentos realizados pelos acadêmicos deveriam ser permitidos pelo médico plantonista responsável, o qual também deveria supervisionar o atendimento. Era necessário, da mesma forma, que o paciente ou responsável pelo paciente aceitasse ser atendido pelos alunos, uma vez que é direito do indivíduo negar o atendimento por acadêmicos (CRM-DF, 2005).

## RESULTADOS

Os acadêmicos que participaram da LUE-UEPG ampliaram seus conhecimentos tanto teóricos quanto práticos; foi notável a diferença da forma com que os conteúdos ministrados em sala de aula foram interpretados após o contato prático com o ambiente hospitalar. Os acadêmicos perceberam a necessidade de saber como manejar o paciente, a necessidade de tomar decisões rapidamente e como os detalhes podem influenciar no procedimento e no resultado (ANDRADE, 2007).

Dentre todas as emergências atendidas no HMAP, destacamos o trauma, que fez parte de cerca de 60% dos atendimentos. O trauma exerce enorme preocupação à sociedade e, em especial, ao sistema único de saúde, pois as mudanças sociais acarretaram profundas transformações nas áreas política, ambiental e econômica, o que culminou num intenso crescimento urbano muitas vezes não planejado. Isto gerou problemas, como o aumento do desemprego e a marginalização social, o que, por sua vez, propicia o aumento da violência, imprudência no trânsito, descumprimento da legislação, entre outros (SANTOS, 2004).

No ano de 2011 foram registradas 1,157 milhão de mortes no Brasil, sendo que destas 145.842 (12,6%) corresponderam a causas externas (IBGE, 2011). Em 2007, dentre as causas externas, quase dois terços foram homicídios (36,4%) ou aconteceram no trânsito – 29,3% (REICHENHEIM, 2011).

As mortes causadas por acidentes de trânsito de veículos de transporte terrestre constituem a faceta mais grave de um problema de saúde pública. Ainda, segundo a publicação, o Brasil está entre os 10 países do mundo com maior número de mortes causadas por acidentes de trânsito. Em 2008, foram registradas 38 mil mortes por esta causa, o que representa um risco de 19 óbitos para cada 100 mil habitantes. De maneira geral, os acidentes acontecem mais comumente com jovens do sexo masculino e os idosos correspondem ao grupo com maior número de atropelamentos (IDB, 2009).

O trauma é considerado uma das doenças mais graves que acometem o homem e seu impacto atinge todos os setores da sociedade. Outro ponto importante é que o trauma tornou-se algo corriqueiro no dia a dia da população, não havendo pessoa que não faça referência a algum tipo de violência. Basta ligar a televisão num canal local para presenciarmos algum acidente de trânsito, assalto ou mesmo desastres naturais. Desta maneira, torna-se cada vez mais importante a capacitação dos futuros profissionais da saúde, que terão de intervir e atender às vítimas de tais ocorrências.

Dentro deste contexto, o profissional que se dedica ao atendimento das vítimas de trauma necessita, obrigatoriamente, de um perfil adequado. Deve ser capaz de avaliar seus doentes de maneira rápida e objetiva, utilizando as informações, muitas vezes escassas, que lhe são fornecidas; deve estar preparado para analisar objetivamente as alternativas diagnósticas e as opções terapêuticas disponíveis, ter qualificações para executar os procedimentos indicados, ainda que as condições de trabalho sejam precárias. Por isso, é através do atendimento às vítimas do trauma que os futuros profissionais da área aprendem a exercer a medicina de forma integral, global e abrangente. É neste exercício que ele amadurece, passa a entender o valor do acompanhamento clínico, adquire a humildade e aprende a reconhecer suas limitações e seus erros (FREIRE 2001).

Certamente, o acadêmico chegará ao internato médico com mais experiência, já tendo aprendido técnicas para a prática médica, como já foi mencionado, a exemplo da preparação de vestimenta, comportamento em ambiente asséptico, preparação de material cirúrgico e do paciente, instrumentação e auxílio, além também de aprender técnicas cirúrgicas e, dessa forma, se aprofundar, em vez de estar aprendendo conceitos básicos.

De acordo com os médicos que trabalham no HMAP, é vantajosa a inserção dos acadêmicos, haja vista ser uma ótima maneira de testar e repassar seus conhecimentos e experiências, colaborando para a formação médica de qualidade, além de serem induzidos a se manterem atualizados sobre as novas tendências, métodos diagnósticos e tratamentos. (VIEIRA, 2004). O acadêmico também desenvolve noções de responsabilidade de horário; da sua contribuição no serviço; de trabalho em equipe; de trocas de plantões; de aprendizado conjunto; de trocas de experiências. Ainda: a compreensão das necessidades dos pacientes, de como eles reagem às mais variadas situações; o que pode ser modificado; quais são as falhas mais comuns; levando à discussão e conscientização, a fim de evitar que os mesmos erros sejam cometidos; e, até mesmo, a criação de proposta para melhorias.

Portanto, a presença dos acadêmicos pode auxiliar ou dificultar a interação da comunidade com o serviço. Como fatores que facilitam a integração, os profissionais percebem uma grande dedicação dos estudantes ao serviço. A qualidade do atendimento dos estudantes fortalece esta integração e é evidenciada pela satisfação dos usuários.


Em relação às dificuldades, é citada a insegurança por parte dos pacientes, pois alguns têm medo de que o acadêmico não esteja totalmente preparado para realização de alguns procedimentos. Entretanto, com o auxílio de toda a equipe, e explicando o porquê do extensionista estar ali, essa insegurança se transforma em satisfação e os pacientes percebem que serão mais rapidamente atendidos. Isso se deve pelo fato de que em todos os hospitais existe uma carência de profissionais, e o grande número de pacientes nos serviços de urgência e emergência acaba não permitindo uma melhor qualidade de atendimento.

Portanto, para os pacientes e a população foram evidentes as vantagens, desde profissionais com melhor formação e mais motivados, como no auxílio no serviço de atendimento das urgências e emergências no HMAP. Essa visão mais acadêmica e o incentivo de toda a equipe de saúde por meio do entusiasmo acabaram por melhorar o atendimento tanto qualitativa quanto quantitativamente. (TORRES, 2008)

## CONCLUSÕES

A LUE-UEPG oferece papel importante na formação médica, o contato com a realidade e a forma de trabalho, as pressões existentes no dia a dia, atuando na reflexão sobre as falhas que existem no atendimento pelos profissionais, propiciado pelo contato precoce com o ambiente de trabalho pelos futuros médicos. É fundamental que, quando os acadêmicos observarem as falhas, não se acostumem com elas, mas busquem o conserto ou, pelo menos, a não repetição.

O atendimento à população foi significativamente melhorado do ponto de vista técnico e principalmente humano, pela atenção dos acadêmicos e a contaminação positiva a toda a equipe de saúde. Espera-se que, nesse contexto, as ligas médicas sejam modelos para que os acadêmicos possam adquirir conhecimentos práticos sem pressão, com mais satisfação e de modo mais significativo, desenvolvendo potenciais intelectuais, afetivos e relacionais, assim como a capacidade crítica e reflexiva, de forma que isso reflita no atendimento à população.



## REFERÊNCIAS

- ABLAM. **Diretrizes Nacionais de Ligas Acadêmicas de Medicina**. São Paulo: [s. n.], 2010. Disponível em: <[http://www.ablam.org.br/diretrizes\\_nacionais.html](http://www.ablam.org.br/diretrizes_nacionais.html)>. Acesso em 23 jan. 2014.
- ANDRADE, A. S.; GARCIA, S. B.; PERES, C. M. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 31, n. 3, p. 203-211, 2007.
- CRM-DF. **Código de Ética do Estudante de Medicina**. 4. ed. Brasília: [s. n.], 2005.
- FREIRE, E. **Trauma a Doença dos Séculos**. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2001.
- GARLET, E. R.; LIMA, M. A. D. S.; SANTOS, J. L. G.; MARQUES, G.Q. Finalidade do trabalho em urgências e emergências. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 535-540, 2009.
- HAMAMOTO FILHO, P. T. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 35, n. 4, p. 535-543, 2011.
- IBGE. **Estatísticas do registro civil**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011355812102012584717441044.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2014.
- IDB. Brasil - **Indicadores e Dados Básicos para a Saúde**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2009/folder.htm>>. Acesso em 30 jan. 2014.
- JACINSKI, L.; SEREMETA, L. F. E. C.; SCHONS, M. S.; SCHIMITKE, R. J. **Demanda para serviço social no Hospital Municipal Dr. Amadeu Puppi – Ponta Grossa**. Ponta Grossa: VIII Jornada de Estágio de Serviço Social, 2012. Disponível em: <<http://pitangui.uepg.br/departamentos/deservi/artigos%20publicacao%20jornada%20estagio%202012/JACINSKI.pdf>>. Acesso em 22 de jan. 2014.
- MARIANI, A. W.; PEGO-FERNANDES, P. M. Medical teaching beyond graduation: undergraduate study groups. **Sao Paulo: Med. J.**, v. 128, n. 5, p. 257-258, 2010.
- NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIAS, D.S. (Org.) **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília (DF): Editora UNB, 2001.
- NOGUEIRA, M.D.P. **Extensão Universitária: Diretrizes conceituais e Políticas**. Belo Horizonte (MG): PROEX / UFMG, 2000.
- REICHENHEIM, M. E. et al. **Violência e lesões no Brasil: efeitos, avanços alcançados e desafios futuros**. London: The Lancet, maio de 2011. p. 75-89. Disponível em: <<http://download.thelancet.com/flatcontentassets/pdfs/brazil/brazilpor5.pdf>> Acesso em 19 jan. 2014.
- ROCHA, A. F. S. **Determinantes da procura de atendimento de urgência pelos usuários nas unidades de pronto atendimento da secretaria municipal de saúde de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- SANTOS, J. C. **Trauma: problema de saúde pública para o século XXI**. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: <<http://www.inst-medicina.com.br/trauhome.html>>. Acesso em 30 jan. 2014.
- TORRES, A. R. et al. Academic Leagues and medical education: contributions and challenges. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 27, p. 713-720, 2008.
- VIEIRA, E. M. et al. **O que eles fazem depois da aula? As atividades extracurriculares dos alunos de ciências médicas da FMRP**. Ribeirão Preto: [s. n.], v. 37, n. 1, p. 84-90, 2004.

Artigo recebido em:  
21/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LUDICIDADE NA PRESERVAÇÃO DE ANIMAIS SILVESTRES

## UNIVERSITY EXTENSION, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND PLAYFUL ACTIVITIES IN PRESERVATION OF WILD FAUNA

*BEHLING, Greici Maia<sup>1</sup>*

*ISLAS, Camila Alvez<sup>2</sup>*

### RESUMO

O NURFS/CETAS-UFPEL realiza atendimento e destinação de animais silvestres oriundos de ações de fiscalização ambiental ou entrega voluntária, além de atividades de ensino, pesquisa e extensão. A extensão universitária deve garantir a aprendizagem recíproca da comunidade acadêmica e da sociedade e estimular a comunidade universitária à realização de ações sociais, políticas e profissionais. Assim, o Programa de Educação Ambiental do NURFS/CETAS realiza atividades de sensibilização e formação de consciência crítica dos indivíduos com relação à preservação da fauna silvestre. O objetivo deste trabalho é descrever duas das experiências desenvolvidas: a elaboração de um jogo de tabuleiro e a apresentação de um teatro de fantoches sobre animais silvestres/cativeiro ilegal buscando, pela ludicidade, despertar a preocupação em preservar a fauna silvestre. Conclui-se que atividades lúdicas podem ser usadas, desde que acompanhadas de ações educativas paralelas, na busca pela conscientização para o combate ao tráfico e cativeiro ilegal de animais silvestres.

