



# A Extensão como Potencial para uma Educação Cidadã



# **INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA – IEP**

**Diretor Superintendente do Cogeime**

**Diretor Geral das IMEs**

Robson Ramos de Aguiar

## **CONSAD – Conselho Superior de Administração**

**Titulares:** Valdecir Barreros (Presidente); Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente); Esther Lopes (Secretária); Marcos Torres; Oscar Francisco Alves Jr.; Recildo Narcizo de Oliveira; Renato Wanderley de Souza Lima; Andrea da Motta Sampaio; Cassiano Kuchenbecker Rosing; Almir de Oliveira Júnior

**Suplentes:** Roberto Nogueira Gurgel; Eva Regina Pereira Ramão

## **Reitor**

Fábio Josgrilberg

## **Conselho de Política Editorial**

Fábio Josgrilberg (Presidente)

Josué Adam Lazier

Carlos Alberto da Silva

Maria Rita Pontes Assunção

Nancy Alfieri Nunes

Tânia Barbosa Martins

Thiago Borges de Aguiar

Victor Hugo Tejerina Velásquez

Ely Eser Barreto César

## **Comissão de Publicação**

Carlos Alberto da Silva (Presidente)

Ana Maria Romano Carrão

Hugo Gimenes de Lima

Jorge Luís Mialhe

Lauriberto Paulo Belém

Marco Polo Marchese

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

## **Editor Executivo**

Rodrigo Ramos Sathler Rosa

JOSUÉ ADAM LAZIER  
ISMAEL FORTE VALENTIN  
(ORGANIZADORES)

**A EXTENSÃO COMO  
POTENCIAL PARA UMA  
EDUCAÇÃO CIDADÃ**



**PIRACICABA  
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

E96 A extensão como potencial para uma educação cidadã / Josué Adam  
Lazier, Ismael Forte Valentin (Orgs.). – Piracicaba : Ed. UNIMEP, 2017.  
171 p.

ISBN 978-85-85541-89-7

1. Extensão Universitária. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Cidadania.  
I. Título.

CDU – 378.4

AFILIADA À  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO  
METODISTA**

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
Campus Taquaral  
Rodovia do Açúcar, km 156 (SP-308)  
13.423-170 – PIRACICABA, SP  
Tel: (19) 3124-1620 • Fax: (19) 3124-1723  
E mail: [editora@unimep.br](mailto:editora@unimep.br) • [www.unimep.br](http://www.unimep.br)

AUXILIAR ADMINISTRATIVO: Ana Caroline Franco  
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO: Simone Maria Cruz de Arruda  
CAPA: Cristiano Freitas  
EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: MARIA ZÉLIA FIRMINO DE SÁ  
REVISÃO: ANA CAROLINE FRANCO

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	7
A EXTENSÃO COMO POTENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ .....	8
<i>Adriano José Hertzog Vieira</i>	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM GESTANTES ADOLESCENTES .....	24
<i>Carolina Matteussi Lino</i>	
<i>Ângela Márcia Fossa</i>	
<i>Maria Cristina Pauli da Rocha</i>	
<i>Tereza Mitsue Horibe</i>	
<i>Mariana Guizelini</i>	
PROMOÇÃO DE SAÚDE PARA REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE DE ADOLESCENTES E JOVENS NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP.....	42
<i>Ângela Márcia Fossa</i>	
<i>Maria Cristina Pauli da Rocha</i>	
<i>Carolina Matteussi Lino</i>	
<i>Valquíria Alves Cardoso</i>	
PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENÇÃO À OBESIDADE INFANTIL “PIRACICABA COM SAÚDE: É HORA DE COMER MELHOR” .....	59
<i>Carla Maria Vieira</i>	
<i>Bruna Romanini Dadario</i>	
<i>Verônica Gronau Luz</i>	
<i>Marcia Juliana Cardoso</i>	
<i>Maria Rita Marques de Oliveira</i>	
PROMOVENDO A QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS.....	78
<i>Tereza Mitsue Horibe</i>	
<i>Ângela Márcia Fossa</i>	
<i>Maria Cristina Pauli da Rocha</i>	
<i>Carolina Matteussi Lino</i>	
<i>Marina Azevedo Alves</i>	
<i>Rosemeire Aparecida Machado Castilho</i>	

SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA:  
OS IMPACTOS DA SEPARAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES  
AFASTADAS DE SUAS FAMÍLIAS DE ORIGEM E OS EFEITOS DA  
CONVIVÊNCIA EM ACOLHIMENTO FAMILIAR..... 93

*Karina Garcia Mollo*  
*Fábio Henrique Ramos*  
*Anderson dos Santos*  
*Natália Capristo Navarro*

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA  
SOCIEDADE INCLUSIVA ..... 115

*Ismael Forte Valentin*

'MARTHA WATTS PIRA EM QUADRINHOS': UMA EXPERIÊNCIA  
EXTENSIONISTA PELO UNIVERSO DA HQ..... 128

*Camilo Riani*  
*Glauco Madeira de Toledo*  
*Hugo Gimenes de Lima*  
*Joceli Cerqueira Lazier*  
*Renato Elston Gomes*

SALÃO UNIVERSITÁRIO DE HUMOR: 25 ANOS DE MUITA ARTE,  
CRÍTICA E... CARICATURA! ..... 146

*Camilo Riani*

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O "OUTRO" NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ..... 160

*Josué Adam Lazier*

## Apresentação

Este livro reúne artigos que repercutem a extensão universitária e materializam projetos desenvolvidos por docentes e discentes da Unimep, com o objetivo de disseminar os alcances da extensão universitária e a contribuição para a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade.

Com esta primeira publicação no formato *e-book* esperamos anualmente oportunizar este espaço de registro e de fomento da extensão, tendo em vista a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, que prevê que 10% da carga horária dos cursos deve ser destinada para projetos e programas de extensão universitária.

Desta forma, a comunidade acadêmica ganha um novo espaço de compartilhamento e de devolutiva das ações extensionistas e das aprendizagens mediadas pelo encontro com diferentes comunidades que se associam e constroem coletivamente o seu desenvolvimento humano e social.

Prof. Dr. Josué Adam Lazier  
Coordenador de Extensão e Assuntos Comunitários

# A EXTENSÃO COMO POTENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

**Adriano José Hertzog Vieira**  
Universidade de Passo Fundo (UPF)

“Como situação gnosiológica, a educação problematiza os conteúdos sobre que se cointencionam os extensionistas (educadores e educandos). Deste modo, através da ação objetivante, todo fenômeno que foi inicialmente “admirado” como se fosse um todo isolado vai-se “entregando” a subjetividade. Esta, por sua vez, se realiza reconhecendo as relações do todo isolado com a totalidade maior. Assim é que vemos o trabalho do técnico ou do cientista buscando fazer da extensão ocasião de diálogo” (Paulo Freire)

## RESUMO

Transformar a pedagogia universitária em vista de uma educação de qualidade, mais humana e destinada a formar cidadãos conscientes é o grande desafio da universidade contemporânea. Este capítulo, ilustrado pela força arquetípica do mito babilônico de Píramo e Tisbe, retoma a ânsia inovadora da universidade presente no manifesto dos estudantes de Córdoba, em 1918 e busca em Piaget o argumento que sustenta a importância da centralidade da experiência para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior. A extensão, como canal de acesso e inserção no meio social constitui-se em locus privilegiado de propostas inovadoras de uma dinâmica curricular que parta da problematização da realidade como mote da curiosidade, único caminho capaz de construir aprendizagens. Discute a necessidade da vivência do sujeito aprendente como cidadão já nos processos de construção do conhecimento que promovem a autoria, o protagonismo e a autonomia.

