

# RAÍZES E RUMOS

ISSN: 2317-7705 online



A Extensão Universitária e sua articulação com a promoção dos direitos sociais

v.9, n.1, janeiro / junho 2021





**REITOR**

Prof. Dr. Ricardo Silva Cardoso

**VICE-REITOR**

Prof. Dr. Benedito Fonseca e Souza Adeodato

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA**

Prof. Dr. Jorge de Paula Costa Avila

**DIRETOR DE EXTENSÃO**

Prof. Me. Julio Cesar Silva Macedo

**COORDENADOR DE CULTURA**

Prof. Dr. Vinicius Albricker

**EDITORES**

Prof. Me. Julio Cesar Silva Macedo  
Fernanda Coutinho Sabino Scoralick

**BOLSISTA PRADIG**

Beatriz Pacheco Freitas

# RAÍZES E RUMOS

v.9 n.1 janeiro/junho 2021

Rio de Janeiro

ISSN 2317-7705 (online)

Raízes e Rumos	Rio de Janeiro	v.9	n.1	p.1 - p.185	Jan./Jun.2021
----------------	----------------	-----	-----	-------------	---------------

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Raízes e rumos. — Vol. 1, n. 1 (2013- ). — Rio de Janeiro :  
UNIRIO, 2013- .  
v. : il.

Semestral.

Revista oficial da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Inicialmente publicada em formato impresso pelo Departamento de Extensão, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ISSN 0104-7035 (impresso).

ISSN 2317-7705 (online)

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. ENSINO. I. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

Ficha catalográfica elaborada por Naira Silveira – CRB-7 6250

# SUMÁRIO

## Editorial

**A Extensão Universitária e sua articulação com a promoção dos direitos sociais.....07 a 08**  
*Jorge de Paula Costa Avila; Julio Cesar Silva Macedo; Fernanda Coutinho Sabino Scoralick*

## Artigos Originais

**Atuação do Programa de Extensão “Centro Colaborador de Alimentação e Nutrição Escolar – CECANE-UNIRIO” durante a pandemia pela Covid-19..... 09 a 28**  
*Alessandra da Silva Pereira, Laura Buarque Goulart Coutinho, Leticia Mesquita Prata, Gabriela de Andrade Cruz Queiroz, Ana Carolina Veiga de Oliveira, Ana Beatriz Azevedo, Simone Souza dos Santos, Livia Nascimento, Erika Pfaltzgraff, Thais Gohenrig Anesclar, Claudia Roberta Bocca dos Santos, Giane Moliari Amaral Serra, Elaine Cristina de Souza Lima, Maria de Lourdes Rodrigues, Thais Salema Nogueira de Souza, Michel Carlos Mocellin*

**Contribuições de espaços não-formais de educação na transformação social e divulgação científica: uma aprendizagem baseada no projeto de extensão universitária “Conhecendo o Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (CENABIO) – Ciência, Arte e Educação” ..... 29 a 50**  
*Camila Victória Sousa Oliveira, Isabela Duarte Paiva, Daniel Meira dos Anjos, Danielle Ferreira Silva Ferraz, Ana Beatriz Vaz de Araujo, Quéren Hapuque Beserra Lucas, Renata Travassos, Adalberto Ramón Vieyra, Isalira Peroba Rezende Ramos*

**Maturidade (En)Cena: arte e qualidade de vida na terceira idade .....51 a 70**  
*Renata Patrícia Silva, Lais Cristina Silva Oliveira, Jadyla Patrícia Milhomem Sousa*

**A educação musical das crianças no Brasil: leis e outros documentos normativos.....71 a 93**  
*José Nunes Fernandes*

## Depoimentos de Ação Extensionista

**Brasil chegou a vez das Anas, Terezas e Dalvas: reflexões sobre racismo junto às idosas do Programa Renascer - HUGG..... 94 a 105**  
*Camila Velasco Loureiro, Carolina Rubano de Oliveira, Erick José Gonçalves dos Santos Silva, Grazielle Lima de Oliveira, Mariana Teixeira da Paz, Marta Claudia Silva de Oliveira, Thaís da Silva Santos, Vanessa Bezerra de Souza*

**Revolução cubana - 60 anos depois: relato de um curso de extensão universitária.....106 a 118**  
*Aline Fardin Pandolfi, André Moulin Dardengo, Maite Hernández Alfonso, Aline Faé Stocco, Arellys Esquenazi Borrego, Gissele Carraro, Mario Mariano Ruiz Cardoso*

**Criação de histórias infantis sobre a temática da Covid-19 como estratégia de educação em saúde.....119 a 130**

*Patricia Fernandes Prado, Ana Augusta Maciel Souza, Mirela Lopes Figueiredo, Ricardo Otávio Gusmão, Carolina dos Reis Alves*

**Re(Aprendendo) novas formas de ensinar: ações de extensão adaptadas para aprendizagem durante a pandemia de Covid-19.....131 a 142**

*Amanda Curiel Trentin Corral, Larissa Artimos Ribeiro, Gisella de Carvalho Queluci, Priscila de Castro Handem*

**Futsal Feminino na UNIFAP: uma experiência de extensão universitária na cidade de Macapá.....143 a 152**

*Gustavo Maneschy Montenegro, Mairna Costa Dias*

**A previdência complementar como aliada ou não em uma aposentadoria tranquila.....153 a 164**

*Alexandre Porte*

**A formação de novos pesquisadores em contato com pacientes: uma atividade extensionista. .... 165 a 174**

*Simone Maria Silva*

**Escola no espaço digital: escutando professores durante a pandemia.....175 a 184**

*Cláudia Braga de Andrade, Andrea Martello, Lucia Maria Freitas Perez, Cauana Mayrink Oliveira, Victória Maria Lima Oliveira, Larissa Conceição Araújo*



## Editorial

Em meio à maior crise sanitária mundial de nossa época, no Brasil perdemos centenas de milhares de cidadãos para a Covid-19, a economia se desorganizou e voltamos a figurar no mapa da fome. Cerca de 80% das pessoas que precisaram de ventilação mecânica nos Centros de Tratamento Intensivos (CTIs) brasileiros não puderam ser salvas. Dentre os que sobreviveram à tragédia, mais de 5% de nossa população foi afetada pela subalimentação ou por uma insegurança alimentar grave. Um sistema de saúde eficiente e alimentos essenciais são direitos primordiais, dos quais depende a sobrevivência das pessoas. Ao lado da alimentação e da saúde, o acesso a outros serviços, como à educação de qualidade e à produção cultural, precisa ser também garantido para permitir a todos condições de igualdade e participação na vida política e social do país.

A universidade pública brasileira é uma instituição criada e mantida com os impostos pagos por todos os brasileiros. Seus propósitos primeiros são a produção de conhecimentos, por meio da pesquisa, e sua multiplicação, por meio da oferta regular de cursos de graduação e de pós-graduação, e de cursos de aperfeiçoamento e outras atividades de extensão voltadas para a interação e oferta de oportunidades educacionais abertas a todos os brasileiros.

Os conhecimentos e tecnologias gerados pela universidade pública podem e devem ser capazes de oferecer meios para a qualificação da governança pública e dos sistemas de saúde e educação, assim como para o aperfeiçoamento profissional continuado de todos os cidadãos, contribuindo assim para a redução de desigualdades e para a busca de alternativas no enfrentamento dos desafios sociais.

A Extensão Universitária é uma peça-chave neste quadro. A partir de uma dinâmica interdisciplinar e dialógica, as atividades extensionistas transformam profundamente não apenas a própria universidade, como também os setores sociais com os quais ela interage. Este número da *Raízes e Rumos* tem o intuito de



evidenciar o aspecto potente da Extensão Universitária enquanto articuladora de ações visando à promoção dos direitos sociais, da infância à terceira idade.

Para a realização deste trabalho, agradecemos à valiosa contribuição dos/as autores/as que nos brindaram com seus trabalhos para esta edição. Agradecemos, ainda, ao trabalho dedicado dos/as pareceristas que nos auxiliaram na curadoria e na análise dos manuscritos.

Aproveitamos para destacar que a nossa revista integra agora a Rede de Editores de Revistas de Extensão Universitária da Associação de Universidades Grupo Montevideu (REDREU - AUGM), da qual fazem parte outros 33 periódicos, de cerca de sete países distintos. A criação da rede tem como principal objetivo o fortalecimento de um espaço regional de trocas, de construção de estratégias de cooperação e capacitação entre equipes, de valorização e de divulgação da diversidade de publicações sobre a Extensão Universitária a partir de universidades da América Latina e do Caribe. É uma alegria fazer parte deste grupo e estamos certos de que este é apenas o começo de uma longa e próspera parceria.

Desejamos, então, uma excelente leitura deste número e até a próxima!

**Jorge Avila - Pró-Reitor de Extensão e Cultura**

**Julio Macedo - Diretor de Extensão e editor da Raízes e Rumos**

**Fernanda Sabino - Produtora Cultura e editora da Raízes e Rumos**



## Atuação do Programa de Extensão “Centro Colaborador de Alimentação e Nutrição Escolar – CECANE-UNIRIO” durante a pandemia pela Covid-19

*Performance of the Extension Program “Collaborating Center for School Food and Nutrition – CECANE-UNIRIO” during the pandemic by Covid-19*

Alessandra da Silva Pereira<sup>1</sup>  
Laura Buarque Goulart Coutinho<sup>1</sup>  
Leticia Mesquita Prata<sup>1</sup>  
Gabriela de Andrade Cruz Queiroz<sup>1</sup>  
Ana Carolina Veiga de Oliveira<sup>1</sup>  
Ana Beatriz Azevedo<sup>1</sup>  
Simone Souza dos Santos<sup>1</sup>  
Claudia Roberta Bocca dos Santos<sup>1</sup>  
Giane Moliari Amaral Serra<sup>1</sup>  
Elaine Cristina de Souza Lima<sup>1</sup>  
Maria de Lourdes Rodrigues<sup>1</sup>  
Thais Salema Nogueira de Souza<sup>1</sup>  
Michel Carlos Mocellin<sup>1</sup>  
Livia Nascimento<sup>2</sup>  
Erika Pfaltzgraff<sup>2</sup>  
Thais Gohenrig Anescla<sup>2</sup>

### Resumo

A pandemia do novo coronavírus levou a necessidade de adaptações na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Nesse sentido, o Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação (FNDE) por meio de leis e normativas, autorizou a distribuição de *kits* de gêneros alimentícios de modo a assegurar a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) ao alunado. Dessa forma, considerando os desafios impostos pela Covid-19, o presente artigo tem como objetivo mostrar as modificações para o cumprimento do PNAE e as ações do CECANE-UNIRIO durante este período. As atividades de formação para atores sociais, assim como a assessoria e o monitoramento às Entidades Executoras (EEx) ocorreram de maneira remota, da mesma maneira que outras atividades nas quais o programa de

<sup>1</sup> Escola de Nutrição da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – [aspnutri@gmail.com](mailto:aspnutri@gmail.com); [laura.buarquegc@gmail.com](mailto:laura.buarquegc@gmail.com); [pratamleticia@gmail.com](mailto:pratamleticia@gmail.com); [gabriela.queiroz@edu.unirio.br](mailto:gabriela.queiroz@edu.unirio.br); [anacaveoli@gmail.com](mailto:anacaveoli@gmail.com); [azeanabeatrizz@gmail.com](mailto:azeanabeatrizz@gmail.com); [sss\\_santos@hotmail.com](mailto:sss_santos@hotmail.com); [claudia.santos@unirio.br](mailto:claudia.santos@unirio.br); [giane.moliari@gmail.com](mailto:giane.moliari@gmail.com); [limaelaine.cs@gmail.com](mailto:limaelaine.cs@gmail.com).

<sup>2</sup> Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE-UNIRIO) – [livinhanascimento@yahoo.com.br](mailto:livinhanascimento@yahoo.com.br); [erika.pfaltzgraff@hotmail.com](mailto:erika.pfaltzgraff@hotmail.com); [thaisgoehenrig@gmail.com](mailto:thaisgoehenrig@gmail.com).



extensão esteve envolvido para além do plano de trabalho. De modo geral, as atividades desenvolvidas disseminaram conhecimento para a comunidade como um todo.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Nutricional. Alimentação Escolar. Segurança Alimentar e Nutricional.

## Abstract

The novel coronavirus pandemic led to the need for adaptations in the execution of the National School Feeding Program (PNAE). In this regard, the National Development Fund for Education (FNDE), through laws and regulations, authorized the distribution of grocery kits in order to ensure Food and Nutrition Security (SAN) and the Human Right to Adequate Food (DHAA) to the students. Therefore, considering the challenges imposed by Covid-19, this article aimed to show the changes to comply with PNAE and the actions of CECANE-UNIRIO during this time. The qualification activities for social actors, as well as the advising and monitoring of the Executing Entities (EEx) took place remotely, in the same way as other activities in which the extension program was involved beyond the work plan. Altogether, the activities developed were able to disseminate knowledge to the community.

**Keywords:** Education. Nutrition Policy. School Feeding. Food and Nutrition Security.

## 1 Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola (BRASIL, 2020).

Por ter uma abrangência nacional, o PNAE mantém-se em constante aprimoramento, sendo institucionalizado pela Lei nº 11.947 de 2009 e, atualmente, regulamentado pela Resolução nº 6 de 2020 que substituiu a Resolução nº 26 de 2013, alterando seus aspectos de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013).

O programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que transfere, em caráter suplementar, recursos financeiros aos estados, Distrito



Federal e municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos. Desse montante, é obrigatório destinar 30% para a compra de alimentos oriundos da Agricultura Familiar (AF) (BRASIL, 2009).

Em 15 de dezembro de 2006, foi publicada a Lei nº11.946, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Através dele, foram institucionalizados a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN), a Política Nacional de SAN e a elaboração e monitoramento do primeiro e do segundo Plano Nacional de SAN- PLANSAN (2012 - 2015 e 2016 - 2019), com vista em assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) à população brasileira (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o PNAE, apesar de ser alocado junto ao Ministério da Educação, possui caráter intersetorial uma vez que suas diretrizes mantêm interface com a Política e o Plano Nacional de SAN, objetivando a efetivação do DHAA. Dessa forma, o programa tem um importante papel no que se refere à garantia dos direitos sociais e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) não apenas aos estudantes da educação básica no Brasil, como também para os agricultores que, tem no programa uma importante fonte escoamento de produção (BRASIL, 2006; PEREIRA et al., 2020).

Dada a abrangência e capilaridade do PNAE, foi criado em parceria com o FNDE e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) que desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão, no âmbito do PNAE. Sendo assim, em colaboração pactuada com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o objetivo do CECANE-UNIRIO é fortalecer e promover ações que visem contribuir com a implementação do PNAE (CECANE, 2019).

O CECANE-UNIRIO iniciou suas atividades práticas no ano de 2017 atua em três grandes eixos: (1) Formação de atores que atuam no PNAE no Rio de Janeiro; (2) Elaboração de materiais de Educação Alimentar e Nutricional e (3) Assessoria e Monitoramento de diferentes Entidades Executoras (EEx) no Rio de Janeiro. Na Pró-Reitoria de Extensão (PROEXC), o Programa de Extensão CECANE-UNIRIO foi cadastrado em 2018, tendo à época, dois projetos a ele ligados: “Desenvolvimento de



materiais educativos para a promoção da alimentação adequada e saudável em escolas” e “Assessoria técnica aos municípios do estado do Rio de Janeiro na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)”.

O estado do Rio de Janeiro conta com 6.521 escolas, responsáveis por cerca de 2.624.824 mil escolares, segundo dados do FNDE. A instituição da parceria entre a UNIRIO e o FNDE para criação do CECANE-UNIRIO vem atender uma demanda importante, prestando apoio técnico às ações desenvolvidas pelo FNDE e entidades executoras do PNAE no estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, o CECANE-UNIRIO tem como missão o fortalecimento de ações que visem a implementação do PNAE nos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro. Dentre as diversas ações a serem desenvolvidas pode-se destacar a assessoria e as atividades de formação, como importantes ferramentas para promoção do conhecimento e atualização dos agentes envolvidos com alimentação escolar, bem como para melhoria da qualidade da gestão e do controle social do PNAE (CECANE, 2019).

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia pelo novo coronavírus, aconselhando como melhor forma de conter o contágio, o distanciamento social. Em consequência disso, as aulas presenciais nas escolas de todo o país foram interrompidas, assim como a alimentação de 41 milhões de estudantes pelo país (PEREIRA et al., 2020).

As medidas de afastamento tornaram-se uma preocupação em relação à manutenção do PNAE, dado que o Brasil é um país de extrema desigualdade social e econômica e em muitos casos a alimentação escolar pode ser a maior, quando não a única refeição do dia (BEZERRA, 2009). Dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2017 e 2018 mostram que, dentre todos os domicílios do Brasil (68,9 milhões), 36,7% deles apresentavam algum grau de insegurança alimentar (IA), o que representa 84,9 milhões de pessoas nessa situação. Além disso, metade das crianças menores de cinco anos do país (ou 6,5 milhões) viviam em domicílios com algum grau de IA (IBGE, 2019).

Essas informações representam um crescente em relação à Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios: Segurança Alimentar (PNAD) realizada em 2013, o que



demanda uma maior atenção do poder público para a execução de políticas públicas de garantia de SAN. A esse cenário se soma a pandemia pela Covid-19, e o enfraquecimento das políticas já existentes, como a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) e a não elaboração de um novo Plano Nacional de SAN, que deveria ter sido realizado em 2020. Esse conjunto de percalços culmina com o aumento da vulnerabilidade social e a incidência de IA no país (IBGE, 2014; AMORIM, RIBEIRO JÚNIOR, BANDONI, 2020).

Dessa forma, para garantir a manutenção da alimentação do alunado, e a continuidade do PNAE enquanto promotor de SAN durante a suspensão das atividades presenciais nas escolas, foram sancionadas a lei nº 13.987 e a Resolução nº2 de 2020, que autorizam e regulamentam a distribuição de *kits* de gêneros alimentícios com a verba do Programa. Essas publicações também são de grande importância no que se refere à aquisição de produtos da AF, uma vez que uma eventual paralisação no PNAE representaria um prejuízo aos agricultores (BRASIL, 2020).

Além das leis publicadas em 2020 que visam o acesso ao PNAE pelos estudantes durante a pandemia, o FNDE publicou ainda, em abril, a Resolução nº6. Nessa nova Resolução, as recomendações nutricionais se pautam pelo Guia Alimentar para a População Brasileira, que preconiza hábitos alimentares saudáveis baseados em um maior consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados, e a redução da ingestão de processados e ultraprocessados. Isso se dá com o objetivo de evitar a incidência de obesidade e sobrepeso, bem como outras doenças relacionadas que vêm crescendo em nosso país, além de dar outras providências (BRASIL, 2020; BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o PNAE passa a restringir a oferta de ultraprocessados e alimentos que contenham açúcares (para menores de 3 anos esse ingrediente é proibido), sal e gorduras em excesso assim como recomenda o Modelo de Perfil Nutricional da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (BRASIL, 2020; BRASIL, 2014).

Considerando que a alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, conforme descrito na Resolução FNDE nº 06/2020; que segundo CHAVES et al. (2013, p. 925) “as diretrizes e os princípios do PNAE mostram que sua execução é complexa e que extrapola o entendimento usual de que o Programa



serve apenas para fornecer alimentação saudável às crianças” e o período pandêmico iniciado em março de 2020, o CECANE-UNIRIO vem executando seu plano de trabalho de maneira remota (*on-line*), através de reuniões virtuais de assessoria e formação com os atores sociais envolvidos no PNAE no estado do Rio de Janeiro, bem como suas Entidades Executoras (EEx).

## 2 Desenvolvimento

Diante das adaptações no plano de trabalho para a sua adequação à modalidade remota, o CECANE-UNIRIO atuou através de encontros de formação, assessoria e monitoramento as EEx, encontros com a comunidade acadêmica e externa, desenvolvimento de materiais para redes sociais, elaboração de e-book e também participações em eventos científicos.

### 2.1 Assessoria e Monitoramento

A execução do produto “Monitoramento e Assessoria às Entidades Executoras” no contexto atual da pandemia foi de extrema importância, ainda que tenha sofrido ajustes metodológicos a fim de possibilitar que as ações previstas fossem realizadas de forma remota durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus - Covid-19.

Destaca-se, contudo, que a alteração metodológica não afetou o alcance aos objetivos propostos no plano de trabalho inicialmente pactuado. O público-alvo da assessoria e monitoramento são todos os atores sociais envolvidos com o PNAE em âmbito municipal e estadual: gestores da alimentação escolar (secretário de educação, coordenador de alimentação escolar, responsáveis pelo gerenciamento/execução financeira do Programa), membros do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), profissionais da educação, nutricionistas, agricultores familiares, representantes de



cooperativas, representantes de órgãos de assistência técnica a agricultura, merendeiras, e demais interessados.

As atividades da assessoria foram orientadas pela aplicação dos questionários disponibilizados pelo FNDE na plataforma virtual PNAE-Monitora e todas as avaliações e orientações foram baseadas nas premissas legais do PNAE e complementares e, no caso de atuação do nutricionista, resoluções do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). As respostas às questões de monitoramento do PNAE-Monitora foram obtidas em entrevista aos responsáveis pela atividade em avaliação, e confirmada pela análise dos documentos enviados (quando recebidos). As avaliações objetivadas dizem respeito a: (1) Atuação da nutricionista; (2) Atuação da gestão no gerenciamento e execução do PNAE conforme normativas; (3) Atuação do CAE; (4) Gestão dos recursos financeiros (Licitações, Chamadas Públicas, repasse e aplicação de recursos) incluindo a compra da Agricultura Familiar.

As ações de assessoria e monitoramento foram realizadas no estado do Rio de Janeiro e em 15 municípios, sendo eles: Paty do Alferes, Pinheiral, Comendador Levy Gasparian, Paraty, Barra Mansa, Itatiaia, Duque de Caxias, Petrópolis, Itaguaí, Nova Friburgo, Piraí, Porto Real, São José do vale do Rio Preto, Rio Claro e Areal. Os encontros virtuais vêm, por meio de apoio técnico e operacional aos atores sociais envolvidos no Programa, com vistas ao aprimoramento da sua execução.

Para tal, foram realizadas reuniões com a equipe do CECANE e atores sociais para: (1) Verificar a conformidade da execução do PNAE tendo por base o estabelecido pela legislação vigente; (2) Diagnosticar as condições de execução e operacionalização do PNAE nas gestões municipais e estadual do Rio de Janeiro; (3) Orientar técnica e operacionalmente gestores das EEx, membros do CAE, educadores e atores que participam do processo de aquisição dos produtos da agricultura familiar para o PNAE; (4) Sistematizar dados para a avaliação do Programa; (5) Realizar capacitação sobre o PNAE aos diversos atores envolvidos.

Dos municípios assessorados, 100% apresentavam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional; 08 possuíam até 30 escolas de abrangência do PNAE, e 03, mais de 100 escolas. Apenas 1 EEx atendia a escolas filantrópicas com



recursos do PNAE e 01 município possuía escola localizada em região de quilombolas; 08 municípios atendiam até 5.000 alunos da rede básica municipal com recursos do PNAE, e 03, mais de 20.000 alunos; 07 municípios possuíam apenas um nutricionista vinculado ao PNAE, e apenas 1, cumpria com o disposto na resolução CFN quanto a número de nutricionistas estabelecido para atender o contingente de alunos no âmbito do PNAE. Apesar disto, todos possuíam nutricionista como Responsável Técnica (RT) do Programa.

## 2.2 Formação de Atores Sociais envolvidos no PNAE

No que tange às atividades do Produto de Formação, o objetivo deste é a formação para sensibilização, articulação e atualização de atores envolvidos na execução e gestão do PNAE no estado do Rio de Janeiro.

Para tanto, foram realizados 5 encontros virtuais entre julho de 2020 e março de 2021 voltados para atores sociais envolvidos no PNAE do estado do Rio de Janeiro. Dentre eles podemos citar: os gestores do nível central da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), as Regionais Administrativas e Pedagógicas do Rio de Janeiro, os Diretores de Escola, o CAE Estadual, representantes de merendeiras de Colégios Estaduais e demais atores relacionados com o PNAE no âmbito estadual.

Para esses encontros foi utilizada uma metodologia que buscava a integração e diálogo entre os atores, e permitiu uma maior aproximação e escuta das diferentes dificuldades impostas durante a pandemia.

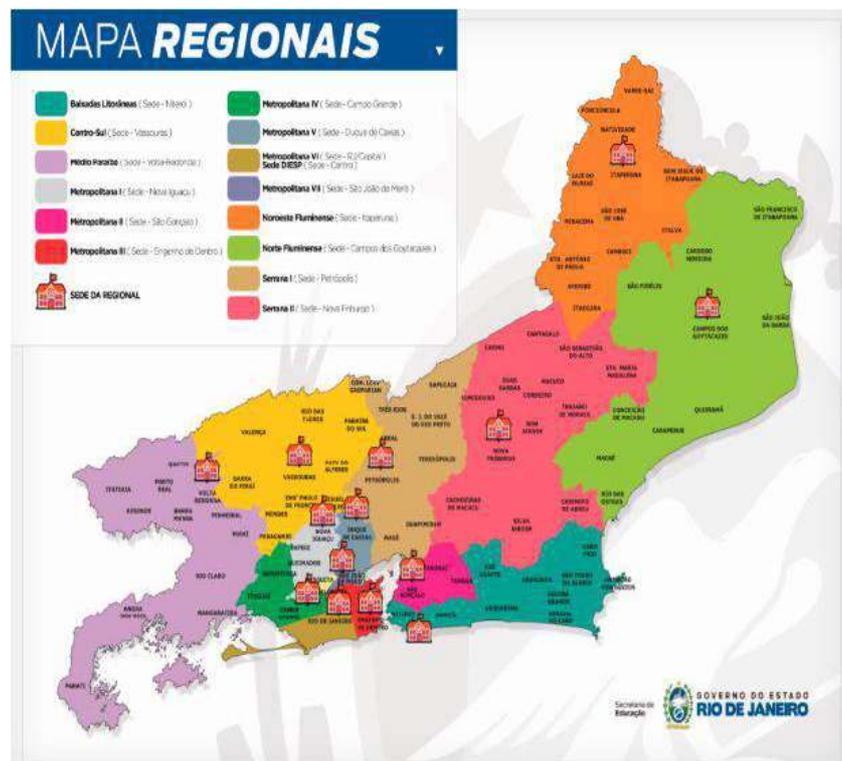
O primeiro desses encontros (6º Encontro de Alimentação Escolar), foi realizado em parceria com a Rede Estadual de Alimentação e Nutrição Escolar (REANE), Conselho Estadual de Alimentação Escolar do Estado do Rio de Janeiro (CEAE-RJ) e o Programa Saúde nas Escolas do município do Rio de Janeiro (PSE carioca), contando com 501 inscrições e participação de 180 inscritos. O Encontro teve dois dias de duração, com uma programação extensa de palestras e troca de informações acerca da execução do PNAE durante a pandemia no estado, atendendo a uma demanda de diretores que, por causa do modelo de compra direta de alimentos, enfrentaram um grande desafio no que se



refere a manutenção do Programa durante o período de pandemia. Também foram abordadas as perspectivas para o retorno das atividades presenciais.

Os três encontros seguintes (outubro, novembro e dezembro de 2020), no entanto, não foram desenvolvidos com parceiros, e foram destinados a regiões específicas do estado, com uma média de 165 inscritos e 43 participantes por Formação. O 7º encontro foi destinado as regiões Serrana I, Serrana II e Baixada Litorânea; o 8º para Centro Sul, Médio Paraíba, e Metropolitanas II, IV e VI; e o 9º para Norte Fluminense, Noroeste Fluminense e Metropolitanas I, II, V e VII.

Imagem 1 – Mapa das Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas da SEEDUC-RJ<sup>3</sup>



Fonte: SEEDUC-RJ

Os três contaram com a mesma metodologia de realização, sendo dois dias de duração e participação de membros da equipe do CECANE bem como colaboradores

<sup>3</sup> Para melhor leitura, essa imagem pode ser encontrada nos anexos deste artigo.



externos. O “Módulo 1: Questões estratégicas para a execução do PNAE no estado do Rio de Janeiro” contou com as seguintes temáticas: (1) Conhecendo a Nova Resolução nº6 de 2020; (2) Gestão e prestação de Contas; (3) Aquisição da Agricultura Familiar. Além disso, também foram realizadas quatro oficinas, abordando os diferentes assuntos: (1) Elaboração de Cardápios com base na Nova Resolução; (2) Aspectos Higiênicos Sanitários na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional; (3) Controle Social no PNAE; (4) Educação Alimentar e Nutricional no PNAE. No entanto, no que se refere ao 7º Encontro de Alimentação Escolar, a oficina 3 precisou ser cancelada, sendo realizada apenas três dessas atividades.

Considerando ainda as dúvidas e os apontamentos feitos por nutricionistas em Encontros de Formação, e nos grupos de WhatsApp desenvolvidos pela equipe de Assessoria, houve a necessidade de ofertar uma oficina de troca de experiências sobre a Nova Resolução nº6. Realizada em outubro de 2020, ela foi voltada para esses profissionais bem como merendeiras, a fim de sanar dúvidas e trocar saberes a respeito do tema.

Ao final dessa oficina, foi apresentado aos participantes um *e-book* chamado “Alimentação Escolar: compartilhando preparações culinárias para a execução do PNAE – Um E-book vivo”, que está sendo desenvolvido pelo produto de Formação com o objetivo de aprimorar a execução do programa frente às novas mudanças na legislação, além de contar com a colaboração de atores para o enriquecimento contínuo deste material. Para tanto, foi enviado aos participantes da oficina, um formulário para a avaliação de uma prévia deste livro e, caso quisessem contribuir, um espaço para anexar preparações que pudessem se enquadrar nos objetivos do *e-book*. Entretanto, por mais que a ficha avaliativa tenha obtido um baixo retorno nas respostas, o material está sendo finalizado e será publicado e divulgado para o público.



Imagem 2 - E-book “Alimentação Escolar: Compartilhando preparações culinárias para a execução do PNAE - Um E-book vivo”



Fonte: CECANE-UNIRIO (2020)

Já em 2021, foi realizado o 10º Encontro de Alimentação Escolar, em parceria com a REANE e o CEAE-RJ, contando com 510 inscritos e 269 participantes em 3 dias de Formação. Nesse modelo, cada instituição ficou responsável por um dia do encontro. No primeiro dia de formação, liderado pelo CEAE-RJ, aconteceu o “Encontro do CEAE-RJ com os CAE Municipais”. Nele foram abordados os temas: (1) Conhecendo o CEAE-RJ; (2) Modelo de gestão das Unidades Escolares (UEs); (3) Visitando as escolas estaduais; (4) Procedimentos após as visitas.

Ao segundo dia, comandado pela equipe da REANE, foi realizada a “Roda de Conversa: O direito humano à alimentação adequada e saudável em tempos de pandemia”, com os tópicos: (1) Apresentação dos resultados do levantamento sobre as estratégias de execução do PNAE pelas redes de ensino municipais e do estado do Rio de Janeiro; (2) Reflexão sobre a composição das cestas de alimentos para ocupar esse espaço; (3) Reflexão sobre o PNAE e sua dimensão de Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável; (4) Discussão sobre os mecanismos para garantir o acesso ao PNAE durante a pandemia. Posteriormente, foi efetuado uma apresentação sobre a Nova



Resolução nº6 de 8 de maio de 2020 por membros da equipe do CECANE-UFC e, em seguida, um debate com os participantes.

Por último, foi utilizada uma metodologia de interação com os presentes, que foram divididos de forma aleatória em salas menores para dar continuidade à conversa sobre a implementação da nova Resolução. Dessa forma, foram alocados dois membros da equipe do CECANE-UNIRIO por sala para mediar essa discussão. Em seguida, todos foram realocados para a sala principal para compartilhar o que foi exposto nas salas interativas.

No terceiro dia, comandado pelo CECANE-UNIRIO, foram realizadas duas oficinas, em que foram abordadas as temáticas: (1) Resolução nº6 na prática - Do planejamento a aquisição dos alimentos; (2) Resolução nº6 na prática - Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Na primeira, mediada por membros do CECANE-UFG, foi feita uma apresentação de *Power Point* sobre o assunto e posteriormente, uma discussão com os participantes. Para a segunda oficina, mediada por integrantes da REANE, inicialmente foi pedido que os participantes preenchessem uma nuvem de palavras: “Para você comida de escola é...”. Em sequência, também foi feita uma apresentação de *Power Point* e, assim como no dia anterior, também foi utilizada a metodologia de salas interativas para debater acerca do tema.

### 2.3 Atividades para além do Plano de Trabalho

Para além das atividades específicas de cada Produto pactuadas com o FNDE, o CECANE-UNIRIO também esteve presente em outras dinâmicas.

Em uma parceria com a REANE, o CECANE-UNIRIO elaborou um instrumento para avaliar a execução do PNAE no estado do Rio de Janeiro durante a pandemia. Contudo, outros CECANE, de outros estados do Brasil, também vinham desenvolvendo e aplicando questionários com o mesmo objetivo. Nesse sentido, com apoio do FNDE, houve uma reunião de instrumentos elaborados sendo criada, desta forma, a pesquisa: “Monitoramento da execução do PNAE durante a pandemia”. A pesquisa ocorreu de



abril a junho de 2020 e neste momento uma publicação técnica com os dados, nacionais e regionais sobre a execução do PNAE durante a pandemia está sendo finalizada.

Além disso, destaca-se também o evento em uma nova parceria com a REANE bem como o CEAE-RJ, Conselho de Segurança Alimentar do Município do Rio de Janeiro (CONSEA-Rio), e PSE carioca “Live: Alimentação Escolar em tempos de pandemia - um diálogo com as instâncias de controle”, com palestrantes da Defensoria Pública, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), Ministério Público e Tribunal de Contas da União. Além de contar com falas de membros da REANE, CEAE-RJ e CONSEA-Rio, o encontro também foi mediado pelo CECANE.

Em maio de 2020, o CECANE-UNIRIO, representado pela Coordenadora Geral Alessandra Pereira, foi convidado para participar do Café Científico, evento realizado pelo Núcleo de Integração e Divulgação Acadêmica (NIDEN) da Escola de Nutrição da UNIRIO. Nele, foram apresentadas as atividades realizadas pelo projeto à comunidade acadêmica.

Além disso, o CECANE-UNIRIO juntamente com a REANE elaborou uma nota técnica no que se refere a formulação dos *kits* de gêneros alimentícios com o objetivo de apoiar o estado do Rio de Janeiro na execução do PNAE durante a pandemia, de forma a garantir o acesso universal à alimentação escolar a todos os alunos da rede pública estadual de ensino.

Também foi feita a elaboração de um pôster eletrônico para o XII Encontro Sabores e Saberes que aconteceu nos dias 17 e 18 de setembro de 2020 com o título “Aspectos legais referentes ao PNAE durante a pandemia: potencialidades e desafios”. O pôster foi orientado por docentes da equipe técnica do CECANE e executado pelas bolsistas de extensão PROEXC-UNIRIO, e por uma Agente PNAE. Esse trabalho teve como objetivo analisar os percalços e possibilidades de execução do Programa no que concerne à continuidade da oferta de alimentação durante a suspensão das aulas presenciais, através de aspectos legais durante a pandemia da Covid-19.



Imagem 3 – Pôster eletrônico de apresentação no XII Encontro Sabores e Saberes<sup>4</sup>



Fonte: CECANE-UNIRIO (2020)

Ademais, as redes sociais do CECANE foram utilizadas para divulgação de informações, atualizações e eventos relacionados ao PNAE. Dentre elas, destaca-se as postagens expondo experiências exitosas de dois municípios no estado do Rio de Janeiro (Mangaratiba e Bom Jardim) no que se refere à distribuição de *kits* de gêneros alimentícios durante a pandemia, e a aquisição da Agricultura Familiar. Além disso, a equipe elaborou uma série de postagens sobre as mudanças que ocorreram na legislação e se coloca disponível para sanar dúvidas de atores a respeito do Programa.

Ao final de 2020, com a especulação do retorno às aulas presenciais no estado do Rio de Janeiro no início de 2021, foi elaborado pela equipe do CECANE-UNIRIO um *check-list* de orientações gerais durante a pandemia abordando os seguintes tópicos: (1) Planejamento de ações no retorno presencial às aulas durante a pandemia da Covid-19; (2) Local para higienização das mãos; (3) Planejamento de áreas comuns; (4) Frequência mínima de higienização dos locais ou na troca de turno de escolares; (5) Planejamento de higienização de utensílios e equipamentos; (6) Planejamento de estoque; (7) Fluxo de recebimento e produção.

<sup>4</sup> Para melhor leitura, essa imagem pode ser encontrada nos anexos deste artigo.



### 3 Conclusão

A pandemia do novo coronavírus levou a necessidade de adaptações na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar, visando a continuidade da atenção aos estudantes e seus familiares.