Palavras chave: Animais silvestres. Educação ambiental. Atividades lúdicas.

### ABSTRACT:

The NURFS/CETAS-UFPEL provides services to wild animals which captured during environmental inspection or obtained on a voluntary basis. It also develops teaching, research and extension activities. The university extension should ensure mutual learning between academic community and society, as well as to encourage the university community to carry out social, political and professional actions. The Environmental Education Program of NURFS/CETAS carries out activities to raise individual critical awareness about the importance of wildlife preservation. Thus, the objective of this paper is to describe two experiences related to this program: the development of a board game and the use of a puppet show about wild animals/illegal captivity. These experiences aim to raise people awareness to preserve wildlife. It is possible to conclude that recreational activities may be used as long as it is linked to parallel educational activities to raise people awareness about the importance to combat wild animal traffic and its illegal captivity.

Keywords: Wild Animals. Environmental Education. Playful Activities.

**KEYWORDS** - Popular Environmental Educator; Environmental Activities, Action Research-Participant; Intervention Projects.

<sup>1</sup>Bióloga do Núcleo de Reabilitação de Fauna Silvestre e Centro de Triagem de Animais Silvestres, Universidade Federal de Pelotas, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade do Rio Grande. E-mail: biogre@gmail.com  
<sup>2</sup> Bióloga, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ecologia - Universidade Estadual de Campinas. E-mail: camilaai@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A fauna silvestre sempre foi um importante elemento cultural das diversas tribos indígenas brasileiras. As mais variadas espécies eram utilizadas para a alimentação, ornamentação, vestuário e inclusive como *xerimbabo*, isto é, animais silvestres domesticados e mantidos para estimação (RENCTAS, 2001). Com a colonização, teve início a exploração de recursos naturais e, conseqüentemente, da fauna silvestre brasileira, tornando-se comum levar animais desconhecidos para a Europa. Possuir animais silvestres era símbolo de status e riqueza perante a sociedade e, além disso, se tratava de uma atividade lucrativa. A comercialização da fauna silvestre ocidental para a Europa se sistematizou no final do século XIX, o que, a partir de então, iniciou o processo de extermínio de várias espécies de animais brasileiros para atender ao mercado estrangeiro (RENCTAS, 2001).

Atualmente, o comércio ilegal de vida silvestre movimenta de 10 a 20 bilhões de dólares por ano (WEBSTER, 1997), sendo a terceira atividade ilícita mais lucrativa do mundo. O Brasil participa com cerca de 5% a 15% do total mundial (ROCHA, 1995; LOPES, 2000 apud RENCTAS, 2001), sendo que a maioria dos animais silvestres comercializados ilegalmente é proveniente do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e escoada para o Sul e Sudeste, por rodovias federais (RENCTAS, 2001).

O comércio de animais silvestres capturados na natureza sempre foi uma atividade deletéria para a fauna, independente de ser legal ou ilegal. O processo de comercialização, técnicas de captura, transporte e manejo, de uma maneira geral, são os mesmos desde o início até hoje, com agravantes por atualmente ser uma atividade ilegal. Os animais sempre foram tratados de uma maneira desrespeitosa, vistos apenas como simples mercadorias, utilizados como fonte de renda (RENCTAS, 2001).

Intimamente relacionada à problemática ambiental do tráfico, está a problemática social e cultural, pois da rede criada com essa atividade ilegal participam fornecedores (pessoas normalmente sem acesso à educação, saúde e excluídas economicamente), os atravessadores ou intermediários, os traficantes e, por fim, os consumidores, que podem ser cidadãos comuns, colecionadores ou até empresários do ramo.

No Rio Grande do Sul, o Núcleo de Reabilitação da Fauna Silvestre/Centro de Triagem de Animais Silvestres (NURFS/CETAS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) atua há quinze anos no recebimento, identificação, manejo, clínica, cirurgia e destinação dos animais silvestres oriundos de cativeiro ilegal, tráfico de animais silvestres, atropelamentos, órfãos e encaminhamentos diversos por cidadãos e pelos órgãos de fiscalização ambiental. A demanda atendida desde sua fundação superou doze mil animais, incluindo principalmente aves, seguidas por mamíferos e répteis, e cresce constantemente.

São desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as ações de extensão, destaca-se a Educação Ambiental (EA), que busca atuar como instrumento de sensibilização dos indivíduos para o enfrentamento dessa problemática, refletindo de forma crítica sobre essa questão complexa que envolve aspectos sociais, econômicos e ecológicos. A EA, enquanto processo permanente, busca a formação de consciência crítica dos indivíduos para a mudança de atitudes, construção de valores de conduta, aquisição de conhecimentos e habilidades para ações éticas com vistas à solução de problemas ambientais (BRASIL, 2005). Tais ações devem ser baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural, mobilização, participação e práticas interdisciplinares, envolvendo uma articulação entre todas as esferas de intervenção ambiental (SORRENTINO, 1998).

De acordo com o Plano Nacional da Extensão Universitária, a EA e a sustentabilidade devem ser inseridas como componentes da atividade extensionista. Compete à Extensão Universitária, além da contribuição fundamental à área ambiental, a articulação das ações no âmbito das novas relações entre Universidade e sociedade, não somente respondendo pelas suas demandas, mas, sobretudo, agindo efetivamente para sua transformação de forma a interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país (BRASIL, 2012).



Assim, o Programa de Educação Ambiental (PEA) do NURFS/CETAS teve início no ano de 2009 com a finalidade de realizar atividades variadas de EA, visando sensibilizar e formar a consciência crítica dos indivíduos com relação à preservação da fauna silvestre brasileira, procurando atender a demanda latente e que ainda não estava coberta pelas ações do grupo de trabalho e seus colaboradores, atuando junto a diversas faixas etárias, utilizando metodologia específica para cada uma delas, incluindo palestras, visitas, solturas e saídas de campo. As atividades foram adaptadas buscando a adequação para a faixa etária de até doze anos, de acordo com a linguagem e a compreensão das crianças, utilizando a ludicidade por meio do teatro de fantoches e do jogo de tabuleiro.

A ludicidade pode se manifestar por meio de diversas formas na linguagem humana, como oral, escrita, artística, e pode ser compreendida como uma possibilidade de resignificação do mundo (GOMES, 2004 apud PEREIRA, 2013). É instrumento que facilita a aprendizagem, pois, além de construir e reconstruir conhecimentos, as atividades lúdicas e artísticas tornam os encontros com as crianças mais alegres, interessantes, dinâmicos e criativos, estimulando os diversos tipos de inteligências (SILVA; LEITE, 2009).

Neste sentido, a EA oportunizou uma necessária interface entre a comunidade e o NURFS, consolidando-se como estratégia do Órgão, atuando junto à população através de escolas, eventos, oficinas e outras atividades, e, principalmente, estendendo-se para variadas faixas etárias, na região de influência da UFPEL.

A partir desse contexto, o objetivo deste trabalho é descrever duas das experiências de EA desenvolvidas neste período como parte do projeto de extensão oferecido: a elaboração de um jogo de tabuleiro sobre animais silvestres/cativeiro ilegal e a apresentação de um teatro de fantoches igualmente voltado para a temática, buscando, através da ludicidade, despertar a preocupação com a preservação da fauna silvestre.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, de ações de educação ambiental desenvolvidas dentre as atividades do Projeto de Extensão “PEA do NURFS/CETAS”. Tais ações incluem: palestras, saídas de campo, solturas e visitas com sujeitos de instituições educacionais, científicas, culturais e até mesmo em empresas privadas, atuando nas próprias Instituições, na sede do NURFS e também em feiras, fazendo encontros comunitários e acadêmicos, dentre outras ações voltadas à preservação de animais pertencentes à fauna silvestre brasileira.

Para as atividades descritas aqui, se realizou um contato preliminar com as escolas para verificar interesse de participação no projeto. A escolha foi baseada no número de apreensões recebidas, sendo então priorizada a localidade com maior quantidade de ocorrências. A partir daí foram mapeadas as turmas que se enquadravam na faixa etária pretendida e as atividades foram realizadas em consonância com as respectivas idades.

Buscando atender às faixas etárias mais baixas do público-alvo, composta principalmente por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, foram desenvolvidas duas atividades lúdicas: Teatro de Fantoches e Jogo de Tabuleiro. A descrição dessas metodologias constitui o foco deste trabalho, buscando elucidar a sua importância para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental.

## TEATRO DE FANTOCHES

Os fantoches foram produzidos de forma artesanal, em feltro, pela equipe do projeto. O teatro foi desenvolvido para crianças de 4 a 7 anos, por se tratar de uma atividade lúdica adequada à faixa etária. Foram apresentados fantoches de animais silvestres que entram em conflito com um personagem humano sem consciência ambiental, buscando despertar a atenção das crianças para temas como: maus-tratos, cativeiro ilegal e tráfico de animais silvestres, com a duração de vinte minutos, aproximadamente.

A metodologia utilizada para o Teatro de Fantoches foi do tipo Lúdico-Participativa (GUERRA, 2012), pois, além de assistir a apresentação, os alunos também compartilhavam suas opiniões. Durante a atividade, as crianças podiam compartilhar experiências factuais, integrando-as aos elementos lúdicos presentes na peça de teatro de fantoches. Segundo Vigotski (1991), quando uma criança age em conjunto a um momento de ação imaginária, o seu comportamento é dirigido além da percepção ou da situação imediata, ela consegue também agir pelo significado de toda a situação (VIGOTSKI, 1991, p. 113).

No fim da atividade, foi realizada uma discussão a respeito da peça apresentada e solicitado aos alunos a produção de um animal silvestre de massa de modelar, utilizando os animais apresentados durante a peça, ou mesmo outros animais conhecidos por eles. Essa atividade foi proposta buscando avaliar a efetividade da ação, uma vez que, devido à faixa etária das crianças, não foi possível realizar uma avaliação escrita.

## JOGO DE TABULEIRO

Como complemento à atividade do Teatro de Fantoches e das outras atividades educativas realizadas pelo NURFS, foi confeccionado um jogo de tabuleiro em formato de trilha direcionado ao público infanto-juvenil de sete a treze anos. Este jogo, de finalidade educativa, engloba diversas situações onde são simuladas ações prejudiciais ou benéficas à fauna silvestre.

O jogo foi desenvolvido no software Corel Draw, versão 15, pelos bolsistas do projeto de extensão, em tamanho 30 x 40 cm, em papel reciclado. Utilizando apresentação visual rica e atrativa, cada mensagem escrita é acompanhada de uma figura colorida ou em preto e branco (para colorir), com outros ícones gráficos espalhados em seu contexto, em um percurso de 50 casas. O dado montável foi distribuído juntamente com o jogo, bem como personagens em papel para até seis jogadores. O jogo continha casas vermelhas para ações consideradas danosas aos animais silvestres e casas verdes com ações consideradas positivas. Essas casas, existentes ao longo da trilha, correspondiam a penalidades (“volte uma casa” ou “volte ao início do jogo”) e casas de bonificações (“avance uma casa” ou “jogue outra vez”), que deviam ser respeitadas pelos participantes. O verso foi utilizado para expor informações a respeito do NURFS, com telefones de contato e atuação do órgão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Teatro de Fantoches

O Teatro de Fantoches (Fig. 1) foi apresentado em quatro Escolas de Ensino Fundamental, para sete turmas de alunos, incluindo pré-escola e primeira série, totalizando, aproximadamente, cento e doze alunos.



Figura 1. Alunos assistindo à peça de teatro.