## INTRODUÇÃO – A FORÇA DO MITO

Dialogar é aprender, é construir o mundo, é fazer-se sujeito do presente e da história, lembra Paulo Freire (1983). Quero dialogar, aqui, com vocês – leitoras e leitores - a partir de um relato, de uma história, de um mito. Trata-se de um conto babilônico, elaborado pela tradição oral dos começos daquela civilização.

Gosto dos mitos. São forças antropológicas que, por sua verdade, segundo Mircea Eliade (2002), trazem uma complexidade antropológica mobilizadora de múltiplas interpretações e entendimentos da vida e da realidade humana. Penso que o mito de Píramo e Tisbe, que inspirou William Shakespeare a escrever “Romeu e Julieta”, é uma boa verdade para discutirmos a extensão e seu papel pedagógico na educação superior.

No começo da civilização babilônica, as casas eram construídas de forma germinada – a parede de uma servia para a seguinte – de tal forma que um aglomerado de residências formava um único bloco. Numa destas casas vivia, com seus pais, a jovem Tisbe, moça linda e de muitas qualidades. Na casa ao lado, morava a família de Píramo, jovem belo e sedutor. Como se pode imaginar, não demorou para uma paixão avassaladora nascer entre os dois jovens. Acontece que, naquela época, quem escolhia o noivo/marido para a filha, era o pai. O critério, certamente, não era o sentimento da filha. Tisbe, portanto, já estava prometida em casamento a um oficial do exército babilônico.

O amor proibido entre Tisbe e Píramo crescia dia após dia. Presa em seu quarto, numa tarde de muito calor e quase delirando por causa de uma febre inexplicável, Tisbe acariciava a parede que separava o seu quarto da casa de Píramo. Em seu delírio, ao acariciar os tijolos, sentia afagar a pele do amado. Foi num toque repentino que a jovem apaixonada percebeu uma fenda, uma rachadura na parede. Por esta fresta começou a chamar por Píramo. Não tardou ouvir, quase em sussurros, uma resposta. A voz do amado lhe trouxe alívio e serenidade, ao mesmo tempo em que, fez arder ainda mais seu coração. Daquele dia em diante, aquela fresta passou a ser o lugar do encontro, do namoro, da troca de carícias, de alimento da paixão.

Sentindo o sufoco da proibição, o sofrimento do impedimento de amar, os jovens decidiram fugir de casa e viverem juntos, longe dali. O

combinado da fuga: na primeira noite de lua cheia, quando os primeiros raios do luar entrarem pela janela, sairiam de casa e encontrar-se-iam no bosque onde ficava o túmulo do Rei Nino, aquele casado com a Rainha Semírames, lendária fundadora da Babilônia.

No dia combinado, o de maior ansiedade na vida de Tisbe, tudo estava preparado. Quando o primeiro raio de luar invadiu seu quarto, a moça vestiu-se com uma capa de frio e pulou a janela. Foi a primeira a chegar no local combinado. Enquanto esperava, percebeu um movimento próximo ao córrego que cortava o bosque. De longe, viu uma leoa que, após devorar sua presa, foi beber à margem do riacho. A jovem, assustando-se com o encontro com a felina, saiu correndo, deixando cair sua capa. Percebendo o movimento, a leoa dirigiu-se ao local onde estava caída a capa de Tisbe. Com as mandíbulas sujas de sangue, pela refeição recente, o animal cheirou a capa, esfregou-a no chão, mordeu-a e foi embora, deixando a vestimenta ensanguentada na trilha do bosque.

Nesse exato momento, Píramo chega ao local do encontro. O que ele vê? A capa suja de sangue, na trilha iluminada pelos raios de luar. O medo, a dúvida, a ansiedade, o desespero, levaram Píramo ao limite da existência e, no calor da ilusão, e concluindo que sua amada havia sido devorada pelo animal, desembainhou a espada e, num repente, cravou-a no peito. Enquanto ainda agonizava, Tisbe retorna ao local marcado e vê seu amado morrendo. Ainda consegue beijá-lo e dizer o quanto o ama. Após o último suspiro de Píramo, sem sentido para continuar vivendo, a moça retira a espada do peito do rapaz e, com ela, suicida-se também. Conta a lenda que o sangue de ambos se misturam no chão e regam as amoras, tornando-as vermelhas. Desde então, as frutas, que se apresentam brancas quando amadurecem, tornam-se rubras para o consumo.