Sendo assim, o presente artigo teve como objetivo mostrar as modificações para o cumprimento do PNAE e, conseqüentemente, as ações do CECANE-UNIRIO durante o período da pandemia visando a manutenção da Segurança Alimentar e Nutricional e a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. Para tal, o FNDE publicou a Lei nº 13.987 e a Resolução nº 2 de 2020 de modo a autorizar e regulamentar a distribuição de *kits* de gêneros alimentícios utilizando a verba do PNAE. Nesse cenário, são impostos inúmeros desafios no que tange a gestão e execução do programa.

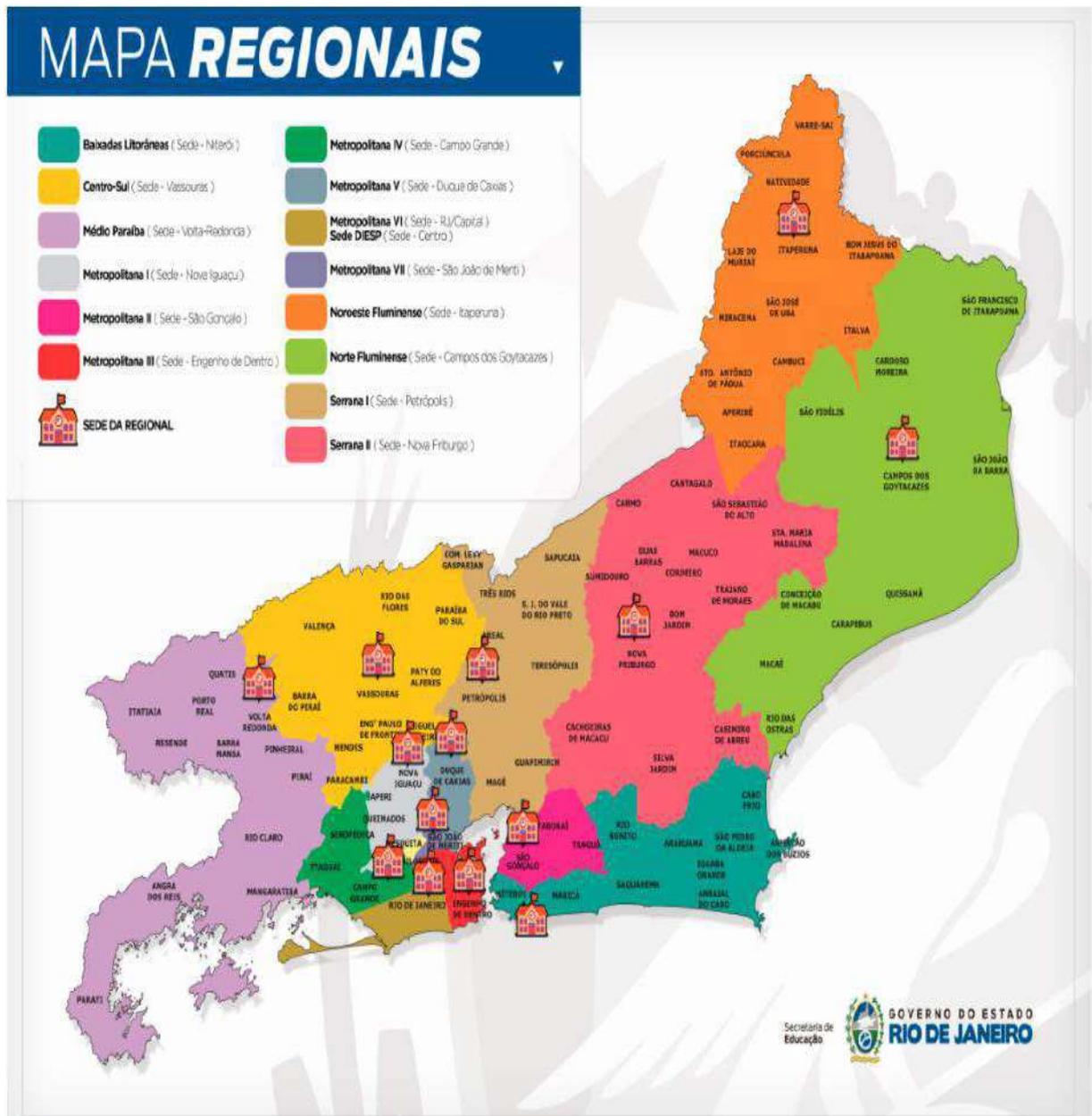
Dessa forma, por conta do momento atípico, o CECANE-UNIRIO, enquanto instituição que busca auxiliar no aprimoramento do PNAE, teve que se reinventar para se adequar ao modelo remoto de trabalho e realizar suas ações de formação e assessoria e monitoramento.

Ao todo foram promovidos cinco encontros de formação para atores sociais do estado do Rio de Janeiro, e foram assessorados além do próprio estado, 15 municípios. Fora as atividades que estavam previstas no Plano de Trabalho, o CECANE-UNIRIO esteve presente em eventos científicos como o XXI Encontro Sabores e Saberes, organizou *lives* com parceiros, elaborou postagens em redes sociais com o objetivo de sanar dúvidas e desenvolveu um *check-list* de práticas higiênico sanitárias para o retorno às aulas presenciais durante a pandemia.

Desse modo, o programa de extensão vem sendo desenvolvido de forma virtual (*on-line*), e possibilitou auxiliar as EEx na execução do PNAE durante esse momento incomum, bem como disseminou conhecimento não apenas para os atores sociais envolvidos no programa, mas também para a comunidade como um todo.



## Anexos





12ª EDIÇÃO



## ASPECTOS LEGAIS REFERENTES AO PNAE DURANTE A PANDEMIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

COUTINHO, Laura Buarque Goulart (laura.buarquegc@gmail.com)<sup>1</sup>; OLIVEIRA, Ana Carolina Veiga de<sup>1</sup>; AZEVEDO, Ana Beatriz Coelho de<sup>1</sup>; SANTOS, Cláudia Roberta Bocca<sup>1</sup>; LIMA, Elaine Cristina de Souza<sup>1</sup>; SERRA, Giane Moliari Amaral<sup>1</sup>; FERREIRINHA, Maria de Lourdes<sup>1</sup>; MOCELLIN, Michel Carlos<sup>1</sup>;

PEREIRA, Alessandra da Silva<sup>1</sup>

Centro Colaborador de Alimentação e Nutrição do Escolar; Escola de Nutrição; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Alimentação e Produção de Alimentos em Tempos de Pandemia COVID-19

### Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), institucionalizado pela Lei nº 11.947 de 2009 e regulamentado por Resoluções específicas, é uma das principais e mais antigas políticas públicas brasileiras e representa uma importante estratégia para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no país<sup>1</sup>. Durante a pandemia pelo novo coronavírus (COVID-19), com a suspensão das aulas presenciais em território nacional, foram sancionadas a Lei nº 13.987 de 2020 e a Resolução nº 02 de 2020 para adequar a execução do programa às condições emergenciais.

### Objetivo

Analisar as potencialidades e desafios na execução do PNAE referentes aos aspectos legais durante a pandemia da Covid-19 no que concerne à continuidade da oferta de alimentação durante a suspensão das aulas presenciais.

### Metodologia

Foi realizada a análise dos aspectos legais do PNAE, entre maio e julho de 2020, frente à pandemia, destacando potencialidades e desafios, tendo como base as legislações vigentes e as sancionadas no período de distanciamento social.

### Resultados

A Lei nº 13.987 de 2020 autoriza a distribuição de kits de gêneros alimentícios utilizando a verba do PNAE durante o período de calamidade pública, considerando o *per capita* destinado ao aluno<sup>2</sup>. Sua publicação tem como potencialidade a continuação da oferta de alimentação escolar. A Resolução nº 2 de 2020 regulamenta a distribuição desses kits, orientando que todo o processo deve seguir as normas higiênico-sanitárias vigentes, bem como os parâmetros da Resolução nº 26 de 2013<sup>3</sup> no que se refere a qualidade da alimentação. A resolução deixou a critério das Entidades Executoras (EEx) a distribuição dos kits, não sendo, portanto, obrigatório. Assim, abrem-se brechas para contestação quanto à manutenção do Programa na pandemia, especialmente em relação a dificuldade de complementação da verba do FNDE pelas EEX, e a viabilização de compra de, no mínimo, 30% do gêneros da Agricultura Familiar (AF). A insuficiência de recursos pode levar ao não cumprimento da universalidade na oferta dos kits. Contudo, ressalta-se que a verba repassada pelo FNDE tem caráter complementar e que as EEx devem utilizar recursos próprios, além de manter a aquisição da AF.

### Conclusão

A adoção da legislação referente à execução do PNAE durante o período de pandemia se fez essencial para garantir o acesso a uma alimentação adequada e saudável aos alunos, mesmo com as dificuldades ressaltadas.

### Bibliografia

- BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento de alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial de União, 2013. Disponível em: <https://www.de.gov.br/acesso-a-informacao/publicacoes/legislacao/item/622-resolucao37476326a30-cd-fnde-n26-26-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão da situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. [S. l.], 7 abr. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2020/leis/l13987.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2020/leis/l13987.htm). Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 8 de abril de 2020. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública, instituído pelo Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (Covid-19). [S. l.], 8 abr. 2020. Disponível em: <https://legisbr.gov.br/legisla/resolucao/n2-de-8-de-abril-de-2020-25395844>. Acesso em: 20 jul. 2020.



FIGURA 1. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/basica/gest/084-reitoria/fnde/190114077162281-referencia-no-ano-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-complet%2%80%A8>



FIGURA 2. Fonte: Biview. Disponível em: <https://www.biview.com.br/ncas/politica/politica/216285-nu-ncipios-que-referem-protocolo-anual-de-alimentacao-escolar-temos-recursos-do-fnde-suspensas.html>





## Referências

AMORIM, A. L. B. de; JUNIOR, J. R. S. R.; BANDONI, D. H. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 1134-1145, ago. 2020. ISSN 1982-3134. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200349x>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122020000401134&lng=en&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000401134&lng=en&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt). Acesso em: 01 abr. 2021.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 103-115, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100009>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 01 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. [Brasília, DF], 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm). Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [2009]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm). Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1 - extra, Brasília, DF: Atos do Poder Legislativo, 67-B ed., p. 9, 07 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a população brasileira: Promovendo a**



**Alimentação Saudável.** 2. ed. 1. reimp. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2\\_ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2_ed.pdf). Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020.** Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo no 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 70. ed., p. 27, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 26, de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 115 ed., p. 7, 17 jun. 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30683767/do1-2013-06-18-resolucao-n-26-de-17-de-junho-de-2013-30683763](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30683767/do1-2013-06-18-resolucao-n-26-de-17-de-junho-de-2013-30683763). Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 38 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar dos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 89. ed., p. 38, 12 mai. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-8-de-maio-de-2020-256309972>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CECANE. **Bem-vindo ao site do CECANE-UNIRIO.** Rio de Janeiro, [S.d]. Disponível em: <http://www.unirio.br/cecane>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CHAVES, L.G.; SANTANA, T.C.M.; GABRIEL, C.G.; VASCONCELOS, F.A.G. Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 917-926, Abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232013000400003&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamento Familiar 2017-2018: Primeiros Resultados.** IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101670.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.



IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Segurança Alimentar**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2014. Disponível:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91984.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

PEREIRA, A. S.; CAMPOS, F.M.; SANTOS, C.R.B. et al. Desafios na execução do programa nacional de alimentação escolar durante a pandemia pela covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, ago. 2020. DOI:  
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-674>. Disponível em:  
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15842>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Mapa Diretorias Regionais**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, [S.d]. Disponível em:  
[http://www.rj.gov.br/secretaria/PaginaDetalhe.aspx?id\\_pagina=3447](http://www.rj.gov.br/secretaria/PaginaDetalhe.aspx?id_pagina=3447). Acesso em: 02 abr. 2021.



## Contribuições de espaços não formais de educação na transformação social e divulgação científica: uma aprendizagem baseada no projeto de extensão universitária “Conhecendo o Cenabio – Ciência, Arte e Educação”

*Contributions of non-formal education spaces to social transformation and scientific dissemination: a learning based on the “Conhecendo o Cenabio – Ciência, Arte e Educação” university extension project*

Camila Victória Sousa Oliveira<sup>1</sup>  
Isabela Duarte Paiva<sup>2</sup>  
Danielle Ferreira Silva Ferraz<sup>2</sup>  
Ana Beatriz Vaz de Araujo<sup>2</sup>  
Quéren Hapuque Beserra Lucas<sup>2</sup>  
Renata Travassos<sup>3</sup>  
Daniel Meira dos Anjos<sup>4</sup>  
Adalberto Ramón Vieyra<sup>5</sup>  
Isalira Peroba Rezende Ramos<sup>6</sup>

### Resumo

A educação é um direito social, sendo uma potente ferramenta para a conscientização dos nossos direitos enquanto cidadãos, além da formação do senso de cidadania. Entretanto, para que essa educação transformadora aconteça de forma efetiva, existe ao menos um grande desafio: entendermos que, para além da educação formal, existem também as contribuições dos espaços não formais de educação, a exemplo do projeto de extensão universitária “Conhecendo o Cenabio – Ciência, Arte e Educação” do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem. O projeto “Conhecendo o Cenabio” busca promover oficinas pedagógicas baseadas em quatro pilares: ciência, arte, inteligência emocional e ação social. Dessa forma, executamos de forma transdisciplinar experimentos científicos, jogos e dinâmicas de grupo.

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – camilavictoria.so@gmail.com.

<sup>2</sup> Discentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro – isabeladuarteapaiva@gmail.com; ferrazdanielle@gmail.com; abeatrizvaz98@gmail.com; querenhapuqueduda@gmail.com.

<sup>3</sup> Tecnóloga do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (CENABIO) da UFRJ – retravassos@gmail.com.

<sup>4</sup> Coordenador de Projetos e Técnico do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (CENABIO) da UFRJ – daniel.meira.anjos@gmail.com.

<sup>5</sup> Diretor Geral do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (CENABIO) da UFRJ – gabinetedadirecao@cenabio.ufrj.br.

<sup>6</sup> Diretora Adjunta de Extensão e Tecnológica do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (CENABIO) da UFRJ – isaliraramos@gmail.com.



Entendemos que as ações extensionistas promovidas pelo Cenabio, em parceria com instituições de ensino, complementam a educação formal, sendo capazes de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ainda para a transformação social e a divulgação científica.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Ações Extensionistas. Cenabio. Cidadania. Ciência.

## Abstract

Education is a social right, being a powerful tool for raising awareness of our rights as citizens, in addition to forming a sense of citizenship. However, for this transformative education to take place effectively, there is at least one major challenge: understanding that, in addition to formal education, there are also contributions from non-formal education spaces, an example of the university extension project "Conhecendo o Cenabio - Ciência, Arte e Educação" from Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem. Conhecendo o Cenabio project seeks to promote pedagogical workshops based on four pillars: science, art, emotional intelligence and social action. Thus, we carry out transdisciplinary scientific experiments, games and group dynamics. We understand that the extension actions promoted by Cenabio in partnership with educational institutions complement formal education, being able to strengthen the teaching-learning process, contributing to social transformation and scientific dissemination.

**Keywords:** Non-formal education. Extension actions. Cenabio. Citizenship. Science.

## 1 Introdução

Dentre as diferentes abordagens pedagógicas de ensino existentes, a pedagogia tradicional se apresenta como uma das principais representantes, sendo esta pautada no processo de transmissão do conhecimento, restrita à sala de aula e que, muitas vezes, são ensinadas como verdades absolutas por professores autoritários (MIZUKAMI, 1986). Entretanto, estabelecer meios para transmitir o conhecimento não significa promover a educação de fato. Por isso, vale ressaltar que a educação não se limita ao processo de transmissão passiva do conhecimento, é preciso considerar caminhos para viabilizar uma



participação mais ativa dos educandos, além da construção e da interpretação dos saberes (PAIVA et al., 2016). Entendemos que questionar essa visão tradicional é também reforçar uma crise na educação, uma vez que essa concepção baseada apenas na transmissão do conhecimento entre um indivíduo "detentor do saber" e outro "aprendiz" já não cabe mais na escola atual. Os estudantes esperam uma troca mais efetiva do conhecimento, afinal eles trazem uma bagagem de conteúdos extracurriculares muito enriquecedores, em que devem utilizá-los e ressignificá-los de alguma forma, contribuindo para fazer a diferença no seu entorno e cotidiano.

Consideramos ainda que é ineficiente limitar o aprendizado apenas em uma sala de aula, com foco, principalmente, em conteúdos curriculares pré-estabelecidos. Faz-se necessário apresentarmos outros conteúdos que também são urgentes, os quais permeiam nossas tomadas de decisões diárias e que remetem ao nosso contexto atual. É preciso, portanto, ressignificar o ambiente de aprendizagem, aplicando conteúdos oriundos de diversas fontes, sendo estes apresentados pelos estudantes, a partir de suas dúvidas e anseios, e discutidos a partir dos seus diferentes contextos e vivências.

Um exemplo de conteúdo que surgiu como novidade no início de 2020 e desde então se tornou um tema central no debate com os estudantes é a pandemia da Covid-19<sup>7</sup> e seus desdobramentos. Tendo afetado diretamente o campo educacional, uma vez que levou à suspensão das aulas presenciais, a pandemia também serviu como um ponto de partida para acelerar questionamentos sobre a aplicação das mais variadas modalidades na educação, que não aquela pautada apenas na educação formal, assim como a escolha dos saberes curriculares (DANIEL, 2020). Associado ainda a esse momento pandêmico e a exposição do fazer ciência, muito tem se discutido acerca da alfabetização e divulgação

---

<sup>7</sup> A doença Covid-19, do inglês *Coronavirus Disease*, foi identificada em dezembro de 2019 devido a um surto de doenças respiratórias em Wuhan, província de Hubei, China. A mortalidade do coronavírus emergente de 2019 está relacionada à síndrome do desconforto respiratório, a comorbidades e à falência dos múltiplos órgãos que levam ao óbito. (OLIVEIRA; CASTRO; COSTA, 2021).



científica, assim como a participação da sociedade como um todo nos debates sobre ciência e saúde. Daí a importância que espaços não formais de educação apresentam na discussão e aprendizagem dessas temáticas – tal como projetos de extensão universitária – visto que há limitações na educação formal para fomentar esses debates.

Ações extensionistas desenvolvidas pela comunidade acadêmica conjuntamente com instituições de ensino da Educação Básica e organizações da sociedade civil também contribuem para uma transformação social, uma vez que criam pontes que buscam promover a conscientização social e o pensamento crítico frente aos problemas do coletivo. Assim, quando se pensa em educar um indivíduo, esse pensamento deve estar centrado na formação integral de um sujeito ético, humanizado e reflexivo, ou seja, busca-se formar um cidadão. Dessa forma, para além da transferência e memorização de conteúdos principalmente quando nos referimos ao ambiente escolar, precisamos refletir ainda sobre o papel da educação no desenvolvimento de habilidades e competências, na formação do pensamento crítico e da cidadania. Para isso, precisamos levar em consideração os espaços de educação que se encontram para além da esfera escolar para alcançarmos o ambiente de aprendizagem que sempre sonhamos. Em vista disso, acreditamos ser necessário dialogar sobre como espaços não formais de educação – tendo como referência o projeto de extensão universitária “Conhecendo o Cenabio – Ciência, Arte e Educação” do Centro Nacional de Biologia Estrutural e Bioimagem (Cenabio), unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – atuam no processo de ensino-aprendizagem e cidadania.

## **2 Educação formal no processo de ensino-aprendizagem**

O Brasil, assim como a maioria dos países, vê-se preso em um sistema arcaico de ensino-aprendizagem envolto por normas e técnicas do século passado, as quais não nos incentivam a questionar criticamente o que deveria ser o ato de ensinar e aprender. Nessa conjuntura centenária, a população, de modo



geral, encontra-se habituada a pensar que a esfera de aprendizagem engloba unicamente um ambiente formal, como a sala de aula escolar, e a memorização de conteúdos curriculares estruturados em um conjunto de disciplinas desatualizadas, ignorando, por sua vez, a veracidade de que a educação é um fenômeno social, universalizado e composto de diversos contextos de uma sociedade, desde políticos, econômicos e culturais (DIAS e PINTO, 2019). Sendo assim, acreditamos que fragmentar o processo educativo, o qual é enraizado na integração desses contextos, é justamente não fazê-lo; e dessa forma o Brasil prossegue desvinculando a educação de si mesmo e da sua própria definição.

A educação no país foi pautada primordialmente numa matriz positivista-liberal<sup>8</sup>, sendo a ordem e a produção usadas como estratégias para seu desenvolvimento, tendo como base o constante progresso da nação (GONDIM, 2009). Essa organização política e ideológica foi implantada no Brasil com o intuito de crescimento econômico, no entanto, resultou também em consequências danosas para a sociedade, principalmente no sistema educacional brasileiro. A ideia de progresso construiu um paradigma de que a educação seria a salvação da nação e que “através do processo educativo, a Nação se transformaria num celeiro intelectual e alcançaria considerável desenvolvimento”, como abordada por Gondim (2009, p. 74-75). Todavia, que educação pautada na ordem e progresso foi essa? Entendemos que era preciso ter sido feito um investimento numa educação emancipatória e igualitária, com a construção de um plano pedagógico que tivesse como foco o desenvolvimento cognitivo e intelectual, prosperando, dessa forma, uma sociedade com maior conhecimento científico e não apenas técnico. Além disso, esperávamos uma

---

<sup>8</sup> Deve-se a Augusto Comte a sistematização do pensamento positivista. Embora a sociedade estivesse entrando na era do industrialismo e do cientificismo, ela ainda pensava escolasticamente, e para Comte isso era inconcebível. Ele elaborou a Lei dos Três Estados de Evolução do Espírito Humano, que dava destaque para o terceiro Estado, o Estado Positivo, dominado pelo Saber Científico adquirido pela via da observação e não mais da imaginação ou argumentação, o qual se caracterizaria pela previsibilidade. (OLIVEIRA, 2010).



educação associada ainda aos aspectos sociais e humanistas, condizentes com a construção de uma sociedade que é ampla e diversa, como a brasileira. Reflexo disso é que até hoje nos deparamos com o impacto social que essa ideia de ordem e progresso nos impôs.

Ainda sob resquícios do viés da ordem e progresso, dentro das escolas tradicionais brasileiras, o ensino é concebido de forma escalonada, sendo o educador considerado o detentor do conhecimento e o educando um recipiente vazio, o qual é preenchido à medida que o professor o ensina. Esse formato resulta, por sua vez, no enrijecimento de uma educação em que a aula ocorre de forma vertical com participação passiva do estudante, sendo colocado, portanto, em segundo plano. Além disso, as crianças acabam sendo limitadas a grades curriculares extensas e com pouco incentivo à criatividade e à curiosidade. Paradoxalmente, habituados a rotinas pré-estabelecidas, aquelas crianças educadas de forma passiva que são os jovens de agora, alcançam o fim da idade escolar e se encontram desamparados e perdidas justamente porque, ao invés de estimular a autonomia e independência, a sala de aula faz o contrário.

Provavelmente, a principal justificativa para que esses velhos hábitos na educação perdurem está no modo como o nosso sistema como um todo funciona. Como muitos acreditam, a noção de que para atingir o sucesso é necessário possuir conhecimento intelectual pressiona o indivíduo a seguir uma trajetória devidamente planejada, não por ele mesmo, mas sim pelos anseios da sociedade. Não obstante, essa pressão exercida leva, muitas vezes, ao caminho inverso: o abandono escolar. Em conformidade com os dados colhidos pela iniciativa de políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens no Brasil, apenas 6,1 milhões de jovens entre 15 e 17 anos (59% do total) concluem a educação média com no máximo um ano de atraso (IBGE, 2015). Esses dados alarmantes sugerem que é preciso engajar os jovens ao ensino, e talvez uma das formas de fazer isso é usar uma estratégia que eles sempre buscam: incentivar a curiosidade e a criatividade.



De modo contrário a esse cenário, o grande intelectual brasileiro Paulo Freire defendia uma filosofia de educação traçada pela horizontalidade entre educador e educando, e não a verticalização (MENDONÇA, 2006). Para ele, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Freire dizia também que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa maneira, Paulo Freire considerava a autonomia e o protagonismo do indivíduo, questionando também sobre os impactos da educação durante toda a vida adulta.

Baseando-se, portanto, nas muitas fragilidades no campo da educação e nos anseios em fazer diferente que métodos alternativos de aprendizagem vêm sendo idealizados, como as diversas metodologias ativas. Essa abordagem considera que, ao invés de estar encarregado somente em receber informações pré-estabelecidas, o educando seja o responsável por conduzir seu estudo a partir de uma participação ativa, sendo norteado por diretrizes que foram previamente apresentadas pelo educador-facilitador ou trazidas por eles mesmos. Dessa forma, além de absorver o conteúdo, ele participa do desdobramento das aulas, convertendo-se em protagonista, estando, portanto, no centro do processo de ensino-aprendizagem e não mais o professor, como outrora.

William Glasser, psiquiatra norte-americano e entusiasta do ensino ativo, empregou em uma pirâmide seus conhecimentos sobre esse modelo de educação e suas diferenças com relação às metodologias passivas, a qual é amplamente conhecida como "pirâmide de aprendizagem" (LETRUD e HERNES, 2015). De acordo com Glasser, uma maior aquisição de conhecimento ocorre mais facilmente quando estamos no papel ativo em que ensinamos, praticamos e discutimos com outras pessoas. Por outro lado, tendemos a lembrar menos do que nos foi apresentado quando estamos no papel de escutar, observar, ler e escrever, sendo ações características do método de aprendizado passivo. Nesse sentido, conseguimos perceber que as metodologias ativas de aprendizagem são mais eficientes quando comparadas à abordagem pedagógica tradicional, a qual



é encontrada habitualmente nas escolas formais de ensino, como comentado por Diesel, Baldez e Martins (2017):

Em um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo a função de receber e absorver uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo docente. Muitas vezes, não há espaço para o estudante manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. Em oposição a isso, ao desenvolver práticas pedagógicas norteadas pelo método ativo, o estudante passa a assumir uma postura ativa. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 274).

Ainda assim, em pleno século XXI, o ensino escalonado resiste e os professores ainda encontram grande dificuldade em alterar ou adaptar essa metodologia fincada há décadas no país. Similarmente, alguns pais acreditam que a educação dos seus filhos é de responsabilidade da escola, sendo esta competente a transferir, regradamente, conhecimentos muito específicos. Como resultado, temos que a revolução do ensino continua distanciada dos ideais postulados por José Pacheco (2015) e afins. Dessa maneira, o ciclo vicioso se retroalimenta, em que uma grande massa de futuros adultos continua enclausurada em um pensamento totalmente distante do que realmente é a educação transformadora e o aprender e, assim, perpetua essa concepção conservadora por gerações. De todo modo, tornar a sala de aula um ambiente de aprendizagem ativa, sendo flexível, acolhedora e estimulante não nos parece tão difícil, afinal de contas, espaços educacionais como as comunidades de aprendizagem provam que é possível.

### **3 Comunidade de aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem a partir da educação não formal**

As comunidades de aprendizagem são um bom exemplo de um ambiente que promove a participação ativa dos educandos no ensino-aprendizagem, as quais buscam transformar o que a população, moldada por hábitos antigos,



pensa sobre educação. De modo geral, as comunidades de aprendizagem são caracterizadas por ser um espaço que extrapola os limites da escola e que busca na sua essência a não formalidade da educação. Essas comunidades possibilitam caminhos de aprendizagem a partir do desenvolvimento de projetos educativos que envolvem diferentes sujeitos, sejam eles estudantes, professores, pais e demais cidadãos participantes. Com isso, os projetos educativos se tornam colaborativos, podendo ser baseados ou não em conteúdos normativos presentes na grade curricular, sendo considerados, portanto, uma ótima proposta pedagógica, tanto no aspecto motivacional, quanto intelectual e sociocultural.

Uma das maiores referências de comunidade de aprendizagem é a Escola Básica da Ponte, também conhecida como Escola da Ponte, uma instituição de ensino pública situada em São Tomé, Portugal, fundada por José Pacheco em 1976 (PACHECO e PACHECO, 2015). A ideologia dessa escola traduz a necessidade de trabalho em equipe, reconhecendo dificuldades individuais, em que o educando não é visto como “aluno”, ou seja, aquele que apenas recebe informações, passivamente. A instituição requer participação ativa de todos, não somente dos educadores que estão ali para ajudar na estrutura da pesquisa. Os educadores ensinam a analisar os fatos e constroem, junto aos educandos, uma rede de aprendizagem crítica, abordando assuntos que refletem o desejo de cada um, em equipe, perpetuando a ideia de que o educador é um facilitador de potências e que a educação não é um processo em escala. (PACHECO e PACHECO, 2015)

Já no Brasil, temos como exemplo de uma comunidade de aprendizagem a Escola Inkiri, localizada em Piracanga, no sul da Bahia, a qual foi inspirada na Escola da Ponte para desenvolver o ensino integral do ser. A pedagogia Inkiri estimula a expressão dos talentos de cada criança, respeitando-a como ser capaz de ir além dos limites impostos. Solidariedade, gentileza e autorresponsabilidade são os principais valores repassados, e os dispositivos pedagógicos são muito mais do que apenas teorias: livre exploração e saídas culturais fazem parte do dia a dia dos educandos e educadores. (COMUNIDADE INKIRI, 2021).



O ponto comum entre a Escola da Ponte e a Escola Inkiri é que ambas são pautadas no ensino que promove a educação transformadora para além de uma educação formal restrita ao ambiente escolar, principalmente aquela restrita em uma sala de aula, sendo Pacheco considerado mentor da escola Inkiri. Assim, o processo de ensino-aprendizagem também acontece nos espaços de educação não formal. Entende-se que a educação não formal se caracteriza por ser uma modalidade educativa capaz de contribuir para que os indivíduos se tornem cidadãos, capacitando-os por meio do confronto com conhecimentos e relações sociais diversas a pensarem criticamente sobre si e sobre o mundo, favorecendo, assim, a ação ativa, inovadora e transformadora da realidade em que se encontram.

Entretanto, o que há de diferente na educação não formal que confronta o modelo vigente nas instituições educacionais como conhecemos? Como abordado, se quisermos encorajar os estudantes e estimulá-los, é conveniente que pensemos na criação de caminhos alternativos para que isso aconteça. Os espaços não formais da educação se destacam no atual cenário educacional pela possibilidade de provocar a curiosidade de um educando frente a uma análise mais profunda e real daquilo que o comove, utilizando-se, muitas vezes, de uma abordagem lúdica e não enrijecida do espaço e da linguagem. Desse modo, consideramos que os espaços não formais de educação – sejam museus, teatros, organizações não governamentais (ONGs), universidades, institutos de pesquisa ou mesmo frequentando um bairro-escola ou ambientes abertos são uma ótima iniciativa na busca de aprendizados que estão para além do ambiente escolar, além de tornar a experiência mais divertida e rica em novos estímulos e saberes para esse cidadão em construção (FÁVERO, 2007).

Vale ressaltar ainda que a ideia dos espaços não formais não é substituir os espaços formais de educação, até porque isso não seria completamente possível, mas uma abordagem lúdica, que leva em consideração o dia a dia desses educandos e que visa o aprendizado com o cotidiano, complementam e agregam ao processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo.



### 3.1 Espaços não formais de educação e o projeto de extensão universitária “Conhecendo o Cenabio - Ciência, Arte & Educação”

A incorporação de outras modalidades ou estratégias de educação ao ensino formal é de grande importância, como ressaltado durante todo esse texto, visto que a construção do conhecimento não se restringe a um único espaço e formato. Nesse sentido, considerando o papel que espaços não formais de educação desempenham na construção de novos caminhos para um ambiente de aprendizagem que iniciativas como projetos de extensão universitária são necessárias.

A extensão é um dos pilares das universidades, que buscam sempre a manutenção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As ações extensionistas contribuem para o desenvolvimento da sociedade, articulando a pesquisa e o ensino, agregando, inclusive, nos espaços escolares e em comunidades de aprendizagens. Além disso, projetos de extensão têm a possibilidade, de modo geral, de fornecer aos discentes uma educação mais contextualizada, voltada para a discussão e resolução de problemas atuais e pontuais, proporcionando um intercâmbio de conhecimentos entre a comunidade acadêmica e os integrantes das instituições de ensino da Educação Básica e as diversas organizações da sociedade civil (GADOTTI, 2017).

Pensando nisso, o Cenabio, por meio dos seus servidores, extensionistas e colaboradores, busca cumprir seu papel na referida manutenção da indissociabilidade entre os três pilares mencionados. O Cenabio é uma unidade da UFRJ, pertencente ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), que apresenta uma infraestrutura científica única, dispendo de equipamentos de imageamento que vão desde o nível molecular até o animal inteiro, como microscopia eletrônica, microscopia de força atômica, citometria de fluxo, ressonância magnética nuclear, ultrassonografia e tomografia específicos para pequenos animais, assim como outros que estão disponíveis para pesquisadores de todo o Brasil. Uma de suas missões consiste em promover a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, e também fazer com que áreas convencionais de



bioimagem, fisiologia, biofísica, parasitologia, imunologia, bioquímica, farmacologia e computação tenham suas fronteiras estendidas e cada vez mais interligadas, permitindo, assim, maior interação entre grupos de pesquisa que buscam entender e/ou solucionar diversos problemas de saúde coletiva.

Além de constituir um centro de referência na pesquisa biomédica, o Cenabio também cumpre seu papel na educação e divulgação da ciência, a partir do Núcleo de Educação e Divulgação Científica - Nedici. O Nedici possui uma concepção multidisciplinar e integradora, tendo organizado dezenas de cursos teóricos e práticos voltados para licenciandos, professores e estudantes da educação básica, somando mais de 1000 participantes. Além disso, diversos projetos de extensão foram sendo desenvolvidos no Cenabio pelo Nedici, sempre em parceria com outras unidades da UFRJ.

Uma das ações extensionistas mais antigas e que inspirou o presente artigo é o projeto “Conhecendo o Cenabio - Ciência, Arte & Educação”, considerado um importante instrumento na promoção da educação inclusiva e divulgação científica da referida unidade. Este projeto, usualmente chamado de “Conhecendo o Cenabio”, surgiu com a ideia de aproximar a população da comunidade acadêmica, aliada ainda à urgente necessidade e direito da sociedade de conhecer o que é feito dentro dos muros da universidade e ao dever (e imensa vontade) de nós, cientistas, divulgarmos a ciência que fazemos.

Dessa maneira, com o intuito de tornar o Cenabio um espaço não formal de educação, o projeto “Conhecendo o Cenabio” busca promover oficinas pedagógicas baseadas em 4 pilares: ciência, arte, inteligência emocional e ação social. Essas oficinas têm como público-alvo crianças e jovens do ensino fundamental e médio. As oficinas são trabalhadas de forma transdisciplinar através de experimentos científicos, jogos e dinâmicas de grupo, criação colaborativa de projetos e vivências. Desenvolvidas tanto nas dependências do Cenabio quanto nas escolas parceiras, as oficinas proporcionam a esse público uma interação direta com o dia a dia da pesquisa e com cientistas das mais variadas áreas. Com isso, as ações extensionistas do projeto ajudam a



democratizar o acesso à informação científica e tecnológica, promovendo a alfabetização científica, estimulam a curiosidade, incentivam o desenvolvimento do pensamento científico crítico e o aprendizado de uma forma lúdica e dinâmica dos participantes.

Acreditamos que o conhecimento científico deve ser acessível a todos e inserido no processo de formação dos cidadãos. Descobrir o próprio corpo mais profundamente, através dos nossos equipamentos de imagem, por exemplo, gera um impacto positivo no processo de autoconhecimento e aprendizagem do indivíduo, que se sente mais próximo do objeto de estudo e pertencente a ele. Também entendemos a ciência como uma poderosa ferramenta de aprimoramento da existência. Pela observação e compreensão dos fenômenos da vida, sejam externos ou do nosso próprio corpo, podemos extrair importantes reflexões. Queremos tornar o educando protagonista através do ensino lúdico do método científico, para que possa ser aplicado nas diversas situações e extrapolado para os âmbitos emocional e social, o incentivando a observar a vida, suas situações, levantar hipóteses, testá-las e tirar as melhores conclusões e discussões possíveis.

Assim, a alfabetização científica pode ser utilizada para promover a cidadania através da participação efetiva da população na tomada de decisões acerca dos assuntos cotidianos que envolvem ciência e tecnologia. O foco principal é tornar a linguagem científica mais acessível e compreensível a todos os indivíduos. Uma definição muito clara e objetiva acerca do termo alfabetização científica é destacada por Hazen e Trefil (2005) como:

[...] é ter o conhecimento necessário para entender os debates públicos sobre as questões de ciência e tecnologia [...] O fato é que fazer ciência é inteiramente diferente de usar ciência. E a alfabetização científica refere-se somente ao uso da ciência. (HAZEN e TREFIL, 2005, p. 12)

Nesse contexto, é fundamental a presença de espaços de educação não formal nesse processo de divulgação e popularização da ciência por meio de ações e eventos científicos, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia



(SNCT). A SNCT atrai milhares de pessoas, de diferentes faixas etárias e bagagem empírica, com o intuito de difundir os conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais que são desenvolvidos dentro das universidades e institutos de pesquisa. O “Conhecendo o Cenabio”, participou pela primeira vez da SNCT no ano de 2020, produzindo vídeos em que foram realizados alguns experimentos simples abordando conceitos científicos complexos de forma divertida e acessível, para que o público pudesse realizar em casa.