Os personagens “animais” do Teatro de Fantoches consistiram em um tatu-galinha (*Dasypus novemcinctus*), um canário da terra (*Sicalis flaveola*), uma caturrita (*Myiopsittamonachus*) e uma tartaruga tigre-d’água (*Trachemys dorbigni*) (Fig.2). Optou-se por essas espécies pela peculiaridade que apresentam na região de serem utilizados para alimentação (tatu) e como animal de estimação (canário-da-terra, caturrita e tartaruga), adequando a ação à realidade dos alunos.



Figura 2. Fantoches utilizados para apresentação teatral: (a) Tartaruga; (b) Caturrita; (c) Canário-da-terra; (d) Tatu;

Além dos animais, foi apresentado o fantoche do *Guri*<sup>3</sup> que gostava de brincar de *bodoque*<sup>4</sup>, atirando pedra nos passarinhos e de um Policial Militar da Companhia Ambiental da Brigada Militar<sup>5</sup>(Fig.3), fazendo o papel de educador ambiental ao explicar para o menino o porquê de não poder agir daquela forma com os animais.



Figura 3. Fantoques utilizados para apresentação teatral: (a) Policial; (b) "Guri" com *bodoque*;

A história, embora não seguisse um roteiro fixo, apresentava como ideia principal a ação negativa do *Guri* ao maltratar os animais, atirando pedras ou prendendo as aves em gaiolas. De uma maneira recorrente e incisiva, *todas* as crianças recriminavam a atitude negativa do personagem, buscando defender os animais.

Em seguida, o outro personagem surge e busca convencer o *Guri* a não utilizar o *bodoque* e maltratar os animais. Nesta oportunidade, então, aproveitou-se para inserir os conceitos de tráfico de animais silvestres, cativeiro ilegal e extinção. Com o desenrolar da história, o menino se convence de como deveria agir e passa a ser um multiplicador de atitudes corretas com relação ao meio ambiente, postura aplaudida pelas crianças.

Após as atividades os alunos produziram miniaturas de animais silvestres, manipulando massa de modelar, o que colaborou com as impressões a respeito do aprendizado dos alunos com a atividade (Fig. 4)

3 Guri é o termo regional utilizado para menino, garoto.

4 Bodoque é o termo regional utilizado para atiradeira, estilingue.

5 A Companhia Ambiental da Brigada Militar (CABM - Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul) é responsável pela ação fiscalizatória ambiental na região, assim como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA).

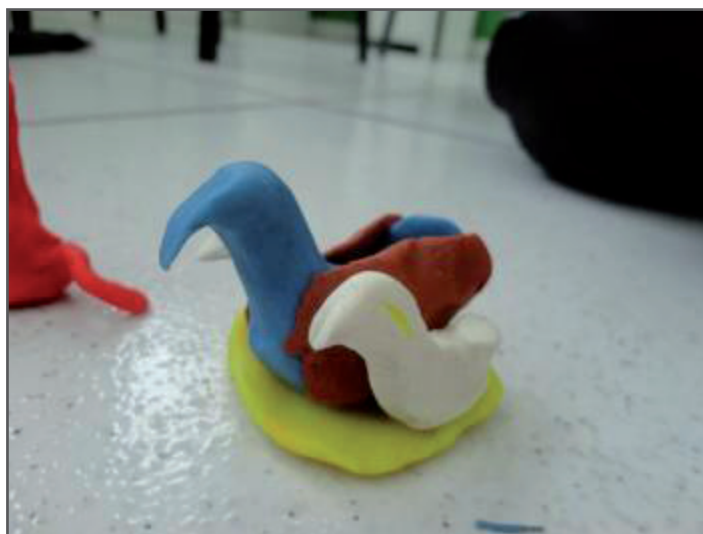


Figura 4. Ave modelada por um aluno.

O teatro de fantoches, embora colocasse as crianças no mundo imaginário, tratava de uma questão ambiental preocupante e real. Assim, prestando atenção na história, os alunos eram levados à sensibilização frente um problema ambiental muito sério, sendo convidados a colaborar como agentes multiplicadores da mensagem. Por outro lado, destaca-se o papel do educador, que deve estar comprometido com a mensagem que deseja transmitir, de maneira responsável e crítica, não apenas utilizando o fantoche para chamar a atenção de seus espectadores, mas buscando desenvolver um conteúdo, evitando assim uma ação reducionista das possibilidades da atividade lúdica (DANTAS et al, 2012).

Guerra et al (2012) utilizaram o teatro de fantoches na sensibilização ambiental de alunos do ensino fundamental. A metodologia foi considerada significativa, pois motivou a participação de professores e alunos para a realização de outras apresentações na escola. Para os autores, o teatro de fantoches pode e deve ser usado como novas metodologias de ensino, não apenas abordando a Educação Ambiental, mas todos os conteúdos do currículo escolar.

As atividades lúdicas permitem um desenvolvimento mais global e uma visão de mundo mais real porque é por meio das descobertas e da criatividade que a criança se expressa, analisa, critica e transforma a realidade. Quando corretamente aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (CARVALHO, 2011).

Como a EA, a ludicidade também é um instrumento de sensibilização e emancipação do ser humano, além de extremamente útil na temática ambiental. A EA por meio do lúdico, em diversas atividades, auxilia no desenvolvimento de posturas ambientalmente responsáveis, com o objetivo de apoiar a formação de uma consciência ambiental crítica que leve à transformação de comportamentos.



## JOGO DE TABULEIRO

O jogo de tabuleiro foi distribuído para aproximadamente novecentos e quarenta alunos do ensino fundamental, com faixa etária variando entre sete e treze anos. Os participantes jogam o dado e, de acordo com o valor obtido, devem andar o número de casas correspondentes (Fig. 5).

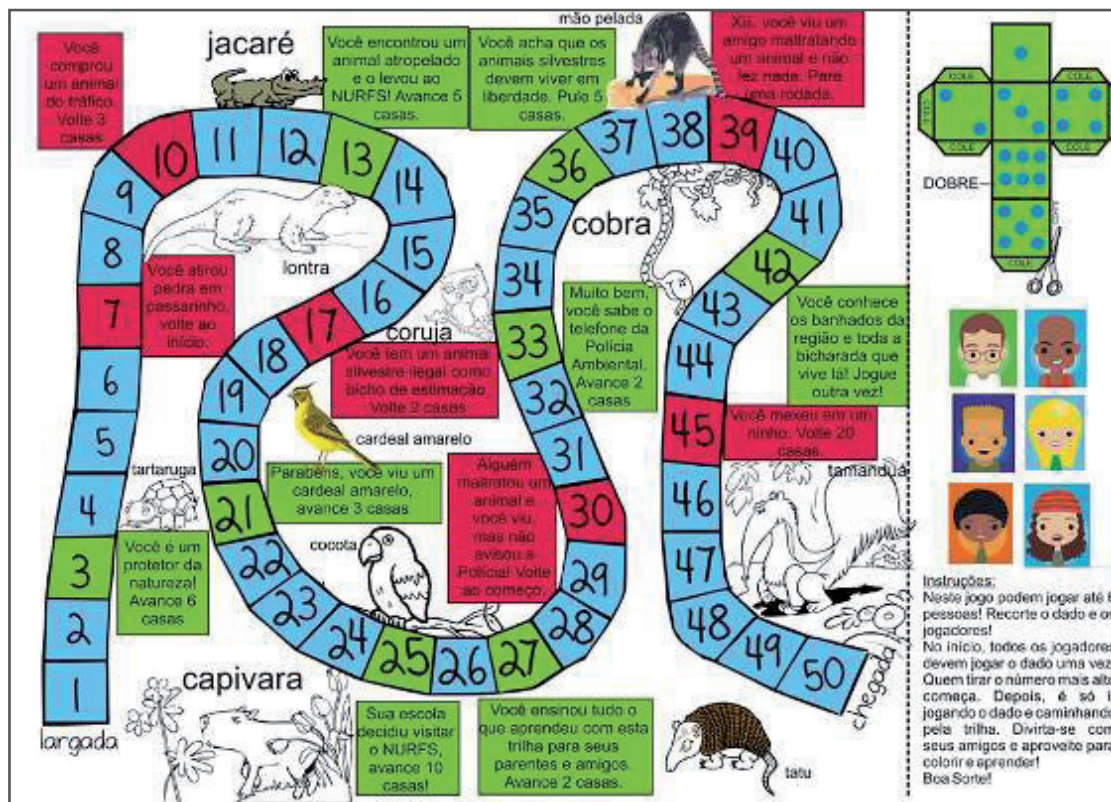


Figura 5. Jogo de tabuleiro desenvolvido sobre a temática “animais silvestres, tráfico e cativeiro ilegal”.

O jogo apresenta casas verdes e casas vermelhas. As casas vermelhas estão relacionadas a ações prejudiciais aos animais silvestres e contêm penalidades que vão desde o reinício do jogo, regressão de casas ou a obrigação de parar uma rodada. Já as casas verdes estão relacionadas a ações positivas para os animais silvestres e contêm premiações para o jogador (Tab. 1).



**Tabela 1. Descrição das penalidades e premiações para o jogador.**

---

CASASVERMELHAS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Você atirou uma pedra em um passarinho, volte ao início;</li><li>- Você tem um animal silvestre ilegal como bicho de estimação, volte duas casas;</li><li>- Alguém maltratou um animal e você viu, mas não avisou a polícia. Volte ao começo;</li><li>- Você comprou um animal do tráfico, volte 3 casas;</li><li>- Xiii, você viu um amigo maltratando um animal e não fez nada. Pare uma rodada;</li><li>- Você mexeu em um ninho. Volte 20 casas.</li></ul>
CASAS VERDES	<ul style="list-style-type: none"><li>- Você é um protetor da natureza, avance 6 casas;</li><li>- Parabéns, você viu um cardeal amarelo, avance 3 casas;</li><li>- Sua escola decidiu visitar o NURFS, avance 10 casas;</li><li>- Você ensinou tudo o que aprendeu com esta trilha para seus parentes e amigos, avance duas casas;</li><li>- Muito bem, você sabe o telefone da Polícia Ambiental, avance duas casas;</li><li>- Você conhece os banhados da região e toda a bicharada que vive lá. Jogue outra vez;</li><li>- Você encontrou um animal atropelado e o levou ao NURFS. Avance 5 casas;</li><li>- Você acha que animais silvestres devem viver em liberdade. Pule 5 casas.</li></ul>

---

Além das questões acima, relacionadas ao tráfico e cativeiro ilegal, também foram inseridos no jogo alguns conceitos de animais em extinção e ecossistemas característicos da região, tendo em vista a deficiência de conhecimento dos alunos sobre os ambientes naturais que ocorrem no seu entorno. Optou-se também por incluir desenhos de animais da região para pintura.

Por meio da abordagem didática lúdica do jogo de tabuleiro, espera-se sensibilizar os sujeitos em relação ao tema do tráfico de animais silvestres, principalmente quanto ao respeito com os animais em geral e o seu direito à liberdade e ao valor intrínseco da natureza, buscando o desenvolvimento de cidadãos conscientes da importância da fauna silvestre para meio ambiente e para a sociedade.

Para Candido e Ferreira (2012), o jogo didático é uma ferramenta válida como recurso de ensino e aprendizagem pela facilidade com que atribui a comunicação e as interações entre as pessoas, auxiliando no processo educativo favorecendo a construção do conhecimento do aluno. Desta maneira, o jogo didático pode ser utilizado como forma complementar de trabalho, sendo intercalado com outras práticas didáticas, diversificando assim as atividades escolares. Ainda, para os autores:

Utilizando este tipo de recurso, além dos benefícios quanto à aprendizagem, ainda envolvemos mais os alunos com seu objeto de estudo e promovemos uma convivência mais intensa entre os próprios alunos e entre a sala e o professor. Principalmente em temas como este, repudiados por grande parte dos alunos devido à quantidade de informações e, até mesmo, desprestigiado por alguns professores, o jogo desempenha um papel importante, aliando o entretenimento à aprendizagem (p. 11).