A história desse casal soma-se a outras como o clássico “Romeu e Julieta” (SHAKESPEARE, 2004), Rose e Jack (CAMERON, 1997) e tantos anônimos que, de alguma forma, vivem esse desejo proibido. Desejar é atributo do humano. É condição de existir e de buscar a felicidade. Um dos desejos mais potentes em nós é o de aprender. Desejamos saber, desejamos conhecer e nos apropriarmos do mundo por meio de representações, significações e simbolizações que nos permitam interagir com ele.

O conto teria muita simbologia para refletirmos. Vou propor, entretanto, focarmos em duas situações que, ao meu ver, mobilizam nossa reflexão acerca da extensão universitária. A primeira diz respeito à regulamentação e a estrutura que nos aprisiona. A segunda é a ilusão do que vivenciamos e que nos pode matar. Foram estas as duas grandes vivências do casal em tela. Primeiro eles enfrentaram a lei do casamento encomendado que, para a época, era um procedimento inquestionável, fazia parte da cultura e dos costumes legais. Uma artimanha da racionalidade patriarcal e machista que impedia a emoção, o sentimento, a liberdade de escolha, de sonhar e projetar a vida. Mesmo com tantos impedimentos externos, a força do amor, o desejo e a paixão fizeram os jovens descobrir uma brecha por onde era possível nutrir o que sentiam um pelo outro. De outra parte, quando estavam em liberdade, deixaram-se aprisionar pela ilusão da imagem, da ansiedade do momento. Deixaram-se vencer pelo medo da morte. Situação que, por fim, levou-os ao suicídio.

Nos pontos a seguir, proponho uma reflexão sobre essa estrutura externa que tenta abafar uma aprendizagem sentida, vivida, emocionada, amada. De outra parte, é importante problematizar nosso jeito de fazer extensão que, pela ilusão, pode fazer sucumbir iniciativas que, por sua natureza, são potencializadoras da aprendizagem.

## A QUE VEIO A EXTENSÃO?

Em junho de 2018 comemoraremos 100 anos do Manifesto de Córdoba. É importante conhecermos o que foi o Movimento de Córdoba, o Manifesto dele decorrente e as consequências para a vida da universidade. A extensão como um dos resultados das reformas provenientes do Manifesto, uma fresta na parede dura e repressora da instituição universitária, constitui-se como elemento central em torno do qual podemos argumentar acerca de alguns questionamentos: Que mudanças significativas a extensão produziu na organização estrutural da universidade? O que a pedagogia universitária ganhou com a prática extensionista? O que representou para a comunidade a abertura da universidade por meio da extensão?

O elemento nuclear da reivindicação de Córdoba é o modelo de ensino cristalizado na universidade. Por isso, é de fundamental

importância, ao construirmos uma concepção de extensão, tematizar a relação entre ensino e o modo como as pessoas aprendem, com a particular característica da educação superior. Convidaremos, para esse debate, o epistemólogo Jean Piaget que, por sua pesquisa aprofundada acerca da epistemologia genética, mobiliza a reflexão em torno de um modo de aprender pela reciprocidade sujeito e meio.