Cabe ressaltar que, devido à pandemia de Covid-19, os eventos científicos e ações extensionistas foram reformulados para serem desenvolvidos em uma modalidade remota, sendo realizados, portanto, por meio de ferramentas de tecnologias da informação e comunicação. Com as ações extensionistas do projeto “Conhecendo o Cenabio” não foi diferente e, por isso, a equipe executora buscou se adaptar ao novo formato, realizando diversas atividades a distância.

Além da participação mencionada na SNCT, também foram realizadas, durante esse período pandêmico, diversas oficinas pedagógicas remotas de forma lúdica e divertida em parceria com a comunidade de aprendizagem da Escola Inkiri. Nessas oficinas, buscamos realizar e discutir experimentos científicos, semelhantes àqueles desenvolvidos na SNCT, além de serem abordados temas atuais e importantes com relação à própria pandemia causada pelo novo coronavírus, assim como assuntos como desinformação/*fake news*, negacionismo e vacinas. Todas as atividades desenvolvidas no projeto “Conhecendo o Cenabio” estão disponíveis nas nossas redes sociais – Instagram: @cenabioufrj, Facebook e YouTube Cenabio Extensão.

Durante as oficinas pedagógicas, mais de 15 experimentos foram realizados com materiais de baixo custo, de fácil acesso e biodegradáveis. Os extensionistas atuaram remotamente como mediadores-facilitadores, conjuntamente com educadores da Escola Inkiri, auxiliando as crianças na execução dos experimentos. Temas variados como tensão superficial da água, reação ácido-base, temperatura, densidade, capilaridade, cores secundárias, difusão entre vários outros foram tratados nas diferentes abordagens



experimentais, sempre incentivando os educandos a pensar sobre o “que”, o “como” e o “porquê” cada experimento se comportava da forma que eles observaram, estimulando o raciocínio e o pensamento científico, bem como associando a base teórica com a prática.

Na oficina sobre *fake news*, intitulada “Fatos e Fakes: Covid-19”, por exemplo, fizemos um jogo, descrito em maiores detalhes por Travassos (2020), em que apresentamos afirmações falsas e verdadeiras sobre a atual pandemia a qual estamos enfrentando, estimulando os educandos da Escola Inkiri a pensarem sobre a veracidade das informações que recebem na TV, nas redes sociais ou de familiares. Foram apresentadas várias frases, as quais foram discutidas com o intuito de abordar temas sobre a importância de verificarmos as fontes de veiculação das notícias e sua validação.

Já na campanha “Vacine, sim!” buscamos esclarecer as principais dúvidas sobre a vacinação contra a Covid-19, as quais foram validadas por fontes confiáveis, da mesma forma que na oficina “Fatos e Fakes: Covid-19”, e elaboramos diversos *cards* com as informações relevantes, além de um vídeo que posteriormente transformamos em *podcast* para ser divulgado nas redes sociais do projeto e na lista de e-mails dos funcionários, estudantes, colaboradores e usuários do Cenabio.

Pretendemos estender as ações extensionistas do projeto “Conhecendo o Cenabio” para outras escolas e comunidades parceiras, uma vez que o acesso à alfabetização científica deve ser universalizado, tendo como destino todo e qualquer indivíduo, permeando as diversas classes, gêneros e ambientes, fato este que pode ser observado no seguinte fragmento:

Num mundo repleto pelos produtos da indagação científica, a alfabetização científica converteu-se numa necessidade para todos: todos necessitamos de utilizar a informação científica para realizar opções que se nos deparam a cada dia; todos necessitamos de ser capazes de participar em discussões públicas sobre assuntos importantes que se relacionam com a ciência e a tecnologia; e todos merecemos compartilhar a emoção e a realização pessoal que pode produzir a compreensão do mundo natural. (SILVA, 2019, p. 2).



Consideramos ainda que espaços não formais de educação, como os projetos de extensão universitária que promovem a divulgação científica, a exemplo daqueles promovidos pelo Cenabio, também são capazes de fomentar a transformação social, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, principalmente no que envolve ciência e saúde.

#### 4 De indivíduos a cidadãos: o direito social à educação

A formação de um cidadão envolve não somente a educação formal, mas também a formação do pensamento crítico para além do ambiente escolar. É necessário que esse mesmo indivíduo em processo de escolarização seja capaz de usar a crítica em prol do todo, aplicando o aprendizado em diferentes espaços e contextos. Mas em qual momento esse indivíduo em formação está apto a se tornar de fato um cidadão? Será que nosso processo atual de educação formal tem sido capaz de transformar os indivíduos em cidadãos?

A forma como a educação ocorre nas escolas sugere pouco ou nenhum incentivo ao pensamento crítico. Os estudantes frequentam a escola por anos e saem dela sem nunca sequer terem se indagado sobre o que é um direito. Dado isso, poucos são os que participam ativamente dos questionamentos sobre os direitos da sociedade em geral e muitos são os que apenas aceitam a existência perante a lei. O conceito de cidadão envolve a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados.

O direito à educação – o direito de exploração da realidade – é um direito à educação em direitos humanos – uma exploração da moral e política vivida. Por outro lado, o exercício e a defesa dos direitos humanos sempre envolverão um aprendizado. (MCCOWAN, 2015, p. 44).



O desenvolvimento do pensamento crítico faz parte tanto da escolarização quanto da educação dos indivíduos como um todo. Esse processo ocorre, por exemplo, nos momentos em que uma criança questiona seus pais por não poder realizar algo até os momentos finais da sua existência, quando se indaga sobre todas as suas realizações durante esse período. Entretanto, desenvolver o pensamento crítico não é uma tarefa simples. Não é somente pensar, precisa haver questionamento, inter-relação entre diversos saberes, entre culturas, entre vivências. E nesse momento, é de grande importância a presença dos espaços não formais de educação. Mas, sendo esses espaços geralmente não contemplados pela educação formal, seriam eles também um direito social?

Em se tratando do direito à educação, destaca-se a seguinte premissa do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 2018).

Tanto os direitos humanos quanto os sociais são fundamentais à cidadania. Os direitos humanos estão desprendidos da vinculação a um Estado, sendo inerentes ao ser humano. Por outro lado, àqueles efetivamente positivados na Constituição Federal chamamos de direitos sociais, descritos no artigo 6º da ordem jurídica brasileira, que são: o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, a moradia, ao lazer, a segurança, a previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Assim, a educação merece destaque por ser essencial e indispensável ao exercício da cidadania.

Os direitos sociais são referidos como garantidos a todos, muitos cidadãos advindos da educação formal afunilam essa concepção a interesses próprios, ou seja, individualizados. Dentro dessa perspectiva, é importante endossar o compromisso de não só defender e preservar os direitos para si mesmo, mas



também para todos os outros. McCowan (2015, p. 37), autor do livro *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning*, que possui como base os princípios de Paulo Freire, considera que “a construção de uma cultura de direitos humanos implica o envolvimento de todos na aprovação dos direitos.”

O Brasil se comprometeu desde a escrita da sua Constituição e em outros documentos oficiais a garantir o acesso de todos os seus cidadãos à educação. Entretanto, na prática, torna-se controverso quando se observa o aumento da evasão escolar e o declínio da qualidade de ensino. Seria isso o reflexo de uma população não educada ao pensamento crítico, ou seja, que não é capaz de entender, em sua essência, a importância da educação para formação de indivíduos em cidadãos? Logo, é primordial educar continuamente a população – inclusive nos espaços de educação não formal - sobre o sentido verdadeiro da cidadania e não apenas inserir o tema como um tópico isolado de alguma aula na educação formal, o qual, muitas vezes, fora abordado sem a criticidade necessária. A prática da cidadania impõe à pessoa – ou pelo menos deveria – o compromisso de agir no intuito de beneficiar também o coletivo.

## 5 Considerações finais

A carência de empatia que nos assombra põe em risco, literalmente, toda a sociedade, e isso está sendo facilmente observado durante a pandemia da Covid-19, principalmente em países vulneráveis de consciência política e social, como o Brasil. Com números alarmantes de casos da doença ainda no primeiro trimestre de 2021, enquanto no resto do mundo a disseminação está, aos poucos, diminuindo, vemos aqui uma acomodação por grande parte dos brasileiros que ignora os critérios de segurança adotados para frear o vírus. Essa situação reflete o cenário decadente da educação que, por ora, ensina a decorar fórmulas matemáticas, mas não estimula o que, no atual panorama, pouparia milhares de vidas: a empatia e a consciência coletiva.



Associada ainda à falta de empatia, atualmente a sociedade está saturada por diversas informações, de origem, muitas vezes, duvidosas. Dessa forma, é necessária a formação de cidadãos capazes de construir opiniões próprias, que tenham senso crítico e que busquem pela veracidade dos fatos, principalmente no que se refere à alfabetização científica. Aplicar o conceito investigativo da ciência nas situações de vida diária pode ser útil para erradicar a propagação de *fake news* e, conseqüentemente, a manipulação massiva de grande parte da população brasileira. Desse modo, considerando, portanto, o atual momento que enfrentamos com a era da pós-verdade - em que as opiniões e crenças pessoais têm maior valor na tomada de decisões e na formação da opinião pública do que as evidências e fatos - faz-se necessária a reformulação do ensino formal baseado apenas na abordagem tradicional e no modelo de déficit, cuja preocupação se resume apenas na transmissão linear do conhecimento. É preciso partir para uma educação transformadora focada no desenvolvimento do pensamento crítico, se utilizando, inclusive, dos espaços não formais de educação, uma vez que eles abrem caminhos para um debate coletivo e integrador com os problemas atuais enfrentados pela sociedade. Mais do que somente escrever na lousa e cumprir horários, os educadores desses espaços estão a todo momento buscando formas diferentes de fomentar o processo ativo de ensino-aprendizagem, e os educandos são privilegiados com um ambiente propício à desenvoltura da criatividade, tornando-os protagonistas do seu próprio aprendizado.

## Referências

BRASIL. Artigo 26: Direito à Educação. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-26deg-direito-a-educacao>>. Acesso em: 29 de março de 2021.

COMUNIDADE INKIRI. **Esclarecimentos sobre o método de aprendizagem da Escola Inkiri**. Disponível em: <<https://inkiri.com/projetos/escola-inkiri/>>. Acesso em: 28 de março de 2021.



DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020. Disponível em:  
<<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09464-3>>. Acesso em: 04 abril de 2021.

OLIVEIRA, Thalles Francisco; CASTRO, Jonathan Mendes; COSTA, Wendel José Teixeira. Covid-19: revisão narrativa. **Revista Artigos.Com**, v. 25, p. 1-9, 4 fev. 2021. Disponível em:  
<<https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/4252>>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000300449&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300449&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 de março de 2021.

DIESEL, Aline; SANTOS, Alda Leila Baldez; NEUMANN, Silvana Martins. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 274, 2017. Disponível em:  
<<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para Quê?. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, 2017. Disponível em:  
<[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf)>. Acesso em: 29 de março de 2021.

GONDIM, Janedalva Pontes. Em busca da identidade nacional: diálogos possíveis entre o nacionalismo e a arte-educação brasileira. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 18, n. 1/2, p. 70-87, 2009. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20433/0>> Acesso em: 04 de abril de 2021.



HAZEN, Robert M.; TREFIL, James. **Saber ciência: do big bang à engenharia genética - as bases para entender o mundo atual e o que virá depois**. 2. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, p. 108, 2015.

LETRUD, Kåre; HERNES, Sigbjørn. The diffusion of the learning pyramid myths in academia: an exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 3, p. 291-302, 2015. Disponível em:  
<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2015.1088063>>.  
Acesso em: 04 de abril de 2021.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em revista**. Tradução Sônia Fátima Schwendler. Curitiba, n. 55, p. 25-46, mar. 2015. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000100025&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100025&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 de março de 2021.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39818>.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Orientador: Ferdinand Röhr. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Disponível em:  
<[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4507/1/arquivo5382\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4507/1/arquivo5382_1.pdf)>. Acesso em: 28 de março de 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período republicano. **Revista Diálogos Acadêmicos**: Centro Universitário Fametro – UNIFAMETRO, [s. l], v. 1, n. 1, p. 1-17, 2010. Quadrimestral. Disponível em:  
<[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf)>.  
Acesso em: 29 de abril de 2021.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez, 2015.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em:  
<<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 28 de março de 2021.



SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. **A alfabetização científica no desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo.** XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019, p. 2.

TRAVASSOS, Renata et al. Divulgação científica em tempos de pandemia: a importância de divulgar o fato em meios às fakes. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 231-239, jul.-dez., 2020. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/issue/view/413/showToc>>. Acesso em: 30 de abril de 2021.



## Maturidade (En)Cena: arte e qualidade de vida na terceira idade

*Maturidade (En)Cena: art and quality of life in old age*

Renata Patrícia Silva<sup>1</sup>  
Lais Cristina Silva Oliveira<sup>2</sup>  
Jadyla Patrícia Milhomem Sousa<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo discorre sobre as experiências desenvolvidas pelo projeto de extensão Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos ao longo do ano de 2020. Este projeto é promovido pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, está inserido na área temática de Cultura e faz parte das ações de extensão da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade. O projeto oferece oficinas de teatro a grupos de idosos na cidade de Palmas e, por meio de práticas que entrelaçam arte e saúde, busca promover a qualidade de vida e o envelhecimento ativo dos participantes. Tendo em vista que tais ações também vão ao encontro dos direitos sociais, como educação, saúde e lazer, este artigo discute como as ações desenvolvidas ao longo da pandemia fomentam os direitos sociais do público idoso e contribuem para a qualidade de vida por meio do fazer teatral.

**Palavras-chave:** Teatro com idosos. Direitos sociais. Pedagogia do teatro.

### Abstract

This article aims to discuss the experiences developed by the extension project Maturidade (En)Cena: theater workshop with the elderly, throughout the year 2020. This project is promoted by the Theater Degree course of the Federal University of Tocantins, is inserted in the thematic area of Culture and is part of the extension actions of the Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários of the University. The project offers theater workshops to groups of seniors in the city of Palmas and, through practices that interweave art and health, seeks to promote quality of life and the Active Aging of the participants.

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins - renatapatrisilva@gmail.com.

<sup>2</sup> Discentes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins - laisoliveira@mail.uft.edu.br; jadyla.milhomem@mail.uft.edu.br.



Considering that such actions also meet the social rights, such as education, health and leisure, this article seeks to discuss how the actions developed throughout the pandemic foster the social rights of the elderly public and contribute to the quality of life through theatrical performance.

**Keywords:** Theater with the elderly. Social rights. Theater pedagogy.

## 1 Introdução

O projeto de extensão “Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos” é uma ação do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários dentro da área temática de Cultura, com o propósito de desenvolver o fazer teatral com idosos por meio de oficinas, montagem e circulação de espetáculos. Para tanto, objetiva-se discorrer ao longo desta escrita, como esta ação extensionista, que entrelaça arte e saúde, também contribui para fomentar os direitos sociais dos idosos participantes do projeto. O incentivo ao trabalho coletivo e colaborativo entre jovens e idosos, ao longo deste projeto, conduz ao protagonismo dos estudantes em sua formação técnica e cidadã como estabelecido pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

As ações do projeto de extensão buscam unir o fazer artístico às práticas de saúde, educação e qualidade de vida da pessoa idosa, no intuito de possibilitar aos participantes práticas que assegurem e fomentem as políticas públicas que atuam na promoção do envelhecimento ativo. O envelhecimento saudável, o cuidado e a proteção da pessoa idosa são direitos garantidos por lei, sendo obrigação da família, sociedade e do Estado assegurar ao idoso “com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2003, p. 08)

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e



segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (OPAS, 2005, p. 13). Além disso, deve-se considerar que: “o termo ‘saúde’ refere-se ao bem-estar físico, mental e social, como definido pela OMS. Por isso, em um projeto de envelhecimento ativo, as políticas e programas que promovem saúde mental e relações sociais são tão importantes quanto aquelas que melhoram as condições físicas de saúde” (OPAS, 2005, p. 13).

Desta forma, neste artigo, buscamos apresentar as experiências desenvolvidas junto aos idosos do projeto, demonstrando as ações realizadas no ano de 2020, ao longo do período da pandemia mundial do novo coronavírus, que nos impôs diferentes modos de lidar com a realidade, por meio do distanciamento social, normas de higienização, angústias, perdas e a ressignificação dos encontros. Nesse sentido, o projeto “Maturidade (En)Cena” buscou se reinventar, com o escopo de acolher e manter unido o grupo de participantes idosos, a fim de fortalecer os vínculos construídos e o espírito coletivo que nos moveu enquanto ação artística extensionista, objetivando promover a qualidade de vida e os direitos sociais da pessoa idosa.

## **2 Os direitos sociais no âmbito da extensão universitária**

Com o aumento da expectativa de vida nos últimos anos, os idosos ganharam maior proteção jurídica, haja vista a necessidade de regulamentar os direitos desse grupo cada vez mais crescente, a fim de garantir-lhes, sobretudo, a dignidade e qualidade de vida. Como macro princípio do ordenamento jurídico, do qual decorrem todos os outros, a dignidade da pessoa humana tem o condão de assegurar a todos, inclusive aos idosos, o mínimo existencial. A partir disso, a dignidade humana não apenas se encontra no campo abstrato, mas é trazida de forma explícita na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 1º, inciso III, ante a relevância de tal princípio, intrínseco em todos os outros direitos, principalmente os sociais.



No entanto, não é apenas no cenário jurídico brasileiro que a tutela dos direitos dos idosos está inserida; pelo contrário, ainda está estampada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assevera que:

#### Artigo 25

§ 1º. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, **velhice** ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (grifo nosso)

Na mesma vertente, a criação de legislação própria para os idosos constitui importante avanço não só no mundo jurídico, mas também no âmbito social. Nesse contexto, a Lei nº 10.741/2003, conhecida como o Estatuto do Idoso, traz importantes diretrizes com vistas a regular os direitos dos idosos. Assim, preceitua que:

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

A efetivação dos direitos dos idosos deve ser observada de forma abrangente, com o escopo de salvaguardar todos os direitos sociais que lhe são inerentes como pessoas integrantes de uma sociedade juridicamente amparada. Nesse caminho, o Estado, como principal responsável por tutelar os direitos dos idosos, estabeleceu uma política nacional com o intento de assegurar os seus direitos sociais por meio de mecanismos que possibilitem sua autonomia e, de forma efetiva, sua atuação na comunidade: Lei nº 8.842/1994 - Política Nacional do Idoso.

Cabe ressaltar que os direitos sociais estão consagrados na Constituição Federal como: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o



transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância (art. 6º caput). De acordo com o professor Alexandre de Moraes (2003, p. 154):

Os direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art. 1.º, IV, da Constituição Federal.

Desse modo, em uma perspectiva de um Estado Social de Direito, o Estado tem o dever de instituir políticas públicas para a população idosa, que possibilitem o envelhecimento de forma ativa e com qualidade, além de erradicar qualquer tipo de violação ou supressão de direitos. Isso não significa apenas o cumprimento literal da lei, mas também de importantes princípios que formam a essência do texto legal e devem ser observados e respeitados em sua integralidade, tais como o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, já destacado em linhas pretéritas, o Princípio da Solidariedade e o Princípio do Melhor Interesse do Idoso.

No que tange aos idosos, os direitos sociais devem ser interpretados para além do texto constitucional, porquanto é necessário atingir sua finalidade maior, ou seja, um modo de viver estável e satisfatório. Logo, devem ser meios para a preservação do direito individual à vida, este disposto no rol de direitos fundamentais do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil.

Por outro lado, não cabe somente ao Estado assegurar uma vida digna aos idosos; de outro modo, a família e a sociedade também possuem um papel fundamental nesse contexto. A partir disso, é estabelecida a solidariedade entre Estado, sociedade e família, de modo a concretizar o que a lei regulamenta. Não basta apenas criar regras formais, mas oferecer meios para que se tornem reais e alcancem de forma positiva todas as áreas da vida da pessoa idosa.



Ainda no campo dos direitos sociais, inclusive, o Estatuto do Idoso, no art. 8º, traz a proteção ao envelhecimento como um direito social. Por estarem intrinsecamente ligados à vida dos indivíduos, os direitos sociais compreendem fundamentos imprescindíveis a uma vida digna e justa. Isso significa que, nessa vertente, nenhum direito se sobrepõe ao outro; ao contrário disso, todos se complementam e devem incorporar ao patrimônio jurídico dos idosos.

Nesse ponto, o projeto “Maturidade (En)Cena” tem o condão de fomentar e consolidar de maneira lúdica e interativa direitos essenciais para todos, notadamente para os idosos, público-alvo da ação. Nessa perspectiva, enquanto sociedade, com o dever legal de também oportunizar aos velhos um modo de viver minimamente adequado, o projeto produz ações que trabalham desde o fazer teatral até o direito à saúde, especialmente a saúde mental, o lazer e a educação (essa em sentido amplo). Com isso, busca-se, sobretudo, promover uma integração entre o idoso e as demais pessoas da comunidade, no caso a acadêmica, além de possibilitar o envelhecimento ativo, de modo que esse grupo se sinta parte primordial no âmbito social, além de viver novas experiências e contribuir com sua vivência. Institui-se, pois, uma relação de troca.

Nesse exercício de direitos, não se busca somente trazer as normas positivadas para o plano real, mas sim dispensar aos idosos o tratamento humanizado e acolhedor que merecem. No mais, não se trata apenas de um cumprimento da função social; é ainda um ato de gratidão por sua trajetória e ensinamentos. Por fim, objetiva-se olhar o idoso em sua totalidade, de modo que se leva em consideração suas características, história de vida e fragilidades, ao mesmo tempo em que se exploram suas habilidades e demais qualidades. Não é somente a vida do idoso em movimento, mas ainda, acima de tudo, o respeito a sua existência enquanto sujeito de direitos.



### 3 Maturidade (En)Cena: percursos de um teatro com idosos

O projeto “Maturidade (En)Cena: oficina de teatro com idosos” foi idealizado no final de 2016 e, inicialmente, tinha como público-alvo os alunos da Universidade da Maturidade da UFT. Ao longo do tempo, o projeto se expandiu e, atualmente, está ampliando suas ações a todos os idosos interessados, por meio de dois espaços de atendimento, um na Universidade Federal do Tocantins – Campus Palmas e outro no Parque Municipal da Pessoa Idosa Francisco Xavier de Oliveira, também na cidade de Palmas. Com isso, o projeto atende cerca de 30 idosos nos dois espaços das oficinas na faixa etária de 60 a 80 anos e envolve a participação de dois bolsistas do Curso de Teatro, sendo um PIBEX-UFT e uma de PIBIC-CNPq, além de voluntários/as dos cursos de Teatro e Medicina da UFT.

Desde a implantação do projeto, as oficinas com os idosos acontecem uma vez por semana e tem duração de três horas. Nos encontros são trabalhadas práticas teatrais, por meio de jogos improvisacionais, contação de histórias e intervenções em espaços não convencionais. Todo o trabalho é focado nas (im)possibilidades do grupo, uma vez que se tratam de diferentes corpos e realidades, inseridos no contexto da velhice. Neste contexto, atentar-se para a diversidade que permeia este período da vida se faz necessário para que a prática teatral com idosos se construa a partir da identidade do grupo. Para tanto, ao longo de todo o processo prático são realizados estudos e pesquisas de metodologias e práticas de ensino de teatro, qualidade de vida e envelhecimento. A prática de pesquisa aliada à extensão fortalece a ação pedagógica nas oficinas e subsidia todo o processo de construção artística e pedagógica junto ao grupo.

Assim, privilegia-se a criação coletiva e colaborativa ao longo das montagens, a fim de oportunizar ao grupo o protagonismo de suas histórias e das práticas vivenciadas ao longo das oficinas que, muitas vezes, ganham a cena. Por isso, a montagem teatral a partir de textos prontos não tem sido uma prática dentro do projeto, que já realizou duas montagens ao longo desses quase cinco anos: *O Auto de nossas Marias* (2016) e *Ser Velho* (2018). Ambas as montagens



buscaram nas histórias dos integrantes do grupo e nas improvisações em sala de aula o ponto de partida para a criação dramaturgica e a encenação teatral (SILVA, 2021).

Com a chegada da pandemia do novo coronavírus no Brasil, em fevereiro de 2020, fomos convocados a mudar nossos modos de lidar com a realidade e outras normas nos foram impostas, para o bem comum e a segurança do coletivo. Nos isolar e manter o distanciamento se tornaram medidas de segurança e proteção à vida. Diante disso, o encontro, ação tão essencial ao teatro, não fora mais possível, pelo menos em termos presenciais. Sendo assim, buscar outras maneiras de estar junto de nossos idosos e manter o vínculo de nosso grupo tornou-se o principal objetivo do projeto de extensão “Maturidade (En)Cena”, uma vez que esse “estar junto” tinha como intuito oferecer apoio e companhia aos idosos que compunham o nosso coletivo teatral, prezando pela qualidade de vida e a saúde dos mesmos em um momento tão delicado.

Com isso, o uso de aplicativos e plataformas de *stream* foi uma opção para manter nossas atividades e oportunizar o encontro entre os participantes do projeto. O grupo de *whatsapp* tornou-se nosso principal canal de comunicação; por meio dele, desenvolvemos ações de acolhimento dos idosos, enviamos vídeos com declamação de poesias feitos por nós e instigamos a produção de novos produtos por meios digitais, como fotografias, áudios e vídeos. Além disso, o aplicativo foi bastante usado por nós na realização de chamadas de vídeo, no qual reunimos parte do grupo em chamadas coletivas e oportunizamos a escuta e a troca de experiências entre os participantes.

Ao longo desse período de quarentena, uma ação que teve bastante aceitação por parte dos idosos e, também, envolveu a comunidade externa, oportunizando a troca de saberes e experiências, foi as “Minhas Memórias: infância”. Por meio dessa ação, as pessoas foram convidadas a contar momentos de suas infâncias utilizando o recurso do vídeo. A proposta, lançada na conta oficial do projeto no *Instagram* “@maturidadeencena”, abriu o convite a todas as pessoas interessadas em compartilhar suas histórias com a gente. A divulgação



das histórias ocorreu por meio do próprio *Instagram* que, por meio do *IgTV*, oportuniza a postagem de vídeos, possibilitando, inclusive, a criação de uma série.

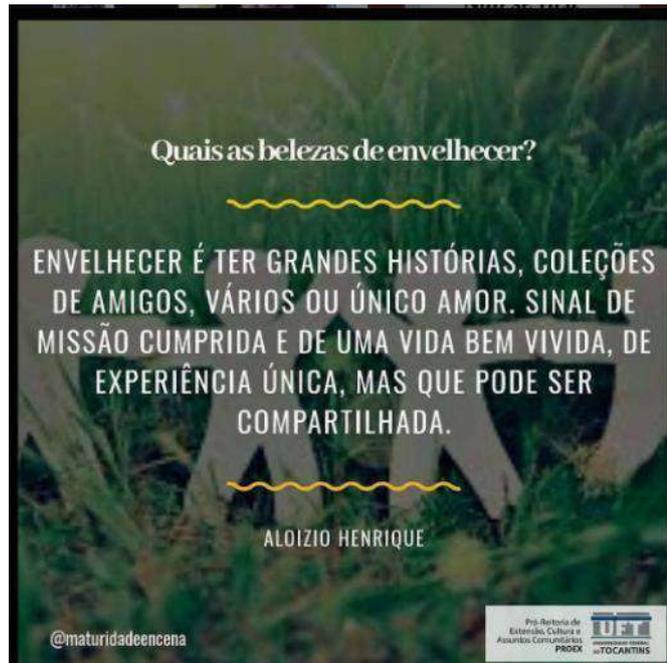
Após a recepção dos primeiros vídeos, que partiram dos idosos, iniciamos a divulgação do projeto no *Instagram*. As postagens de dois vídeos semanais impulsionaram a chegada de novas histórias, que iam alimentando nossa coleção de lembranças de infância. Nesse processo tivemos cerca de 30 histórias enviadas que foram divididas em 20 episódios da série “Minhas Memórias: infância”. É importante enfatizar que todo o processo de produção da ação contou também com membros da comunidade externa, como o professor e diretor de Teatro Lucas Justino, que realizou todo o trabalho de edição dos vídeos.

Nossas inspirações para a realização dessas ações partiram do desejo de conhecer melhor as histórias de vida de nossos velhos e compartilhar experiências intergeracionais entre os idosos participantes do projeto e o público externo. Além disso, buscamos como aporte teórico os escritos de SOARES (2017; 2018) e VENÂNCIO (2008; 2009) que, por desenvolverem um aprofundado trabalho a partir da dramaturgia de memórias (VENÂNCIO, 2008; 2009) e o Teatro de Reminiscências (SOARES, 2017; 2018), ofereceram um importante material metodológico para a condução de nossas ações junto aos idosos.

Nossa convivência com os idosos e os escritos de Mirian Goldenberg (2013), que nos fala de uma “bela velhice”, nos inspiraram a propor a ação “Ser Velho é Lindo”, para que os idosos participantes do projeto pudessem falar ao público quais as belezas de envelhecer. Dessas declarações, foram feitos *posts* na conta oficial do projeto no *Instagram*: @maturidadeencena, com pensamentos expressados pelos nossos idosos acerca de quais as belezas de envelhecer. Para ilustrar essa ação, compartilhamos alguns dos *posts* realizados:



Imagem 1 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de Aloizio Henrique e arte de Jadylla Patrícia Milhomem (2020)

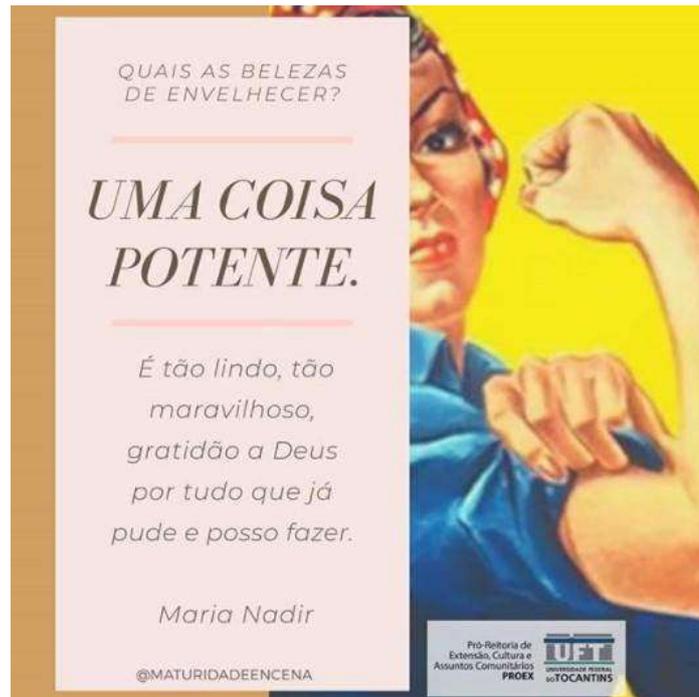
Imagem 2 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de Moisés Gomes e arte de Jadylla Patrícia Milhomem (2020)



Imagem 3 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de Maria Nadir e arte de Jadyla Patrícia Milhomem (2020)

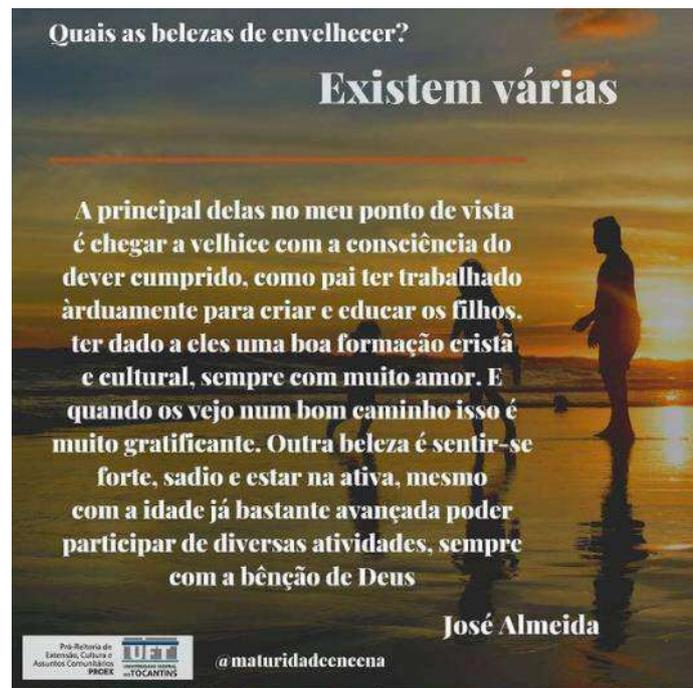
Imagem 4 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de Venecy Pereira e arte de Jadyla Patrícia Milhomem (2020)

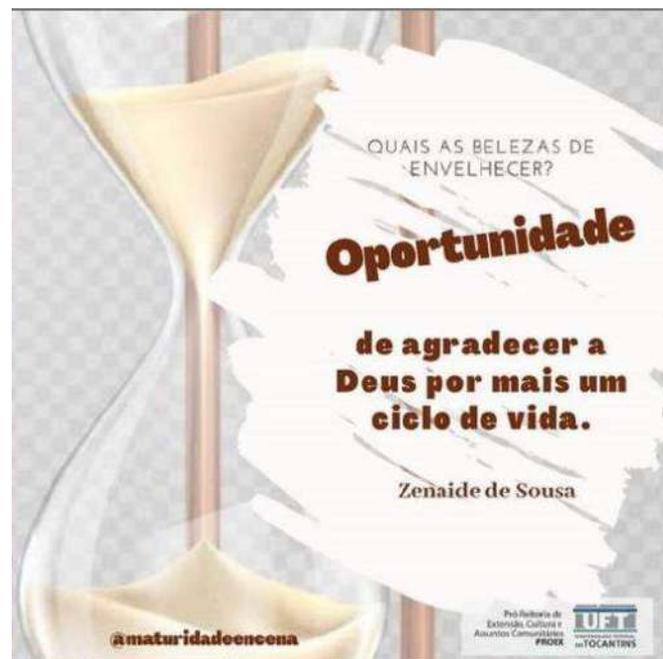


Imagem 5 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de José Almeida e arte de Jadyla Patrícia Milhomem (2020)

Imagem 6 – Quais as belezas de envelhecer?



Fonte: Texto de Zenaide de Sousa e arte de Jadyla Patrícia Milhomem (2020)



Nas frases apresentadas, observam-se diferentes sentidos para o envelhecimento, entretanto, todos ressaltam a beleza de chegar a essa etapa da vida. Sabemos que o processo de envelhecimento, bem como a velhice, não pode ser compreendido de modo homogêneo, uma vez que esse momento da vida é marcado por uma pluralidade de modos de vivenciá-lo. Ainda assim, o que quisemos ressaltar nesta ação foram as belezas de se chegar até essa etapa da vida.

Sendo assim, avaliamos que essa ação foi assertiva dentro do projeto, uma vez que possibilitou pensar sobre os processos que permeiam o envelhecimento e quais os ensinamentos que esse período da vida nos traz. Da mesma forma, ao refletirem sobre seus percursos, os idosos puderam destacar a beleza de chegar a esse momento da vida, ressaltando suas impressões e quais os aspectos que alimentam uma “bela velhice”, como nos diz Goldenberg (2013).

Em meados de agosto de 2020, nos apropriamos da plataforma de *stream Google Meet* para a retomada de nossas oficinas de teatro no formato remoto. O uso da plataforma oportunizou que todo o grupo estivesse reunido e pudesse trocar experiências, relatos de vida e matar a saudade que sentíamos de nossos parceiros do teatro.

Para tanto, acordamos com o grupo a realização de encontros semanais com duração de uma hora. A redução da carga horária dos encontros foi uma adaptação necessária, pois deveríamos considerar o ajuste àquele novo formato de interação, mediado por tecnologias digitais, vivenciado por todos nós.

Sendo assim, deveríamos ter a consciência de que muitas atividades realizadas em nossos encontros presenciais não poderiam ser adaptadas para o modelo remoto. Diante disso, foi necessário (re)aprender em um processo de investigação conjunta, no qual pouco a pouco fomos (re)construindo nosso trabalho.

O início das oficinas priorizou o encontro com o grupo e o acolhimento dos idosos, possibilitando que todos pudessem expressar o que sentiam naquele



momento pandêmico. Foi necessário trabalhar com os idosos o uso da plataforma *Google Meet*, pois muitos não tinham conhecimento dos comandos básicos de desligar e ligar o microfone e abrir e fechar câmera. Esses comandos se fazem necessários para melhor compreensão da aula e, também, foi um recurso que utilizamos para o trabalho com improvisações, realizado em um momento posterior. No entanto, deve-se questionar a capacidade inclusiva do uso das plataformas digitais, durante o período pandêmico, de permitir a todos/as manterem o vínculo do grupo, já que parte dos idosos participantes do projeto não possui acesso à internet ou não possui um equipamento que suporte diferentes aplicativos e plataformas. Isso se evidencia pela redução no número de idosos que participaram do projeto ao longo da pandemia.