Toscani (2007) considerou o uso de jogos e estratégias lúdicas para atingir objetivos de educação em saúde uma ferramenta útil e de boa receptividade por parte de escolares, especialmente até os onze anos de idade, além valorizar a interação social e o entretenimento. Neste mesmo sentido, o autor ainda coloca que, para alcançar resultados efetivos, devem-se promover ações educativas paralelas ao jogo, que abranjam não

somente as crianças, mas também os pais e o restante da comunidade. Para que o jogo não se torne um evento isolado e sem continuidade é preciso inseri-lo em processos educativos maiores, com ações continuadas de educação ambiental.

Para Santos-Fita e Costa-Neto (2007), o comportamento humano frente aos animais é formado pelo conjunto de valores, conhecimentos e percepções dos indivíduos, o que se traduz nos saberes, crenças e práticas culturais relacionadas com o ambiente de cada lugar. Assim, a utilização de jogos didáticos como ferramenta de EA para a preservação do meio ambiente é um meio atrativo, dinâmico e interdisciplinar de abordagem, na tentativa de sensibilização dos indivíduos frente o tráfico e o cativeiro ilegal da fauna. Essa sensibilização é um processo que passa pela etapa de informação do público-alvo para a compreensão da natureza, das relações entre ser humano e ambiente e, por fim, pela tomada de consciência dos sujeitos sobre como enfrentar essa problemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Educação Ambiental do NURFS/CETAS busca incluir todas as faixas etárias e níveis socioeconômicos na realização de ações educativas voltadas à preservação da fauna silvestre. Com metodologias apropriadas ao público-alvo, espera-se ter despertado nos sujeitos um novo olhar para os animais silvestres e para a natureza, transbordando o pensamento instituído na sociedade de que estes devem servir ao homem como recursos e diversão, buscando despertar nas crianças respeito e admiração pelos seres vivos.

Tanto o Teatro de Fantoques quanto o Jogo de Tabuleiro obtiveram grande aceitação por parte do público infanto-juvenil, ao qual foram destinados. Destaca-se a importância da realização de pesquisas sobre jogos lúdicos desenvolvidos como ferramenta educativa, bem como sua efetividade na sensibilização de sujeitos. Por meio de atividades lúdicas, a criança exercita suas potencialidades, desenvolve o seu lado social, motor e cognitivo e torna-se a construtora ativa do seu conhecimento, com base na sua criatividade e na sua visão de mundo.

Por outro lado, atividades lúdicas fornecem ao aluno um clima motivador, prazeroso e rico, que possibilita o desenvolvimento de habilidades e desperta a participação mais ativa durante a aula. Ressalta-se que, embora o projeto tenha caráter permanente, com a atuação incisiva e contínua do NURFS/CETAS na sua área de abrangência, grande parte da comunidade da região desconhecia o trabalho desenvolvido, mesmo que atendida direta ou indiretamente pelos resultados de suas ações. Por isso, torna-se necessário permanecer desenvolvendo atividades deste cunho.

É de fundamental importância, para o processo da EA, que os indivíduos se identifiquem como parte do meio ambiente, estando concentrados nas situações ambientais do seu entorno local, dentro da perspectiva histórica, percebendo as causas reais dos problemas. Portanto, é imprescindível que sejam executadas ações que possibilitem sensibilizar os indivíduos a respeito da manutenção da biodiversidade da sua região e do país, ameaçada ou não de extinção, reduzindo ou, preferencialmente, anulando o tráfico de animais silvestres, a captura e a criação em cativeiro ilegal, os maus tratos e as mortes de espécies silvestres.

Destaca-se, também, a importância da atividade extensionista na formação integral dos estudantes envolvidos e na contribuição social que a Universidade proporciona às comunidades da área de atuação. Essa atividade permitiu diminuir a distância e o desconhecimento da comunidade, em geral no que se refere às ações e atividades desenvolvidas pelo NURFS e CETAS da UFPEL na sua região de influência e no cumprimento de sua finalidade primordial, que é a preservação dos animais pertencentes à fauna silvestre brasileira.

E, finalmente, as ações permitiram talvez o primeiro passo para a criação de uma relação mais harmoniosa entre o ser humano e os animais silvestres, pois desenvolver ações de preservação sem considerar o envolvimento das pessoas é condenar qualquer intenção preservacionista ao fracasso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Extensão Universitária. In: XXXI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX. Carta de Manaus. Maio de 2012. Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>. Acesso em jun. 2013.

CANDIDO, C.; FERREIRA, J. F. Desenvolvimento de material didático na forma de um jogo para trabalhar com zoologia dos invertebrados em sala de aula. In: Cadernos de Pedagogia. Vol. 6, Nº 11. São Carlos: 2012.

CARVALHO, Valéria Poletti. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazeres na Inclusão Escolar. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano. Universidade de Brasília. 2011.

DANTAS, O. M. S.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. In: Educação e Pesquisa. v. 38, n. 3. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/3977>>. Acesso em 3 jun. 2013.

GUERRA, Rafael A. Torquemada; GUSMÃO, Christiane R. de Castro; SIBRÃO, Edgard Ruiz. Teatro de fantoches: uma estratégia em educação ambiental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 711-726, jul./set. 2012.

PEREIRA, E. N.; SANTANA, M. M. S.; TELES, M. J. L.; SANTOS, E. M. Atividades lúdicas como ferramenta para educação ambiental sobre anfíbios e répteis em unidade de conservação no sertão de Pernambuco. In: Revista Educação Ambiental em Ação. Nº 44. Junho de 2013.

RENTAS. 1º Relatório Nacional sobre o Tráfico da Fauna Silvestre. Brasília, p.108, 2001 Disponível em: <[http://www.rentas.org.br/files/REL\\_RENTAS\\_pt\\_final.pdf](http://www.rentas.org.br/files/REL_RENTAS_pt_final.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2013.

SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. - n. 4 (Jul. 2009). Cuiabá, Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2009.

SANTOS-FITA, D. COSTA-NETO. E. M. As interações entre os seres humanos e os animais: a contribuição da etnozootologia. Biotemas, 20 (4): 99-110, dezembro de 2007.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA. p. 27-32, 1998.

TOSCANI, N. V et al. Desenvolvimento e análise de jogo educativo para crianças visando à prevenção de doenças parasitológicas. Interface – Comunic., Saúde, Educ., 2007.

VIGOSTKI, L. S. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBSTER, D. The Looting and Smuggling and Fencing and Hoarding of Impossibly Precious, Feathered and Scaly Wild Things. N.Y. TIMES MAG: New York, n. 28, 1997.

WORLD SOCIETY TO PROTECTION FOR THE ANIMALS. Silvestre não é pet. 2010. Disponível em <http://www.wspabrasil.org/latestnews/2010/Documentario-Silvestre-nao-e-PET-discute-posse-de-animais-silvestres-fora-da-natureza.aspx>. Acesso em Junho de 2013.

Artigo recebido em:  
26/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# A ORGANIZAÇÃO E A PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL EXTRATIVISTA NA FRONTEIRA BRASIL–BOLÍVIA, NA REGIÃO SUDOESTE DE MATO GROSSO

## THE ORGANIZATION AND PRODUCTION OF EXTRACTIVE AGROINDUSTRY IN BRAZIL–BOLIVIA BORDER, IN SOUTHWEST OF MATO GROSSO

*MENDES, Maurício Ferreira<sup>1</sup>*

*SILVA, Marcela de Almeida<sup>2</sup>*

*NEVES, Sandra Mara Alves da Silva<sup>3</sup>*

*NEVES, Ronaldo José<sup>4</sup>*

*SEABRA JUNIOR, Santino<sup>5</sup>*

### RESUMO

Este artigo teve como escopo apresentar a organização e a produção agroindustrial gerada pelos grupos sociais Amigas do Cerrado, Amigas da Fronteira e As Margaridas, situados nos municípios de Cáceres e Mirassol D'Oeste, na região sudoeste mato-grossense, fronteira Brasil – Bolívia, na perspectiva de contribuir no estabelecimento de estratégias nas outras comunidades dos demais 20 municípios que integram a região contemplada pelo projeto de extensão, favorecendo assim a segurança alimentar e geração de renda. O delineamento utilizado para a realização deste trabalho foi o estudo de caso, com método descritivo, operacionalizado através de: pesquisa bibliográfica, trabalhos de campo com realização de entrevista semiestruturada, sistematização das informações, aplicação de estatística descritiva, análise e discussão pautada na literatura, redação de texto informativo, para serem distribuídos nos encontros com as comunidades dos assentamentos localizados na região sudoeste mato-grossense. As agroindústrias geram produtos extrativistas a partir dos frutos do Cerrado (cumbaru, pequi e babaçu) que são comercializados através do mercado institucional. Estas têm sido fundamentais para o fortalecimento dos sistemas de produção local e a produção em agroindústrias, vem se consolidando como uma alternativa de complementação de renda importante para a agricultura familiar, possibilitando novas aprendizagens de comercialização e diversificação das estratégias econômicas das famílias. O texto deste artigo foi gerado para atender a etapa de encontros com os atores sociais dos assentamentos rurais da região, numa das etapas do projeto de extensão "Atividades extrativista e turística: perspectivas para geração de renda através de produtos e serviços na agricultura familiar na região sudoeste mato-grossense de planejamento", no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Agricultura familiar - PADA na região sudoeste mato-grossense de Planejamento desenvolvido com fomento advindo do edital PROEXT 2014 - MEC/SESu.

Palavras chave: Agricultura Familiar. Biodiversidade. Extrativismo.

1 Mestre em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola – UNEMAT. E-mail: mauricio.f3@hotmail.com

2 Mestre em Ambiente e Sistema de Produção Agrícola – UNEMAT. E-mail: marcellaalsi@gmail.com

3 Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutorado em Geografia (UFRJ). E-mail: ssneves@unemat.br

4 Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutorado em Geografia (UFRJ). E-mail: rjneves@unemat.br

5 Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutorado em Agronomia (UNESP). E-mail: santinoseabra@hotmail.com

## ABSTRACT

This article aims to introduce the organization and scope of the agroindustry production generated by the social groups: Amigas do Cerrado, Amigas da Fronteira e As Margaridas, in the southwest region of Mato Grosso, Brazil - Bolivia border. It aims to contribute to the establishment of strategies for food security and income generation. In order to conduct this study it was used case study which was operationalized through literature research, field studies through semi-structured interviews, systematization of information, applied descriptive statistics, analysis and guided discussion based on literature, informational text writing to be distributed at meetings with communities of the settlements located in southwestern Mato Grosso. Agro-industries generate extractive products from the fruits produced in Cerrado (cumbaru, pequi and babaçu) that are sold through the institutional market. Besides, it has been important to strength the local production and the agro production, becoming an alternative for additional income for family farmers, which brings new learning on marketing as well as an economic diversification strategy for family. This study emerges from the meetings with the social actors of rural settlements in the region, one of phases of the extension project "Extrativist and touristic activities: prospects for generating income through products and services produced in family farming, in the southwest of Mato Grosso". It is part of the Development and Support Program to the Family Farming (PADA) of southwestern of Mato Grosso, developed through the facilities provided by the PROEXT 2014 - MEC/SESu.

Keywords: Family Farming. Biodiversity. Extractivism.