## O QUE FOI O MANIFESTO DE CÓRDOBA?

Em consonância com um movimento de renovação universitária internacional, vivido no período pós Primeira Grande Guerra, os estudantes latino americanos se mobilizavam para reivindicar mudanças, também nas universidades do novo mundo. Na Argentina, a atmosfera de renovação inspirada pelo desejo de saber dos jovens universitários, constituindo-se sujeitos da aprendizagem, espalhava-se por todos os recantos, exceto em Córdoba. As classes dominantes da província reprimiam as manifestações estudantis e a universidade era um refúgio do conservadorismo decadente. As lideranças estudantis de Córdoba, conhecedoras do movimento de renovação em todo o mundo e, particularmente, na América Latina, promoveram uma grande manifestação, então, com ocupações de prédios da Universidade de Córdoba e reivindicações contundentes em relação a um novo jeito de conceber a educação universitária. No documento escrito pelos estudantes, conhecido como “Manifesto de Córdoba”, podemos ler:

Nosso regime universitário – mesmo o mais recente – é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Cria-se a si mesmo. Nele nasce e nele morre, mantendo um distanciamento olímpico. [...]A autoridade, em um lar de estudantes, não se exercita mandando, mas sugerindo e amando: ensinando. (1918)

As reivindicações dos estudantes de 1918 focavam um sistema universitário anacrônico, pautado no autoritarismo docente. A grande questão de fundo era a noção de ciência e de educação predominantes, fundadas na racionalidade instrumental, eurocêntrica e monometódica.

Tratava-se de problematizar um modo de ensinar na universidade, portanto, repensar a pedagogia universitária.

Certamente, ao longo do século que nos separa da publicação do manifesto, muitas inovações trouxeram novos ares para a universidade. De outra parte, muitas questões levantadas pelos estudantes cordobeses permanecem abertas, carecendo de aprofundamentos em torno da pedagogia universitária e sua real contribuição para a aprendizagem. A extensão como canal de aproximação entre a instituição e a comunidade, situa-se como elemento fulcral das inovações. É preciso, no entanto, renovar as formas de se viver a extensão, potencializando-a como elemento propiciador da aprendizagem.

#### PIAGET VAI À UNIVERSIDADE: REPENSANDO A APRENDIZAGEM

No debate acerca da universidade e suas formas de ensinar, é preciso pautar a aprendizagem. Porque as grandes questões reivindicadas pelos estudantes de 1918 – e que, de alguma forma, seguem presente na atualidade – dizem respeito à aprendizagem. Impossível tratar da aprendizagem sem convidar para a conversa o maior epistemólogo de todos os tempos, o suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Quando limitada à educação infantil e anos iniciais, a teoria de Piaget é subutilizada. Restringe-se deveras se não for compreendida como subsídio do desenvolvimento cognitivo para toda a vida. É preciso, portanto, chamar Piaget para entrar na universidade, lugar da aprendizagem do sujeito “adultercente”. Aprender é condição do humano e, de certa forma, seu destino e sentido. Também se restringe a contribuição de Piaget se o foco de seus estudos se concentrarem nas etapas do desenvolvimento. Ele foi mais longe. Em sua epistemologia genética sujeito e mundo interagem de tal forma que, no processo permanente de acomodação, cria-se uma relação de familiaridade propiciadora do conhecimento ao longo de toda a vida.

Piaget transitou, com profundidade e rigor, pelo campo da Filosofia, da Psicologia e da Biologia, demarcando que conhecer é mais do que disciplinarizar o pensamento ou fragmentar teorias, propondo a integração entre os saberes pela interdisciplinaridade.

Partindo do argumento empirista, Piaget (2008) reconhece o lugar indispensável da experiência para a aprendizagem. Por outra parte, e como crítica ao empirismo, o autor afirma, por constatações de suas pesquisas, que a experiência como uma pressão inequívoca do meio sobre o sujeito não é suficiente para o desenvolvimento da inteligência. Será a atuação do sujeito sobre a experiência que propiciará a aprendizagem. Para ele, a experiência passará a constituir um dado da aprendizagem na medida em que compõe uma série histórica na qual encontra lugar onde se significar. Afirma que “A importância do meio só é sensível, com efeito, num desenvolvimento histórico, quando as experiências adicionadas opõem as séries individuais umas às outras o suficiente para permitir que se determine o papel dos fatores externos” (PIAGET, 2008: p. 338). Aquilo que o meio oferece ao sujeito adquire o caráter de experiência quando produz um estranhamento e constitui-se como problema, como questão a ser investigada. Será a inteligência, enquanto acúmulo de experiências anteriores e seu efeito intelectual, que potencializará nova organização da experiência presente, a significação dela, seus efeitos e desdobramentos. Decorre daí a relevância do contato interativo e recíproco entre sujeito e meio nas distintas etapas do percurso acadêmico.