Por outro lado, o trabalho com o grupo seguiu no intento de estimular os participantes a estarem conosco semanalmente, e ao longo das oficinas fomos inserindo jogos e exercícios relacionados ao teatro. Iniciamos as oficinas com práticas de respiração e alongamento, a fim de proporcionar-lhes um momento de relaxamento e consciência corporal, além da prontidão e atenção para o trabalho. Seguindo esse propósito, realizamos jogos que estimulam a atenção do grupo envolvendo todos os participantes. Prosseguindo com a aula, eram propostos jogos que trabalhavam com a memória e observação dos parceiros de jogo. Esses jogos e exercícios eram práticas realizadas no início de cada oficina, com o objetivo de preparar o grupo para o trabalho com as improvisações teatrais.

O teatro com os idosos desenvolvido pelo projeto de extensão “Maturidade (En)Cena” é uma prática que privilegia as histórias contadas pelos idosos integrantes do grupo, a fim de tomá-los protagonistas da ação. Para tanto, o trabalho com os jogos de improvisação foi uma possibilidade de estimular o processo de criação do grupo, uma vez que se tratam de práticas lúdicas que oportunizam o exercício da espontaneidade dos jogadores favorecendo a construção de ações coletivas e colaborativas. Portanto, ao longo das oficinas,



privilegiamos o trabalho com as improvisações a partir de relatos da história de vida compartilhados pelos participantes a cada encontro.

A partir desses relatos, surgiu a proposta do espetáculo *Prosa na Janela*, que considerava as janelas virtuais como janelas de nossas casas, onde nos abrimos para o mundo, a fim de compartilhar um pouco de nossa intimidade. Com isso, o *Prosa na Janela* ganhou uma campanha no *Instagram* convidando a todos/as a enviarem suas fotos na janela para compor um mosaico de janelas e histórias. Foram enviadas 40 fotografias que, postadas uma a uma ao longo dos dias no *feed* da conta oficial do projeto no *Instagram*: @maturidadeencena, formaram um conjunto.

Apesar de todo o movimento do *Prosa na Janela*, o espetáculo não se consolidou, devido às faltas dos idosos ao longo dos encontros e, também, à aproximação das festividades de final de ano. Ainda assim, o material das improvisações produzido ao longo das oficinas foi utilizado para a produção de um vídeo sobre o projeto, no qual pudemos apresentar aos idosos as ações produzidas por eles ao longo daquele ano pandêmico.

À vista disso, avaliamos que a realização dessas ações dentro do projeto foi bem recebida pelos idosos e o conjunto de ações que vêm sendo realizadas está em consonância com os anseios colocados pelos participantes a cada encontro. Para tanto, recorreremos ao depoimento de uma das idosas participantes do projeto, quando perguntada acerca das contribuições do teatro para a sua qualidade de vida:

O projeto pra mim foi tudo, me deu uma outra vida, uma liberdade. É tanto a gente se sente prazerosa de estar ali naquele teatro, na peça, representa tudo, qualidades de vida, apoio, carinho, o que mais necessitamos encontramos aí no projeto. Me sinto muito feliz. (Idosa participante do projeto em entrevista à bolsista Jadyla Patrícia Milhomem, 2020)

Essa participante nos acompanha desde que o projeto foi idealizado no ano de 2016 e com a pandemia do coronavírus continuou participando de nossas



ações, contribuindo com suas histórias, memórias e reflexões sobre a vida e o processo de envelhecimento.

Insta salientar que ações como essas constituem importantes ferramentas para o exercício dos direitos dos idosos, ao priorizar uma convivência harmoniosa e salutar desse grupo com as demais gerações. Ao fazer com que os alunos atuem na fomentação e implementação de direitos, possibilita-se, ainda, a formação de agentes transformadores, que possam contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os direitos dos idosos sejam verdadeiramente cumpridos.

Destaca-se que atos como ensinar os idosos a usarem os meios tecnológicos é educá-los para uma nova realidade, além de inseri-los no cenário vigente. O direito à educação não deve ser exercitado de forma estrita, apenas dentro de uma sala de aula, onde o professor transmite conhecimentos pré-estabelecidos aos alunos. Em vez disso, tal direito social deve ser interpretado de forma ampla, para que possa atingir sua maior finalidade: educar para a vida. Nesse prisma, o projeto “Maturidade (En)Cena” mostra-se exitoso, porquanto proporciona ações para além dos métodos tradicionais e reduzidos de se educar.

Neste seguimento, o projeto oportuniza o exercício de outros dois importantes direitos sociais: saúde e lazer. No momento em que vivemos atualmente, pensar modos que impactem positivamente na saúde dos idosos, é praticar a dignidade da pessoa humana, base de todo o ordenamento jurídico. Além de todas as ações desenvolvidas, que permitem o bem-estar do idoso, a convivência social também propicia que fiquem e permaneçam emocionalmente saudáveis, o que influenciará na saúde do corpo. No que tange ao lazer, é indubitável que o projeto em si, com tudo o que provoca e oferta, é um meio garantidor do lazer, ao trazer atividades que possibilitam a interação, a prática artística e o entretenimento, especialmente no cenário crítico ao qual fomos obrigados a nos adaptar.

Assim como a sociedade, o direito também é dinâmico e deve compreender todas as situações a que estamos submetidos. Os direitos sociais



não devem ser pensados somente em tempos normais; ao contrário disso, é mister que, de sobremaneira, se fortaleçam em momentos de tamanhas adversidades, quando a sociedade mais necessita que se façam presentes. Nesse ponto, o projeto “Maturidade (En)Cena” vai além, pois ressignifica as mais diversas maneiras de proporcionar os direitos sociais.

É relevante mencionar que o projeto não tem impactado positivamente apenas na qualidade de vida dos idosos participantes, mas também dos jovens bolsistas que atuam como monitores e, no compartilhamento das experiências junto aos idosos evidenciam a importância da ação teatral com a terceira idade, como se pode notar nas palavras da aluna Jadyla Patrícia Milhomem:

Desde que entrei no projeto Maturidade (En)Cena no início do ano, antes mesmo de tudo isso começar, venho me despertando para novos conhecimentos. Com base em leituras que fazemos, venho focando sempre em repassar o sentimento que aprendo com os idosos e companheiros de projeto. É algo que me ilumina muito, e que vem me ajudando nesse momento de quarentena, mesmo que esteja sendo muito difícil para conseguir me manter firme nos afazeres do projeto. Esse projeto me realça o aprender mais sobre como me comportar em diversas situações, e de respeitar mais ainda as pessoas, sejam elas mais velhas ou do mesmo padrão e vem me ensinando bastante tudo o que é trabalhado com os velhos, de certa forma trabalha a nós também, e trazendo a mim novas maneiras de ver o mundo ao meu redor. O que esse projeto me ensina é bem mais que algo material de faculdade, são coisas pra minha vida. (Depoimento da aluna Jadyla Patrícia Milhomem, Bolsista de Pesquisa PIBIC-CNPq no Projeto Maturidade (En)Cena)

Portanto, consideramos que as palavras de Jadyla refletem o que vem sendo este projeto para todos nós, uma ação coletiva e colaborativa de grande aprendizado. No mais, trata-se de um espaço de troca e fazer artístico com foco no bem-estar, na promoção da saúde e da qualidade de vida do idoso. Devemos considerar que a pandemia do coronavírus nos trouxe inúmeras dificuldades na condução do projeto, uma vez que os idosos têm tempos e modos diferentes para lidar com a tecnologia. Ainda assim, temos buscado nos reinventar diante da



situação que nos foi colocada, com o propósito de manter os vínculos construídos pelo grupo e fomentar as trocas entre os integrantes.

#### 4 Algumas considerações

A partir do que pudemos apresentar neste artigo, considera-se que o projeto de extensão “Maturidade (En)Cena” é uma iniciativa que vem buscando desenvolver a prática artística aliada à promoção da saúde e qualidade de vida do idoso. Além disso, o projeto, por meio das ações desenvolvidas, vem contribuindo com o fomento dos direitos sociais do público idoso, a fim de garantir o direito à educação, saúde e lazer.

Nesse sentido, o projeto promove o protagonismo do idoso em suas ações e para tanto desenvolve seu trabalho a partir da criação coletiva e colaborativa entre jovens e idosos incentivando a intergeracionalidade na prática extensionista. Depreende-se como consequência que o projeto tem sido uma ação positiva tanto para os idosos atendidos, quanto para os jovens bolsistas que atuam como monitores junto à professora coordenadora.

Outro ponto relevante é o modo como o projeto buscou se reinventar ao longo da pandemia mundial do coronavírus. Mesmo diante das dificuldades, que não foram poucas e continuam aparecendo a cada dia, a equipe do “Maturidade (En)Cena” vem buscando estratégias para manter unido o grupo formado pelo teatro. Desta forma, propostas como *Minhas Memórias: infância; Ser Velho é lindo;* oficinas remotas e *Prosa na Janela* foram ações que movimentaram a troca entre os integrantes do projeto e a comunidade externa.

Por fim, consideramos que o projeto tem sido uma troca de experiência e espaço de aprendizagem para todos nós. Desta forma, vale salientar que o que apresentamos aqui compõe parte de uma trajetória que segue em frente e se configura como um recorte dentro de uma caminhada com muitos obstáculos e desafios. Apesar disso, optamos por relatar aquilo que consideramos positivo em



meio ao cenário que nos encontramos, uma vez que estar juntos tem sido uma grande oportunidade de aquecer os nossos corações e nos manter mais vivos.

## Referências

BRASIL. Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994. **Política Nacional do Idoso**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm)> 03/04/2021

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm)> 03/04/2021

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> 03/04/2021

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> 03/04/2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice**. Rio de Janeiro: Record; 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 154.

OPAS. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

SILVA, Renata. Infância de velhos: relatos de vida em tempos pandêmicos. In: MARTINS, Adriana; SANTOS, Bárbara T. SILVA, Renata P. (Org.). **Poéticas do isolamento: ações artísticas em extensão**. Palmas: EDUFT, 2021.

SOARES, Carmela. Teatro Renascer: da pedagogia à poética da cena. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [s.l.], v. 2, n. 17, p. 29-36, dez. 2018. ISSN 2358-6958. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011029>>. Acesso em: 03/04/2021. doi:<https://doi.org/10.5965/1414573102172011029>.

\_\_\_\_\_. Teatro de Reminiscência. In: CONGRESSO DA ABRACE, 9, 2016. Anais... [s.l.]: **Even3 Publicações**, jan. 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ixcongressoabrace/32629-teatro-de-reminiscencia/>>. Acesso em: 03/04/2021.



VENÂNCIO, Beatriz P. Porções de Memória: Oficina de teatro com idosos. In PEREIRA, Victor Hugo A. LIGIÉRO, Zeca. TELLES, Narciso. **Teatro e Dança como Experiência Comunitária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Breve dramaturgia da memória: Oficina de teatro com idosos. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 291-300, 2008. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/8084/4812>. Acesso em: 03/04/2021.



## A educação musical das crianças no Brasil: leis e outros documentos normativos

*Children's musical education in Brazil: laws and other normative documents*

**José Nunes Fernandes<sup>1</sup>**

### Resumo

Este ensaio visa descrever como se constitui a educação das crianças brasileiras no que se refere à educação geral (percurso histórico até o século XXI) e os aspectos relativos à educação musical, nesse mesmo período. A descrição se delimita à pré-escola (3 a 5 anos), não sendo, portanto, incluída a creche. As fontes usadas foram leis sobre educação e outros documentos normativos, gerais e específicos, dos níveis estabelecidos acima, bem como artigos e livros que discutem a educação das crianças brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Educação musical. Organização do ensino no Brasil.

### Abstract

This essay aims to describe how the education of Brazilian children is constituted with regard to general education (historical path up to the 21st century) and the aspects related to musical education, in that same period. The description is limited to the preschool (3 to 5 years), therefore, the nursery is not included. The sources used were education laws and other normative documents, general and specific, of the levels established above, as well as articles and books that discuss the education of Brazilian children.

**Keywords:** Early childhood Education. Music education. Teaching organization in Brazil.

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – jonufer@globo.com.



## 1 O sistema educacional do Brasil: aspectos históricos

A chegada do colonizador europeu ao Brasil aconteceu no ano de 1500. É a partir da vinda dos jesuítas em 1549, no período subsequente chamado de colonial, que foram iniciadas ações de ensino no território brasileiro. Os jesuítas instruíram e catequizavam índios, criaram escolas de ordenação, e, “como subproduto delas, levaram instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 7).

Os jesuítas criaram colégios para a formação de sacerdotes e, também, seminários, para a formação do clero secular. Segundo Romanelli (1986), era um tipo de educação destinado a dar cultura geral básica sem se preocupar em qualificar para o trabalho, era um tipo de educação “livresca, acadêmica e aristocrática” (p. 36). Não foram encontrados registros de ações voltadas para a educação infantil. Os padres ministravam educação elementar para os índios e brancos, exceto mulheres, educação média e educação superior religiosa para os homens da classe dominante e os que não seguiram carreira de sacerdote iam para a Europa para completar seus estudos na Universidade de Coimbra (ROMANELLI, 1986).

A chegada do padre Manuel de Nóbrega, que comandou a primeira missão jesuíta em 1549, foi o marco inicial da instalação de escolas (seminários e colégios) utilizando um plano de estudo criado por ele<sup>2</sup>.

O curso elementar era oferecido na família e reforçado nos colégios, para os filhos dos nobres, não havendo interesse na educação das camadas populares, muito menos de índios e negros. O currículo estava organizado em torno do ler, escrever e contar, além da doutrina religiosa católica. A ênfase maior da educação jesuítica estava no curso de humanidades (correspondente ao ensino secundário), nos cursos de artes e de teologia (relativos ao ensino superior em Portugal), acessíveis e

---

<sup>2</sup> Após a morte de Nóbrega os jesuítas abandonaram o plano de ensino de Nóbrega e adotaram a *Ratio Studiorum*, publicada em 1599.



destinados à minoria que, por não precisar produzir os meios materiais para a sobrevivência, dedicava-se ao cultivo do espírito, através de uma educação humanista (ZOTTI, 2018, p. 3).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal, instituído pelo Reino de Portugal, fez inúmeras reformas na educação, as chamadas reformas pombalinas, extensivas às colônias, entre elas o Brasil. Tais reformas se constituíram principalmente na implantação de “aulas régias”, e pela primeira vez o estado assumiu a educação, antes controlada pelos jesuítas. O primeiro colégio criado, de nível secundário, foi o Seminário de Olinda em 1800, mas a educação infantil ainda permanecia a cargo da família (GHIRALDELLI JR., 2001; RIBEIRO, 2003; ROMANELLI, 1986). Em 1807, Portugal é invadida por Napoleão e, em 1808, a família real portuguesa se desloca para o Brasil, permanecendo até 1821.

A sede do reino português foi transferida para o Brasil. O rei de Portugal D. João VI faz inúmeras benfeitorias na colônia, especialmente no Rio de Janeiro, a sede da corte. Em relação à educação foram criados cursos superiores. O ensino no império era estruturado em três níveis: primário (escola de ler e escrever), secundário (formado pelas aulas régias) e superior, permanecendo a ausência de institucionalização da educação infantil.

Em 1821, a família real volta para Portugal e, no ano seguinte, D. Pedro I (filho de D. João VI) lidera a independência do Brasil de Portugal e outorga a primeira constituição do Brasil (1824), que continha um tópico específico sobre a educação, instituindo, por obrigação do Império, a criação de escolas primárias, ginásios e universidades<sup>3</sup> (GHIRALDELLI JR., 2001). Em 1838, é fundado o Colégio Pedro II que, naquela época, adotou curso de caráter propedêutico ao ensino superior (ROMANELLI, 1986; GHIRALDELLI JR., 2001).

---

<sup>3</sup> Após a independência a demanda escolar mudou, sendo que “a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social” (ROMANELLI, 1986, p. 37).



Segundo Kuhlmann Jr. (2001), em 1875 foi criada a primeira escola específica de educação infantil, um jardim de infância, no Rio de Janeiro (jardim de infância do Colégio Menezes Vieira) e, em 1877, foi criada a segunda em São Paulo (o jardim da Escola Americana). Isso aconteceu devido à propagação de modelos europeus e norte-americanos, em especial de creches e jardins de infância (KUHLMANN JR., 2001).

Com a República, proclamada em 1889 e que durou até 1930, criam-se ministérios e órgãos responsáveis por aspectos pontuais da educação. Foi publicada a Constituição da República (1891), que descentralizou o ensino, deixando sob responsabilidade dos estados o ensino primário e o ensino profissional e da União o ensino secundário e superior. Várias reformas foram feitas durante o período da 1ª República em 1891 a Reforma Benjamin Constant “reorganizou o ensino primário, secundário e a Escola Normal (criando também *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério) (ROMANELLI, 1986; GHIRALDELLI JR., 2001). Muitas reformas educacionais foram feitas nesse período<sup>4</sup>, mas “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos” (ROMANELLI, 1986, p. 43).

Além disso, uma nova constituição foi promulgada, a de 1934, e no que diz respeito à educação, um dos pontos era: “Artigo 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934).

No Governo Provisório (1930-1934), foi promulgado um plano de reconstrução nacional que incluía a educação em termos de difusão do ensino público, com especial ênfase no ensino técnico-profissional. As reformas

---

<sup>4</sup> As outras reformas feitas nesse período foram: Reforma Epiácio Pessoa (1901), Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911), reforma Carlos Maximiliano (1915), a reforma Rocha Vaz (1925) (ROMANELLI, 1986).



“Francisco Campos” (1930-1932) e “Gustavo Capanema” (1935-1946) trouxeram muitas modificações do sistema de ensino brasileiro. Na reforma “Francisco Campos”, destacaram-se a criação do Conselho Nacional de Educação, regulamentando o ensino superior, o ensino secundário e o ensino comercial. Em 1932, foi divulgado no Brasil o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, baseados especialmente no pensamento de Dewey e Durkheim, assinado, na sua maioria, por educadores, artistas e filósofos. Esse documento expressava o entendimento e os anseios de um grupo de intelectuais em prol da democratização e ampliação do acesso à educação de todos os grupos sociais do país e evidencia disputas polarizadas em dois grupos: os liberais e os católicos. Ghiraldelli Jr, identifica nesse documento duas categorias: “a ‘escola Tradicional’ voltada para a satisfação de interesses classistas e a ‘escola socializada’ que subordinaria os fins particulares de determinados grupos sociais” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 27, grifos do original).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001), dois pontos podem ser destacados em relação à educação no Estado Novo, com a publicação da Constituição de 1937 (BRASIL, 1937). O primeiro é que ele “abriu mão de sua responsabilidade para a educação pública” [...] assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino” (p. 66). O segundo é que ele “forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população” (p. 67). Na reforma Capanema (1935-1946), destaca-se a criação das Leis Orgânicas do Estado, que reordenaram o sistema de ensino brasileiro no que se refere ao ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. A Reforma Capanema organizou, pela primeira vez, o que poderíamos chamar de um sistema educacional para o país, até então inexistente. No entanto, a educação infantil continuava a cargo das instituições particulares, em forma de creches e jardins de infância, configurando ações de tutela e proteção para crianças de 0 a 6 anos (ANDRADE, 2010).



Na segunda metade do século XX surgem, pela primeira vez, leis que tratam das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Elas foram: Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971a) e a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Devemos mencionar, entretanto, que em 1988 foi publicada uma nova Constituição, que estabelecia claramente normas para a educação nacional, conferindo um diferencial à legislação promulgada em 1996.

Em relação à educação infantil, destaca-se que a LDBEM de 1961 previa que a educação era obrigação da família e que a escola seria seu complemento. Na Lei, o poder público e a iniciativa privada eram responsáveis pelo oferecimento do ensino. A estrutura do sistema educacional era: curso primário (4 anos), seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial (4 anos) e o colegial (3 anos). O colegial era dividido nos ramos secundário, normal (formação de professores para o ensino primário e pré-primário) e técnico (industrial, agrícola e comercial) (ver Quadro 1). A Lei diz que apenas o ensino secundário dava acesso ao ensino superior, sendo que os outros ramos do colegial só permitiam acesso às carreiras a eles correspondentes.

Quadro 1. Sistema educacional brasileiro depois da Lei 4.024/61

Nível		Duração	Idade	
Pré-primário		3 anos	4 a 6 anos	
Primário		4 anos	7 a 10 anos	
Ginásio		4 anos	11 a 14 anos	
Colégio	Secundário	3 anos	15 a 17 anos	
	Normal			
	Técnico			Industrial
				Agrícola
Comercial				
Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos	



Com a LDBEN/71, o sistema educacional sofre novas mudanças, principalmente com a implementação da profissionalização para o ensino secundário. Os já existentes primário e ginásio foram agrupados no ensino de 1º Grau (7 a 14 anos de idade), ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (Quadro 2). Os objetivos dos 1º e 2º Graus do ensino eram: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Art. 1º). Sobre os currículos, a Lei diz que ambos, 1º e 2º graus, “terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (Art. 4º).

Quadro 2. Sistema educacional brasileiro após a Lei de 5692/71

Nível	Duração	Idade
Pré-escola (maternais e jardins de infância)	0-6	4 a 6 anos
1º Grau (obrigatório)	8 anos	7 a 14 anos
2º Grau (obrigatório)	3 anos	15 a 17 anos
Ensino Superior	Variável	Acima de 17 anos

A LDBEN/71 deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do “núcleo comum do 1º grau”. O CFE fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc., e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O Segundo Grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante.

Sobre a obrigatoriedade nos últimos anos do século XX, Breda (2016) afirma que



com a LDB de 1971 a obrigatoriedade, antes apenas do ensino primário, passou a ser do Ensino de 1º Grau, que corresponde ao atual ensino fundamental. E, mesmo com as modificações trazidas pela Constituição de 1988, que foram de grande relevância para a garantia de acesso à educação escolar, e pela LDB de 1996, a obrigatoriedade do ensino manteve-se inalterada, situação que somente veio a modificar-se nos anos 2000. (p. 16).

Com a LDBEN/96, ainda em vigor, a organização do ensino volta a mudar, sendo estabelecido a “educação básica”, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Quadro 3). A escola primária, alocada na lei posterior (1971) dentro do 1º Grau, passa a ser agora integrada na primeira parte do ensino fundamental (Fundamental 1).

Quadro 3. Sistema educacional brasileiro após a Lei n.9394/96.

Nível	Modalidade		Duração	Idade
<b>Educação Básica</b>	Educação Infantil	Creche	4 anos	0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	4 a 6 anos
	Ensino Fundamental (Obrigatório)		9 anos <sup>5</sup>	6 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	15 a 17 anos
<b>Educação Superior</b>	Cursos e programas por área (graduação e pós-graduação)		Duração variável	Acima de 17 anos

## 2 A educação infantil (pré-escola): contando a história

Em relação à educação de crianças, Kramer (1984) distingue três períodos entre 1500 e 1930. O primeiro compreende o período da chegada do colonizador europeu até o ano de 1874, chamado de “infância desditosa”, pois, nessa época, pouco ou quase nada se fazia pelas crianças, tudo ficava sob responsabilidade da

<sup>5</sup> Lei 11.274/2006 aumentou a duração do ensino fundamental para 9 anos.



família. No segundo, de 1874 a 1899, foram inaugurados vários projetos de grupos particulares e criadas instituições que cuidavam de crianças. O terceiro, nas duas primeiras décadas do século XX, quando foram fundadas várias instituições e promulgadas várias leis em relação à educação das crianças (KRAMER, 1984). Nesse terceiro período, as instituições que cuidavam de crianças eram particulares e eram

voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida (KRAMER, 1984, p. 199).

No que diz respeito à educação infantil, do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as políticas públicas são relacionadas a ações e programas de cunho médico-sanitarista, alimentar e assistencial, não havendo compromisso mais específico em políticas públicas com essa faixa etária (KRAMER, 1984). No Brasil, a educação infantil tem suas raízes e trajetória caracterizadas por demandas assistencialistas, por isso, as instituições que cuidavam de crianças foram denominadas de creche, asilo, jardim de infância, lactário, escola maternal, internato, orfanato, casa de infância, parque infantil, centro de recreação, dentre outros, sempre associados a interesses não educacionais, mas sim jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagogos, religiosos, ou vinculados à maternidade e ao trabalho feminino (KISHIMOTO, 1990; KUHLMANN JR., 2011).

A 2ª República (1930-1937), período de intensa industrialização e urbanização, foi marcada por várias reformas e legislações educacionais. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que “assumiu oficialmente responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares” (ANDRADE, 2010).



A educação infantil era tratada na LDBEN/61 como ensino pré-primário, e era destinada a “menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Art. 23). Além disso, a Lei afirmava que as escolas que ministravam tal modalidade de ensino deveriam ser privadas. “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Art.24).

Em relação à pré-escola (assim era chamada a educação infantil na LDBEN/71), a LDBEN/71 não se refere à educação de crianças pequenas (de 0 a 6 anos), só a crianças maiores e jovens. Somente uma vez é citado que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (§ 2º, Art. 19).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) fala da educação infantil, que corresponderia a educação para crianças de 0 a 6 anos, quando afirma: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208).

Por conta da Constituição de 1988, a LDBEN/96 passa a ordenar e regulamentar nacionalmente a educação infantil no Brasil segundo o que foi estabelecido na nova Constituição. Mesmo constando somente em três artigos, na LDBEN/96 pela primeira vez a educação infantil foi detalhada em norma nacional, passando a fazer parte, oficialmente, do sistema educacional brasileiro, estando inserida na educação básica, mesmo sendo um nível não obrigatório:

- Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
- I - Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
  - II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31 Na



educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino Fundamental.

Nos últimos anos do século XX, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e distribuiu parâmetros curriculares nacionais, bem como legislações para o credenciamento e o funcionamento de instituições de educação infantil (BRASIL, 1995, 1998a, 1998b). Os Parâmetros curriculares são uma série de livros que apresentam os fundamentos, os objetivos, os conteúdos e atividades para a educação infantil (BRASIL, 1998b), ensino fundamental (1997) e ensino médio (BRASIL, 2000). Assim, tais documentos curriculares visavam oferecer sugestões e orientações sobre como aplicar as alterações propostas na LDBEN/96, que serviram como guia para as avaliações escolares.

### 3 O século XXI

A partir do início do século XXI foram publicadas leis e normatizações curriculares para a educação infantil. Em 1998, já tinha sido publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998b), que teve uma repercussão e uso muito forte no início dos anos 2000. O Referencial tem três volumes, sendo que o primeiro, *Introdução*, apresenta as características e objetivos do RECNEI, a fundamentação teórica e os aspectos da formação do professor e das escolas de educação infantil (creches e pré-escolas). O segundo volume, *Formação pessoal e social*, trata dos temas: concepção, aprendizagem, objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor. O terceiro volume, *Conhecimento de Mundo*, apresenta os seguintes pontos: “Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática”. O RECNEI está dividido em dois ciclos, a creche, de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos.



O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) estabeleceu que no período de 2001-2010 o ensino fundamental deveria ser ampliado para 9 anos de duração, e seu início deveria ser a partir de 6 anos de idade. Com isso, foram publicadas leis que alteraram a LDBEN/96, ampliando o ensino fundamental para 9 anos (BRASIL, 2006) e o atendimento do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2005a). Em 2009, a Constituição Federal foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), definindo que a educação obrigatória se inicia aos 4 anos, estendendo-se até os 17.

Durante as duas primeiras décadas do século XXI, o governo publicou as diretrizes curriculares da educação básica (BRASIL, 2013a), as do ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010a), as da educação infantil (BRASIL, 2010b), e outras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), primeira versão em 1999 (BRASIL, 1999), têm caráter obrigatório e é o documento base para a ação escolar.

Em 2017, é aprovada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>6</sup> (BRASIL, 2017) que estabelece um currículo nacional para o Brasil. Tal documento foi feito tendo em vista as recomendações da Constituição Federal (1988), no artigo 210, indicava a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Tal aspecto foi ratificado na LDBEN/96 e nos documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O PNE de 2014, também menciona o dever de criação de uma base curricular comum. A BNCC começou

---

<sup>6</sup> “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 5, grifo do original).



a ser construída em 2015 com o objetivo de fixar os conteúdos fundamentais da educação de crianças e jovens durante a educação básica. O Conselho Nacional de Educação aprovou dia 15 de dezembro de 2017 a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em 20 de dezembro de 2017. No que se refere à educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) diz que:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (p. 32).

A organização da parte de Educação Infantil é feita em cinco campos de experiências, onde são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências são um arranjo curricular que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). Os campos de experiência estabelecidos são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

#### **4 O ensino da música na pré-escola**

Não existia educação infantil formal de 1500 até 1875, conforme já foi dito, quando foi criada a primeira escola específica de educação infantil no Rio de Janeiro e, em 1877, uma em São Paulo. Mesmo durante o Império, período no qual a escola pública foi regulamentada e no currículo das escolas primárias havia música, não existiam escolas de educação infantil.



Sobre o período da primeira República, não encontramos estudos mostrando se a música era utilizada e como era seu uso nos diversos tipos de instituições, principalmente creches e jardins de infância, que trabalhavam com crianças. Não conseguimos localizar estudos que discutissem o uso da música nos jardins de infância antes de 1961, mas sabemos que existem muitos registros sobre o jardim de infância baseado em Froebel, e certamente a música era usada, ou seja, provavelmente existiam práticas de música no dia a dia dos primeiros jardins de infância.

A primeira LDBEM/61 não tratava do ensino da música, somente com a LDBEN/71 a música, aparece incluída na educação artística, e seu detalhamento é feito através do Parecer 540/77, "Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71"<sup>7</sup>. Interessante notar que neste Parecer comenta-se como era o ensino da música anterior a LDBEN/71, ou seja, no período da LDBEN/61. Vejamos:

Também havia música, além de trabalhos manuais, nas escolas, **anteriormente à Lei nº 5.692/71** [...] entretanto, a música ou os trabalhos manuais, do modo como se desenvolviam em muitas escolas. não atenderiam com precisão às intenções do legislador. **A música era tratada como disciplina em muitos casos - teoria musical** - propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente educação artística, **mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à autoexpressão dos educandos. O canto coral** teve sempre uma significação maior, na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, **isoladamente**, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística. (p. 141-142, grifos meus).

---

<sup>7</sup> Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Lei 5692/71, "Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências") (grifo meu).



No Parecer de 1977, um complemento da LDBEN/71, a música aparece atrelada às outras linguagens artísticas, a polivalência, termo usado no Parecer:

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** no 1º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva (p. 139, grifo meu).

Com a publicação da LDBEN/96, só é citado como obrigatório o componente curricular arte, mas no documento curricular publicado para a educação infantil em 1998, o RECNEI, a música é incluída separadamente.

No RECNEI, em relação à música para a educação infantil, apresenta a descrição e a apresentação de propostas mais detalhadas que já vimos em normatizações feitas pelo MEC. Nunca nas normatizações presentes no decorrer da história da educação infantil brasileira tivemos um documento tão detalhado e complexo como o RECNEI. No RECNEI, bem como nas leis e nos documentos curriculares, em geral, a música é tratada como linguagem, uma das linguagens artísticas. No RECNEI, não é diferente:

A música é a **linguagem** que se traduz em formas sonoras capazes de **expressar e comunicar** sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998b, Volume 3, p. 45).

Há uma crítica aos processos de educação musical usados na pré-escola no Brasil, formada de dois pontos. O primeiro se refere ao uso da música na rotina para comando e fixação de comportamentos. O segundo é relativo ao uso da bandinha, especialmente a falta de formação do professor em permitir a



estereotipia de uma prática de conjunto desafinada e desarticulada. Vejamos as citações do RECNEI sobre isso:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos - pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc - muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons (BRASIL, 1998b, p. 47).

No que diz respeito ao período da pré-escola, o uso da música aparece em forma de fazer e de apreciar. Não há ausência do criar, uma das relações do homem com a música e que deve também estar presente na pré-escola. Na parte de fundamentação está presente a criação musical (improvisação e composição), bem como na descrição do “fazer musical”.

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a **improvisação e a composição**;

Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998b, v.3, p. 48, grifos meus).



O fazer é direcionado a interpretar e criar/improvisar. Um avanço em termos de alcance da metodologia, e conseqüentemente dos objetivos, pois contemplam tocar, cantar, fazer conjunto, criar e improvisar. É incluída aqui a sonorização de histórias<sup>8</sup>, recomendada e detalhada, uma atividade tão presente na prática musical de muitos professores.

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL, 1998b, v.3, p. 57).

A apreciação musical é tratada como “audição e interação com músicas diversas” (BRASIL, 1998b, v.3, p.63). Interessante é notar que na apreciação musical é incluída a análise e, também, a história. Vejamos as orientações didáticas da apreciação musical para a pré-escola: “Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países; Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma); Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical” (BRASIL, 1998b, v.3, p. 64).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998c; 1999, 2009b, 2009c, 2010b) a música está presente em muitos

---

<sup>8</sup> “Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais” (1998b, v. 3, p. 62)



aspectos. No entanto, a meu ver, sempre associada à linguagem ou às outras linguagens artísticas, diferente de como foi tratada detalhadamente no RECNEI (BRASIL,1998b).

Interessante observar os três princípios que norteiam as Diretrizes: “1) Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 2) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. 3) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas **diferentes manifestações artísticas e culturais**” (BRASIL, 2010b, p.16, grifo meu). Aqui verifica-se claramente a integração com as manifestações artísticas, incluindo a música. O que significa que na prática escolar esse será um tema ou conteúdo desenvolvido pelo(a) professor(a).

Além disso, a proposta pedagógica inclui atividades que: “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e **musical** (BRASIL, 2010b, p. 25, grifo meu) e, também, “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de **música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010b, p.26, grifo meu).

A BNCC, no que diz respeito à educação musical na pré-escola, enfatiza, no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, que as crianças devem

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 37).

O problema aqui é a junção das linguagens, que embora a parte da música seja separada, é muito sintético e atrelado à outras linguagens, o que não acontece



com o RECNEI (BRASIL, 1998b), pois ele traz as indicações (objetivos, fundamentação e orientações didáticas separadamente para música, teatro, artes visuais e dança, detalhadamente. Com isso, comprova-se uma retroação, e passa a assemelhar-se às normas da educação artística inauguradas pela LDBEN/71, ligadas à polivalência.

## 5 Para concluir

A estrutura do sistema educacional brasileiro é definida por duas leis principais. A LDBEN/96 e as diretrizes gerais da Constituição do Brasil (1988). A educação infantil passou a ser considerada, como vimos, a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, que não são espaços domésticos, mas sim instituições, públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, com jornada integral ou parcial. “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. (BRASIL, 2010b, p. 12).

As diretrizes incluem propostas pedagógicas de educação infantil para crianças indígenas e crianças do campo, uma novidade até então no Brasil, mas um ponto de destaque é a inclusão das tradições culturais nos conteúdos curriculares da educação infantil.

Outro ponto de destaque, além do já mencionado, é o uso das tradições culturais, como o citado “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras”. Com isso, verifica-se que é conteúdo obrigatório o conhecimento da cultura tradicional, inclui-se aqui a música, que aparece várias vezes citada e, também, aparece o uso de tecnologias: “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. (BRASIL, 2010b, p. 27).

No RECNEI, por exemplo, reconhece-se que a criança já está integrada às tecnologias, ou seja, elas já estão integradas à era digital que vivemos:



“compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles*, etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias” (BRASIL, 1998b, v.3, p. 48). Além do já comentado, as mídias e as novas tecnologias são citadas em outros pontos do RECNEI.

O MEC apresenta, com destaque, a inclusão da educação especial/inclusiva nas normas curriculares e, também, nas leis e diretrizes. Esse é um avanço histórico, uma vez que a educação infantil, no decorrer da história, não existia, passou a existir de forma doméstica e depois em instituições particulares, e muito tempo depois, mesmo com a educação primária já tendo sido legalizada, a educação infantil não tinha espaço nas leis, somente a partir das LDBEN's isso passou a acontecer.

Em 2013, foi publicada a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b), que altera a LDBEN/96 nos seguintes aspectos: (1) crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil; (2) a frequência, que não era uma exigência, passa a ser. A criança deverá frequentar 60% do total de horas; (3) passa a ser exigido a carga horária mínima de 800 horas e de, no mínimo, 200 dias letivos, como já ocorre no ensino fundamental e médio; (4) Para turno parcial 4 horas de aula no mínimo e para período integral 7 horas; (5) A criança será avaliada, mas a recomendação é a da não retenção. As avaliações deverão ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (6) a Lei n.12.796/2013 solicita a expedição pela escola de documentação que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.



## Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: história, política e filosofia da educação. São Paulo: Ed. Do autor, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. *Pro-Posições*, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19.ed. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 2003.
- ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **XV Jornada Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"** - Faculdade de Educação - UNICAMP *Anais...* Universidade Federal do Pará, Belém, 08 a 10 de agosto de 2018, p. 1-27.
- ### Leis e documentos normativos
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de Março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540/77. (1977)**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei 5.692/71.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (5 de outubro de 1988).**

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEF, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006.** Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** (2009a). Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** (2009b). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.



BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** (2009c).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n° 12.796**, de 04 de abril de 2013 (2013b). Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, MEC, 2017.



## Brasil chegou a vez das Anas, Terezas e Dalvas: reflexões sobre Racismo junto às idosas do Programa Renascer - HUGG<sup>1</sup>

*Brazil is time for Anas, Terezas and Dalvas: reflections on Racism among the elderly old women of the Program Renascer - HUGG*

Camila Velasco Loureiro<sup>2</sup>  
Carolina Rubano de Oliveira<sup>2</sup>  
Erick José Gonçalves dos Santos Silva<sup>2</sup>  
Graziele Lima de Oliveira<sup>2</sup>  
Mariana Teixeira da Paz<sup>2</sup>  
Marta Claudia Silva de Oliveira<sup>2</sup>  
Thaís da Silva Santos<sup>3</sup>  
Vanessa Bezerra de Souza<sup>4</sup>

### Resumo

O presente trabalho visa relatar as atividades realizadas pelo projeto de extensão “Luz, Câmera, Ação: a presença das relações de gênero e racismo no cinema” no Programa Renascer no Hospital Universitário Gaffrée e Guinle. O programa tem o caráter multidisciplinar e envolveu estudantes de teatro, medicina, enfermagem, direito, nutrição, e serviço social. As atividades realizadas pelo projeto “Luz, Câmera, Ação no Programa Renascer” buscaram levar debates sobre gênero e racismo para idosas através de filmes. Esses debates tiveram o intuito de conduzir temas muito discutidos no meio acadêmico para além dos muros da universidade, gerando uma troca mútua de aprendizado.

**Palavras-chave:** Racismo. Gênero. Cultura. Extensão. Sociedade.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é dedicado a todas as idosas que compartilharam com a equipe do Projeto de Extensão: “Luz, Câmera, Ação: A presença das relações de gênero e do racismo no cinema”, suas histórias de vida, com afeto, compromisso e acolhimento.

<sup>2</sup> Discentes na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - camivelasco31@gmail.com, carol\_rubano@hotmail.com, erick.erick2012@gmail.com, grazieleferrero@gmail.com, marianatpaz@hotmail.com, marta75.oliveira@gmail.com.

<sup>3</sup> Bacharel em serviço social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - thdsilvasantos@gmail.com.

<sup>4</sup> Docente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - vsouza76@gmail.com.



## Abstract

The present work aims to report the performed activities in the extension project LUZ, CÂMERA, AÇÃO: the presence of gender relations and racism in cinema, at the Renascer Project situated at the University Hospital Gaffée e Guingle. The project had a multidisciplinary character and involved students in Theater, Medicine, Nursing, Law, Nutrition, and Social Work. All the activities carried out through the LUZ, CÂMERA, AÇÃO in the Renascer Project sought to bring debates about gender and race to elderly women through films. These debates were intended to take much debated subjects in the academic environment beyond the walls of the university, generating a mutual exchange of learning.

**Keywords:** Racism. Gender. Culture. Extension. Society.

## 1 Introdução

Criado em 2014, o projeto de extensão “Luz, Câmera, Ação: a presença das relações de gênero e racismo no cinema”, tem como principal objetivo democratizar a discussão das pautas e questões de racismo, sexualidade e gênero. O “Luz, Câmera, Ação”, está vinculado à Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Baseando-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, o “Luz, Câmera e Ação” tem como objetivo levar os debates para a sociedade que muitas vezes fica à margem de assuntos discutidos no meio acadêmico.

O projeto visa a criação não só de diálogo, mas de vínculos com a sociedade que vão além do conteúdo acadêmico, em que ocorre uma troca de experiência inestimável entre os estudantes e a sociedade. Utilizando-se de filmes, vídeos, músicas e longas e curtas-metragens, o “Luz, Câmera, Ação”, visa possibilitar um debate acessível, abrangendo questões relevantes do cotidiano da nossa sociedade, buscando disseminar para as mais diversificadas camadas da população pautas necessárias, contribuindo assim com a transformação social.



## 2 Programa Renascer<sup>5</sup>

O Programa Interdisciplinar de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida do Idoso – Grupo Renascer, funciona no Hospital Gaffrée e Guinle (HUGG), e está vinculado à UNIRIO. Em sua maioria, composto por mulheres acima de 55 anos residentes do Rio de Janeiro e possuindo cerca de 500 idosos registrados.

A participação no grupo estimula a qualidade de vida e serve como espaço de socialização. Os idosos geralmente se sentem muitos sozinhos e procuram o grupo para participarem das atividades, mas também para fazerem novos amigos e trocar experiências.

O trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar que promove atividades de estimulação cognitiva e motora, consultas de enfermagem, acompanhamento psicológico, atendimento médico e social, orientação nutricional, dança, artesanato e artes cênicas para terceira idade.

Além disso, o grupo oferece palestras sobre os mais diversos temas com especialistas convidados e promove o curso de atualização em envelhecimento, aberto ao público e voltado para profissionais de saúde e alunos de graduação nos últimos períodos da faculdade.

O Renascer envolve os três eixos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Os projetos contam com a participação de alunos de teatro, medicina, enfermagem, direito, nutrição e serviço social, que qualificam sua formação acadêmica com a prática profissional. O programa elaborou uma cartilha do idoso, que foi lançada em 2016, tratando de temas inerentes à terceira idade, como direitos do idoso, controle de doenças, memória e depressão.

---

<sup>5</sup> O trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão: “Luz, Câmera, Ação: A presença das relações de gênero e do racismo no cinema” junto às idosas do Programa Renascer não seria possível sem a autorização, apoio e parceria da equipe do Programa e sobretudo de sua coordenadora Maria Lucia Carneiro dos Rios Ferreira – nutricionista, e da assistente social Heliane Ribeiro Senna Dias, a quem agradecemos imensamente.



Em 2019, a equipe de serviço social criou uma cartilha sobre racismo visando gerar interesse dos idosos sobre esse tema. Ademais, o projeto de extensão “Luz, Câmera, Ação” se juntou ao Renascer através de uma parceria, com a proposta de discussão sobre racismo e viabilizou os debates das dinâmicas propostas junto às usuárias, a fim de eliminar esse tipo de preconceito.

### 3 A questão do racismo e os debates realizados no Programa Renascer

O Brasil, assim como tantos outros países das Américas, também utilizou de força de trabalho negra escravizada. Os primeiros escravizados africanos vieram sequestrados logo nos primeiros anos de colônia, no século XVI (PRADO, 1984), e esse modelo de exploração máxima de trabalho perdurou durante os ciclos econômicos. Somente um ano antes da Proclamação da República, em 1888, teve fim a escravização de negros, tornando o Brasil o último país no mundo a abolir a força de trabalho escravizada.

As elites brasileiras, além de conservadoras e racistas, tinham um caráter dependente dos países estrangeiros, e essa dependência econômica se traduzia também nos anseios e receios de fatores externos. Um dos medos da classe dominante brasileira era do “Haitianismo” (SAMPAIO, 2016). Logo, a abolição ocorreu de forma lenta e gradual, visando a perpetuação do poder das classes dominantes e priorizando seus interesses.

O bárbaro sistema escravocrata submetia os escravizados negros a uma violência extrema, na qual ocorriam agressões, torturas, estupros e assassinatos. A violência também ocorria no âmbito cultural e religioso, o que pode ser observado nos dias de hoje, quando a cultura e as religiões de matriz africana sofrem preconceito e apagamento histórico.



Nesse contexto de consolidação do capitalismo mundial, o Brasil sofreu com a apropriação do racismo no âmbito da exploração do trabalhador. Como cita Heleieth Saffioti:

Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação exploração, acima analisados separadamente. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas.

Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (1987, p. 60).

A exploração da força de trabalho negra ocorre como exército de reserva (GONZALEZ, 2018) onde, na prática, o negro após a abolição continuou sendo explorado e marginalizado. Essa exclusão e marginalização perdura até os dias de hoje, com diversos reflexos na sociedade, desde o acesso à educação e saúde, até o encarceramento em massa de jovens negros.

A manutenção da escravização feita pela classe dominante perdurou por mais de três séculos, e a consequência disso perdura até os dias de hoje. De acordo com o artigo “As novas formas de expressão do preconceito e do racismo”, de Lima e Vala (2004, p. 402):

O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento.

Dentre essas violências, uma das camadas mais vulneráveis da sociedade acaba sendo a mulher negra (GONZALÉZ, 2018). Isso é demonstrado também na forma como mulheres negras são desvalorizadas no mercado de trabalho. Trata-se da existência de uma herança histórica que sempre coloca as mulheres negras em espaços ligados ao serviço doméstico, em espaços de cuidado: a babá



que cuida dos filhos das patroas ou aquela que, em casa, cuida dos irmãos e mais tarde cuida dos próprios filhos.

No cenário brasileiro, o racismo se manifestou ao longo dos anos e as mulheres recebem uma série de rótulos que são reforçados pela mídia, mas passam despercebidos, sendo naturalizados no senso comum. Como consequência disso, as mulheres negras, na maioria das novelas, recebem papéis de empregadas domésticas, escravas, mulheres sofredoras que, por vezes, também têm uma imagem objetificada e sexualizada.

Nos debates promovidos no Renascer, as idosas perceberam que atualmente as mulheres negras ocupam mais papéis de destaque nas novelas. Elas veem mulheres negras como advogadas, delegadas, professoras e repórteres, dentre outras profissões de destaque.

O racismo se expressa de várias maneiras no Brasil, mas com base em alguns depoimentos e textos utilizados pela equipe, percebemos que o racismo cordial é o mais frequente. Uma das idosas relatou que já teve tratamento diferenciado dentro da própria família por conta desse fator e relatou ainda que um dia, ao sair com sua irmã, foi confundida como uma babá.

#### **4 Atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão “Luz: Câmera, Ação” junto às idosas do Programa Renascer**

Durante dez semanas do ano de 2019, o projeto de extensão “Luz, Câmera, Ação: a presença das relações de gênero e racismo no cinema” elaborou oficinas para serem executadas com participantes do Programa Renascer dando origem ao curso “Cine Debate e o racismo no Brasil”.

As oficinas eram divididas em cinco momentos: 1) introdução com músicas; 2) dinâmica; 3) exibição da mídia audiovisual; 4) debate sobre o que foi exibido e 5) exibição de um videoclipe. Parte fundamental da metodologia



aplicada era trazer conteúdos nacionais para que houvesse uma maior aproximação e assimilação dos eventos retratados com as vivências dos participantes. Outro fator importante a ressaltar é que, por mais que não fosse uma obrigatoriedade da execução do curso, todas as frequentadoras de nossos encontros eram mulheres.

Durante os minutos iniciais, era tocada uma *playlist* com músicas de estilos diversos, mas com a temática da questão racial brasileira como ponto de ligação para já acontecer uma ambientação. Foram trazidas também dinâmicas, ora antes da exibição, ora depois, para que o grupo se familiarizasse ou refletisse sobre questões trazidas pelos filmes ou pela própria dinâmica em si.

Em nosso primeiro encontro, durante a dinâmica do barbante, muitas das participantes apresentaram histórias de suas jornadas de trabalho iniciadas ainda na infância. Trouxemos como diferencial não só a construção de ambientes acolhedores, como também pautados pelo diálogo de maneira horizontal. Adotamos como instrumento a escuta qualificada, norteadas pelos princípios ético-políticos da profissão de serviço social. A etapa seguinte, onde ocorriam a problematização e a exposição das situações vivenciadas pelas idosas, foi guiada para o debate respeitando sempre a autonomia das usuárias.

Antes da exibição dos longas e curtas metragens, era feita uma breve apresentação do material a ser exibido. Devido ao tempo dos encontros, o material era dividido em duas partes e o ponto de abertura para o diálogo era a questão racial no Brasil. Nos encontros foram apresentados os filmes: *O dia de Jerusa* (2014), *Cores e botas* (2010), *Quanto vale ou é por quilo?* (2005), *Presos provisórios* (2017), *A negação do Brasil* (2000) e *O xadrez das Cores* (2004).

A exibição do filme *Quanto vale ou é por aquilo?* (2005) foi dividida em dois encontros. Esse filme trouxe muita indignação e reflexão sobre a forma com que os escravizados eram tratados, como mercadorias, e como isso ainda reverbera atualmente. Durante o debate, as idosas foram perguntadas sobre o entendimento referente aos filmes, e as respostas deixam em evidência a



profunda reflexão sobre suas próprias vidas e das pessoas que convivem com elas. A título de ilustração, destacamos as seguintes falas das participantes:

“entendo de que precisamos conhecer nossa história pra podermos nos defender de ataques racistas.” D. 80 anos

“não gostei da parte em que ela vende os escravos como se fossem mercadoria.” T.88 anos

Já outra participante, trouxe a história de uma moça que já foi empregada em sua casa e, contando sobre outros empregos, relatou que comumente o seu almoço eram os restos deixados nos pratos dos outros patrões.

Percebe-se então, a importância do resgate histórico na vida dessas mulheres para compreenderem o silenciamento que muitas viveram por tanto tempo e a importância de se posicionarem quando o assunto é questão racial e de gênero.

No final de cada encontro, a coordenadora do projeto “Luz, Câmera, Ação” fazia dinâmicas em grupo para observar o quanto todo o debate foi produtivo e esclarecedor para todos os participantes.

Na dinâmica de encerramento, foi proposta a frase “Primeira palavra que vem na cabeça quando pensamos nas oficinas ocorridas sobre racismo”, e as palavras mencionadas pelas idosas foram as seguintes: entendimento, preconceito, amor, justiça, humanidade, somos todos iguais, futebol, estruturante, injustiça, vergonha e estrutura.

Outra dinâmica bastante produtiva, dentro de todas que foram trabalhadas, foi aquela em que foram distribuídos alguns papéis com frases e expressões racistas, tais como: “negro de traços finos”, “ter um pé na cozinha”, “magia negra”, “nego”, dentre outras.

Essas expressões, fruto do racismo estrutural, mostram o processo de naturalização em que somos expostos diariamente e que estão presentes em nossas vidas diariamente. Com isso, o “Luz, Câmera, Ação” objetivou trazer



elementos fundamentais para o debate sobre a questão racial, bem como sobre as ferramentas para combater tal preconceito em nosso cotidiano.

## 5 Considerações Finais

O Brasil, sociedade que se constituiu a partir da colonização, genocídio e superexploração da população indígena e negra escravizada, segue sob a égide do mito da democracia racial.

A estratégia de embranquecimento da população brasileira determinou o apagamento da contribuição da população negra na construção de nossa história. O racismo estrutura as relações sociais em vigor até os dias atuais e precisa ser combatido e superado.

O projeto de extensão “Luz, Câmera, Ação: presença das relações de gênero e do racismo no cinema” lança mão de diversas manifestações artísticas, sobretudo da produção cinematográfica, como estratégia para a reflexão e desconstrução deste que é um marcador social que expõe grande parte de nossa população a diversas formas de violência, exclusão, exploração e até à morte.

Ao desenvolvermos nossas ações junto às idosas do Programa Renascer, foi possível, a partir dos seus relatos de experiências, confirmar a presença do racismo em suas vidas. Uma das idosas, neta de uma ex-escravizada, compartilhou a história de sua avó que ainda criança teve dois dedos decepados por não ter executado o trabalho da maneira que o “sinhozinho” ordenou. Ela também relatou ter sofrido toda a sorte de preconceitos raciais ao longo de sua vida em sua função de ser uma trabalhadora doméstica.

A troca de experiências e vivências proporcionada pelas oficinas entre a equipe do Projeto de Extensão, a equipe do Programa Renascer e as idosas transformou cada um de nós. Ao implementarmos as atividades de maneira, lúdica e horizontalizada, foi possível construir um conhecimento coletivo a



respeito da presença do racismo em nossas vidas e da importância de o superarmos com o objetivo de vivermos numa sociedade livre de toda forma de preconceito, exploração e discriminação.

O serviço social brasileiro possui um código de ética profissional que tem como princípio o reconhecimento da liberdade como valor ético central. Ele traz a necessidade do debate a respeito da liberdade em seu sentido substantivo, e não em seu sentido abstrato.

A liberdade referida pela nossa profissão é aquela que considera a possibilidade de o indivíduo realizar escolhas diante de condições concretas e reais de fazê-las. Ao nos reportarmos às experiências vivenciadas pelas idosas do Programa Renascer, fica patente que elas nunca tiveram liberdade de escolherem sobre seus próprios destinos. Estes foram ditados por sua condição de classe, de gênero e étnico-raciais, o que as levou a casamentos não desejados, a terem um número de filhos superior ao desejado, a trabalharem em ambientes que as humilhavam e exploravam. Tais situações nos levam ao segundo princípio do código de ética: a defesa intransigente dos direitos humanos.

Para o conjunto de assistentes sociais, socializar reflexões a respeito do racismo contribui para a defesa da liberdade e dos direitos humanos da população atendida.

A ampliação e consolidação da cidadania e a defesa do aprofundamento da democracia, princípios também presentes em nosso código de ética constam no nosso ponto de vista nas oficinas realizadas junto às idosas do Programa Renascer.

Ao propiciar reflexões a respeito de seus direitos, foi possível ampliar a conscientização das idosas sobre sua condição de cidadãs, que como tais, podem ser protagonistas de suas próprias histórias.

O posicionamento a favor da equidade e justiça social também estiveram presentes nas atividades desenvolvidas, ao demonstrarmos, a partir das



reflexões, o quanto a sociedade brasileira tem como desafio a superação das desigualdades sociais, incluindo as desigualdades raciais.

O empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando a participação de grupos socialmente discriminados, também compõe o rol dos princípios ético-políticos do serviço social, e como tal, vem constituindo as diretrizes do trabalho desenvolvido pelo “Luz, Câmera, Ação”.

Vale destacar o compromisso profissional de vincular-se ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação e exploração de classe, gênero e raça e etnia, bem como o exercício profissional sem ser discriminado nem discriminar por questões de inserção de classe, gênero, étnico-raciais, orientação sexual, idade etc.

Em suma, diante dos princípios ético-político norteadores do serviço social brasileiro, acreditamos que as oficinas sobre racismo realizadas junto às idosas do Programa Renascer foram atividades que contribuíram na desconstrução do racismo, e na possibilidade de não apenas as idosas, mas todas aquelas que tiveram a oportunidade de participar, de se tornarem agentes multiplicadoras da construção de uma sociedade verdadeiramente livre e emancipada de todas as formas de preconceito e discriminação, sobretudo àquelas que dizem respeito à diversidade étnico-racial.

## Referências

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. 30ª ed. São Paulo: Brasiliense, [1945] 1984.

SAFFIOTTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987

SAMPAIO, C.R. L. **O haitianismo no Brasil e o medo de uma onda revolucionária** In Anais do X Colóquio de História da Universidade Católica de Pernambuco – Escravidão, Abolição e Pós-Abolição, 2016.



# RAÍZES E RUMOS

Revista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC

ISSN: 2317-7705 online  
ISSN: 0104-7035 impresso



LIMA, M. e VALA, J. **As novas expressões do preconceito e do racismo.**  
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em 03/04/21.



## Revolução cubana – 60 anos depois: relato de um curso de extensão universitária

*Cuban revolution – 60 years later: report of an university extension course*

Aline Fardin Pandolfi<sup>1</sup>  
André Moulin Dardengo<sup>2</sup>  
Aline Faé Stocco<sup>2</sup>  
Mario Mariano Ruiz Cardoso<sup>2</sup>  
Maite Hernández Alfonso<sup>3</sup>  
Arellys Esquenazi Borrego<sup>4</sup>  
Gissele Carraro<sup>5</sup>

### Resumo

O texto apresenta o relato do curso de extensão “Revolução cubana: 60 anos depois”, desenvolvido na modalidade virtual por professores(as) e pesquisadores(as). Compreendeu 3 módulos com um total de 11 encontros formativos e uma média de 42 participantes por encontro. Foram desenvolvidas temáticas no âmbito econômico, político, social, cultural e educacional da revolução cubana no percurso de mais de 60 anos. A modalidade virtual implicou em limites pedagógicos, entretanto, os(as) participantes apontaram uma avaliação bastante positiva da experiência. Além da socialização de conteúdos referentes ao tema do curso, a atividade extensionista aqui relatada propiciou uma interação formativa entre os(as) formuladores(as) da proposta, bem como a possibilidade de ações futuras referentes à produção e à socialização de conhecimentos e pesquisas sobre Cuba e sua revolução.

**Palavras-chave:** Extensão universitária. Cuba. Revolução. Socialismo.

---

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal do Espírito Santo – ali\_pandolfi@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Docentes na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – andre.dardengo@ufvjm.edu.br, aline.stocco@ufvjm.edu.br, mariomarianoruizcaroso@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda na Universidade Federal de Pernambuco – maitehernadezalfonso@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutoranda na Universidade Federal do Espírito Santo – arelyseb@gmail.com.

<sup>5</sup> Docente na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia – gcarraro5@gmail.com.



## Abstract

This article is a report on experience of the online-based extension course “Cuban Revolution: 60years later” held by professors and researchers. The course content was divided into 3 modules with a total of 11 formation meetings and 42 participants on average. During the course, topics related to the economic, political, social-cultural, and educational sphere of the Cuban Revolution were developed. Even though the virtual aspect of the course had its limitations, the overall experience was positive. In addition to allowing the sharing of contents associated with the subject of the course, the extension activity reported here fostered an interaction between the makers of the proposal and the possibility of undertaking future actions toward the production of knowledge and research on Cuba.

**Keywords:** University extension. Cuba. Revolution. Socialism.

## 1 Introdução

O triunfo da revolução no ano de 1959 iniciou um processo radical de transformações em Cuba. A revolução – que nasceu “dos humildes, pelos humildes e para os humildes” (CASTRO RUZ, 1961) – em 1961, declararia oficialmente seu caráter socialista, em meio ao processo de expropriação dos meios de produção e de diversas transformações institucionais, econômicas, sociais, culturais, dentre outras. Cuba, sob condições histórico-concretas particularmente difíceis, apostou em uma visão de desenvolvimento socialista que tem se concretizado numa política econômica e social centralmente planejada, com o objetivo de responder às necessidades de sua população. Tudo isso num contexto interno e externo de intensa luta de classes, de agressões e de bloqueio (econômico, comercial, financeiro, tecnológico, etc.) por parte dos Estados Unidos.

Nos anos 1990, a ilha enfrentou uma complexa situação econômica e social, produto de um conjunto de fatores externos e internos que ensejou um novo ciclo de mudanças. Adicionalmente, a partir do ano 2007, vem se



consolidando um processo chamado “*Atualização do Modelo Econômico e Social da Revolução*” (SUÁREZ SALAZAR, 2019), com o intuito de garantir os avanços econômicos e sociais do projeto cubano. Tais mudanças recentes também imputam novas contradições, oportunidades e desafios para a transição socialista em Cuba exigindo o esforço de acompanhá-las e analisá-las considerando os elementos particulares dessa experiência revolucionária.

Além disso, dado o contexto de crise política e ideológica vivido nos últimos anos no Brasil, informações superficiais e distorcidas sobre a realidade cubana têm sido disseminadas indiscriminadamente. Tudo como parte de um mecanismo de dominação ideológica e de disputa de narrativas, que tenta apagar ou desqualificar qualquer experiência de construção de uma alternativa à lógica do capital. A tradição anticomunista de setores da elite econômica e política brasileira e o medo de transformações estruturais no país vêm desde 1930, e têm papel fundamental na consolidação, junto ao senso comum, de uma interpretação ideologizada e bastante deturpada<sup>6</sup> do processo revolucionário cubano (MOTTA, 2000). Cabe destacar também o período que antecedeu o golpe militar de 1964, marcado por uma ampla propaganda anticomunista em que a experiência revolucionária cubana era parte do modelo a ser negado e combatido (MOTTA, 2000). O fenômeno é revitalizado atualmente com o famoso jargão “Vai pra Cuba!”, dentre outros proferidos pelos setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira, reforçando essa profunda incompreensão da experiência cubana - ou temor, ante uma alternativa que resiste. Também expressam uma visão ideológica pré-concebida e não pautada em informações factíveis, como parte do clima de negacionismo atual.

---

<sup>6</sup> Conforme apresentado por Motta (2000), a tradição anticomunista no Brasil foi construída com base em amplas propagandas que associavam o comunismo à imagem do mal (demônio, doença, violência) e às práticas imorais e de sofrimento.



No âmbito das universidades brasileiras<sup>7</sup>, por outro lado, distintos programas de pós-graduação têm produzido pesquisas científicas com o necessário aprofundamento das questões relativas à sociedade cubana, tentando desmistificar o discurso hegemônico/convencional sobre a revolução, mas sem escamotear as contradições latentes que esta enfrenta há mais de 60 anos. Para que esse conhecimento produzido circule fora dos “muros” da universidade, especialmente para um público não acadêmico, a extensão universitária – um dos pilares da universidade pública no Brasil (MACIEL, 2017) – deve cumprir o papel de divulgar tal produção científica, estabelecer o elo com a comunidade e assim contribuir com o processo formativo dos integrantes da mesma.

Dessa forma, aproveitando a efeméride das seis décadas do triunfo da revolução, um grupo de professores(as) e pesquisadores(as) concebeu o curso de extensão “Revolução cubana: 60 anos depois”. O curso foi desenvolvido com a intenção de socializar os resultados de diversas investigações sobre a revolução cubana, assim como, coletivamente debater e aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos históricos, avanços, contradições e desafios dessa experiência de transição socialista. O presente texto constitui um relato da experiência desta ação de extensão, organizada desde a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como forma de compartilhar as particularidades, aprendizados e resultados obtidos neste projeto.

## 2 Objetivos, metodologias empregadas e desenvolvimento do curso

O objetivo do curso de extensão foi permitir aos(às) participantes a compreensão das particularidades que caracterizam a revolução cubana;

---

<sup>7</sup> Diferentes movimentos, partidos e organizações da esquerda também cumprem importante papel de contraponto ao senso comum sobre Cuba na realidade brasileira.



considerando os desafios e complexidades que envolvem, em teoria e prática, a construção de uma nova forma de sociabilidade. O grupo buscou garantir aos(às) participantes a possibilidade de refletir sobre a realidade concreta de uma experiência de transição socialista que – mesmo com uma economia estrangida pelo baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e que enfrenta constantes agressões estadunidenses – possui níveis de desenvolvimento humano comparáveis aos países capitalistas desenvolvidos.

Frente ao contexto da pandemia de Covid-19, que assola o Brasil e o mundo, o grupo optou por desenvolver o curso através de encontros *on-line* síncronos, uma vez que as atividades presenciais nas universidades foram necessariamente suspensas em março de 2020. Todas as reuniões de preparação, avaliação e os encontros também foram realizadas de modo virtual.

Durante os meses prévios ao começo dos encontros, a equipe de organização, composta por 14 pessoas – professores(as) universitários(as) e pesquisadores(as) brasileiros(as) e cubanos(as) – definiu as etapas para a execução do curso. Uma primeira etapa de *Planejamento e Organização* consistiu no estabelecimento de parcerias institucionais com o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa da Misericórdia de Vitória (EMESCAM), e com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), para a elaboração da proposta pedagógica e a escolha da plataforma de realização (*Zoom Meeting*).

A seguinte etapa, de *Divulgação e Inscrições*, envolveu a criação de materiais gráficos de divulgação e sua veiculação nas redes sociais, assim como a realização das inscrições que seriam feitas via formulário *on-line*. Uma vez iniciado o curso, a *Realização dos encontros*, por conferência via *web*, alternou-se com a *Avaliação das Atividades* por meio de reuniões semanais da comissão organizadora, para analisar o andamento dos encontros, assim como, elaborar e aplicar formulários avaliativos aos(às) participantes.



O curso foi organizado em 11 encontros distribuídos em 3 módulos a serem ministrados do dia 20 de outubro de 2020 até o dia 01 de dezembro de 2020, sempre às terças-feiras. Cada encontro foi concebido com uma duração aproximada de 3h, com tempo para exposição do tema e posterior debate entre os(as) professores(as) e os(as) aproximadamente 60 participantes de distintas formações e origem: estudantes de diversas áreas, pesquisadores(as), militantes de movimentos sociais e populares, sindicalistas, professores(as), fisioterapeutas, etc.

## 2.1 Módulos e encontros propostos

O Módulo I, a modo de introdução, teve por tema os “*Aspectos históricos e marco teórico analítico da Revolução Cubana*”. Ele foi composto por dois encontros: i) “*Processos revolucionários e desafios contemporâneos para a construção de uma nova sociabilidade*”, ii) “*61 anos do processo revolucionário em Cuba e seus marcos históricos*”. No primeiro encontro, o debate abordou assuntos como a preparação da revolução: via, estratégia, tática e objetivo; o acúmulo de forças e a constituição do sujeito revolucionário, assim como, o processo de consciência e fusão de classe e a necessidade da ruptura.

Após o encontro inaugural, a Comissão Organizadora realizou a primeira reunião de avaliação, na qual foi identificada a necessidade de fazer, antes da exposição teórica, um momento de acolhida com os(as) participantes. Nesse sentido, a partir do segundo encontro foram apresentadas províncias de Cuba, onde eram abordadas características dos processos históricos, políticos e culturais de cada território, com uso de mapas, fotografias, poemas e músicas. Assim, o curso tornou-se mais que um marco de formação teórica-política, mas também um lugar de acolhimento, descobertas e socialização da cultura cubana.



No Módulo II, tratou-se da “*Gestão da propriedade, participação social e políticas sociais em Cuba*”. Nesse módulo foram abordados temas centrais relacionados à organização da economia cubana (encontro 3), ao processo de participação política (encontro 4) e às políticas sociais implementadas na ilha (encontros 5, 6, 7 e 8). A heterogeneidade das formas de propriedade e gestão da economia cubana foram apresentadas no Encontro 3, com destaque para o *cuéntapropismo* (trabalhadores por conta própria) e as *cooperativas*.

Os conteúdos e debates sobre políticas sociais, saúde e educação (encontros 5, 6 e 7) foram fundamentais para a compreensão do caráter humanista da revolução cubana, assim como, as reflexões em torno da democratização da cultura e as formas de gestão estatal do patrimônio histórico e artístico no país (encontro 8). No contexto atual, ganhou destaque o debate da “*Política de Saúde em Cuba e as respostas à pandemia pela Covid-19*”; mostrando as fortalezas do sistema de saúde público, gratuito e universal em Cuba, assim como, as estratégias exitosas de combate à Covid-19. Esse debate levou os(as) participantes à reflexão de que a saúde não deve ser sucateada e privatizada, e da necessidade e possibilidade de priorizar a vida frente aos lucros.

No Módulo III, foram debatidos os temas “*Gênero, relações étnico-raciais e desafios*”. Os encontros 9 e 10 trouxeram uma abordagem sobre a situação das mulheres e da população negra antes da revolução de 1959, além de apresentar um panorama das conquistas ao longo dos 60 anos de transição socialista. No entanto, os(as) pesquisadores(as) apontaram que ainda persistem desafios em termos de igualdade e equidade, os quais precisam ser enfrentados no processo de construção do socialismo.

O encontro 11, o último encontro do curso, abordou os “*Desafios e estratégias para a Revolução Cubana na atualidade*”. Na ocasião foi discutido o processo de atualização do modelo econômico e social e os principais desafios do processo revolucionário cubano; relacionando-o com a conjuntura internacional, o acirramento do bloqueio econômico e o cenário da Covid-19. Destaca-se neste



encontro, a participação de três professores(as) da *Facultad de Economía de la Universidad de La Habana*, que enviaram três vídeos analisando, desde suas áreas de pesquisa, os desafios e estratégias adotadas por Cuba no contexto recente.

## 2.2 Resultados obtidos e avaliação

Destaca-se como resultado do curso o nível e o exercício de preparação das exposições, momento profícuo de troca de conhecimento com os(as) participantes, de socialização dos achados das pesquisas, sistematizados em dissertações e teses dos(as) professores(as) nas áreas de Política Social, Pedagogia e Arquitetura. Identificou-se um avanço no curso quanto a análise concreta, mas também teórico-conceitual, sobre a realidade cubana<sup>8</sup>.

Também se destaca a interdisciplinaridade, uma vez que os(as) pesquisadores(as) que expuseram os temas nos encontros possuem diferentes formações acadêmicas em áreas como Serviço Social, Ciências Econômicas, Pedagogia, Ciência Política, História da Arte. Os(as) participantes eram oriundos de diferentes regiões do Brasil, com isso os debates ao longo do curso não ficaram circunscritos a apenas um campo do conhecimento, nem ficaram restritos aos “muros” da Universidade.

Um resultado relevante foi o mapeamento inicial de distintos pesquisadores(as), estudantes de graduação e pós-graduação, assim como outros atores sociais interessados em conhecer e pesquisar temas da experiência de transição socialista em Cuba. Esse mapeamento, a partir das pessoas inicialmente

---

<sup>8</sup> Nas várias sessões do curso foi gerado um debate sobre dualidade monetária; preços, dinheiro e salário em Cuba; formas de propriedade/gestão em processos de transformação social socialista; fundamentos da política social; transição ao socialismo ou transição socialista; participação social e o papel dos jovens, etc. Tais temas foram amplamente discutidos e analisados, inclusive frente às diferentes concepções.



inscritas e dos(as) participantes efetivos, poderá servir de base para articular algum tipo de rede de pesquisa mais ampla. Adicionalmente, foi gerada uma biblioteca virtual do curso com materiais diversos (livros, artigos, documentários, etc.) sobre as temáticas abordadas em cada encontro, que poderá ser disponibilizada *on-line* no futuro.

A equipe organizadora realizou uma avaliação com os(as) participantes, através do *Google Forms*, que contemplou perguntas em relação às dimensões: acolhida<sup>9</sup>, exposição, bibliografia, dinâmica das aulas<sup>10</sup>, assim como, desafios e sugestões para qualificar o processo de desenvolvimento do curso e a prática docente. De forma geral, a experiência recebeu uma avaliação muito positiva dos(as) participantes.

Foi registrada a frequência regular de aproximadamente 42 pessoas em cada encontro, de um total de 60 inscritas, as quais indicaram a importância do curso, o interesse por conhecer aspectos da revolução cubana, bem como, aprofundar alguns outros<sup>11</sup>. A grande maioria dos(as) participantes considerou excelente a aplicabilidade do conteúdo às suas pesquisas, militância e trabalho, assim como, a compreensão dos objetivos almejados pelo curso (Imagem 1).

---

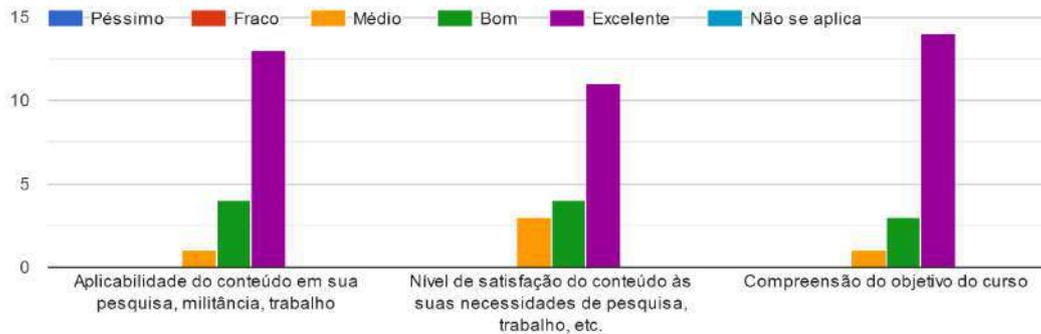
<sup>9</sup> Dos(as) participantes, 95% avaliaram a acolhida como muito boa.

<sup>10</sup> Sobre a dinâmica da aula (do ponto de vista didático-pedagógico) destacou-se como positivo: interação, participação, didática, diversidade de matérias, clareza na exposição; linguagem e abordagem acessíveis; uso de *power point* como meio de facilitar o acompanhamento das exposições.

<sup>11</sup> Observou-se a necessidade de discutir temas como a questão ambiental, questão agrária, emprego, salários e relações de trabalho, etc.



Imagem 1 – Avaliação do conteúdo programático do curso



Fonte: Formulário de avaliação do curso. Elaboração própria.

No que se refere à metodologia (Imagem 2), apesar das dinâmicas de trabalho terem sido consideradas como excelentes ou boas, cabe destacar que a modalidade virtual foi um grande desafio para expositores(as) e participantes. Primeiro, pela dificuldade na utilização da plataforma (*Zoom Meeting*), isso implicou um esforço por parte dos(as) professores(as) inclusive antes de começar o curso para se familiarizar com a ferramenta.

Segundo, pelos serviços de conexão de internet que, em alguns momentos, impactou negativamente na qualidade do vídeo e do som. Também, porque este tipo de modalidade *on-line* geralmente impacta negativamente a qualidade do debate, dificultando a interação e a concentração dos(as) participantes, assim como, na própria quantidade de inscritos(as).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Se por um lado, a utilização de plataforma virtual apresentou os pontos negativos supracitados, de outro, apresentou a vantagem de permitir a participação de diferentes estados do Brasil.