## INTRODUÇÃO

A agricultura familiar, além de privilegiar o abastecimento interno de produtos agrícolas, é vista como possibilidade de melhoria das condições de vida das famílias que vivem no campo, uma vez que permite a diversificação da produção e o cultivo de alimentos para autoconsumo, além da venda do excedente. Deste modo, o modelo de agricultura familiar tem como característica a relação íntima entre trabalho e gestão; a direção do processo produtivo conduzido pelos proprietários; a ênfase na diversificação produtiva, na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida; a geração de renda; e a tomada de decisões imediatas, ligadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo (FAO/INCRA, 1999).

A agricultura familiar, conforme o Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2013), é a principal geradora de emprego no meio rural brasileiro, correspondendo a mais de 74% da população agrícola, mas ressalta-se que um dos seus maiores desafios é a comercialização. Nesse aspecto, Pandolfo (2008) destacou alguns problemas, como a necessidade de se vender produtos com preços baixos para sustentar uma estratégia perversa de industrialização; legislações inadequadas voltadas para atender interesses das grandes indústrias e desqualificar o produto artesanal; e a inexistência de instrumentos de inclusão nos mercados. Esses e outros elementos tornaram a agricultura de base familiar dependente de políticas assistencialistas, causando desde o endividamento até o comprometimento da sucessão da unidade de produção.

Uma das práticas frequentemente adotadas pelos agricultores familiares para enfrentar esses obstáculos é a verticalização da produção por meio de agroindústrias e/ou cooperativas. A agroindústria familiar é uma forma de organização onde a família rural produz/coleta, processa e/ou transforma parte de sua produção visando, sobretudo, a produção de valor de troca que se realiza na comercialização. Isso contribui para amenizar as dificuldades impostas à agricultura familiar e na proposição de políticas públicas para o setor alimentar no meio rural, enquanto que a atividade de processamento de alimentos e matérias primas visa prioritariamente à produção de valor de uso que se realiza no autoconsumo (MIOR, 2005).



O desenvolvimento da agroindústria familiar tem importantes desdobramentos no território, pois, de acordo com Mior (2007), ocorrem mudanças no âmbito interno da organização da unidade familiar de produção, no contexto mais amplo da organização da agricultura familiar, na diversificação econômica regional e no fortalecimento de sistemas agroecológicos de produção, entre outros. Esse processo de tecnificação da pequena produção representou uma completa modificação na sua estrutura de custos, pois antes o pequeno produtor de subsistência utilizava-se quase que exclusivamente da terra e da mão de obra familiar não remunerada para produzir seus excedentes (GRAZIANO DA SILVA, 1981).

Nas últimas décadas no estado de Mato Grosso a difusão capitalista intensificou a expansão do modelo agropecuário de monocultura, colocando em segundo plano o desenvolvimento de outros sistemas de uso da terra, como os que combinam diferentes modos de agricultura e pecuária, a exemplo do extrativismo (MENDES et al, 2011). Neste contexto, o extrativismo é apontado como sendo uma alternativa econômica e ecológica para as regiões, no entanto, se não houver investimentos do governo e políticas públicas para apoiar a atividade, todo esse potencial pode desaparecer (CASTELO, 2000).

Os programas de financiamento são, de fato, importantes na medida em que fornecem recursos para os agricultores implementarem projetos produtivos que não seriam viáveis apenas com capital próprio. Considerando que esta atividade é repleta de especificidades que se traduzem em elevado risco econômico, tanto em âmbito das questões no campo de produção como no momento da comercialização (BUAINAIN, 2007)

Assim sendo, agricultura familiar é concebida como a guardiã da diversidade biológica e responsável pela introdução de novas espécies de produtos da biodiversidade nativa nos circuitos comerciais do sistema agroalimentar e nas indústrias de cosméticos e de medicamentos, assim como, no artesanato. Dessa forma, segundo Medaets (2007), se faz importante reconhecer esse fenômeno e, partir daí, realizar ações que favoreçam essas cadeias produtivas, seja com o uso dos recursos genéticos ou a partir do conhecimento a eles associado, visando à geração de renda para os agricultores familiares.

Mendes (2005) e Mendes (2012) destacaram que na região sudoeste mato-grossense os agricultores familiares têm se utilizado do extrativismo para garantir a diversificação da produção e do consumo, o que tem valorizado as atividades agrícolas das famílias do campo, reduzindo as desigualdades sociais e inserindo as mulheres no mercado de trabalho, condicionando-os ao crescimento e a rentabilidade da pluriatividade desenvolvida.

Face ao exposto, este artigo teve como escopo apresentar a organização e a produção agroindustrial gerada pelos grupos sociais Amigas do Cerrado, Amigas da Fronteira e As Margaridas, situados nos municípios de Cáceres e Mirassol D'Oeste na região sudoeste mato-grossense, fronteira Brasil – Bolívia, na perspectiva de contribuir no estabelecimento de estratégias nas outras comunidades dos demais 20 municípios que integram a região contemplada pelo projeto de extensão, favorecendo assim a segurança alimentar e geração de renda. Acredita-se que a socialização desta experiência possa motivar o surgimento de iniciativas nas comunidades dos inúmeros assentamentos rurais da região sudoeste de Mato Grosso.

O delineamento utilizado para a realização deste trabalho foi o estudo de caso, com método descritivo, operacionalizado através de: pesquisa bibliográfica, trabalhos de campo com realização de entrevista semiestruturada, sistematização das informações, aplicação

de estatística descritiva, análise e discussão pautada na literatura, redação de texto informativo para ser distribuído nos encontros com as comunidades dos assentamentos rurais localizados na região sudoeste mato-grossense. Esse texto foi gerado para atender a etapa de encontros com os atores sociais dos assentamentos rurais da região, numa das etapas do projeto de extensão “Atividades extrativista e turística: perspectivas para geração de renda através de produtos e serviços na agricultura familiar na região sudoeste mato-grossense de planejamento”, no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Agricultura familiar (PADA), na região sudoeste mato-grossense de planejamento desenvolvido com fomento advindo do edital PROEXT 2014 - MEC/SESu.

## A ORGANIZAÇÃO E A PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL EXTRATIVISTA NA FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA, NO ESTADO DE MATO GROSSO

Nos assentamentos rurais da região há três agroindústrias de processamento de frutos nativos (Figura 1), a localizada no assentamento Facão/Furna São José, situada no vale da Serra do Facão na Província Serrana, no município de Cáceres/MT, tendo o cumbaru (*Dypterix alata*) como principal produto; a do assentamento Corixo no município de Cáceres/MT, na Fronteira Brasil – Bolívia, tendo o pequi (*Caryocar brasiliense*) como principal fruto para comercialização; e a agroindústria situada no assentamento Margarida Alves, cuja área territorial está dividida entre os municípios de Mirassol D’Oeste e Cáceres/MT e que tem como especialidade o processamento do coco do babaçu (*Orbygnia speciosa*).

A vegetação predominante nos três assentamentos é de Savana (Cerrado), o clima regional é o Tropical quente, caracterizado por estação chuvosa no verão e seca no inverno (NIMER, 1989).

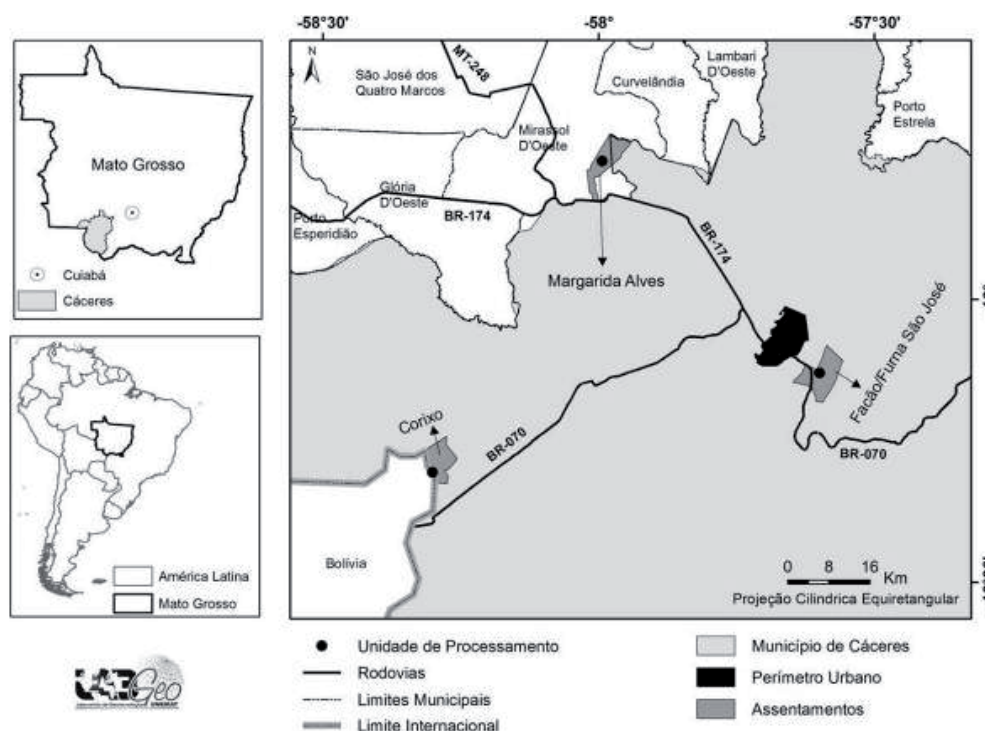


Figura 1. Localização das agroindústrias na região sudoeste mato-grossense, Brasil. Fonte: LABGEO UNEMAT, 2014.

O assentamento Facão/Furna São José, criado em 1998, está localizado no município de Cáceres, distante da sede municipal 20 km. Possui 40 famílias distribuídas em lotes que variam de 10 a 40 hectares. As principais atividades econômicas são: agricultura (mandioca, banana e milho), criação de pequenos animais (galinha, porco e etc.) e o extrativismo do cumbaru (*D. alata*). No ano de 2005, as agricultoras deste assentamento constituíram o grupo Amigas do Cerrado e iniciaram o desenvolvimento da atividade extrativista com finalidade de diversificar a alimentação e possibilitar uma fonte de agregar renda para suas famílias. O processamento do cumbaru é realizado na unidade edificada pelas agricultoras (Figuras 2).

O assentamento Corixo foi criado 2002, composto por 72 famílias de agricultores distribuídas em lotes de 40 hectares, está localizado no município de Cáceres, a 90 km da cidade, na fronteira Brasil – Bolívia. As principais atividades econômicas que as famílias assentadas desenvolvem são a pecuária leiteira e as culturas anuais, como o feijão, milho e arroz. Em 2006, as agricultoras deste assentamento formaram o grupo Amigas da Fronteira e começaram a investir no extrativismo a fim de melhorar a alimentação e posteriormente gerar renda complementar para as famílias. Atualmente possui uma agroindústria do pequi (*C. brasiliense*), que produz alimentos, pães e bolachas (Figura 3).



Figura 2. A produção de pães pelas integrantes do grupo Amigas do Cerrado no Assentamento Facão Furna/São José.  
Fotos: Autores, 2013.

O assentamento Margarida Alves, criado em 1996, é composto por 145 distribuídas em propriedades de 25 hectares cada, localizado no município de Cáceres e Mirassol D'Oeste, a 55 km da cidade de Cáceres. As atividades econômicas desenvolvidas são: a criação de pequenos animais, a pecuária leiteira, olericultura e o extrativismo do babaçu. O assentamento possui uma agroindústria que processa o babaçu (*O. speciosa*), gerenciada pelo grupo das Margaridas (figura 4).

O alimentos produzidos pelos grupos são distribuídos nas unidades escolares, pastorais da criança e asilos próximos ao assentamento e nas cidades de Cáceres e Mirassol D'Oeste, sem ônus para a instituição receptora. No estudo realizado pela *Food and Agriculture Organization* (FAO/INCR, 1999), mostrou que as produções de alimentos enriquecidos tem contribuído para melhoria da segurança alimentar, bem como na geração de renda complementar das famílias.