De modo geral, a presença do pensamento de Piaget na educação brasileira ficou bastante restrita às práticas construtivistas, priorizando a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, a proposta da epistemologia genética é mais abrangente, perpassando a vida toda. Além disso, os estudos sobre o pensamento de Piaget focalizam, em geral, os estágios do desenvolvimento como um processo etapista no qual o estágio anterior é refutado pelo seguinte. As pesquisas de Piaget (2008), por outra parte, apresentam os estágios não como superativos, mas acumulativos. A relação entre as características da aprendizagem, em cada estágio, e a idade correspondente, refere-se a fase da vida em que tais características se desenvolvem e não pretendem limitar a ocorrência das mesmas, mas sim sua predominância enquanto desenvolvimento. Se, por um lado, as fases se desenvolvem, segundo o autor, até por volta dos 15 anos, por outro, a repetição dos esquemas cognitivos construídos nos quatro movimentos – sensório motor, pré operatório, operatório concreto e operatório formal – ocorrerá por toda a vida do sujeito.

Com base nos argumentos acima apresentados, pode-se afirmar que as múltiplas formas de organização da educação formal, nas distintas fases da escolarização, que desconsideram o papel da experiência no processo de aprendizagem, tornam inoperante o sujeito cognocente. A compreensão da teoria de Piaget, restrita aos estágios do desenvolvimento enquanto etapas, tendem a organizar o ensino com restrições à experiência na medida em que os anos escolares avançam. No entanto, a proposta de Piaget vai no sentido oposto ao afirmar que: “em resumo, em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência” (p. 339). Ele dirá, também, que a força da experiência como fonte de aprendizagem não diminui na medida em que se estrutura o pensamento de forma mais lógica. Segundo ele:

Poder-se-ia esperar, então, que o papel da experiência diminuísse em proveito de estruturas a priori. Mas tal não sucede. Em primeiro lugar, como os esquemas são sempre resumos de experiência, as suas assimilações recíprocas ou suas combinações, por muito refinadas que sejam, nunca exprimem mais do que uma realidade experimental, passada ou futura. [...]. O papel da experiência, longe de diminuir da terceira para a quarta fase, só faz, portanto, aumentar de importância. Durante a quinta fase, a utilização da experiência ainda mais se amplia, pois, esse período é caracterizado pela “reação circular terciária” ou “experiência para ver” e a coordenação dos esquemas prolonga-se, doravante, em “descobertas de novos meios por experimentação ativa (PIAGET, 2008, p. 338-339).

Considerando-se uma compreensão etapista acerca do pensamento de Piaget, a organização do ensino – e as dinâmicas curriculares – fundamentam seus planejamentos na passagem do concreto (como experiência) para o formal (pensamento lógico intelectual) como se o sujeito dispensasse a experiência por ter desenvolvido o pensamento operatório formal. Tal compreensão é equivocada e não encontra fundamento nas pesquisas do epistemólogo suíço. Ao contrário, segundo Piaget (2008), a experiência, enquanto uma contribuição do meio para a ação cognitiva do sujeito, se apresenta cada vez com mais

exigência na medida em que a inteligência se complexifica por seu próprio desenvolvimento. E, cada vez mais necessária será a atuação do sujeito sobre a própria experiência. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo “não acentua o papel isolado da experiência, mas destaca a atividade do sujeito que torna possível essa experiência (PIAGET, 2008: p. 337). Com mais clareza e ênfase, ainda, ele destaca: “Por outras palavras, o contato com as coisas é menos direto no começo do que no fim da evolução prevista” (p. 341). Longe de dispensar a experiência, portanto, o sujeito que já desenvolveu o pensamento lógico operativo necessita da relação com o meio tanto para testar suas hipóteses, agora mais elaboradas, como para, pelo processo interativo, transformar a realidade. Será esta a condição indispensável para o reconhecimento do sujeito enquanto tal.