Imagem 2 – Avaliação da metodologia do curso



Fonte: Formulário de avaliação do curso. Elaboração própria.

A maior parte dos(as) participantes que responderam o formulário de avaliação consideraram boa a própria compreensão dos assuntos discutidos, o interesse e a participação ao longo do curso e a frequência e pontualidade. A integração entre os(as) participantes, contudo, ficou prejudicada sendo considerada fraca e média pela maioria. Esse dado é bastante importante, uma vez que “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal” (SAVIANI & GALVÃO, 2021) e a não presencialidade do processo impõe limites pedagógicos importantes para esse tipo de iniciativa.

Por último, afirma-se a importância das avaliações sistemáticas efetuadas ao longo do processo de desenvolvimento do curso, de cunho formativo, que forneceram subsídios para o aprimoramento e a qualificação da proposta de extensão executada.

### 3 Conclusão

A experiência do curso de extensão “Revolução Cubana – 60 anos depois” abre um leque de possibilidades para futuros trabalhos. Dentre eles, a reedição do curso em 2021 e a possibilidade de produzir coletivamente um livro



com os resultados das investigações dos(as) expositores(as). A receptividade e demanda pelo curso ficou evidenciada com a inscrição de mais de 200 pessoas em poucas horas, muitas das quais não puderam participar devido à quantidade de vagas estabelecida pela comissão organizadora. Os limites impostos pela natureza da atividade virtual apontam para a necessidade de envidar esforços, num momento pós-pandemia, para a realização de atividades sobre a revolução cubana de modo presencial.

Salienta-se que a discussão sobre o processo revolucionário cubano, apresentada nos encontros do curso, tributou a desmistificar o discurso hegemônico/convencional sobre esta experiência de transição socialista; além de visibilizar, com todas suas contradições e desafios, a resistência/existência deste projeto de sociedade alternativa. Ademais, o curso, enquanto uma ação de extensão universitária, cumpriu seu papel ao levar à comunidade os resultados das pesquisas realizadas na academia, socializar conhecimentos, assim como, partilhar saberes, olhares e experiências diversas de pesquisadores(as), estudantes, profissionais e militantes.

## Referências

CASTRO RUZ, F. Discurso proferido em 16 de abril de 1961. **CUBADEBATE**. Disponível em: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2015/04/16/una-revolucion-de-los-humildes-por-los-humildes-y-para-los-humildes/>>. Acesso em: abr. 2021

MACIEL, A. **A universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade?** Rio Branco: EDUFAC, 2017.

MOTTA, R. P. de S. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2000. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/comunicacion/d>



# RAÍZES E RUMOS

Revista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC

ISSN: 2317-7705 online  
ISSN: 0104-7035 impresso



ocs/Di\_a\_2.\_O\_segundo\_grande\_surto\_anticomunista.1961-64.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia:** a falácia do ensino remoto. *Universidades e Sociedade*, ANDES-SN, janeiro de 2021, p. 36-49.

SUÁREZ SALAZAR, L. **Cuba en revolución:** miradas en torno a su sesenta aniversario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.



## Criação de histórias infantis sobre a temática da Covid-19 como estratégia de educação em saúde

*Creation of children's stories on the theme of Covid-19 as a health education strategy*

Patrícia Fernandes Prado<sup>1</sup>  
Ana Augusta Maciel Souza<sup>1</sup>  
Mirela Lopes Figueiredo<sup>1</sup>  
Ricardo Otávio Gusmão<sup>1</sup>  
Carolina dos Reis Alves<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho objetiva apresentar a experiência da produção de histórias infantis sobre a temática da Covid-19 como estratégia de educação em saúde para crianças. Trata-se de um relato de experiência sobre a construção de histórias infantis realizadas por estudantes de enfermagem no segundo semestre de 2020 e em parceria com o projeto de extensão “Pró-brincar: programa de atenção integral à criança hospitalizada” do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Foram construídas cinco histórias que abordaram de maneira lúdica informações sobre o vírus, sintomatologia da infecção, medidas preventivas frente à pandemia e ações dos profissionais que atuam no enfrentamento da doença. A produção das histórias permitiu uma experiência relevante para os discentes e docentes envolvidos na construção do material. Destacamos que a contação de histórias como um recurso terapêutico poderá ser uma estratégia educativa e elemento facilitador de interação e comunicação com a criança.

**Palavras-chave:** Covid-19. Criança. Educação em saúde. Histórias.

### Abstract

This work aims to present the experience of producing children's stories on the theme of Covid-19 as a health education strategy for children. This is an experience report about the construction of children's stories carried out by nursing students in the second semester of 2020 and in partnership with the

---

<sup>1</sup> Docentes na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – patricia.prado@unimontes.br, ana.maciell@hotmail.com, mirelalfigueiredo@yahoo.com.br, ricardotavio25@gmail.com, carolina.calreis@yahoo.com.br.



extension project “Pro-play: comprehensive care program for hospitalized children” of the undergraduate nursing course of the State University of Montes Claros – Unimontes. Five stories were constructed that addressed in a playful way information about the virus, symptoms of the infection, preventive measures in the face of the pandemic and actions of the professionals who work to face the disease. The production of the stories allowed a relevant experience for the students and teachers involved in the construction of the material. We emphasize that storytelling as a therapeutic resource can be an educational strategy and an element that facilitates interaction and communication with the child.

**Keywords:** Covid-19. Child. Health education. Stories.

## 1 Introdução

No final do ano de 2019, na China, apareceu uma doença denominada “*coronavirusdisease 2019*” (Covid-19), que se tornou o mais sério problema de saúde pública desta geração, tendo sido declarada uma pandemia em 11 de março de 2020. A contaminação pelo novo vírus Sars-Cov-2 pode causar infecções respiratórias e levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020; FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020).

O ano de 2020 será marcado na história como aquele ano em que o mundo parou, e a ciência se debruçou para enfrentar uma das mais avassaladoras doenças infectocontagiosas. Atualmente, o alto fluxo de informações sobre a doença, o estresse mental causado pelo isolamento repentino, o distanciamento físico e a possibilidade real de perda têm gerado transtornos psicológicos em grande escala, afetando de forma considerável a saúde mental de crianças (DEOLMI; PISANI, 2020; FEGERT *et al.*, 2020).

Nesse período de isolamento, a comunicação, a escuta e o acolhimento podem contribuir para ajudar as crianças a compreenderem que há momentos difíceis que envolvem sofrimento e que não estão sozinhos (FIOCRUZ, 2020). Como em outras crises, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e outras



organizações enfatizam a importância de apoio psicossocial precoce e setorial para os jovens e o fornecimento de orientação com materiais sobre o tema (OMS, 2020; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2020).

Nesse cenário, os conteúdos acadêmicos podem se transformar e devem ser repensados. A pandemia gera uma urgência por aprender, identificar e desenvolver recursos para enfrentar uma nova situação de crise, um aprendizado fundamental para o desenvolvimento humano individual e coletivo e uma estratégia essencial para a garantia da saúde mental (FIOCRUZ, 2020).

O estudo realizado por Menezes *et al.* (2020) aponta as contribuições da contação de histórias para a saúde mental no contexto da pandemia de Covid-19. Os autores consideram que a contação de histórias faz parte da caixa de ferramentas necessárias para a ativação de forças psíquicas expressivas dos afetos no cenário atual. Destacam que o contato com uma história é um convite à imaginação e à brincadeira de fazer-se protagonista, (re) contando a sua própria história em cenários imaginativos e encontrando resoluções criativas. Além disso, a contação de histórias pode ser utilizada para auxiliar os indivíduos nos processos de comunicação humana, de construção de mundo e de formação pessoal (SILVA *et al.*, 2018).

Considerando que na prática docente de enfermagem estratégias de abordagem com a criança com foco na comunicação são trabalhadas com os estudantes com o objetivo de que como um futuro profissional, o acadêmico tenha subsídios para prestar uma assistência adequada às necessidades do infante e pensando na contação de histórias como estratégia de comunicação com as crianças no cenário atual da pandemia, foi proposto aos discentes de um curso de graduação em enfermagem a construção de histórias infantis com o objetivo de proporcionar processos interativos e lúdicos para aprendizagem desse público na realidade enfrentada.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da produção de histórias infantis sobre a temática da Covid-19 como estratégia de educação em saúde para crianças.



## 2 Desenvolvimento

No segundo semestre de 2020, na disciplina de produção do conhecimento do 6º período do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), foi proposto aos 17 estudantes participantes a elaboração de histórias infantis com a temática Covid-19. A atividade foi realizada de forma remota, por meios virtuais de comunicação, durante os meses de junho a novembro, sendo desenvolvida em três etapas.

Na primeira etapa, com a orientação de professores da disciplina produção do conhecimento, foram selecionados subtemas relacionados à pandemia para serem contemplados no conteúdo das histórias, assim distribuídos: aspectos relacionados ao vírus e sintomatologia da doença, distanciamento social, medidas de prevenção, atuação dos profissionais no enfrentamento da doença e automedicação. Os discentes foram subdivididos em cinco grupos, cada qual ficando responsável por dar enfoque a um dos subtemas definidos.

Na segunda etapa, por meio de orientações *on-line*, professores e estudantes passaram a realizar encontros quinzenais e a proposta foi sendo elaborada. Previamente à elaboração da história, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos, relatórios do Ministério da Saúde (MS) e da OMS para fins de obtenção de informações seguras e confiáveis com embasamento científico.

Para a construção das ilustrações relacionadas aos aspectos abordados na história, os discentes utilizaram os seguintes recursos: ilustrações manuais, aplicativo móvel *CamScanner*®, site *Clipping Magic*®, *PhotoScape*®, plataforma de design gráfico *Canva*® e o programa de criação/edição e exibição de apresentações gráficas *Microsoft PowerPoint*®.



Na terceira etapa, os grupos de discentes apresentaram as produções em seminário para uma banca de cinco professores, que realizaram sugestões e revisões do conteúdo para a versão final de cada história elaborada.

Este trabalho foi realizado em parceria com o projeto de extensão “Pró-brincar: programa de atenção integral à criança hospitalizada” que desenvolve uma proposta metodológica de atuação por meio de atividades lúdicas com as crianças internadas em unidade de internação pediátrica de Montes Claros, Minas Gerais, assegurando o respeito aos preceitos do cuidado atraumático e da Política Nacional de Humanização.

A contação de histórias é um recurso que foi introduzido pelo projeto nas unidades de internação a partir de novembro de 2016. As atividades são desenvolvidas por uma equipe de docentes e discentes do curso de enfermagem da Unimontes e busca a integração do ensino-serviço na perspectiva de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. O projeto “Pró-brincar” pretende publicar, disponibilizar e utilizar as histórias produzidas nos diversos ambientes de cuidado à criança, como forma de contribuição à sociedade, por meio de práticas e ações extensionistas que levem à valorização da produção e socialização do conhecimento, fortalecendo o elo entre o saber e o fazer.

O projeto tem a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Unimontes sob parecer nº 2885.

### 3 Resultados

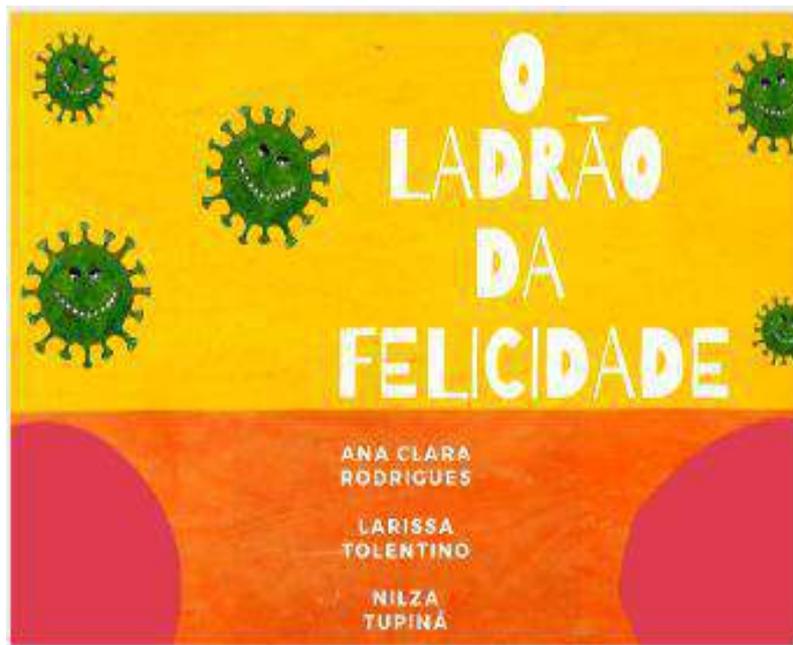
As histórias criadas abordaram de forma lúdica e com uma linguagem acessível e de fácil compreensão ao público-alvo (crianças de 3 a 12 anos) informações sobre o vírus causador da doença, sintomas da infecção, cuidados e medidas preventivas frente à pandemia, o risco da automedicação e ações dos profissionais que atuam nesse processo de enfrentamento da doença com destaque para os trabalhadores de enfermagem, médico, fisioterapeuta e equipe de conservação e limpeza.



Enfatizou-se no conteúdo das histórias orientações importantes como o distanciamento social, evitando aglomerações, a utilização correta das máscaras de proteção, medidas de etiqueta (como cobrir a boca ao tossir e espirrar), a lavagem das mãos e a higienização com o álcool, bem como os cuidados a serem seguidos dentro e fora de casa.

As produções foram intituladas: “O ladrão da felicidade” (Imagem 1); “Alcoogelina e os cuidados contra a COVID-19” (Imagem 2); “A liga da Saúde: a batalha contra a COVID-19” (Imagem 3); “A invasão do malvado Coronavírus (Imagem 4)”; “Mariana e o remédio da TV (Imagem 5)”.

Imagem 1 – O ladrão da felicidade.



Fonte: Ana Clara Rodrigues, Larissa Tolentino e Nilza Tupina



Imagem 2 – Alcoogelina e os cuidados contra o Covid-19.



Fonte: Ana Clara Pinheiro, Angelica Ruas Moreira e Thamires dos Santos (2020)

Imagem 3 – A liga da Saúde: a batalha contra a Covid-19.

## A LIGA DA SAÚDE A BATALHA CONTRA A COVID-19



Fonte: Daniel Erikson Oliveira Santos, Gabriela Emelly de Oliveira Alquimim, Nathaniel Matheus Maia Sena e Nourival Pereira Peixoto Neto (2020)

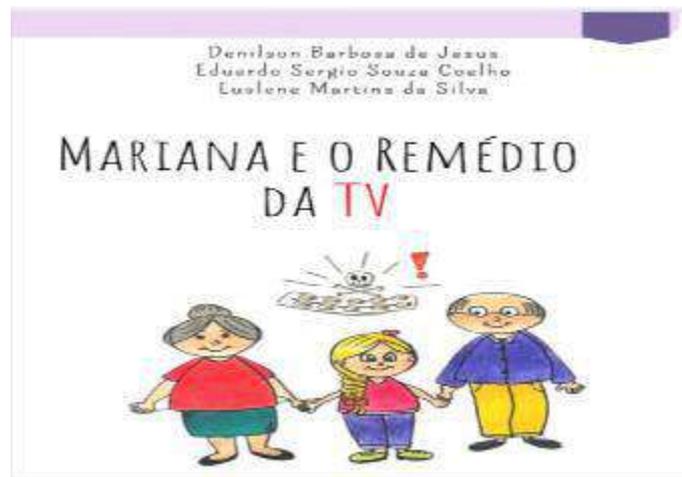


Imagem 4 – A Invasão do Malvado Coronavírus.



Fonte: Ana Beatriz Martins Lopes Ana Cecília Melo Lopes Jacqueline Nascimento Durães e Maria Luiza Braga Passos (2020)

Imagem 5 – Mariana e o remédio da TV.



Fonte: Denilson Barbosa de Jesus, Eduardo Sergio Souza e Euslene Martins da Silva (2020)

Acreditamos que as histórias poderão estimular a imaginação das crianças ao assimilar a realidade da pandemia da Covid-19, contribuindo para o processo de ensino enquanto elemento facilitador do conhecimento e amenizando o estresse ocasionado pelo impacto negativo da doença. É importante ressaltar que conforme a perspectiva interacionista, a criança é um ser ativo, um ator social, que participa e interage com diferentes pessoas e



situações, atribuindo significados aos processos vivenciados no mundo social, agindo em cada situação, conforme o significado que lhe atribui (DEPIANTI; MELO; RIBEIRO, 2018).

O ato de contar histórias visa proporcionar à criança um momento de relaxamento, de descontração e equilíbrio, promovendo o seu bem-estar físico, emocional, intelectual e social. A criança, ao ouvir histórias pode se identificar com um dos personagens, pode criar um símbolo e se colocar no lugar do outro. Esse movimento psíquico de transferir aspectos do objeto real ao objeto simbólico é muito importante para o desenvolvimento humano (ARAÚJO *et al.*, 2009).

É relevante destacar que materiais educativos são estratégias de educação em saúde e permitem contribuir para o cuidado em saúde, para a prevenção de doenças e promoção da saúde, pois caracterizam-se como veículo transformador de práticas e comportamentos socioambientais. Assim, a utilização desses recursos na saúde pública em um momento de pandemia é muito importante, principalmente quando integra a universidade à comunidade, por meio da educação infantil (SILVA *et al.*, 2020).

As tecnologias educacionais enfatizam o saber-educar do enfermeiro com vistas à melhoria da assistência de enfermagem e são consideradas ferramentas úteis para o processo de ensino que envolve a assistência, bem como facilitadoras do conhecimento do público-alvo (SILVA; CARREIRO; MELO, 2017).

Para os estudantes, a experiência da construção das histórias desenvolveu o senso crítico, criativo, reflexivo e o ato de apropriar-se de tecnologias da educação para fomentar os processos de ensino e aprendizagem na atenção à saúde da criança. Observou-se que houve participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, permitindo maior flexibilidade, dinamicidade, interação e comunicação no processo de produção do material.

Como limitação no processo de criação das histórias, aponta-se dificuldades na confecção das ilustrações e na edição gráfica do material, visto que a maioria dos estudantes não possuía experiência ou habilidades para



manusear aplicativos de design gráfico, além do distanciamento físico dos discentes que dificultou a junção das ideias de forma mais concreta.

Os produtos gerados pelos discentes serão disponibilizados *on-line*, via mídia social, na página oficial do projeto “Pró-brincar” e de forma física com cópias nas unidades de internação pediátrica de atuação do projeto.

Considerando que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, acreditamos na necessidade interface da mesma com a pesquisa e o ensino para a formação profissional. Portanto, entendemos que essa integração é importante não só para a produção do conhecimento por meio das ações desenvolvidas, mas também para que os acadêmicos desenvolvam competências, habilidades e a capacidade necessária para o reconhecimento de estratégias que possam promover o bem-estar das crianças e suas famílias. A articulação do conhecimento científico, proveniente da pesquisa e ensino na universidade, com as reais necessidades da comunidade potencializa seu papel de transformador social. Neste sentido, as ações de extensão assumem uma função social da academia e contribuem para o desenvolvimento social.

## 4 Conclusão

A construção das histórias destinada ao público infantil sobre a temática da Covid-19 permitiu uma experiência relevante para os discentes e docentes envolvidos na proposta. Consideramos que, neste período de pandemia, as produções podem ser um recurso lúdico de educação em saúde para as crianças, proporcionando processos interativos para aprendizagem no contexto da saúde, contribuindo para a elaboração da experiência do adoecer e para a humanização da assistência. Assim, mais recursos direcionados à saúde mental infantil devem ser encorajados e compartilhados para ajudar na redução do impacto psicológico durante este período de crise humanitária.



## Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **APA COVID-19 Information and Resources**. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/covid-19>. Acesso em: 15 set. 2020.

ARAUJO, A.M.C *et al.* **A arte de contar histórias com o livro de folhas soltas: uma experiência junto a crianças em leitos hospitalares**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. p. 10294- 10299, 2009.

DEOLMI, M.; PISANI, F. **Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents**. Acta Biomed; 91(4):e2020149, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23750/abm.v91i4.10870>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DEPIANTI, J.R.B.; MELO, L.L.; RIBEIRO, C.A. **Brincando para continuar a ser criança e libertar-se do confinamento da hospitalização em precaução**. Esc Anna Nery;22(2):e20170313, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n2/pt\\_1414-8145-ean-22-02-e20170313.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n2/pt_1414-8145-ean-22-02-e20170313.pdf). Acesso em: 4 dez. 2020.

FEGERT, J.M.*et al.* **Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality**. Child Adolesc Psychiatry Ment Health, v.14, n.20, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32419840>. Acesso em: 9 mar. 2021.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREITAS, A.R.R., NAPIMOGA, M., DONALISIO, M.R. **Análise da gravidade da pandemia de Covid-19**. Epidemiol Serv Saúde. 2020; 29 (2): e2020119. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200008>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MENEZES, J.A.*et al.* **A contação de histórias no Instagram como tecnologia leve em tempos pesados de pandemia**. Psicologia & Sociedade, v. 32, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822020000100411](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100411). Acesso em: 12 nov. 2020



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)** [Internet]. Brasília (DF); 2020.

Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 8 out. 2020

SILVA, D.M.L.; CARREIRO, F.A.; MELLO, R. **Tecnologias educacionais na assistência de enfermagem em educação em saúde: revisão integrativa**. Rev. Enferm UFPE online, v.11, n. 2, p.1044-51, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13475>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, L.C.A., *et al.* **O efeito terapêutico do ato de ouvir e contar histórias em um setor de tratamento oncológico: relato de experiência**. GEP NEWS, Maceió, v.1, n.1, p. 38-43, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/view/4680/3286>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, R.C.R. **Construção de cartilha educativa sobre cuidados com crianças frente à pandemia Covid-19: relato de experiência**. Rev baiana enferm, 34:e37173, 2020. Disponível em: [http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178865020200001006](http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178865020200001006). Acesso em: 03 mar. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak**. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mentalhealthconsiderations.pdf?sfvrsn=6d3578af\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mentalhealthconsiderations.pdf?sfvrsn=6d3578af_2). Acesso em: 18 nov. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Helping Children Cope with Stress during the 2019-nCoV Outbreak**. Disponível em: [https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/helping-children-cope-with-stress-print.pdf?sfvrsn=f3a063ff\\_2](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/helping-children-cope-with-stress-print.pdf?sfvrsn=f3a063ff_2). Acesso em: 10 nov. 2020.



## Re(Aprendendo) novas formas de ensinar: ações de extensão adaptadas para aprendizagem durante a pandemia de Covid-19

*Re(learning) new ways of teaching: extension actions adapted for learning during the Covid-19 pandemic*

Gisella de Carvalho Queluci<sup>1</sup>  
Priscila de Castro Handem<sup>1</sup>  
Amanda Curiel Trentin Corral<sup>2</sup>  
Larissa Artimos Ribeiro<sup>3</sup>

### Resumo

Devido à necessidade de isolamento social, as tecnologias começaram a ser utilizadas como estratégias facilitadoras para as atividades de ensino. Este é um relato de experiência sobre o Projeto de Extensão Capacitação em Metodologias Ativas de Ensino para Educação em Saúde teve os seguintes produtos técnicos elaborados: 1) criação da cartilha “Mente e Corpo Ativos: dicas de atividades a distância em tempos de isolamento social”; 2) manual de Organização de Eventos Online; 3) organização do “Webinário Metodologias Ativas para o Ensino de Enfermagem” 4) vídeo “Manual do Google Meet”. Os materiais e o evento permitiram uma reflexão acerca da interação entre docentes e discentes em tempos de isolamento social. Os resultados esperados foram alcançados com sucesso, principalmente no que se refere à formação de uma rede de disseminação de conteúdo, garantindo o direito social à educação através da capacitação dos alunos para uma intervenção fundamentada e eficaz em suas comunidades.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Tecnologia educacional. Extensão universitária.

---

<sup>1</sup>Docentes na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – gisellaqueluci@yahoo.com.br, priscilahandem@gmail.com.

<sup>2</sup>Discente na Universidade Federal de São Paulo - amandactrentin@gmail.com,

<sup>3</sup>Discente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – lari.artimos@edu.unirio.br.



## Abstract

Due to the need for social isolation, technologies began to be used as facilitating strategies for teaching activities. This is a experience report. The project had the following technical products elaborated: 1) creation of the booklet “Active Mind and Body: tips on distance activities in times of social isolation”; 2) Online Events Organization Manual; 3) organization of the Webinar Active Methodologies for Nursing Education 4) video “Google Meet Manual”. The materials and the event allowed a reflection on the interaction between teachers and students in times of social isolation. The expected results have been successfully achieved, especially with regard to the formation of a network for the dissemination of content, guaranteeing the social right to education through training students for an informed and effective intervention in their communities.

**Keywords:** Distance Education. Educational Technology. University Extension.

## 1 Introdução

No mundo globalizado e tecnológico, observamos cada vez mais a utilização de atividades educativas *online* para trabalhar a interação, a dinamicidade, a aprendizagem colaborativa e significativa na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, percebe-se que a internet amplia as oportunidades de comunicação e estimula a criação de estratégias que garantem um ensino mais atrativo ao colaborar com o trabalho em equipe, a criatividade, a inteligência e o senso crítico (CHIOSSI e COSTA, 2018).

Com a pandemia por Covid-19, foi essencial às instituições de ensino discutir mudanças e novas formas de aprender a ensinar e aprender a aprender, e a aprender a fazer, com o objetivo de transformar o ensino presencial em um modelo de ensino remoto que pudesse dar continuidade ao estudo e ao trabalho de novas competências no estudante (KHATIB, 2020). Sendo importante, nesse período, ressaltar que a educação é um direito fundamental e que para ser ofertada adequadamente precisa ser gratuita, acessível, inovadora, promovida e incentivada com a cooperação da sociedade (QUEIROZ, 2018).



Devido à necessidade de isolamento social, as tecnologias começaram a ser utilizadas como estratégias facilitadoras para atividades de ensino, onde as discussões e informações de temas, por palestras, grupos de estudos, cartilhas, produções acadêmicas, “webinários” e congressos, começaram a atingir públicos de diferentes faixas etárias e graus de instruções (HACK, 2011).

Diante da disseminação do coronavírus e o cenário de incertezas, observou-se a necessidade da criação de cartilhas, com a finalidade de educar e tranquilizar a população, mostrando a importância de manter nossas mentes e corpos ativos, além de divulgar atividades que pudessem ser executadas em domicílio.

Cabe ainda destacar, as maneiras de reinvenção dos docentes e alunos acerca do que fazer no plano do ensino, em especial a organização de eventos científicos. Além disso, a inovação no uso de comunicações por vídeo, com outras percepções visuais e auditivas, destacando os chamados “webinários”, caracterizados como conferências *online* de grande valor para educação e realizações de reuniões na modalidade síncrona (KHATIB, 2020).

Diante desse panorama, o artigo visa descrever as ações extensionistas do Projeto de Extensão Capacitação em Metodologias Ativas de Ensino para Educação em Saúde: um espaço para criar modelos e tecnologias e cuidar em saúde da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19.

## 2 Metodologia

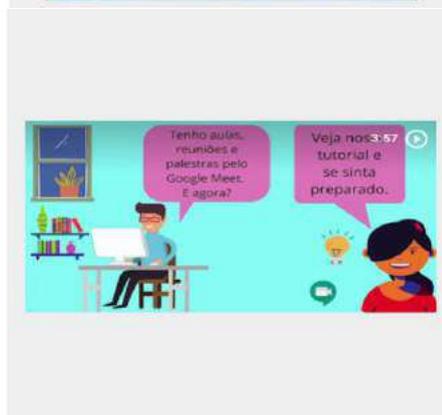
Trata-se de um relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas respeitando as regras de distanciamento social vigente, e foram realizadas por duas acadêmicas de Enfermagem e duas docentes, da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP) pertencente à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), durante os meses de março a outubro de 2020.



O Projeto de Extensão Capacitação em Metodologias Ativas de Ensino para Educação em Saúde, X0059/2020, tem como objetivos enriquecer a formação acadêmica, desconstruir estereótipos do ensino-aprendizagem, difundir a educação continuada, promover autonomia e liderança dos estudantes, desenvolver trabalhos científicos, e promover ações que visem a inserção curricular de conteúdo das metodologias ativas.

O projeto teve os seguintes produtos técnicos elaborados: 1) criação da cartilha “Mente e Corpo Ativos: dicas de atividades a distância em tempos de isolamento social”; 2) criação do Manual de Organização de Eventos Online; 3) organização do “Webinário Metodologias Ativas para o Ensino de Enfermagem” 4) criação do vídeo “Manual do Google Meet”. A Imagem 1 a seguir representa as imagens dos produtos educativos:

Imagem 1 – Representação das atividades desenvolvidas



Fonte: Os autores (2020).



### 3 Criação da cartilha “Mente e Corpo Ativos: dicas de atividades à distância em tempos de isolamento social”

Durante o primeiro momento compreendeu-se a criação da cartilha “Mente e Corpo Ativos: dicas de atividades à distância em tempos de isolamento social”, desenvolvida por discentes e docentes da EEAP. A cartilha teve como finalidade estimular o indivíduo a praticar atividades para manutenção da saúde mental e apresenta como conteúdo: o significado da resiliência, o alerta sobre o excesso de informações, o fornecimento de dicas para cuidar do corpo, orientações sobre atividades e aplicativos para descoberta de novos *hobbies*, plataformas gratuitas para cursos e para estabelecer rotinas saudáveis em domicílio. Além disso, a cartilha também destaca a importância de continuar com os tratamentos em saúde (por parte de quem está com algum tratamento em andamento).

A cartilha foi produzida para ser distribuída gratuitamente e virtualmente. O público-alvo abrange indivíduos de diferentes faixas etárias e locais, buscando promover a interação da universidade com a comunidade e a disseminação de conhecimentos. Diante disso, buscou-se auxiliar na permanência dos direitos dos cidadãos em um período de isolamento social, visto que abordou a promoção da saúde, o bem-estar físico, mental e social, a utilização da tecnologia para construção do conhecimento além de divulgar cursos para qualificação profissional, aplicativos de lazer e de exercícios físicos para a realização em casa.

A cartilha foi registrada no *eduCAPES* e obteve até meados do mês de novembro de 2020 um total de 519 visualizações, sendo 296 realizadas no Brasil, 203 nos Estados Unidos, 32 na Irlanda, 2 no Japão, 1 no Reino Unido e 1 no Panamá. Em relação aos acessos por cidades, houve maiores visualizações em Menlo Park, Rio de Janeiro e Niterói, respectivamente. Sobre os meses de acesso, observa-se maior visualização em maio e junho de 2020.



Quanto à divulgação, pode-se dizer que foi realizada, principalmente, por meio da publicação no *Journal de Dados PPGENFBIO* pertencente à UNIRIO, e através das redes sociais, *Facebook* e pelo *WhatsApp*.

### 3.1 Elaboração do Manual de Eventos Online

A segunda produção da equipe foi o “Manual de Eventos Online”. Devido às recomendações de isolamento social e consequente início das atividades remotas, a Pandemia de Covid-19 nos fez reinventar nossa maneira de aprender e estabelecer contato. Entendeu-se que, pela urgente necessidade dos alunos em preparar reuniões, simpósios e congressos *online*, seria importante passar toda expertise que o grupo adquiriu participando da elaboração de mais de 14 eventos da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto no primeiro semestre de 2020.

Pensando principalmente nos alunos que não participam de ligas acadêmicas e não adquiriram esse conhecimento, desenvolvemos um manual com o passo a passo e com os modelos de documentos e dados necessários. O objetivo foi colaborar com as comissões organizadoras, de modo a facilitar o andamento do evento e difundir esse conhecimento de forma ampla e gratuita para todos, contribuindo para a qualidade dos eventos promovidos por acadêmicos. Os primeiros passos consistiram em gerar um documento único que explicasse todo o processo administrativo e burocrático de como elaborar e divulgar qualquer evento *online*. Foram adicionados em ordem cronológica visando simplificar o processo para o aluno que utiliza o manual para construção de eventos. Suas 30 páginas contém as 7 etapas e todos os modelos de documentação necessária: 1) criação do projeto do evento; 2) criação do grupo de contato; 3) divisão da comissão organizadora; 4) criação do grupo dos palestrantes e convidados; 5) envio para universidade do projeto e cadastro na Pró-reitoria; 6) divulgação nos canais oficiais da universidade; 7) acompanhamento das atividades de cada integrante da comissão organizadora; 8) anexos; 8.1) projeto do evento; 8.2) equipe de organização; 8.3) convidados; 8.4)



modelo de carta convite aos palestrantes; 8.5) exemplos de mensagens para o *chat*;  
8.6) modelo de Cerimonial.

Esse material serviu de estímulo para diversos estudantes, não só do curso de enfermagem, mas também para a criação de 6 eventos realizados na UNIRIO: Semana Liga Acadêmica de Enfermagem Gerontológica; Atuações do Enfermeiro Emergencista no Processo de Envelhecimento Humano; Ciclo de debates: cuidados paliativos em Gerontologia; Novembro Azul e Saúde do Idoso: impactos do câncer de próstata e cuidados de Enfermagem; VI Fórum de Saúde e Envelhecimento nos 25 anos do Programa Interdisciplinar de Promoção à Saúde e Qualidade de vida do Idoso – Programa Renascer; Década do Envelhecimento Saudável: desafios da não-contenção. Todos os eventos gratuitos, *online* e 100% organizados pelos alunos da universidade valorizando, assim, o ensino público de qualidade.

### **3.2 Organização do Webinário “Metodologias Ativas para o Ensino de Enfermagem”**

Com base no manual de eventos, foi organizado, por docentes e discentes, o “Webinário Metodologias Ativas para o Ensino de Enfermagem”. O evento ocorreu nos meses de julho e agosto de 2020, composto por quatro encontros, com os temas: 1) Aprendizagem baseada em problemas; 2) Sala de aula invertida: introdução ao ensino híbrido e uso de tecnologias; 3) Gamificação, aprendizagem por pares e as ligas acadêmicas na formação complementar do estudante; 4) Simulação realística.

As inscrições dos participantes ocorreram via *Google Forms*, o *link* de acesso para o evento foi encaminhado aos endereços eletrônicos dos inscritos e o “webinário” ocorreu de forma *online*, através da plataforma *Google Meet*. Foi criada uma página para o “webinário” no *Facebook*, visando facilitar a comunicação e interagir com os participantes. Durante o evento, foram utilizados recursos visuais, a comunicação, o acompanhamento do *chat* e foi lançada a



hashtag “#SendoJuntosUnirio”, objetivando trabalhar a visibilidade e a motivação da universidade. A coleta de dados do evento foi realizada via *Google Forms*. O evento contou com 206 participantes e a pesquisa de satisfação foi respondida por 158 pessoas. Os resultados das perguntas fechadas estão descritos na Imagem 2.

Imagem 2 – Respostas da pesquisa de satisfação do “Webinário Metodologias Ativas para o Ensino de Enfermagem”.

Data	Palestra	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Não participei
21/07	Aprendizagem baseada em problemas	60,8%	14,6%	1,2%	0	0	23,4%
28/07	Sala de aula invertida: introdução ao ensino híbrido e uso de tecnologias	61,4%	17,7%	4,4%	0	0	16,5%
04/08	Gamificação, aprendizagem por pares e as ligas acadêmicas na formação complementar do estudante	53,2%	19%	6,3%	0,6%	0	20,9%
11/08	Simulação realística	75,9%	18,4%	5,7	0	0	0

Fonte: Os autores (2020).



Ao analisar os dados obtidos na tabela 1, percebe-se que a maioria dos participantes que respondeu à pesquisa de satisfação, classificou o “webinário” como “excelente”, a segunda maior concentração de respostas dos que participaram identificaram o evento como “muito bom” e não houve nenhuma classificação como “ruim”.

Em relação à pergunta aberta a sugestões, por não ser obrigatória, obteve-se 48 respostas. Das quais se classificam, principalmente, em duas categorias: 1) parabenização pelo evento e 2) pedido para serem promovidos outros eventos com essa temática.

Os encontros do “webinário” foram gravados com a devida autorização dos palestrantes e ouvintes. Após o evento, os vídeos foram editados e postados no canal do *Youtube* da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP-UNIRIO).

Vale ressaltar que a proposta de criar um “webinário” voltado para a temática de educação e novas tecnologias de ensino faz articulação das ações extensionistas com a promoção do direito à educação, visto que aproxima a faculdade da comunidade, ao criar espaços de interação entre acadêmicos, não acadêmicos e professores. Além disso, melhora a qualidade do ensino, gera democratização do conhecimento, traz inovações no ato de ensinar e aprender e estimula o crescimento pessoal e profissional dos palestrantes, comissão organizadora e ouvintes.

### 3.3 Vídeo “Manual do Google Meet”

O último material produzido foi um vídeo explicativo de como utilizar a plataforma *Google Meet* para realizar ou participar de eventos. O vídeo foi elaborado utilizando a plataforma *Canva*.