Entretanto, há desafios a serem superados, principalmente aqueles relacionados à aquisição de matéria-prima, comercialização e capital de giro.



Figura 3. Produção de pães. Grupo de Mulheres Amigas da Fronteira, Assentamento Corixo.  
Fotos: Autores, 2013.



Figura 4. Produção de pães feita pelas componentes do grupo das Margaridas no Assentamento Margarida Alves.  
Fotos: Autores, 2013.

Cougo e Ferreira (2006) relataram que as agroindústrias que produzem a matéria-prima, em um espaço de tempo mais curto, conseguem a estabilidade, constatando-se que este fato se deve aos menores impactos sofridos com as frequentes oscilações de preço, disponibilidade e qualidade. Portanto, a atividade agroindustrial não é de fácil manutenção, sendo os primeiros anos de funcionamento de fundamental importância (Tabela 1). O sucesso, nesse sentido passa obrigatoriamente por um projeto consistente, em que todas as etapas da cadeia produtiva sejam analisadas.

**Tabela 1 - Tempo de existência, área construída e origem dos recursos para construção das unidades de processamentos familiares (Agroindústrias) na região sudoeste mato-grossense.**

Grupo	Assentamentos	Ano de Criação da UP*	Área construída	Origem dos recursos	
				R. P**	F. P***
<b>Amigas do Cerrado</b>	Facão/Furna São José	2010	40 m2	50%	50%
<b>Amiga da Fronteira</b>	Corixo	2010	50 m2	20%	80%
<b>As Margaridas</b>	Margarida Alves	2009	50 m2	20%	80%

\*Unidade de processamento (Agroindústria); \*\*Recursos próprios; \*\*\*Fundo perdido.

Os recursos para a criação das agroindústrias pelos grupos Amigas do Cerrado e Amigas da Fronteira foram viabilizados pelo Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), que é uma organização não governamental que apoia trabalhos com uso sustentável de espécies no bioma Cerrado, com contrapartida dos agricultores. O grupo das Margaridas obteve os recursos junto a Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), que é uma entidade da igreja católica que apoia trabalhos comunitários.

As agricultoras contaram no processo de criação e estruturação das agroindústrias com a assistência dos técnicos do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cáceres (STTR-MT), da Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (*EMPAER-MT*) e da Federação de Assistência Social e Educacional (FASE-MT), que orientam os grupos na elaboração de projetos para angariar fundos, acesso a documentações e transferência de tecnologias para melhorias de suas produções.

A obtenção do capital de giro constituiu a principal reclamação das agricultoras extrativistas, uma vez que não há linha de crédito específica para atender essa demanda. A comercialização é outro ponto crucial, no caso de Mato Grosso, uma vez que 90% dos produtos são para o mercado institucional, principalmente as escolas (Tabela 2).

**Tabela 2 - Tempo matéria prima, capital de giro e comercialização das agroindústrias da região sudoeste mato-grossense.**

Grupo	Matéria prima	Acesso ao Fundo Rotativo	Comercialização	
			M. I*	Local**
<b>Amigas do Cerrado</b>	Cumbaru	Sim	80%	20%
<b>Amiga da Fronteira</b>	Pequi	Sim	90%	10%
<b>As Margaridas</b>	Babaçu	Sim	90%	10%

\*Mercado institucional; \*\*Comercialização da agroindústria realizado no próprio assentamento.

Devido às dificuldades de acesso ao crédito, as agricultoras das três agroindústrias, juntamente com entidades de apoio como o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cáceres (STTR), Instituto Sociedade e População e Natureza (ISPN) e Fundação Döen, criaram em 2008 um fundo rotativo gerido por elas, que disponibiliza um valor em dinheiro para cada agroindústria utilizar conforme critérios definidos coletivamente. Após o uso do crédito a unidade fica comprometida em fazer a devolução dos recursos em até 10 meses, com juros de 10% sobre o valor total, em conta específica. O percentual

cobrado sobre o valor tomado por empréstimo objetiva que o fundo aumente e contribua para consolidação das agroindústrias da região.

Como a experiência do fundo rotativo tem tido êxito e devido ao número baixo de sócios, as associadas das três agroindústrias, em 2009, resolveram criar uma associação regional denominada Associação Regional dos Produtores Extrativistas do Pantanal (ARPEP), cuja meta é buscar soluções conjuntas para os desafios enfrentados localmente e regionalmente relativos às atividades produtivas, tais como: comercialização dos produtos extrativistas, registros e documentos para firmar contratos, diminuir os altos custos de manutenção de uma agroindústria, entre outros. A tabela 3 mostra dados sobre o número de associados, produção, alunos atendidos e valores comercializados.

**Tabela 3 - Número de associados, produção, números de alunos atendidos e recursos gerados, no ano de 2012.**

Grupo	Nº de associadas	Produção Kg/ano	Alunos atendidos	Valor (R\$)
<b>Amigas do Cerrado</b>	13	2.700	540	13.500,00
<b>Amiga da Fronteira</b>	16	2.700	420	13.500,00
<b>As Margaridas</b>	22	7.830	1115	40.068,00
<b>Total</b>	51	13.230	2075	67.068,00

Os produtos alimentícios são comercializados via Conab através dos programas do governo federal, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio da modalidade compra direta local com doação simultânea. Isto somente foi possível a partir da criação da ARPEP, que viabilizou que o governo federal comprasse os produtos para a alimentação das escolas diretamente desses grupos e doasse às escolas, creches, pastorais de igrejas, e etc., diversificando assim a alimentação e promovendo a geração de renda para os agricultores e familiares.

A agroindústria Margarida Alves também firmou contrato para a entrega do mesocarpo de babaçu para quatro pastorais da criança em Cáceres e Cuiabá, que é um dos produtos para fabricação da multi-mistura que são oferecidos às famílias que estão em risco de desnutrição alimentar. Assim, a experiência desenvolvida pelas agroindústrias trouxe uma série de benefícios, como uma maior aproximação do poder público e as agricultoras, fortalecendo a comercialização da produção da agricultura familiar.

No plano da organização da produção das agroindústrias, observam-se importantes avanços, com o estabelecimento de contratos com o mercado institucional, que têm permitido um planejamento mais preciso da produção para suprir as demandas dos órgãos públicos. Isso porque, até então, os planejamentos de produção eram dirigidos exclusivamente para o autoconsumo e para a venda no próprio assentamento e em feiras, uma vez que não se tinha clareza das demandas e oscilações dos mercados existentes (FREITAS, 2006).

O mercado estratégico para as agroindústrias é o institucional, uma vez que o extrativismo ainda é pouco difundido regionalmente. Visando a expansão da comercialização, os agricultores planejam acessar outros espaços nos municípios, como, por exemplo, as cestas solidárias e a participação em feiras e eventos. Dentre as várias contribuições das agroindústrias, destaca-se a promoção da conservação dos recursos naturais, pois nas agroindústrias tudo é aproveitado: por exemplo, as cascas do babaçu



e do cumbaru servem de adubo e alimentam os fornos das unidades, enquanto a casca do pequi é utilizada para fazer sabão.

Segundo Wesz Junior et al (2006), as pequenas agroindústrias situadas no interior das comunidades rurais abarcam uma realidade muito importante na perspectiva do desenvolvimento sustentável com preservação dos recursos naturais. Uma vez que, no seu processo produtivo a quantidade de resíduos é muito inferior, se analisado de forma igualitária com uma grande indústria do mesmo setor. Não obstante, e mais importante que isso, as próprias unidades de produção absorvem o que até então era considerado resíduo, transformando-o em matéria-prima, adubo ou alimentação animal, isto é, remete-se a uma reutilização.

## **PALAVRAS FINAIS**

As experiências das agricultoras familiares organizados em grupos vêm se consolidando como um modelo sustentável de aproveitamento dos frutos do Cerrado para geração de renda, conservação das espécies vegetais, diversificação da alimentação e alternativa econômica para as comunidades e assentamentos rurais da região sudoeste de Mato Grosso. O acesso às políticas públicas é de fundamental importância para a comercialização dos produtos, uma vez que no Brasil ainda não foi efetivada uma política de comercialização para a agricultura familiar.

A pesquisa desenvolvida sobre as agroindústrias familiares na região sudoeste mato-grossense evidenciou que, apesar da falta de disponibilização de infraestrutura e de investimentos que fomentem iniciativas, no estado, as famílias assentadas têm conseguido permanecer e sobreviver na terra conquistada, por meio de estratégias de sobrevivência criadas por elas no processo de consolidação dos assentamentos, como é o caso da criação das agroindústrias.

A agroindústria familiar na região sudoeste mato-grossense constitui uma alternativa de complementação de renda importante para a agricultura familiar, possibilitando novas aprendizagens de comercialização e diversificação das estratégias econômicas das famílias.



## REFERÊNCIAS

BUAINAIN, A. M.; GONZALES, M. G.; SOUZAFILHO, H. M.; VIEIRA, A. C. **Alternativa de financiamento agropecuário: experiência no Brasil e na América latina**. 1ed. Brasília: IICA, 2007.

CASTELO, C. E. F. Avaliação econômica da produção familiar na reserva extrativista Chico Mendes no estado do Acre. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 11, p. 58-64, 2000.

COUGO, R. G.; FERREIRA, C. H. Caracterização de agroindústrias familiares localizadas na área de abrangência da Mesoregião Grande Fronteira do Mercosul. **Extensão Rural e Desenvolvimento Sustentável**, v. 2, n. 2, p. 35-44, jan./ago., 2006.

FAO/INCR. **Guia metodológico: diagnóstico de sistemas agrários**. Brasília: Projeto de Cooperação Técnica INCRA/FAO, 1999.

FREITAS, R. S. **Políticas públicas e mercados institucionais locais: um processo de aprendizagem social para o desenvolvimento sustentável**. Cáceres/MT, 2006.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O que é questão agrária?** 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

MENDES, M. F.; NEVES, S. M. A. S.; NEVES, R. J. Renda e uso dos frutos nativos do Cerrado no PA Corixinha em Cáceres/MT, fronteira Brasil/Bolívia. **Revista GeoPantanal**, v. 6, n. 11, p. 73-82, jul./dez., 2011.

MENDES, M. F. **Agricultura familiar extrativista de frutos do Cerrado na região sudoeste mato-grossense - Brasil: produção e manejo ecológico**. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola) - Programa de Pós-graduação em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola. Universidade do Estado de Mato Grosso: Tangará da Serra/MT. 2012.

MENDES, R. R. **Manejo e uso da vegetação nativa por agricultores tradicionais da comunidade de Santana, região da Morraria, Cáceres-MT**. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Agricultura Tropical) - Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT. 2005.

MIOR, L. C. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural**. Chapecó/SC: Editora Argos, 2005.

MIOR, L. C. Agricultura familiar, agroindústria e desenvolvimento territorial. In: Colóquio internacional sobre desenvolvimento territorial sustentável, 1., Florianópolis/SC, 2007. **Anais...** Santa Catarina, Brasil, 2007. Disponível em: [http://www.cidts.ufsc.br/articles/Artrigo\\_Coloquio\\_%20-\\_Mior.pdf](http://www.cidts.ufsc.br/articles/Artrigo_Coloquio_%20-_Mior.pdf). Acesso em: 12-07-2013.

NIMER, E. Clima. In: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Geografia do Brasil: Região Centro-Oeste**. Rio de Janeiro: Diretoria de Geociências, 1989. p. 23-34.