Ao acolhermos os argumentos de Piaget, torna-se necessário repensar a pedagogia universitária no sentido de propiciar a experiência, conforme compreendida pela epistemologia genética, colocando-a no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a indissociabilidade constitui-se chave de compreensão metodológica e caminho para a mobilização orgânica e estruturada das metodologias que se pretendam inovadoras na educação superior. A extensão, se compreendida a partir do enfoque da aprendizagem, pode formular-se como o núcleo desencadeador de uma nova pedagogia universitária. Como abertura e contato com a realidade, a extensão é recurso experiencial da aprendizagem quando integrada ao currículo, numa lógica da indissociabilidade. A partir desta compreensão, também, será possível repensar a proposta de formação docente para a educação superior. A compreensão do processo de aprendizagem fornece subsídios para os professores reconstruírem suas formas de ensinarem porque, conforme afirma Paulo Freire:

Aprender, do ponto de vista histórico, precedeu o ensinar. Foi aprendendo que se aprendeu a ensinar. E não o contrário. A prática fundante do ensino é o aprendizado, tendo reconhecido que aprenderam, o homem e a mulher descobriram que, embutida no aprendizado, vinha a capacidade de ensinar, um problemão surgiu quando se burocratizou a relação educador-educando. Neste caso, preocupou-se

com sistematizar apenas o ensinável... (Freire, in Nogueira, 2001: p.48).

Vale ressaltar, por outra parte, que Freire não pensa longe de Piaget. Em muitos aspectos a compreensão da aprendizagem proposta por Freire ancora-se na epistemologia genética. Compreender como as pessoas aprendem é condição basilar para saber como se pode ensinar. No ambiente universitário naturaliza-se o ensino instrucionista, conteudista e abstrato. A grande questão inerente ao Manifesto de Córdoba, e a provocação embutida no princípio da indissociabilidade, consiste em repensar o posicionamento do sujeito aprendente, conforme compreendido pela epistemologia genética, na pedagogia universitária. Vejamos como a extensão universitária pode ajudar em tal reposicionamento.

#### A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA AÇÃO EXTENSIONISTA

Por constituir-se como presença contextualizada, a extensão possibilita a experiência mobilizadora da aprendizagem de tal forma que participe da subjetividade que decorre dela – aprendizagem – a transformação do meio (mundo). Para Piaget (2008), “Toda e qualquer outra forma de registro da experiência, além da associação sob as suas diferentes formas [...], supõe, com efeito, uma atividade intelectual que participa na construção da realidade exterior percebida pelo sujeito” (p. 340). Existe uma linha de costura que interliga as reivindicações dos estudantes cordobeses, as preocupações da epistemologia genética e os desafios atuais da universidade. O manifesto de 1918 problematizava radicalmente um modo de ensinar, uma postura pedagógica dos professores que impossibilitava a presença ativa do sujeito cognocente, construtor e transformador do mundo. Assim como no mito de Píramo e Tisbe, buscavam uma brecha na parede, um lugar de viver o amor e a liberdade.

Com forte influência do racionalismo, o ensino universitário, como tradicionalmente vem sendo organizado, é insuficiente à dinâmica cognocente do sujeito aprendente. A extensão, por sua natureza dialógica com a comunidade, e as problemáticas dela decorrentes, configura-se como locus privilegiado no exercício da experiência proposto por

Piaget. Os extensionistas, conforme postula Freire (1983), tocados pelos contextos onde a vida flui sem os artifícios de um determinado método pré-estabelecido, permitem a pergunta constituidora do problema e mobilizadora da curiosidade que, no exercício dialógico, possibilita a aprendizagem que transforma o real.