O primeiro vídeo foi roteirizado contendo descrições a respeito das necessidades básicas para o uso da ferramenta contendo informações sobre o que fazer antes de iniciar uma chamada via vídeo, verificando: 1) se o ambiente é tranquilo e silencioso; 2) se a internet está disponível; 3) se a bateria do celular ou



computador é suficiente; 4) se o fundo da minha imagem na câmera é adequado; 5) se a câmera e o microfone estão funcionando.

Como o *Google Meet* também pode ser utilizado em celulares com o *Android* ou *iOS* (sistema do *iPhone*), é recomendado que se faça o *download* de seu aplicativo. Assim, o passo a passo consiste em: 1) acesse a *Google Play* ou a *App Store* e realize o *download* do *Google Meet*; 2) ao abrir o aplicativo pela primeira vez, clique em “Continuar”; 3) conceda as permissões necessárias para o seu funcionamento; 4) selecione a conta a ser utilizada e toque em “Nova reunião”. Caso vá participar de uma reunião já existente, basta ir em “Código da reunião”; 5) na janela que surge, clique em “Compartilhar” e escolha o programa desejado para enviar o *link* para os seus amigos. 6) escolha se vai deixar o microfone e a câmera ligados. Em geral, eles permanecem desligados se você for apenas assistir uma aula ou palestra; 7) durante a reunião, se for necessário ligar a câmera clique no ícone na barra inferior; 8) o microfone só deve permanecer ligado durante a sua fala. Sempre desligue enquanto não utilizar para não gerar microfonia. Assim como na versão para navegadores no computador, o aplicativo do *Google Meet* também permite que você compartilhe a sua tela e até que legendas sejam ativadas. Entretanto, no celular, essas opções são acessadas pelo botão representado por “três pontos”. Pronto! Agora, você já sabe como usar o *Google Meet* para criar ou participar de reuniões pelo celular.

A segunda etapa foi a elaboração da imagem de fundo e do personagem. Após adicionar toda a parte de arte do vídeo foi realizada a gravação do áudio para dublar os personagens. Por fim, a legenda foi sincronizada. Todas essas etapas foram criadas para tornar o material acessível para todo o público, sendo eles com necessidades audiovisuais ou não.

O material foi registrado na plataforma *eduCapes* e foi feita a sua disseminação pelas redes sociais e grupos de mensagens instantâneas. Esse vídeo também foi enviado para as comissões de organização dos eventos que utilizaram o manual de eventos já descrito neste trabalho.



## 4 Considerações finais

Os materiais e o evento permitiram uma reflexão acerca da interação entre docentes e alunos em tempos de isolamento social. Percebe-se que essas metodologias permitem a articulação da dupla pesquisa-extensão e trazem resultados ao processo de aprendizagem, o que ratifica a importância da tríade ensino-pesquisa-extensão, pilar fundamental da instituição universitária.

A disseminação desses conteúdos contribui para a educação, saúde e lazer da população. É importante tornar materiais acadêmicos acessíveis à comunidade e fazer com que, mesmo durante o isolamento, atividades físicas, mentais e educacionais sejam praticadas, auxiliando na segurança pela permanência dos seus direitos como cidadãos.

Ainda são necessárias algumas adaptações para melhoria de eventos futuros, como promover melhor interação dos participantes e maior controle da participação dos ouvintes. Para isso, é necessário aproximar docentes e discentes das novas tecnologias de informação digitais que, após estudadas, podem ser inseridas no ensino remoto emergencial. Constata-se a importância de produções dessa natureza para a comunidade em âmbito regional e nacional, pois no evento e no portal para *download*, havia pessoas de outros estados. Auxiliando, assim, na construção de um conhecimento vasto e crítico, gerando intervenções fundamentadas e eficazes em suas comunidades.

Ressalta-se o valor da aprendizagem significativa dos estudantes frente às novas possibilidades tecnológicas durante a organização dos materiais e do “webinário”. Percebe-se a importância do conhecimento construído entre aluno-professor e aluno-aluno. Essa questão perpassa muitos conteúdos trabalhados em sala de aula em um modelo tradicional de ensino. Deve-se pontuar o protagonismo dos estudantes em um momento de urgente reinvenção do professor como mediador na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências fundamentais a serem trabalhadas na formação profissional do enfermeiro: capacidade de criar, questionar, inovar, liderar, seja na prática



assistencial e/ou no plano do ensino e de pesquisas.

## Referências

CHIOSSI, Renata Reis; COSTA, Christine Sertã. **Novas formas de aprender e ensinar: a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica.** Belo Horizonte, Rev. Texto Livre v. 11, n. 2, p. 160-176, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16798/135>.

Acesso em: 14 de out. de 2020.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação à distância.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

KHATIB, Ahmed Sameer El. **Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema?**

Repositório SSRN, 2020. Disponível em:

[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3614176](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3614176). Acesso em: 15 de out. 2020.

QUEIROZ, Daniela Moura. **Educação como direito fundamental de natureza social.** Rev. Brasileira de Educação Básica, v. 3, n. 11, 2018. Disponível em:

<https://rbeducacaobasica.com.br/educacao-como-direito-fundamental-de-natureza-social/>. Acesso em: 25 de mai. 2021.



## Futsal Feminino na UNIFAP: uma experiência de extensão universitária na cidade de Macapá

*Women's futsal at UNIFAP: an experience of university extension in the city Macapá*

Gustavo Maneschy Montenegro<sup>1</sup>  
Mairna Costa Dias<sup>2</sup>

### Resumo

Este relato descreve as ações realizadas no projeto de extensão “Futsal Feminino na UNIFAP”, que propõe ampliar a prática futebolística entre as alunas da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, atender a comunidade externa e garantir acesso ao esporte e lazer. Iniciado em 2019, hoje está em sua segunda versão. No período de 2019-2020 foi realizado duas vezes na semana, com treinos voltados para a iniciação ao futsal e atendimento de 83 participantes. Devido à pandemia de Covid-19, o planejamento está reformulado, os treinos foram substituídos por palestras *on-line*, as quais discutem temas específicos de futebol feminino. Considera-se que o projeto conseguiu difundir a prática e o debate sobre futebol feminino no contexto da UNIFAP e comunidade em geral.

**Palavras-Chave:** Esporte. Futebol Feminino. Lazer.

### Abstract:

This report describes the actions carried out in the extension project “Women’s futsal at UNIFAP” that proposes to expand football practice among students at the Federal University of Amapá (UNIFAP), to serve the external community and guarantee access to sports and leisure. Started in 2019, today is in its second version. In the period of 2019 to 2020 was held twice a week with training aimed at initiation to futsal and attendance of 83 participants. Due to the Covid-19 pandemic our planning has been reformulated the training has been replaced by online lectures which discuss specific topics of women’s football. It is considered that the project managed to spread the practice and debate about women’s football in the context of UNIFAP and community in general.

**Keywords:** Sport. Women’s football. Leisure.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Amapá – gustavo\_maneschy@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pesquisador da Universidade do Estado do Pará – mairnacd@hotmail.com.



## 1 Introdução

O objetivo deste texto é descrever as ações realizadas no projeto de extensão “Futsal Feminino na UNIFAP”, o qual tem a proposta de difundir a prática futebolística entre as alunas de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Todavia, a participação de mulheres da comunidade externa à instituição não é vedada, o que estreita a relação universidade-sociedade. Este projeto é vinculado ao curso de Educação Física da UNIFAP.

Ao entender o esporte e o lazer como direitos sociais, garantidos pela Constituição Brasileira de 1988 (MARCELLINO, 2008), e sendo porções da sociedade, o projeto de extensão, além de oportunizar a prática esportiva por mulheres para fins competitivos, planejou olhar o futebol sobre a “lente” do lazer.

A participação das mulheres no futebol, desde as décadas iniciais do século XX, é marcada por processos de disputas de poder, hierarquias, avanços e retrocessos quanto ao acesso à modalidade. Por aproximadamente quatro décadas (1941-1979), a prática do futebol estava oficialmente negada a elas, o que gerou lacunas e disparidades quando comparamos o acesso masculino ao futebol (GOELLNER, 2021).

Assim, em uma sociedade estruturalmente machista e patriarcal, o futebol feminino apresenta menor visibilidade, certo amadorismo, preconceito com as jogadoras, escassez de campeonatos... deixando evidente as dificuldades vividas por mulheres esportistas. Para contrapor o cenário mencionado, no Brasil e no mundo, surgem movimentos de incentivo à maior participação das mulheres no esporte, seja no contexto escolar, em treinamentos ou no lazer (BARREIRA *et al*, 2018).

Diante disso, ações institucionais têm contribuído para a experiência feminina, tais como: em 2016, a Federação Internacional de Futebol (FIFA)



definiu como um de seus pilares estratégicos o futebol feminino; em 2019, a Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL) definiu que os clubes devem ter times de mulheres, do contrário, os times masculinos estão impedidos de participar de campeonatos sul-americanos (GOELLNER, 2021).

Neste âmbito, o projeto de extensão “Futsal Feminino na UNIFAP”, criado em 2019, é considerado um espaço de: contestação das desigualdades esportivas, debate das relações de gênero, incentivo à prática desportiva feminina na UNIFAP, garantia de acesso ao esporte e lazer no estado do Amapá, qualificação das ações de esporte e lazer pelas mulheres “unifapianas” e demais interessadas, formação de equipe de futsal universitário representante em torneios esportivos. Desta forma, a universidade, por meio de ações extensionistas, reafirma seu caráter integrador junto à comunidade.

## **2 Mulheres no futebol: um campo de formação e conquistas**

Como indica Neira (2014), as práticas corporais são produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura. Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo.

Neste contexto, entende-se o lazer como um fragmento da vida social, uma necessidade humana e dimensão da cultura, a qual abarca uma multiplicidade de vivências culturais, como brincadeiras, esportes, passeios, virtualidade, artes, turismo (GOMES, 2014). O lazer não é um tempo isolado, ou mesmo ausente de tensões e contradições, ele se relaciona com outras dimensões da vida social, como educação, trabalho e política.

O futebol se configura como um dos principais saberes culturais ensinados, praticados e consumidos em nossa sociedade, seja na escola, nas ruas, nos campos de várzeas, nos clubes, nas arenas esportivas. Embora o futebol seja uma linguagem fortemente atrelada à identidade cultural no país,



devemos reconhecer que sua prática não ocorre sem conflitos e contradições, pois são inúmeros os casos identificados de misoginia, homofobia e racismo.

Por algum tempo, essa modalidade esteve culturalmente e oficialmente proibida a mulheres por ser considerada uma prática masculina, que imprime força, vigor, confronto, estereótipos deturpados e preconceituosos cunhados por uma sociedade “onde meninas vestem rosa e meninos vestem azul”. Na contramão de tal cenário, hoje, desponta o interesse de meninas e mulheres pelo futebol, seja por motivos pessoais ou coletivos, elas jogam em escolas, praças, ruas, campos e competições oficiais (GOEELNER, 2021; BARREIRA *et al*, 2018).

Para Costa *et al* (2018), o esporte, e principalmente o futebol, ainda são tidos como “território” do homem. Desta forma, o ingresso e a resistência feminina, é considerada uma ameaça à "soberania" masculina. Se os meninos enfrentam dificuldades de acesso e prática no futebol, a exemplo da escassez de professores especializados, infraestrutura adequada e equipamentos, às meninas é imputado, além dos limites mencionados, o preconceito, o descrédito e a violência, acarretando desmotivação e saída do esporte.

Em meio a esses dilemas, contradições, conflitos e superações, o futebol feminino no Brasil enfrenta essas barreiras e obtém resultados expressivos: em 2004 e 2008, a conquista da medalha de prata nos jogos olímpicos; vitória por seis anos consecutivos da seleção brasileira de futsal no Torneio Mundial de Futsal Feminino (2010-2015); o reconhecimento da jogadora Marta como a melhor jogadora do mundo (2006-2011) ; em 2019, o vice-campeonato da primeira edição da Copa do Mundo Universitário de Futebol Feminino na China.

Dentro do contexto mencionado de rupturas e avanços, o projeto de extensão “Futsal Feminino na UNIFAP” surge como *locus* de incentivo à prática do jogo e espaço político-pedagógico de debate acadêmico.



### 3 O início

O projeto de extensão foi idealizado, no início do ano de 2019, a partir de leituras acadêmicas que indicam as desigualdades no acesso ao esporte e lazer, vividas entre homens e mulheres (GOELLNER, 2021; SAMPAIO, 2008). Desde então, foi construída a proposta de extensão universitária que utiliza o futebol feminino como ferramenta de ruptura dos (pré) conceitos que envolvem o esporte. Foi delimitado como público-alvo, as alunas em nível de graduação e pós-graduação da UNIFAP, além de interessadas da comunidade externa à instituição.

O projeto é realizado na cidade de Macapá, no campus Marco Zero do Equador, sede da instituição. A estrutura precursora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi iniciada com a montagem, em 1970, do "Núcleo de Educação em Macapá" (NEM), ligado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Com a elevação do Território Federal do Amapá a uma Unidade Federativa, em 1988, criou-se, em 1990, a atual UNIFAP.

Macapá é a capital e maior cidade do estado do Amapá. É a única capital brasileira que não possui interligação por rodovia com outras capitais. Além disso, é a única cortada pela linha do Equador e se localiza às margens do Rio Amazonas. É localizada no extremo norte do país, a 1.791 quilômetros de Brasília (DF). A capital amapaense possui diversos espaços para práticas esportivas e de lazer: uma orla localizada às margens do Rio Amazonas, praças, parques, quadras e arenas esportivas públicas.

### 4 A ação

Após a institucionalização do projeto perante à universidade, foram iniciadas ações para reunir prováveis participantes. Passou-se a realizar divulgação da ação em redes sociais, em aplicativos de mensagens e afixação de cartazes em diversos espaços da instituição. Os treinos iniciaram em maio de



2019. Ocorriam às terças e quintas-feiras, no ginásio de esportes da UNIFAP. No início, as atividades contavam com baixa adesão, porém, com o transcurso do mesmo, o quantitativo de participantes tornou-se expressivo.

Em março de 2020, devido à pandemia de Covid-19, a metodologia do projeto sofreu ajustes dada a nova conjuntura planetária que prescreve o distanciamento e o isolamento social, impactando na saúde, economia, educação, lazer e nas relações de sociabilidade.

A universidade suspendeu todas as atividades presenciais, e por conseguinte, o projeto foi temporariamente paralisado. As atividades retornaram em julho de 2020, substituindo o modelo presencial pelo virtual. Com isso, foram ofertadas palestras *on-line* com foco na temática do futebol feminino. Até o momento, foram realizados três encontros virtuais, os quais contaram com os seguintes temas de debate: 1) futebol, cultura e ludicidade; 2) produção de conhecimentos sobre futebol feminino; 3) futebol e aprendizagens. Participaram das palestras *on-line* alunos e alunas da UNIFAP.

Diante disso, optou-se por mobilizar os estudantes nos grupos de mensagem e redes sociais, convocando e ressaltando a importância das palestras que seriam organizadas. Os debates *on-line* foram realizados por meio da plataforma *google meet*.

## 5 Alguns resultados

Na primeira etapa do projeto foram atendidas 83 mulheres, entre alunas da UNIFAP e comunidade externa. Diante disso, o propósito de oportunizar e discutir a prática futebolística entre as mulheres foi alcançado. Além disso, foi possível montar uma equipe de futsal para representar a instituição em campeonatos universitários, bem como oportunizar uma alternativa de lazer para as participantes.

É perceptível que debates acerca do futebol/futsal feminino no contexto universitário estão se avolumando. Temáticas como motivação de mulheres



universitárias praticantes de futsal (VOSEK *et al*, 2016), incentivos, dificuldades e preconceito de gênero no futebol/futsal feminino universitário (ASTARITA, 2009; GAMBÔA, 2019), estresse pré-competitivo de jogadoras universitárias de futebol (HIROTA, *et al*, 2008) têm sido debatidos em meio acadêmico, demonstrando a representatividade do assunto no país, o aumento de pesquisas e o reconhecimento da elevação do número de jogadoras.

É necessário ressaltar que essa ação, além de ser espaço para a atividade esportiva, também viabiliza momentos de sociabilidade, onde as partícipes constroem relações de amizade, competitividade, fraternidade, ludicidade, relaxamento. O lazer é uma necessidade humana, de onde se pode emergir experiências revolucionárias para a vida, como a criatividade, a crítica, o engajamento social e a liberdade (MONTENEGRO, DIAS e QUEIROZ, 2020).

Cabe destacar que a mudança na metodologia do projeto trouxe barreiras para a sua execução. Primeiramente, a dificuldade na mobilização dos estudantes para a participação dos eventos, e em segundo plano, o limite da própria instituição, que não dispunha de canal do *you tube* ou plataformas que pudessem ser utilizadas para comunicação mais precisa com a comunidade discente e organização das palestras.

Mesmo com essas adversidades, as palestras *on-line* foram realizadas, as quais tiveram os seguintes objetivos de discussão: 1) futebol, cultura e ludicidade: a perspectiva era evidenciar o futebol como uma produção cultural, que mobiliza paixões e é tecido por desigualdades de acesso, diferença de classe social, gênero e étnico-racial; 2) produção de conhecimentos sobre futebol feminino: discutindo o estado da arte sobre futebol feminino nos periódicos acadêmicos no campo da Educação Física e destacando os temas mais evidentes; 3) futebol e aprendizagens: analisar o caráter educativo da prática futebolística, onde podem ser mobilizados saberes, aprendizagens, socialização e convívio entre diferentes sujeitos.

Todavia, mesmo com tais limites, compreende-se que o projeto tem contribuído no acesso à informação, formação de profissionais interessados na



temática e, também, no desenvolvimento de ações de ensino-pesquisa-extensão no campo do esporte e lazer na realidade amapaense, em especial, com o futebol feminino.

## 6 Considerações Finais

Desenvolver um projeto de extensão que pudesse intervir na desigualdade de acesso ao futebol, vivido entre homens e mulheres, foi o que mobilizou a execução desta ação. Garantir informações, conhecimentos, expandir a prática esportiva são elementos mobilizadores para a construção de uma sociedade menos desigual e, neste contexto, o esporte e lazer como direitos sociais devem ser alvos de políticas públicas para o desenvolvimento social equânime.

Mesmo que alguns estudos (SAMPAIO, 2008; GOELLNER, 2021) indiquem progressos na participação da mulher no futebol, deve-se reconhecer as diferenças de acesso e permanência no esporte/lazer vividos entre meninos/homens e meninas/mulheres. Embora seja sabido os limites desta ação extensionista, ela cumpre seu papel ao ampliar a discussão, facilitar a prática de futebol feminino e denunciar as desigualdades no esporte.

Vislumbra-se uma futura proposta de ampliação dos debates *on-line*, os quais contariam com a participação de pesquisadores e pesquisadoras não só do estado do Amapá, mas também de outros estados e regiões do país, o que pode favorecer uma integração regional e/ou parceria com grupos de pesquisas. Compreende-se que este tipo de ação é fundamental para o desenvolvimento da modalidade, bem como o fortalecimento do tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão.



## Referências

ASTRITA, Paula Engelman. **Incentivos e dificuldades vivenciados por atletas do futsal feminino universitário**. 2009. 26f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BARREIRA, Júlia et al. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 607-618, abr./jun. de 2018.

COSTA *et al.* A mulher em quadra: evidências contemporâneas do contato inicial com futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 41, p. 694-702, jan./dez. 2018.

GAMBÔA, Thainá Chaul Bittencourt. **As dificuldades encontradas no futebol feminino: uma visão de atletas**. 2019. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, v. 27, n. 1, p. 1-12, jan./dez de 2021.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

HIROTA, Vinicius Barroso; TRAGUETA, Veronica Amorim; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes. Nível de estresse pré-competitivo em atletas universitárias do sexo feminino praticantes do futsal. **Conexões**, v. 6, ed. especial, p. 487-497, jul. 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson. Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008. p. 11-26.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy; QUEIROZ, Bruno da Silva; DIAS, Mairna Costa. Lazer em tempos de distanciamento social: impactos da pandemia de COVID-19 nas atividades de lazer de universitários na cidade de Macapá (AP). **Licere**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 1-26, set./2020

NEIRA, Marcus Garcia. **Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2014.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Lazer: um binômio instigante. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**.



# RAÍZES E RUMOS

Revista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC

ISSN: 2317-7705 online  
ISSN: 0104-7035 impresso



Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 139-154.

VOSER *et al*, Motivação dos praticantes de futsal universitário: um estudo descritivo. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. v. 8. n. 31. p.357-364. jan./dez. 2016.



## A previdência complementar como aliada ou não em uma aposentadoria tranquila

*Supplementary pension as an ally or not in a quiet retirement*

Alexandre Porte<sup>1</sup>

### Resumo

A previdência social como direito social pode não atender às necessidades básicas do cidadão quando ele não puder mais trabalhar. A previdência complementar pode auxiliar a manter a renda familiar, mas também pode se tornar uma armadilha, pois em geral, sabe-se quanto se aporta, mas não quanto vai receber nos planos de previdência complementar abertos. Neste depoimento, são apresentados os regimes de previdência brasileiros e algumas experiências encontradas no Projeto de Extensão Saúde Financeira da UNIRIO. A educação financeira é essencial para as famílias avaliarem as consequências futuras das decisões tomadas no presente.

**Palavras-chave:** Fundos de pensão. Entidades Abertas de Previdência Complementar. Educação financeira.

### Abstract

Social security as a social right may not meet the basic needs of the citizen when he can no longer work. Supplementary social security can help maintain family income, but it can also become a trap, because in general, it is known how much is contributed, but not how much you will receive in the open supplementary pension plans. In this statement, the Brazilian pension systems and some experiences found in the UNIRIO Financial Health Extension Project are presented. Financial education is essential for families to assess the future consequences of present decisions.

**Keywords:** Pension funds. Open private pension entities. Financial education.

---

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – alexandre.porte@unirio.br.



## 1 Introdução

O Art. 6, do Capítulo II, da Constituição (Brasil, 1988) estabeleceu os direitos sociais do povo. Ao longo do tempo, 3 emendas constitucionais foram acrescentadas. Em 2000, a moradia foi incluída como direito social; em 2010, a alimentação e em 2015, o transporte. Portanto, segundo o Senado Federal (2021), os direitos sociais são: 1) educação; 2) saúde; 3) alimentação; 4) trabalho; 5) moradia; 6) transporte; 7) lazer; 8) segurança; 9) previdência social; 10) proteção à maternidade e à infância e 11) assistência aos desamparados.

Alguns desses direitos, como assistência aos desamparados ou segurança, são atribuições prioritariamente do poder público e a contribuição do indivíduo se dá de forma indireta através do pagamento de impostos. Em outros casos, além do pagamento de impostos compulsórios, pode existir uma complementariedade entre o poder público e o indivíduo, como no caso da saúde, educação e previdência, nos quais existe um mercado privado muito bem estabelecido em paralelo ao serviço público oferecido.

De uma forma ou de outra, o dinheiro é uma ferramenta fundamental para que os direitos sociais de fato cheguem até a população, e como os governos não geram riqueza (só retiram de sua população através de impostos), torna-se óbvio que quem paga a conta pelos direitos sociais é o próprio cidadão. Na verdade, pagamos caro para ver o dinheiro mal gerido em muitos casos. Por isso, acabamos tendo que complementar o serviço de saúde, a educação e a previdência (quando podemos) pagando às nossas próprias expensas.

Esperar que governos que estão por vir cuidem de nossa saúde e de nossa aposentadoria em um futuro incerto e justamente quando podemos não ter condições de trabalhar e gerar renda, é algo extremamente arriscado, assim, o objetivo deste depoimento é discutir um pouco da experiência com previdência privada complementar que já encontramos dentro do Projeto de Extensão Saúde Financeira, da UNIRIO. Para isto, neste trabalho foi empregada uma abordagem



de natureza qualitativa, com amostragem intencional não probabilística através de três relatos livres de caso.

## 2 O sistema previdenciário brasileiro

O sistema de previdência brasileiro pode ser de três tipos diferentes: o Regime Geral de Previdência Social através do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS); o Regime Próprio de Previdência Social (para os servidores públicos) e o Regime de Previdência Complementar (COELHO & CAMARGOS, 2012).

O Regime Geral de Previdência Social tem filiação obrigatória, ou seja, todos (exceto servidores públicos civis e militares) têm o dever de participar e contribuir. Estas contribuições compulsórias são descontadas diretamente do salário dos empregados pelos empregadores e repassadas ao governo. Os profissionais autônomos pagam através de carnês com parcelas mensais estipuladas por eles próprios conforme o valor que esperam receber de aposentadoria no futuro.

Os recursos do Regime Geral de Previdência Social devem cobrir eventos de doenças, invalidez, maternidade, auxílio reclusão, seguro-desemprego, salário-família, idade avançada, tempo de contribuição e pensão por morte do segurado. Atende aos trabalhadores privados, domésticos, rurais, autônomos e cargos comissionados do poder público.

O Regime Próprio de Previdência Social é obrigatório para os servidores públicos civis estatutários (concurados) e militares, mas os militares seguem regras diferentes dos civis. O financiamento aqui pode vir de duas formas diferentes: o mutualismo, no qual cada servidor ativo paga uma parte e o total é usado para pagar os servidores inativos, aposentados e pensionistas ou então por capitalização. No regime de capitalização, o servidor paga uma parte como mutualismo e outra parte vai acumulando para ele próprio.



Servidores públicos federais admitidos após 2013 irão se aposentar com o teto salarial do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Rendas mensais superiores ao teto do INSS só serão obtidas através do regime de capitalização, mas os servidores admitidos antes de 2013 puderam optar pela permanência no regime de financiamento mutualismo ou de capitalização.

Juntos, o Regime Geral e o Regime Próprio de Previdência Social atendem a todos os trabalhadores brasileiros.

O Regime de Previdência Complementar é independente dos outros e a adesão é facultativa. Ele adota o regime de capitalização, no qual o indivíduo vai poupando e o valor final se reverte em uma renda mensal ao poupador. Ele atende a menos de 1% das pessoas atendidas pelos Regimes Geral e Próprio de Previdência Social (ABI-RAMIA et al., 2015)

Aliás, o Regime de Previdência Complementar surgiu antes do Regime Geral (1966) e do Regime Próprio de Previdência Social (1977). Os funcionários do Banco do Brasil contam com o CAPRE (hoje PREVI, a Previdência Complementar) desde 1904 (FGV, 2021; NOLASCO, 2021; PREVI, 2021).

O Regime de Previdência Complementar funciona através de entidades fechadas de previdência complementar (fundos de pensão) e de entidades abertas de previdência complementar aos quais o indivíduo se associa. O Quadro 1 apresenta as principais diferenças entre elas.

Quadro 1. Características das entidades abertas e fechadas de previdência complementar.

Entidades abertas de previdência complementar	Entidades fechadas de previdência complementar
Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos



Aberto a qualquer pessoa física (plano individual) ou jurídica (plano empresarial).	Fechada ao público. Voltada só aos funcionários da empresa, órgão público ou de uma associação ao qual o fundo está ligado.
Principais produtos: Plano Gerador de Benefícios Livres (PGBL) e Vida Gerador de Benefícios Livres (VGBL)	Principais produtos: Benefício definido: as contribuições vão variar em função do valor fixo a receber. Contribuição definida: aqui o valor a receber que vai variar dependendo de quanto acumulou, em contribuições definidas. Contribuição variável: uma mistura dos dois. Geralmente contribuição definida na fase de acumulação de recursos e benefício definido para receber até a morte.
Comercializado por bancos e seguradoras	Criado por patrocinadores ou instituidores e geridos por fundos de pensão. Patrocinador: empresa, União, Estado, Município e autarquias. Instituidor: associações e conselhos profissionais, cooperativas.
Fiscalizado pela Superintendência de Seguros Privados do Ministério da Fazenda (SUSEP)	Fiscalizado pela Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC)



Em 2018, havia 307 entidades fechadas de previdência complementar atendendo a 7 milhões de pessoas (OAB, 2021).

### 3 Planos de previdência complementar fechados

Nos planos de previdência complementar fechados patrocinados, ou seja, aqueles instituídos por empresas ou poder público, é comum no caso das empresas, os participantes (funcionários) entrarem com uma parte dos recursos e a empresa complementar com outra parte. É possível também só o participante contribuir ou só o patrocinador contribuir.

S., 47 anos, funcionário de um grande banco público, aderiu a um plano de previdência complementar fechado desse banco e a cada real que ele aporta no plano, o banco aporta valor igual.

Nesse caso, é uma grande oportunidade de rentabilizar os recursos dele, pois é muito raro encontrar investimentos que dão retorno de 100% sobre o capital investido.

O maior problema dos planos de previdência complementar fechados é o risco de má gestão dos recursos do fundo. Quanto menos participantes (pessoas que pagam) houver no plano e mais assistidos (pessoas que já pagaram no passado e agora gozam dos benefícios) maior o risco de desequilíbrio das contas. Isso se torna especialmente preocupante em planos menores, como de prefeituras e associações.

Existem regras de distribuição dos recursos dos planos. São porcentagens definidas, limites para alocação dos ativos, por exemplo, até 100% dos recursos podem ser aplicados em renda fixa, mas apenas 70% dos recursos podem ser aplicados em renda variável. Em imóveis, por exemplo, só 20%, mas os produtos em si são selecionados pelos gestores, e escolhas ruins podem trazer resultados ruins para os participantes e assistidos.

Não são as próprias empresas ou poder público (patrocinadores) nem as associações (instituidores) que administram o plano de previdência



complementar fechado, mas sim uma entidade sem fins lucrativos criada para isto, ou então o plano de previdência complementar fechado pode ser gerido por uma entidade já criada. Não há impedimento que uma determinada entidade administre mais de um plano. Inclusive, se um patrocinador ou instituidor desejar começar um plano de previdência fechado e decidir aderir a um plano existente, também é possível. Esta solução é adequada para pequenas e médias empresas.

Entretanto, o maior risco dos fundos de pensão, infelizmente, é o desvio de verbas.

Grandes fundos de pensão já foram vítimas de desvios de recursos (AGÊNCIA BRASIL, 2021), como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Recursos desviados de fundos de pensão.

Fundo	Valor desviado em bilhões de reais
Petros (Petrobrás)	22,6
Previ (Banco do Brasil)	16
Funcef (Caixa Econômica)	12,4
Postalís (Correios)	4

Fonte: G1 (2021)

Ademais, os participantes do *Fundo Postalís* foram chamados a fazer contribuições extras para cobrir o rombo (G1, 2021), então, ter uma gestão profissional dos recursos, que deveria ser uma vantagem para o participante, pode na verdade, ser muito frustrante, ver as reservas que fez durante toda uma vida sendo surrupiadas ou simplesmente mal geridas e rentabilizadas.



## 4 Planos de previdência complementar abertos

O indivíduo faz um único aporte ou aportes periódicos (mensal, anual ou esporádico) e a partir da idade estabelecida pelo participante, é possível resgatar todo o valor acumulado de uma vez só ou receber uma renda por tempo definido ou até a morte. Os planos são bem flexíveis no momento da escolha. O problema é que se trata de um planejamento para décadas, e uma escolha agora pode não ser a melhor depois de 20-30 anos. É possível contratar coberturas adicionais, como renda por invalidez, pensão por morte, etc. Sob alguns aspectos, parece um seguro de vida. Também é possível fazer a portabilidade de um plano de previdência complementar de uma entidade aberta de previdência complementar para outra.

Existem dois produtos: o Plano Gerador de Benefício Livre (PGBL) e o Vida Gerador de Benefício Livre (VGBL). A diferença básica entre eles é o sistema de tributação. No VGBL, o imposto de renda (IR) será cobrado apenas sobre o lucro obtido no momento de receber o benefício. No PGBL, o imposto é cobrado sobre todo o montante acumulado, portanto o desconto é muito maior.

O PGBL tem o benefício de permitir que as contribuições feitas sejam abatidas até o limite de 12% do IR devido pelo cidadão a cada ano. Nesse ponto, pode haver uma confusão por parte das pessoas. As pessoas podem achar que há um desconto real no IR, uma redução de 12%, mas na verdade, não há. Há um adiamento, não uma redução. O imposto será pago posteriormente quando for receber o benefício. Só será uma redução de verdade, em casos bem específicos, por exemplo, quando a renda do indivíduo com 65 anos ou mais ficar dentro do limite de isenção do IR para idosos, aí sim, em casos específicos ocorre essa redução, mas por via de regra a pessoa vai pagar mais tarde e não ter a redução.

É possível fazer um PGBL e outro VGBL e aproveitar os benefícios dos dois, mas ambos têm uma desvantagem muito importante: o participante sabe quanto paga, mas não sabe quanto receberá. Existem outros produtos no



mercado, como Tesouro Direto, no qual é possível ter uma previsibilidade maior dos rendimentos e com a garantia do Governo Federal, pensando no longo prazo.

Ao contratar um PGBL ou VGBL, sempre informam que o valor pode ser destinado a herdeiros, que o recebem em cerca de 15 dias úteis e não entra em inventário, o que é algo bastante positivo, mas existe um “porém”. A legislação brasileira prevê os direitos de herdeiros legítimos, como filhos, e curiosamente, a pessoa não pode decidir o destino de 100% do seu próprio patrimônio após a sua morte.

As taxas de administração variam de fundo para fundo, mas como se trata de um investimento longuíssimo é sempre mais seguro escolher instituições maiores e mais sólidas que instituições menores, mesmo que as taxas de administração sejam maiores. Não há nenhuma garantia de ressarcimento dos valores pagos se a instituição vier a quebrar.

Entretanto, não é uma recomendação pagar sem olhar as taxas, claro. Cada proposta deve ser avaliada individualmente, pode existir taxa para aportar, taxa para resgatar, carência de 60 dias a 60 meses para resgatar, impossibilidade de mudar o tipo de investimento depois de investido o dinheiro, etc. Às vezes uma aplicação não está rendendo bem e o participante gostaria de trocar os recursos ali investidos por outras opções dentro da própria gama de fundos disponíveis do Plano de Previdência Complementar Aberto, e não é possível. O participante acaba tendo que carregar um investimento ruim, só podendo decidir o destino de futuros recursos aportados.

Quando sentamos e olhamos o plano de previdência de A., servidor público, 49 anos, identificamos naquele caso que os rendimentos eram inferiores à inflação por anos seguidos devido às taxas praticadas no plano que corroíam todo o lucro. Ele achava que estava se preparando para a aposentadoria, quando na verdade pagava para o banco guardar o seu dinheiro. Ele recebia sempre menos do que colocava.

A., servidor público, 46 anos, relatou ter dificuldades em resgatar seus recursos de um plano de previdência complementar aberto. Para iniciar o plano,



ele fez tudo em uma agência bancária com o seu gerente, mas na hora de resgatar, o procedimento era feito por telefone e nada podia ser feito na agência. Ele relatou que passou por uma verdadeira entrevista de 35 minutos com a atendente tentando convencê-lo a manter os recursos aplicados. Foram tantos os questionamentos, que ele errou alguma resposta e todo o resgate foi impedido por motivos de segurança. Teve recomeçar tudo de novo em outra oportunidade.

F., aposentado, 82 anos, conta que durante anos sua mãe pagou um plano de previdência privada. Ele diz: – *Não era fácil, mas todo mês ela ia religiosamente à cidade depositar o dinheiro do plano e dizia ser para nós termos um futuro melhor. Quando faleceu, depois de anos e anos de contribuição, fomos resgatar os benefícios. Não deu para comprar dois frangos para o almoço.*

É bem verdade que durante décadas o país passou por perversos ciclos inflacionários capazes de destruir o patrimônio das famílias, sobretudo as mais humildes, mas ainda assim, a lição permanece.

Fazer um plano de previdência complementar aberta ou fechada é uma decisão que afetará de forma positiva ou negativa toda a sua vida e vale a pena dedicar um tempo estudando o assunto.

Os bancos e as seguradoras são os instrumentos para se providenciar um plano de previdência complementar aberta, mas também são parte conflitada na questão porque lucram. Uma das alternativas é contratar um profissional financeiro, como um planejador financeiro e não remunerado pela venda do produto financeiro, mas sim exclusivamente por você, pode ser interessante, porque independentemente do que você escolher, ele já foi remunerado e poderá te orientar nesta tomada de decisão.

Nesse ponto entra a educação financeira. Ela é uma ferramenta indispensável que pode contribuir para a melhora da qualidade de vida de todos (PORTE, 2020).



## 5 Conclusão

Os planos de previdência complementar podem ser instrumentos úteis para contribuir com a qualidade de vida em fases adiantadas da vida ou em casos de imprevistos, mas também podem se tornar grandes dores de cabeça, que só serão descobertas quando for tarde demais.

Nos relatos apresentados, com exceção de um caso, as experiências não foram boas. Não havia segurança nem a tranquilidade que se espera desse tipo de produto financeiro.

Para garantir uma aposentadoria tranquila, o melhor investimento é investir na sua educação financeira, porque não há ninguém melhor do que você para cuidar do seu próprio dinheiro, assim você terá condições de avaliar quando uma situação será favorável ou desfavorável a você e sua família.

## Referências

ABI-RAMIA, M. BOUERI, R.; ADOLFO, S. Economias de Escala e Escopo na Previdência Complementar Fechada Brasileira. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 481-505, 2015.