PANDOLFO, M. C. O programa de Aquisição de Alimentos como instrumento revitalizador dos mercados regionais. **Revista Agriculturas**, v. 5, n. 2, p. 14-17, dez., 2008.

SANTOS, R. G.; FERREIRA, C. H. Caracterização das agroindústrias familiares localizadas na área de abrangência da mesoregião Grande Fronteira do Mercosul. **Revista Extensão rural e desenvolvimento sustentável**, v. 2, n. 1/2, p. 35-44, jan./ago., 2006.

WESZ JUNIOR, V. J.; TRENTIN, I. C. L.; FILIPPI, E. E. A importância da agroindustrialização nas estratégias de reprodução das famílias rurais. **Anais...** XLIV congresso da SOBER, Fortaleza, 2006.

MEDAETS, J. P. P. **Agricultura Familiar e Uso Sustentável da Agrobiodiversidade Nativa**. 1 ed. Brasília: Programa Biodiversidade Brasil-Itália, 2007.

Artigo recebido em:  
1/03/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014



# PROJETO FORMA ENGENHARIA: VIVENCIANDO ENGENHARIA QUIMICA

## FORMA ENGENHARIA PROJECT: CHEMICAL ENGINEERING EXPERIENCING

*MENDES, Daiane<sup>1</sup>*  
*RODRIGUES, Sabrina Ávila<sup>2</sup>*  
*DUARTE, Elis Regina<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto “Forma Engenharia: Vivenciando Engenharia Química”, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa (UTFPR), no período de dezembro de 2012 a fevereiro de 2014. Esta vivencia buscou estimular os alunos envolvidos a conhecerem e desenvolverem atividades na área de engenharia na prática. Como recursos inovadores, foram inseridas dinâmicas, estudo de caso, ensaios laboratoriais, maquetes, simulações e visita técnica. Desta forma, os alunos do curso Técnico em Agroindústria puderam conhecer o curso de Engenharia Química e interagir com alunos de graduação. Para fechamento do projeto e divulgação entre os dois cursos envolvidos foi realizada uma exposição oral e uma gincana. Conclui-se que os alunos possuíam uma visão equivocada sobre o Curso de Engenharia Química e após as atividades do projeto alguns até se sentiram motivados a cursar. Além disto, como foram abordadas várias formas de aprendizagem, o conhecimento adquirido poderá ser estendido para qualquer área de conhecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Engenharia. Educação. Extensão. Integração.

### ABSTRACT:

This paper presents the project “Forma Engenharia: Chemical Engineering Experiencing”, developed at Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa (UTFPR), from December 2012 to February 2014. It sought to stimulate students to obtain knowledge and develop activities through practice in chemical engineering field. In order to acquire so, it was used innovative methods such as dynamics, case studies, laboratory tests, models, simulations and technical visits. Thus, students from Agribusiness Technical Course could interact with students from Chemical Engineering course and obtain knowledge about the course. At the end of the project, there were an oral presentation and a contest to disseminate the results among students of both courses. It is possible to conclude that the students had a misconception about Chemical Engineering course and that after the project activities some of them felt more motivated to start pursuing this career. Moreover, as it discussed several ways of learning, so the knowledge obtained can be extended to any area.

**Keywords:** Engineering. Education. Extension. Integration.

1 Discente do Curso Engenharia Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. E-mail: daianemendes@hotmail.com

2 Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Doutorado em Ciência e Tecnologia Agroindustrial (UFPEL). E-mail: sabrinaqa2003@yahoo.com.br

3 Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Doutorado em Engenharia Química (UNICAMP). E-mail: elisdu@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Uma das grandes preocupações dos adolescentes está associada à escolha profissional; fazer a escolha “certa” envolve uma pressão muito grande, pois será uma longa jornada até entrada na universidade e obtenção do título escolhido. Além disso, existe uma cobrança da sociedade, família, amigos e especialmente a tão sonhada independência financeira.

Esta decisão é muito particular para cada indivíduo. Segundo Paim (2014), considerando um olhar psicanalítico, escolher uma profissão implica em buscar a sua herança ancestral, pois somos resultado de toda nossa experiência, dos que nos antecederam e nos denominaram assim como somos. Pode-se afirmar que a escolha da profissão depende do autoconhecimento, conhecimento da profissão e suas tendências de mercado para tomada de decisão.

Até para alunos que já cursam a educação profissional, o que se observa é que muitas vezes os estudantes acabam optando por áreas bem distintas das que cursavam no ensino técnico. Devido a isto, alguns autores afirmam que deve existir uma intervenção antes de ingressarem na educação profissional (Neiva e Oliveira, 2013).

Na área de engenharia ainda existem dois fatores que precisam ser avaliados: um trata-se da grande evasão nos cursos, especialmente nos primeiros anos; e o outro refere-se à ideia de que se trata de uma profissão predominantemente masculina. Apesar das vagas ofertadas para os cursos de engenharia terem aumentado nos últimos anos, ainda existe falta destes profissionais no mercado de trabalho, principalmente pela enorme evasão. Segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a média de evasão nesses cursos entre 2001 e 2011 foi de 55,59%.

Acredita-se que são as deficiências de qualidade na educação básica que impõem obstáculos importantes ao sucesso desta formação. Com isso, torna-se difícil ampliar a capacidade de formação de engenheiros enquanto os concluintes do ensino médio apresentarem baixa proficiência em matemática e ciências (NASCIMENTO et al, 2010). Isso gera uma desmotivação em cursar engenharia devido à forma como as disciplinas básicas de matemática, física e química são tratadas nas escolas de ensino médio e técnico: com uma abordagem muito teórica e pouco aplicada. Tendo em vista esses pontos, neste projeto buscou-se primeiramente mostrar que tais disciplinas básicas podem ser aplicadas no dia a dia e também na engenharia através de experimentos simples, como a secagem de um alimento.

Segundo o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), o déficit no Brasil hoje é de 20 mil engenheiros por ano. Há a necessidade de engenheiros, faltam estudantes de engenharia e pessoas interessadas em começar os estudos na área (FAZZIO et al, 2009). Considerando o paradigma de a engenharia ser uma área masculina, observa-se que algumas engenharias já possuem um maior número de mulheres em sala de aula, mas muitas vezes estas não chegam a atuar no mercado de trabalho. Segundo Lins e colaboradores (2013), em 2011, do total de indivíduos declarados como engenheiros, 83,56% eram do sexo masculino e apenas 16,44% do sexo feminino.

O curso de Engenharia Química pode ainda levar à uma interpretação equivocada da verdadeira área de atuação, pois muitos esperam pelo nome do curso uma grande habilidade na química, o que de fato não procede.

Diante destas considerações, constata-se que a escolha da profissão é um processo muito delicado para os jovens, pois diversos fatores estão envolvidos. Assim, o uso de vivências pode ser uma contribuição para o real conhecimento do curso, suas áreas de atuação e habilidades desenvolvidas, podendo estimular mais jovens a cursarem engenharia.

A extensão universitária serve de ponte entre a Universidade e a sociedade onde está inserida. Segundo LOBO & FILHO (2001, p. 2),

Em geral, entende-se a extensão como uma ampla variedade de ações projetadas e montadas pela IES ou por um de seus setores, utilizando seus meios físicos e de recursos humanos, para oferecer à sociedade serviços que vão além de cursos formais regulares [...] mas que tenham impacto direto no desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural desta sociedade. A extensão já foi definida como “a ligação entre a população e a pesquisa”. A sociedade espera por esta ligação.

Dessa forma, buscando estimular o interesse pela engenharia e suprir esta deficiência que existe na área, o projeto desenvolvido é classificado como de extensão. Denominado “Forma Engenharia: Vivenciando Engenharia Química” (VIVEQ), a proposta foi aprovada em atendimento à chamada CNPq/VALE S.A nº 05/2012, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa (UTFPR), e teve como objetivo principal demonstrar o que é Engenharia Química. Durante 15 meses foram desenvolvidas diversas atividades que visaram despertar o interesse vocacional pela profissão de engenheiro em alunos do ensino técnico e motivar os estudantes de graduação a se envolverem e conhecerem melhor o curso que escolheram.

## MÉTODO

### VIVÊNCIAS EM ENGENHARIA QUÍMICA

De acordo com Cremasco (2010), a Engenharia Química pode ser considerada o ramo da engenharia que envolve o processamento de matérias primas para obtenção de produtos que atendem um determinado fim. O mesmo autor define que

O Engenheiro Químico tem por função elaborar, executar e controlar projetos de instalação e expansão de indústrias químicas. Cabe-lhe também organizar, dirigir e fiscalizar a produção de materiais para a fabricação de produtos químicos, bem como pesquisar a transformação físico-química das substâncias reduzindo-as a escalas comerciais - por exemplo, a fabricação de produtos químicos derivados de petróleo, metais, minérios, produtos alimentares e sintéticos. Pela própria natureza de sua formação, que combina princípios da matemática, química, física e biologia com técnicas da engenharia, os profissionais da Engenharia Química tem sido considerados um dos mais versáteis de todos os engenheiros.

Para execução do projeto foram disponibilizados recursos financeiros e quatro bolsas para alunos do ensino médio, uma bolsa para aluno de graduação e uma bolsa para professor do curso técnico. Dessa forma, a equipe fixa do projeto foi composta por 6 participantes. Como o objetivo foi atingir um número maior de alunos para algumas atividades específicas, foram convidados alunos participantes sem limitação para o número de vagas.

Os alunos do ensino médio foram selecionados no curso Técnico em Agroindústria da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Campus Ponta Grossa), o qual tem como objetivo formar profissional técnico para operar processos industriais, especificamente, operacionalizar processamento de alimentos. Dos quatro alunos



selecionados, apenas um tinha como opção engenharia; todos tinham uma visão de que Engenharia Química era basicamente a Química aplicada, sem conhecer a diferença entre os cursos de Química e Engenharia Química. O aluno de graduação selecionado foi escolhido entre os primeiros dois semestres do curso de Engenharia Química, isto porque apenas a partir do quarto semestre do curso que os alunos têm na grade disciplinas que demonstram a verdadeira atuação na área de Engenharia Química.

A partir da seleção da equipe iniciaram as atividades com encontros semanais. Num primeiro momento buscou-se conhecer os alunos e seu anseios com relação ao projeto. Durante o projeto foram aplicadas diversas dinâmicas, conforme a Tabela 1.

As dinâmicas de grupo podem ser utilizadas em diversas áreas, desde a motivação para um trabalho em sala de aula, até auxiliar no processo de recrutamento, através de vivências. Neste trabalho, as dinâmicas foram realizadas antes de algumas atividades como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem. Elas foram organizadas para permitir que os alunos entendessem qual seria o assunto abordado ou despertar alguma experiência real, mas de forma lúdica, sobre o objetivo da atividade, além de desenvolver habilidades de comunicação oral, liderança, iniciativa, empatia no grupo e permitir maior interação da teoria e prática.

**Tabela 1 – Dinâmicas Realizadas**

Nome da dinâmica	Objetivo
Teia	Mostrar a importância de todos da equipe para atingir os resultados. Saber o que se deseja e agir coletivamente.
Criar e vender	Demonstrar as habilidades do engenheiro, desde a concepção do produto, etapas produtivas e atender as expectativas do consumidor.
Anúncio rádio	Vivenciar que existem regras que devem ser seguidas, principalmente no uso do laboratório e os cuidados quando existe falha na comunicação (achar que entendeu).
Hora de ouvir e falar	Desenvolver e perceber a importância de saber ouvir e falar, avaliar o engenheiro como líder de equipe.
Evento	Planejar, calcular e saber vender, atuações da engenharia.
Novo olhar	Engenharia e a solução de problemas através de um novo olhar.