AGÊNCIA BRASIL. **Operação Recomeço prende 3 envolvidos em desvios de fundos de pensão**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/desvio-em-fundos-de-pensao>> Acesso em: 21 mar. 2021.

COELHO, N.N.A.; CAMARGOS, M.A. Fundos de Pensão no Brasil: uma análise dos fatores determinantes para a sua expansão na perspectiva dos seus gestores. **Organizações e Sociedade**, v. 19, n. 61, p.277-294, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: [http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps#:~:text=%C3%93rg%C3%A3o%20criado%20pelo%20Decreto%20n%C2%BA,e%20cargas%20\(IAPETEC\)%20e%20o](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps#:~:text=%C3%93rg%C3%A3o%20criado%20pelo%20Decreto%20n%C2%BA,e%20cargas%20(IAPETEC)%20e%20o). Acesso em: 17 maio. 2021



G1. **Fundos de Pensão podem ter sofrido perdas de R\$8 bilhões com fraudes.** Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/09/fundos-de-pensao-podem-ter-sofrido-perdas-de-r-8-bilhoes-com-fraude.html>. Acesso em 23 mar. 2021.

NOLASCO, L. Regimes previdenciários e evolução legislativa dos regimes próprios de previdência social. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22825/regimes-previdenciarios-e-evolucao-legislativa-dos-regimes-proprios-de-previdencia-social#:~:text=A%20Lei%20que%20instituiu%20a,20%20de%20janeiro%20de%2001978>. Acesso em 17 maio. 2021.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **Fundos de Pensão: saiba porque estão crescendo no país.** Disponível em: <https://www.oabprev-rj.com.br/wp/fundos-de-pensao-saiba-porque-eles-estao-crescendo-no-pais/>. Acesso em 24 mar. 2021.

PORTE, A. Saúde financeira em tempos de Covid-19. **Raízes e Rumos**, v. 8, n. 2, p. 307-313, 2020.

PREVI. **Nossa história.** Disponível em: <https://www.previ.com.br/portal-previ/a-previ/nossa-historia/>. Acesso em: 20 mar. 2021

SENADO FEDERAL. **Atividade Legislativa.** Art. 6. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_6\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_6_.asp) Acesso em: 04 mar. 2021.



## A formação de novos pesquisadores em contato com pacientes: uma atividade extensionista

*The training of new researchers in contact with patients:  
An academic extension activity*

Simone Maria Silva<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo relata as principais questões que deram origem ao projeto de extensão “Ética em pesquisa” para participantes de pesquisa e a experiência desta ação extensionista nos ambulatórios do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante o ano de 2019. Esta ação pôs em contato, ainda durante a graduação, estudantes, potenciais futuros pesquisadores, e pacientes do hospital, potenciais participantes da pesquisa. O que nos motivou efetivar esta ação extensionista foi a preocupação com a formação de novos pesquisadores, buscando aprimorar a relação entre pesquisador/médico e paciente/participantes de pesquisa e auxiliar os pacientes no conhecimento de seus direitos quando participam de pesquisa. A avaliação da ação extensionista indicou se tratar de uma importante contribuição na formação de novos pesquisadores ao incluir uma atividade prática que promove a reflexão ética na relação médico-pesquisador/paciente-participante de pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação. Pesquisadores. Pacientes. Bioética. Pesquisa Clínica.

### Abstract

This article reports the main topics that gave rise to the extension activity project Research ethics for research participants and the experience of this extension activity in the ambulatories of the University Hospital Clementino Fraga Filho of the Federal University of Rio de Janeiro during 2019. This action brought together undergraduate students and hospital patients, promoting the meeting of undergraduate students, potential future researchers, and hospital patients, potential research participants, even during graduation. The motivation for developing this extension action started from the concern with the formation of new researchers seeking to improve the relationship between the

<sup>1</sup> Coordenadora de Extensão do Laboratório de Ética em Pesquisa do Núcleo de Bioética e Ética Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro - smarias.71@gmail.com.



researcher/ doctor and the patient/ research participants even during graduation. The evaluation of the project points to the recognition that the project contributes to the formation of new researchers including ethics in the researcher / patient / research participant relationship. The evaluation of the project's realization indicates an important contribution in the training of new researchers by including a practical activity that promotes ethical reflection in the doctor-researcher/patient-research participant relationship.

**Keywords:** Formation. Researchers. Patients. Bioethics. Clinical research.

## 1 Introdução

Os avanços da ciência no campo da saúde apresentam questões importantes à expectativa da competência moral profissional estabelecida e esperada pela sociedade em geral. Soma-se a isso os avanços culturais e, principalmente, o reconhecimento de direitos sociais e individuais na sociedade contemporânea e, ainda, o aumento da desigualdade social, que tem agravado a situação de vulnerabilidade de uma parte considerável da população, em particular dos países de capitalismo periférico.

Ao fim do século XX, a Associação Médica Mundial propôs uma orientação direta às escolas de medicina de inclusão da ética médica e dos direitos humanos aos seus currículos. Essa orientação foi provocada por análises realizadas que, desde 1950, indicam um processo de regressão moral na formação de profissionais de saúde. Rego e Schilinger (2011) apresentam um estudo sobre a relação entre o ambiente de ensino e o desenvolvimento moral em estudantes universitários. Neste estudo a formação técnica destes novos profissionais é cada vez mais sofisticada enquanto a educação moral para o confronto com os dilemas éticos é negligenciada.

Decerto a atividade do profissional de saúde, em particular do médico, é exercida sustentada em conhecimento. Esse conhecimento pode se transformar em um tipo de poder e ganhar magnitude quando está relacionado à capacidade



de manter a saúde e a vida humana da população. Profissionais de saúde, em especial médicos, gozam deste tipo de poder diante do paciente, o que sem dúvida, a depender de como é manejado, pode dificultar a relação e a comunicação entre os dois lados. Quadro que ganha mais expressão quando médicos estão diante de pacientes com baixa escolaridade e/ou dependem daquele atendimento médico para aliviar seu sofrimento. Dada a importância destas questões, a formação dos profissionais de saúde não pode ignorar este tema e nem o tratar de maneira secundária.

Segundo Foucault (1999), o poder opera de modo difuso, capilar, espalhando-se por uma rede social que inclui instituições diversas como a família, a escola, o hospital e a clínica. Ele é, por assim dizer, um conjunto de relações de força multilaterais. No entanto, há um poder que se apropria das peculiaridades dos corpos e de seus processos vitais denominado biopoder, práticas surgidas no ocidente moderno voltadas à gestão e regulação de corpos humanos. A assistência em saúde está diretamente ligada a este poder. Se ainda, segundo o autor, o soberano é aquele cujo poder reside fundamentalmente no direito sobre a vida e a morte dos homens, aqueles que têm, por seu conhecimento, o poder de medicar e curar, gozam desta prerrogativa.

Com efeito, a formação dos profissionais de saúde precisa estar conectada a esta questão. É preciso criar habilidades que possam mitigar problemas que o uso incorreto deste poder pode causar. Promover o contato com dilemas éticos ainda durante a formação é uma delas, já que as questões éticas são comuns ao exercício da pesquisa clínica.

Parte dos estudantes universitários pretendem exercer sua atividade profissional realizando pesquisas. Se eles, ainda durante a graduação, puderem exercitar o contato com as questões éticas, isso lhe será de grande valia. A explanação sobre conceitos e normatização de condutas, tal qual realiza a disciplina de deontologia médica, está longe de ser o necessário à formação de um profissional de saúde, ainda mais se este se pretende pesquisador. Para



Cortina (2003), não basta que o profissional de saúde/pesquisador saiba reportar os códigos éticos, é preciso saber utilizá-los.

O caminho de superação da regressão moral (Lind, 2000) precisa ir além de um currículo que contenha disciplinas de ética médica e direitos humanos. É necessário incluir na formação atividades práticas que aproximem estudantes (futuros pesquisadores) e pacientes (participantes ou não de pesquisa) não só no momento da pesquisa, mas em atividades que promovam uma relação dialógica que resultem em aquisição de conhecimento mútuo.

Seguramente a atividade prática provocada por este encontro, onde o futuro pesquisador, ainda estudante de graduação, repassa ao paciente as informações sobre os seus direitos e este, de forma autônoma e esclarecida, decide por participar da pesquisa, levará à formação deste futuro profissional muito mais que apenas habilidades técnicas. Estas atividades buscam fazer com que o pesquisador assimile a compreensão de que o poder do conhecimento não deve gerar submissão no paciente e sim uma interação solidária capaz de instituir a assistência e a pesquisa de forma respeitosa e colaborativa para ambos.

Preocupada com estas questões e convencida de que a formação universitária passa obrigatoriamente pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a equipe de pesquisadores do Laboratório de Ética em Pesquisa do Núcleo de Bioética e Ética Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Labep-Nubea/UFRJ) ofereceu aos estudantes uma ação extensionista com o objetivo de estabelecer uma relação dialógica entre estudantes e pacientes onde ambos possam apreender novos elementos no campo da ética e dos direitos humanos.

## 2 Desenvolvimento

As atividades do projeto de extensão tiveram início em 2018 com a atualização pela equipe do Labep de uma cartilha em quadrinhos que fora elaborada em 2010 por pesquisadores e pela comissão do paciente do Hospital



Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF/UFRJ). A atualização adequou as histórias dos pacientes às novas resoluções do Conselho Nacional de Saúde<sup>2</sup>. Em seguida, a equipe se debruçou na preparação dos encontros que discutiríamos os temas abordados na cartilha com os estudantes extensionistas antes da realização da atividade prática.

Foram realizados cinco encontros, onde se discutiu a importância da pesquisa clínica e suas fases; a história da ética em pesquisa no Brasil e suas resoluções e a Teoria Principlista, teoria de Beauchamp & Childrens que fundamenta tais resoluções. No último encontro ocorreu a simulação da abordagem, em que a equipe apresentou possíveis dúvidas e questões aos estudantes.

Após esta fase, os estudantes foram aos ambulatórios. A abordagem iniciava com a apresentação da cartilha que continha três histórias em quadrinhos de diferentes situações de participantes em pesquisa. A apresentação tinha o intuito de provocar uma conversa que pudesse fazer com que o paciente se identificasse com as questões apresentadas pela cartilha ou que o levasse a expressar outras dúvidas.

A equipe multidisciplinar do Labep que coordenou as duas edições do projeto contou com profissionais das áreas: da medicina, psicologia, enfermagem, odontologia, fisioterapia, biologia e da pedagogia e por doutorandas do Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) e do Programa de Pós-graduação em Clínica Médica. O projeto reuniu estudantes dos cursos de fonoaudiologia, terapia ocupacional, saúde coletiva e ciências sociais, majoritariamente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas também da Universidade Veiga de Almeida e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Finalizando a primeira edição do projeto, que contou com 11 estudantes, realizou-se uma reunião de avaliação com

---

<sup>2</sup> A [Resolução 196/96](#) e suas complementares [303/2000](#) (reprodução humana) e [304/2000](#) (uso de placebo) foram substituídas pela [Resolução 466/12](#). A resolução [441/2011](#) (uso de material biológico humano) substituiu a [347/2005](#).



base na análise dos relatórios produzidos pelos estudantes, cujo resultado foi a indicação de pequenos ajustes para a segunda edição.

Acreditamos que o primeiro grupo de extensionistas fez uma boa divulgação do projeto. O aumento no número de estudantes na segunda edição mobilizou de forma mais intensa a equipe do Labep, que alocou os 40 estudantes em quatro grupos para facilitar os debates acerca dos temas da ética em pesquisa.

A impressão da cartilha foi feita pela gráfica da UFRJ, mediante uma contribuição para o material que foi custeado pela coordenação do projeto. Isso limitou o número de cartilhas impressas. Na primeira edição, foram 160 cartilhas que resultaram em cerca de 15 cartilhas por estudante, em média. Para a segunda edição, foram impressas 380 cartilhas, resultando menos de 10 cartilhas por estudante.

Durante o ano de 2019, cerca de 500 pacientes do HUCFF receberam a cartilha e conversaram com estudantes extensionistas. Após a apresentação da cartilha, foram feitas três perguntas a eles: se eram participantes de pesquisa; se a abordagem lhe forneceu informações que desconheciam; e se viram utilidade na abordagem e na cartilha. Somente um paciente não viu utilidade, todos os demais responderam positivamente às duas últimas perguntas. A maioria dos abordados elogiou o projeto.

Os estudantes relataram que a cartilha foi bem recebida e que a quantidade impressa não foi suficiente para atender a demanda. Pacientes que assistiam a abordagem de outros pacientes também queriam a cartilha. A maior parte dos pacientes abordados ficaram agradecidos. Nos chamou a atenção a pergunta de uma paciente que queria saber se houve alguma morte no hospital em decorrência de pesquisa e se esse seria o motivo do projeto, indicando imaginar que esta atividade seria provocada por uma tragédia.

No momento da avaliação, o relatório dos extensionistas indicou que muitos pacientes, apesar de informarem não participar de pesquisas clínicas no momento da pergunta, durante a apresentação da cartilha informaram já ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o que indica que



ou não entenderam as explicações recebidas pelo pesquisador, ou, o que é mais grave, não as receberam.

Tanto um motivo quanto o outro são grande ameaça à autonomia do paciente. Um paciente não pode se transformar em participante de pesquisa sem ter o pleno conhecimento dos riscos e benefícios e ter exercido plenamente sua autonomia, confirmando ou não o desejo de sua participação de livre e espontânea vontade e com total esclarecimento. A maior parte dos que informaram ter participado de pesquisas não se lembram do TCLE, das informações de risco e nem do que tratava a pesquisa. Uma das pacientes abordadas tinha um TCLE em mãos, mas não sabia para que servia.

Um menor número de pacientes tinha conhecimento de estar participando ou ter participado de pesquisa clínica. Também informaram ter recebido explicações sobre o que é e como funciona uma pesquisa clínica e sobre os riscos e benefícios a que estão submetidos ao participar dela. Alguns destes informaram ter deixado de participar da pesquisa após reações adversas e foram comunicados pelo pesquisador de que isso não acarretaria mudanças em sua assistência. Ressalta-se também que todos os pacientes abordados tinham em comum o fato de não ter conhecimento dos resultados das pesquisas que participaram.

Alguns pacientes informaram que, mesmo sabendo que há riscos, se houvesse alguma pesquisa cujo tema fosse a sua doença gostariam de participar. Nos chamou a atenção o relato de dois pacientes demonstrando dispensar um grau bastante alto de confiança aos médicos. Uma paciente relatou que após uma cirurgia continuou se sentindo mal e, posteriormente, foi descoberto um erro médico cometido: fora esquecido um objeto no interior do seu corpo. No entanto, a paciente nunca fez nenhuma reclamação do caso por considerar que essas coisas acontecem e que é preciso entender a situação do médico. O outro paciente, disse ter conhecimento sobre a pesquisa clínica, suas fases, seus riscos e benefícios, mas aceitaria participar de qualquer pesquisa e o faria por confiar plenamente nos médicos. Nos dois casos se identifica alto grau de confiança sem



nenhuma contrapartida. Apenas por ser médico, o profissional pode errar sem sofrer nenhum tipo de punição ou pode contar com a participação de pacientes em suas pesquisas mesmo que haja riscos.

As situações relatadas pelos pacientes durante a realização do projeto e aqui apresentadas indicam a relevância da inclusão destes temas de forma teórica na formação de novos profissionais, mas, principalmente, indicam a necessidade de que esta formação inclua atividades práticas. Estas atividades farão com que os estudantes possam lidar com as dificuldades no manejo destas questões, que se aproximem do paciente e apreendam métodos que possam mitigar danos causados pela hierarquia causada pelo biopoder.

Para Beauchamp e Childress (1994, p. 125), o princípio de respeito à autonomia significa reconhecer o direito do indivíduo de ter respeitada a sua própria maneira de compreender o mundo e exercer suas escolhas e inclui a obrigação de manter a capacidade de escolha livre daqueles que possam ter sua ação autônoma interrompida ou debilitada.

Os saberes no campo da saúde devem ser usados em nome da proteção e da capacidade de oferecer o melhor ao paciente. Entretanto, esta possibilidade não pode substituir o direito do paciente de ter o total conhecimento do processo e tomar suas decisões próprias a partir deste conhecimento. Seja na pesquisa ou na assistência, a autonomia, a beneficência, a não-maleficência e a justiça devem ser levadas em conta sem que nenhuma delas se sobreponha às demais.

### 3 Conclusão

Seguramente a realização deste projeto permitiu ampliar o debate sobre a necessidade do exercício prático combinado à aquisição das teorias do campo da ética em pesquisa e da ética médica. O contato dos estudantes com os pacientes no ambulatório indicou que, apesar de muitos avanços, ainda existe falta de conhecimento dos pacientes sobre seus direitos e que em alguns casos a confiança



exacerbada por parte deles para com os médicos atrapalha a obtenção das informações necessárias para a tomada de decisões autônomas.

Para os estudantes, as abordagens dos temas relacionados à ética em pesquisa somadas às atividades práticas foram de grande valor. Eles relataram que as conversas com os pacientes os levaram a refletir sobre o desconhecimento que estes têm sobre seus direitos e ainda o quanto pesa a hierarquia entre médico e paciente provocada pelo domínio do conhecimento.

A acolhida ao projeto por parte dos pacientes demonstrou que os usuários de hospitais necessitam de informações sobre seus direitos. Esta necessidade ganha uma dimensão maior quando este hospital é um hospital escola e realiza pesquisas clínicas. O alto grau de confiança dispensada aos médicos é outra questão importante e, muito possivelmente, está relacionada ao fato de muitos pacientes não terem conhecimento se eram participantes ou não de pesquisa clínica.

A informação de que os resultados da pesquisa não chegaram aos participantes é alarmante. Os resultados da pesquisa devem ser compartilhados com a sociedade em geral, mas em primeiro lugar com os participantes da pesquisa. Receber os resultados, além de ser um direito dos participantes, é a demonstração, por parte do pesquisador, do respeito àqueles que confiaram em se submeter aos seus testes. É a prestação de contas ao segmento que se expôs ao risco para o sucesso da pesquisa.

A equipe do Labep (Nubea/UFRJ) considerou que o projeto atingiu os objetivos indicados e promoveu a relação dialógica e o aprendizado mútuo de maneira eficaz. A abordagem dos pacientes por meio da atividade extensionista suscitou na equipe a necessidade da realização de um projeto de pesquisa que levantasse dados referentes à execução da pesquisa clínica no HUCFF a partir de entrevistas estruturadas aos pacientes. Os docentes consideraram importante incluir o relato da experiência da ação extensionista nos debates das disciplinas de Bioética, Ética em Pesquisa e Bioética Clínica e Saúde, tanto na pós-graduação quanto na graduação. O projeto de extensão seguiria ativo selecionando



estudantes nos semestres seguintes. Em suma, a ação extensionistas nos estimulou a realizar o estudo das temáticas que envolvem a realização de pesquisa clínica sob preocupações éticas com base na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Infelizmente, a nova edição da ação extensionista assim com a realização do projeto de pesquisa, que se encontra inclusive aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, não foram iniciados em função da pandemia de SARS-Covid-19 e o necessário isolamento social como uma das principais formas de impedir a propagação do vírus.

## Referências

BEAUCHAMP, T. L., CHILDRESS, J. F. Principles of biomedical ethics. New York: Oxford University Press. Present and future. **Medical Clinics of North America**, 80(2), 1994. 225- 243.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIND G. Moral regression in medical students and their learning environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2000;24(3):24-33.

REGO, S.; SCHILINGER-AGATI, M. Desenvolvimento moral e ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas médicas. In: MARTINS, João José Neves, REGO Sergio (orgs). **Educação médica**: gestão, cuidado, avaliação. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2011.



## Escola no espaço digital: escutando professores durante a pandemia

*School in the digital space: listening teachers during the pandemic*

Cláudia Braga de Andrade<sup>1</sup>  
Andrea Martello<sup>1</sup>  
Lucia Maria Freitas Perez<sup>1</sup>  
Cauana Mayrink Oliveira<sup>2</sup>  
Victória Maria Lima Oliveira<sup>2</sup>  
Larissa Conceição Araújo<sup>2</sup>

### Resumo

Este depoimento apresenta a ação extensionista “Tempo de escuta: recriando laços em meio à pandemia” do Projeto de Extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico” desenvolvido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Descreve as premissas da proposta do projeto que visa sustentar espaços de escuta como uma estratégia ética e política, apostando que o dispositivo promova a criação de novas narrativas, bem como a geração e o compartilhamento de formas alternativas na lida com os conflitos e impasses que se apresentam na escola na contemporaneidade. Apresenta a experiência da escuta de um grupo de professores da rede municipal de ensino, em encontros realizados através de uma plataforma digital durante a pandemia e destaca a metodologia aplicada e os efeitos produzidos em todo o grupo de trabalho.

**Palavras-chave:** Escuta. Professores. Mal-estar. Pandemia.

### Abstract

This statement presents the extension action “Time to listen: recreating ties amid of the pandemic” of the Extension Project “From school to university: listening to malaise and psychological distress” developed by the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). Describes the project proposal's premises that

<sup>1</sup>Docentes na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – claudiabragaandrade@gmail.com, deamartello@gmail.com, luciafreitasperez@gmail.com.

<sup>2</sup>Discentes na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – cau.mayrink24@gmail.com, victoriamaria944@gmail.com, larissaraujo123@gmail.com.



aim to sustain listening spaces as an ethical and political strategy, betting that the device promotes the creation of new narratives and the generation and sharing of alternative ways to deal with conflicts and impasses that arise at school in contemporary times. Presents the experience of listening to a specific group of teachers from the municipal education network, in meetings, held through a digital platform during the pandemic and highlights the applied methodology and the effects produced in the entire workgroup.

**Keywords:** Listening. Teachers. Malaise. Pandemic.

## 1 Introdução

Do ponto de vista da psicanálise, o mal-estar na cultura é inevitável, mas também é a partir da cultura que se pode encontrar modos de tratá-lo (FREUD, 1976). A complexidade que implica o relacionamento com o outro foi o que Freud destacou como uma grande fonte de sofrimento humano na sociedade moderna. Partimos da premissa que o mal-estar na cultura se torna um signo privilegiado dos efeitos das transformações em pauta na contemporaneidade (BIRMAN, 2012) e para pensá-lo podemos investigar as trocas contemporâneas em nossa cultura (DUNKER, 2015).

Podemos escutar o mal-estar de uma época buscando compreender como as mudanças relacionadas à organização social vêm afetando de forma intensa as práticas sociais e os estilos de vida que trazem novos desafios aos sujeitos. Procurando articular como profundas transformações na sociedade afetam o campo da Educação, podemos observar que a escola vive sob forte pressão de um modelo neoliberal, individualista, inspirado em ideais de eficiência, produtividade e desempenho (HAN, 2015). Ideais que se tornam presentes na comunidade escolar através da política educacional, da padronização dos sistemas de ensino, da lógica da eficácia, no ideal de autonomia, nos modelos competitivos construídos com base no discurso capitalista e no discurso científico-universitário (VOLTOLINI, 2001).



O paradigma do desempenho e a lógica da individualização provocam efeitos nas formas de laço social. No contexto da escola, suporte de um mosaico de relações professores-estudantes-comunidade, são produzidas formas de mal-estar acionadas através de diferentes nomenclaturas: fracasso escolar, sofrimento de professores e estudantes, excesso de trabalho, as manifestações de violência, problemas de aprendizagem, entre outros (CARNEIRO & COUTINHO, 2020).

O contexto atual de pandemia causado pela Covid-19 trouxe inúmeras demandas e mudanças da realidade do cotidiano escolar que promovem um aumento expressivo do mal-estar e do sofrimento psíquico. Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, respeitando as medidas de proteção à propagação do Coronavírus, uma nova realidade de convivência social foi sendo construída. O trabalho remoto exigiu a reinvenção dos sujeitos por diferentes realidades: adaptar-se a novas ferramentas digitais; explorar e criar formas de ensinar e aprender no ambiente virtual; acolher, no espaço privado da casa, o espaço público da escola, agora compartilhado por uma tela; lidar com o temor pela própria saúde, entre outras realidades (PEREIRA, SANTOS, MANENTI, 2021).

Tomando por base que o mal-estar é um efeito das transformações e das trocas em sua época, não cabe eliminá-lo, mas escutá-lo, abrindo a possibilidade de novas formas de lidar com ele (ANDRADE & COUTINHO, 2017; DUNKER, 2020). A partir dessa premissa, desenvolvemos uma proposta extensionista com o objetivo de oferecer um espaço de escuta aos professores da rede municipal de ensino. Algumas balizas sustentam este trabalho. Escutar o mal-estar faz parte de uma estratégia ética e política (CARNEIRO & COUTINHO, 2020). Ao sustentar a escuta do mal-estar, nos deparamos com um verdadeiro caleidoscópio de conflitos e impasses da escola na contemporaneidade. Neste sentido, ao invés de silenciar e diagnosticar o mal-estar, procuramos proporcionar dispositivos de escuta que promovam a possibilidade de criar formas de narrativas, de compartilhamento de alternativas coletivas e singulares de lidar com o mal-estar.



Neste depoimento de ação extensionista, descrevemos a experiência de um dispositivo de escuta com professores da rede municipal de ensino, destacando a metodologia aplicada e os efeitos produzidos em todo o grupo envolvido.

## 2 Desenvolvimento

A ação extensionista intitulada “Tempo de escuta: recriando laços em meio à pandemia” faz parte do Projeto de Pesquisa e Extensão “Da escola à universidade: escutando o mal-estar e o sofrimento psíquico” desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O Projeto tem como proposta a construção de uma agenda de intervenções em escolas e universidades, utilizando o dispositivo de escuta, através da atividade de rodas de conversas, dirigido a professores e estudantes.

Em função da pandemia que exigiu um isolamento social e conseqüentemente uma suspensão dos encontros presenciais, propomos uma readequação das ações do projeto. Passamos a utilizar plataformas virtuais, tornando viável a continuidade das atividades do projeto que, neste momento, se mostrava ainda mais pertinente.

A ação “Tempo de escuta: recriando laços em meio à pandemia” teve início em julho de 2020. Na ocasião, um grupo de professores da rede municipal entrou em contato com a Escola de Educação da UNIRIO, buscando a parceria com a universidade com a solicitação de um grupo de estudos ou curso. Essa demanda foi encaminhada à coordenação do projeto e propomos um encontro virtual para acolher e compreender melhor este pedido. Nesse primeiro contato, não foi a demanda de estudo que se sobressaiu, mas a necessidade de falar sobre a forte pressão que sentiam diante das mudanças provocadas pela pandemia nas suas rotinas e, sobretudo, nas atividades que desempenhavam na escola. Norteados pela proposta do projeto “Da escola à universidade”, oferecemos ao



grupo de professores um espaço de escuta na forma de roda de conversa que foi prontamente aceito.

Mantivemos, de julho a dezembro de 2020, encontros semanais com duração de uma hora, utilizando a plataforma do *Google Meet*. As rodas virtuais contavam com a presença da equipe do projeto três professoras de psicologia e educação, com formação psicanalítica, e três bolsistas do curso de pedagogia e um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que lecionam para turmas de até 30 alunos, do 1º ao 5º ano. Todos os encontros foram registrados, pelas bolsistas, através da elaboração de crônicas, nas quais foram ressaltados momentos importantes das rodas, falas dos professores e a percepção das autoras, a partir da escuta dos ditos, sobre o que ali se passava.

Na dinâmica dos encontros não havia um tema prévio, os professores eram convidados a falar livremente sobre suas experiências e vivências naquele momento. Os temas abordados variaram entre as demandas da escola e a vida pessoal dos professores, acrescidas das dificuldades e novos desafios introduzidos pela realidade caótica resultante do cenário de pandemia. A preocupação com a saúde, a necessidade de se reinventar enquanto profissionais, o acúmulo de tarefas e a sobrecarga emocional, eram alguns dos desafios enfrentados, mas, apesar disso, deixar a sala de aula não era uma opção para esses docentes.

Uma das pautas levantadas nas rodas de conversa foi o excesso de tarefas impostas aos professores, muitas delas de responsabilidade da coordenação da escola, como fazer a distribuição do material escolar e cesta básica, prestar atendimento de informação aos pais, além de terem que arcar com o acesso à internet a aquisição dos materiais necessários para o ensino remoto, como tripés e luminárias para as videoaulas.

Adaptar-se aos desafios tecnológicos foi outro ponto agravante ao sofrimento. Na busca de contato com alunos e responsáveis, optaram pelo *WhatsApp*, passando a utilizar o número pessoal de seus celulares para o trabalho,



o que era fonte de grande estresse, pois muitos pais entravam em contato para tirar dúvidas e se queixar dos filhos em horários e dias inapropriados. Declarações de cansaço excessivo em decorrência da jornada excessiva, o incômodo pelas interferências dos pais/responsáveis, quando a expectativa dos professores seria a de obter ajuda, foram problemas recorrentes. Queixas que se somavam à frustração decorrente da percepção de que alguns pais pouco valorizavam o que de fato seria o essencial do trabalho docente, como demonstra o depoimento de um professor, “mandei as atividades da semana no grupo, chegou uma mensagem (...), quando abri a conversa, era uma mãe, perguntando sobre a cesta”.

Exclamações como “a semana foi uma loucura!” foram constantes, corroborando afirmações que indicavam o quanto o excesso de demandas a eles destinadas havia sido fonte de muita de ansiedade. O medo era um sentimento predominante nas rodas, refletido, em um primeiro momento, no receio da inviabilidade de voltarem a lecionar presencialmente. Com o agravamento da pandemia, o receio se converteu para o oposto: o temor pelo retorno, zelando pela própria segurança, assim como por seus colegas e alunos. O contexto amparava essa reversão: as vacinas ainda não haviam chegado à fase de distribuição, além de estarem conscientes quanto à precariedade das condições de higienização da escola, haja vista o número reduzido de funcionários de limpeza, insuficiente para dar conta das medidas sanitárias exigidas em uma pandemia.

Simultaneamente, outra grande preocupação era com os estudantes que não podiam participar das aulas *online*, seja por falta de recursos tecnológicos, seja pela negligência no monitoramento, por parte de pais e responsáveis, quanto às atividades propostas. Comentavam sobre a necessidade de se repetir o conteúdo ministrado remotamente no retorno ao ensino presencial, para que nenhuma criança fosse prejudicada. Diziam isso com vigor e vontade de ensinar e, apesar de todos os esforços feitos durante o período remoto, o desejo era o de fazer seu trabalho bem-feito, com calma e sem apressar o processo de



aprendizagem. Além disso, falavam em, futuramente, revisar conteúdos e promover atividades que propiciassem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esses docentes desempenham tarefas para além de suas funções, movidos pelo desejo de se ajudarem mutuamente, visando às “suas crianças”, como se referiam aos seus estudantes.

Nas rodas de conversa, além desses impasses, outros também foram abordados, tais como: as dificuldades de adaptação ao aplicativo *Teams*, utilizado para os encontros remotos, ao novo currículo e às demandas direcionadas por parte da Secretaria e escola. Os professores nos descreviam realidades de práticas maçantes, decorrentes de conteúdos tradicionalistas, repetitivos e pouco lúdicos.

Diante das dificuldades, face às novas ferramentas e desafios a serem enfrentados, coube aos docentes a missão de se reinventar enquanto profissionais. Uma simples receita culinária, por exemplo, se tornou conteúdo para aulas de matemática e português. E mesmo com a pouca formação oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), os professores não mediram esforços para buscar suas próprias fontes de inspiração.

Os encontros, calcados na prática da escuta, contribuíram na construção e/ou reforço dos laços existentes entre os docentes e todos os integrantes da atividade. Chamou-nos a atenção a solicitação, ao final do período letivo, tendo se esgotado o prazo inicialmente estabelecido para o funcionamento das rodas de conversa, que déssemos continuidade ao projeto, por mais um semestre. Os professores afirmaram seu desejo de experienciar o dispositivo por mais um tempo, de modo a que, no futuro, pudessem se habilitar a propor espaços de fala e escuta com seus alunos e com a comunidade escolar.

Considerando cada momento aqui descrito e seus detalhes, destacamos a elaboração de crônicas pelas bolsistas como forma de registro. Tais testemunhos buscavam registrar como a palavra circulava no grupo, destacando falas, impressões e o que teria sido mais marcante a cada encontro. Acentuavam a posição dos professores e situações nas quais discordavam da coordenação da escola ou da metodologia que lhes era imposta. Segundo esses professores, tais



metodologias, de cunho tradicionalista e maçante, estavam, por vezes, distanciadas de propostas que levassem, de fato, a uma flexibilização do ensino, através de um formato mais lúdico e dialético que tanto almejavam.

Após a escuta desses professores e o registro em crônica, as cronistas-bolsistas refletiam sobre o que presenciaram no dispositivo, enquanto ouvintes, e o que isso representava como efeito em si e nos professores. É digno de nota a relação de confiança mútua entre os professores coordenadores e os bolsistas-cronistas, constituindo um laço social que mobilizou horas de toda a equipe na elaboração dos efeitos dos encontros, construindo, coletivamente, a identidade do projeto.

A construção das crônicas era semanal e essas eram lidas e discutidas nos encontros de reunião da equipe do projeto. Dentre suas finalidades, serviram de respaldo para a formulação de uma devolutiva para os professores, trazendo o que restou da escuta nas rodas de conversas. As bolsistas também se utilizaram dessas crônicas para fazer apresentações sobre a atividade de rodas de conversa em congressos, fazendo assim com que o dispositivo fosse divulgado e conhecido por outros discentes e profissionais da área da educação.

### 3 Conclusão

Por todos esses aspectos, consideramos que o retorno adquirido por meio das rodas de conversa, de um modo geral, tem sido significativamente positivo. Agregando não só à vida dos professores que já exercem o magistério, como também a das bolsistas, que ao estudarem no curso de pedagogia, e pelo contato com a realidade nas escolas, tem refletido mais do que nunca, sobre a necessidade se pensar “uma educação para e pela escuta” (DUNKER, 2020).

Foram muitos os ganhos no exercício da escrita das crônicas para o aprofundamento dos estudos sobre o tema central dessa atividade. Além disso, ter acesso aos dilemas e lutas enfrentadas pela classe docente de perto tem despertado, em todos os participantes dos encontros, a consciência da



importância de se ouvir o outro, entendê-lo e acolhê-lo. De certo, tem produzido muitos ganhos e o desejo desses professores de replicar as rodas entre seus alunos e colegas de trabalho deixa isso notório.

A pandemia da Covid-19 trouxe uma situação inusitada para todos, alunos, professores, escolas, secretarias de educação, que não estavam preparados para o enfrentamento de uma doença tão séria e que atinge o essencial da educação: o convívio. Não estar na escola vai muito além de trazer prejuízo à aprendizagem; a falta de convívio e de socialização, em muitos casos, significa não ter acesso a muitos direitos básicos, essenciais à sobrevivência.

Acreditamos que, com esse dispositivo de escuta, voltado a um tratamento possível do mal-estar docente, especialmente nesses tempos de pandemia, estejamos, também, propondo uma ação efetiva na causa dos direitos humanos e oferecendo uma contribuição às políticas públicas voltadas para o campo educacional. Afinal, se muitos discutem e se preocupam com as novas tecnologias e metodologias a serem empregadas dentro desse contexto emergencial, é também imperativo que esforços sejam envidados no cuidado objetivo e subjetivo com esse “trabalhador” tão especial, que, não apenas viabiliza o sucesso ou o fracasso de todas as políticas e metodologias adotadas no espaço escolar, como também, é ele que, com o seu próprio ser, contribui para que algo seja transmitido às novas gerações.

A crise sanitária e humanitária trouxe a obrigação de se readaptar, reaprender a viver, e nesse caso, reaprender a escutar. Nesse “novo normal”, a cada encontro, os docentes trabalham seus vínculos, na escuta e na troca, na abertura para as dores do outro, para os desejos mais singelos e para a alegria reencontrada a cada novo avanço com estudantes, pais e responsáveis.

Uma ponderação que fazemos se refere à dificuldade de acesso a um grupo maior de professores. Mantemos nosso desejo de expandir a atividade, entendendo que quanto maior o alcance, maior os benefícios para todos envolvidos nesta rede. Da parte das bolsistas, os efeitos das rodas foram muitos, destacando-se a importância de efetivamente se colocar a escuta na prática de



sala de aula e no ambiente escolar. Essa experiência pôs em evidência o valor da escuta para o fortalecimento de uma rede de trocas, contribuindo para a construção e sustentação de laços sociais.

## Referências

ANDRADE, C. B. & COUTINHO, L. G. A escola é nossa: uma escuta do movimento das ocupações. In: Pereira, M.R. (org) **Os Sintomas na Educação de Hoje: Que Fazemos com Isso?**, Scriptum Ed., 2017. ISBN 978.85-9494-004-9.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARNEIRO, C. & COUTINHO, L. G. **Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. 132 p. E-Book: 1,1 Mb; PDF.

DUNKER, C. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREUD, S. O mal-estar na Civilização. In: **Obras Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Editora, v. XXI, 1976. Originalmente publicado em 1930.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, P. H.; SANTOS, V.F.; MANENTI, A.M. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug.2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Pereiraetal>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Revista Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 março 2021.