Como recursos inovadores, além das dinâmicas foram inseridos estudos de caso, ensaios laboratoriais, maquetes, simulações em softwares livres, como o Scilab e Chemsep, e também visita técnica.

## RESULTADOS

A primeira dinâmica foi inserida no primeiro encontro, no qual os alunos também fizeram uma breve apresentação pessoal e do que esperavam com o projeto através de desenhos ou frases.

O projeto procurou despertar o interesse dos alunos em matemática, física e química. Para isto, primeiramente fez-se uma revisão dos conceitos que estes tinham abordado no ensino técnico, focando nas suas maiores dificuldades. Após este levantamento, desenvolveu-se alguns experimentos laboratoriais que permitiram a aplicação destes

conceitos de forma real em um paralelo com a engenharia. Um exemplo de experimento realizado está demonstrado na Figura 1, que aborda as Propriedades dos Fluidos, através da influência da temperatura na viscosidade com o uso de esferas e shampoo.



Figura 1. Experimento da Influência da Temperatura na Viscosidade

O paralelo com a engenharia foi realizado demonstrando como estas propriedades podem influenciar na escolha, dimensionamento do equipamento e na qualidade da matéria prima ou produto final. Para permitir uma vivência desse assunto na Engenharia, foram feitas análises em equipamentos utilizados na indústria, como apresentado na Figura 2, que demonstra o uso do Copo FORD para determinação da viscosidade, no qual foram avaliados diferentes fluidos. Também foram utilizados reômetros e simuladores de viscosidade para complementar o tema.



Figura 2. Experimento com Copo FORD

A próxima etapa foi inserir estes conhecimentos em aplicações da engenharia, onde os alunos puderam desenvolver experimentos nos laboratórios de Engenharia Química II e III, abordando as relações de equilíbrio vistas em termodinâmica e os fenômenos de transporte envolvidos na operação unitária estudada. A Figura 3 demonstra os fenômenos de transferência de massa e calor, envolvidos no processo de separação com uma coluna de Destilação, experimento que também foi realizado.



Figura 3. Experimento Coluna de Destilação com Pratos

Após terem realizado os experimentos, os alunos aprenderam a tratar os dados obtidos, desenvolver e analisar os gráficos gerados pelos mesmos. Abordou-se como é realizada uma pesquisa, a importância do estado da arte sobre o tema e demonstrado como buscar artigos e patentes.

Para conseguir a importância de cada uma das etapas do processo industrial, cada aluno fez uma busca sobre um determinado produto e apresentou todo o fluxograma, através de maquetes que estes desenvolveram. A Figura 4 apresenta duas das Maquetes desenvolvidas, uma para a produção de suco de laranja e outra para produção do chocolate, apresentando todas etapas desde recebimento da matéria prima, processamento, envase e até a distribuição.



Figura 4. Maquetes sobre Processo Produtivo do Suco de Laranja e Chocolate

Outro tema abordado foi o uso de simuladores dentro da Engenharia Química, onde se partiu de uma programação fácil até chegar em fluxogramas complexos da engenharia. Por exemplo, o primeiro programa desenvolvido no Software Scilab foi a programação de como calcular uma equação do segundo grau; passando por vários níveis de dificuldade, chegou-se ao uso do Software Chemsep para simular uma coluna de destilação com pratos (com as mesmas características vistas no laboratório) e finalizou-se com colunas em série e plantas inteiras.

Também foram desenvolvidas atividades que demonstraram as linhas de atuação dos engenheiros químicos, apresentadas todas as linhas de pesquisa, extensão e de ensino desenvolvidas no departamento e pelo Programa de Educação Tutorial em Engenharia Química, além das entidades estudantis como Centro acadêmico e Empresa Júnior. Os alunos foram inseridos em atividades com outros alunos como o 1 QUIZZ PET, Atividade Integralizadora, Palestra sobre que é a AISEC, Palestra Ciência ao Entardecer e evento CHOICE DAY.

A Figura 5 apresenta uma imagem da Atividade Integralizadora que foi promovida pelo Grupo PET de Engenharia Química. Nesta atividade participaram os alunos do projeto e de graduação, os quais tiveram que desenvolver um projeto de um ciclone integralizando de forma aplicada várias disciplinas do curso. Com esta atividade os alunos utilizaram a ferramenta Canvas para estruturar uma empresa e depois vender o produto para patrocinadores.





Figura 5. Atividade Integralizadora: Projeto Ciclone

Como uma forma de visualizar a dimensão dos equipamentos projetados e estudados como o ciclone e coluna de destilação, os alunos acompanharam uma visita técnica na Refinaria da Petrobrás Presidente Getúlio Vargas (REPAR). Para finalizar o projeto e também divulgá-lo junto à comunidade e universidade, foi realizada a Exposição VIVEQ, onde os alunos apresentaram oralmente as atividades desenvolvidas durante o projeto e o que ele proporcionou na sua formação.

Como atividade lúdica, foi realizada a Gincana Multidisciplinar em Engenharia, aberta a todos alunos do ensino médio e de graduação em engenharia. A gincana foi organizada com apoio do Grupo PET Engenharia Química, com um total de 20 alunos, e foi dividida em 5 provas principais, em que todos os assuntos buscavam lembrar algumas das atividades realizadas ao longo do projeto. As provas foram: Grito de guerra, Imagem e Ação (onde os alunos tinham desenhar ou fazer mimica), Empuxo, Quebra-Cabeça e Animação e Sustentabilidade.

A Figura 6 apresenta a Prova do Empuxo, na qual os alunos recebiam imagens de diferentes materiais e tinham que determinar se iriam afundar ou flutuar em dois fluidos. Após as equipes escolherem suas repostas, era realizado na prática a imersão do material no fluido para comprovar a experiência (Figura 7).



Figura 6. Prova Empuxo: Escolha das Respostas





Figura 7. Prova Empuxo: Comprovação das Respostas

Na última prova, Animação e Sustentabilidade, os alunos tiveram que construir seus materiais a partir de vários materiais reciclados e criar uma música com frases de segurança; eles a apresentaram no miniauditório, onde também foi a entrega das premiações, conforme Figura 8.



Figura 8. Prova Animação e Sustentabilidade

O encerramento do projeto foi realizado através de uma mesa redonda com novos desenhos e frases, com os quais os alunos puderam comparar seus desenhos feitos no primeiro dia do projeto.

## CONCLUSÕES

O uso das dinâmicas mostrou-se uma ferramenta que auxilia na melhor contextualização das atividades. A partir delas, surgem novos questionamentos e discussões, pois o processo é de interação e dinâmico; uma mesma dinâmica pode apresentar resultados diferentes com maior ou menor interação de acordo com o grupo participante. Assim, conclui-se que ela pode ser aplicada com eficiência no processo de ensino-aprendizagem, com a construção do saber de forma conjunta e não apenas expositiva.

A aplicação de conceitos práticos, através de experimentos simples e contextualização dentro da engenharia, tornou o conhecimento mais palpável e auxiliou, segundo depoimento, os alunos ficaram mais motivados nas disciplinas teóricas vistas em sala de aula. O que se observou nas atividades desenvolvidas na sala de informática foi que os alunos ficam horas navegando na rede, mas têm poucas habilidades na construção de gráficos, programação ou com os *softwares* utilizados. Como foram utilizados *softwares* comerciais e livres, espera-se ter instigado os alunos a buscarem desenvolver estas habilidades e testar novas ferramentas.

A integração dos alunos de graduação com outras turmas do ensino técnico permitiu-lhes uma vivência diferenciada e de crescimento individual pela troca de experiências e construção do saber pelas práticas e técnicas desenvolvidas. Os alunos aceitaram e elogiaram o uso de maquetes para melhor visualização e motivação, pois puderam usar a criatividade e tiveram que entender todas etapas do fluxograma para escolherem a melhor forma de apresentação na maquete que construiriam. Eles conseguiram um conhecimento contínuo e gradativo com a interligação das atividades, desde o desenvolvimento do experimento no laboratório, uso de simuladores e visita técnica para visualizar a dimensão e área de atuação do Engenheiro Químico.

Comparando os desenhos realizados no primeiro e último dia do projeto, os alunos conseguiram visualizar que tinham expectativas do projeto que foram superadas, pois o conhecimento adquirido foi maior do que esperavam; o projeto não foi apenas de experimentos ou teoria, mas a sua interligação e aplicação. Também conclui-se que os alunos do técnico não conheciam realmente a área de atuação de Engenheiro Químico, nem mesmo o aluno de graduação envolvido tinha esta visão.

Três alunos, dos quatro que cursam ensino técnico, sentiram-se motivados a cursar Engenharia Química; os alunos de graduação envolvidos puderam acompanhar o desenvolvimento de um projeto e ficaram mais motivados com o curso. Além disso, como foram abordadas várias formas de aprendizagem, o conhecimento adquirido poderá ser estendido para qualquer área de conhecimento. ■

## AGRADECIMENTO

- Agradecemos à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Campus Ponta Grossa).
- Ao Grupo PET Engenharia Química.
- Ao financiamento dado pelo CNPq e a VALE S.A

## REFERÊNCIAS

CREMASCO, M. A. **Vale a Pena Estudar Engenharia Química**. São Paulo: BLUCHER, 2010.

FAZZIO, A.; MILIONI, Z. A. **UFABC**: quebrando paradigmas no ensino de engenharia no Brasil. 2009. Disponível em < <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/ufabc-quebrandoparadigmas-no>> Acesso em fev. 2014.

LOBO R. L.; FILHO S. **A extensão Universitária**: Definição, Propósitos, Estratégias e Ferramentas. Inserido em 2001. Disponível em: [www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_23.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_23.pdf). Acesso em fev. 2014.

LINS, M. L.; GOMES, L. A. V.; TOLEDO, D. G. C.; SALERNO, M. S. **Relatório engenharia data 2012**: formação e mercado de trabalho em engenharia no brasil. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/eventos/documentos/engenhariadata-2014-formacao-e-mercado-de-trabalho-em-engenharia-no-brasil-relatorio-2012>. Acesso em: fev de 2014.

NASCIMENTO, P. A. M. M.; GUSSO, D. A.; MACIENTE, A. N.; ARAÚJO, T. C.; SILVA, A. P. T. Escassez de engenheiros: realmente um risco? Ipea. **Boletim Radar**: Tecnologia, produção e comércio exterior. Brasília, n. 6, 2010.

NEIVA, K. M. C.; OLIVEIRA, C. M. R. Orientação Vocacional/Profissional:Avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. jan.-jun. 2013, Vol. 14, No. 1, 133-143

PAIM, O. M. R. **A escolha Profissional sob um Olhar Psicanalítico**. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion6/6.ESCOLHA%20PROFISSIONAL%20SOB%20UM%20OLHAR%20PSICANAL%C3%8DTICO.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

SOFTWARE SCILAB. Disponível em: <http://www.scilab.org>. Acesso em fev. 2014.

SOFTWARE CHEMSEP. Disponível em: <http://www.chemsep.com>. Acesso em fev. 2014.

SUGAHARA, C. R. A Extensão Universitária como Ação Socioeducativa. **Revista Conexão UEPG**, Vol. 8, n. 2, 2012.



Artigo recebido em:  
22/02/2014

Aceito para publicação em:  
15/04/2014

# REVISTA *Conexão* UEPG

Junho/2014

Os textos e imagens publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<http://www.uepg.br/revistaconexao/>

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/>

ISSN Eletrônico: 2238-7315

CONTATO

+55(\*\*42)3220-3479

[revistaconexao@uepg.br](mailto:revistaconexao@uepg.br)

ENDEREÇO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Divisão de Extensão Universitária

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro

Ponta Grossa - PR - Brasil

CEP: 84010-680



GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