A pedagogia universitária que pretenda a autonomia do sujeito, o exercício do conhecimento transformador e a conseqüente formação cidadã será aquela pautada pela metodologia que tenha como ponto de partida a realidade e suas problemáticas. É nesse sentido que a concepção de pedagogia alarga seus horizontes, saindo das reduzidas definições metodológicas, e alcança o estatuto de uma ciência da educação capaz de inserir-se nas distintas dinâmicas culturais que ensejam o exercício fecundo da aprendizagem. É a potência pedagógica que habita a pergunta, nascida da relação entre sujeito e meio, que mobiliza a inteligência, sustentada pela curiosidade, impregnada de conhecimentos anteriores construídos em outras experiências, a construir novo conhecimento. A voz de Freire é contundente quando afirma:

Nós nos humanizamos a partir de desenvolver/aprimorar a curiosidade. Em seguida, nós nos humanizamos quando, com curiosidade, inventamos o saber. Terceiro, nos demos conta de que, mesmo sendo uma invenção ciente dos/nos humanos, percebemos que a curiosidade é algo inerente à vida; portanto, ela é mais ampla do que o projeto humano, ela é vital (Freire in Nogueira, 2001: p.71)

A curiosidade, motor operacional da aprendizagem, é acionada a partir do contato com certo objeto, problematizador de um campo de compreensão já estabelecido. Tal fenômeno foi designado por Piaget (2008) como desequilíbrio. A curiosidade pode ser ingênua ou epistemológica (FREIRE, 1996). Ingênua quando seu despertar possui um fim utilitarista, epistemológica quando a pergunta mobilizadora se situa no campo do sentido, da existência. Ambas não são antagônicas. Trata-se de um trajeto que vai de uma a outra e, se bem conduzido, possibilita complementariedades entre elas. Reside aí, nesta condução, o trabalho pedagógico, foco da atividade do educador.

Na dinâmica curricular tradicional, pautada pela predominância do ensino como instrução e a pesquisa e a extensão vistas como atividades isoladas, adicionais e desintegradas de tal dinâmica, o sujeito aprendente não se reconhece em sua total potencialidade aprendente e transformadora. Muitas vezes, as manifestações de desinteresse por parte de estudantes, práticas repetitivas e desinteressantes por parte dos professores, vincula-se ao modo de organizar o ensino com a predominância da fragmentação e do distanciamento da realidade, fragmentando, também, o sujeito aprendente.

### REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A organização curricular da educação superior brasileira replica, com bastante fidelidade, a proposta instrucionista predominante na educação básica. Inspirada na organização industrial seriada do currículo, vigente nas escolas norte americanas, de acordo com Silva (1999), a legislação brasileira consolidou no final da década de 60 pelo acordo Ministério da Educação (MEC) - *United States Agency for International Development* (USAID), a reprodução deste modelo. Esta maneira de conceber o ensino, segundo Demo (2009), não forma para a autonomia do pensamento e da produção intelectual. Em outras propostas, como ocorre em universidades do norte da Alemanha, o estudante tem a prerrogativa de organizar seus estudos com base em questões que ele mesmo elabora em contato com as realidades que coadunam com a episteme de sua área de formação. Exercício este que, por constituir-se em problema a ser investigado, confere autoria, autonomia e protagonismo dos sujeitos da aprendizagem.

A superação do modelo instrucionista, focado no conteúdo, talvez seja o desafio mais exigente a ser enfrentado na universidade atual. A legislação brasileira, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394/96), passando pelo Plano Nacional de Educação e as Diretrizes para os Cursos de Graduação, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de modo geral, facultam a abertura para propostas bastante inovadoras e propiciadoras da aprendizagem focada na autonomia e no protagonismo. Entretanto, a dificuldade maior está na compreensão dos próprios gestores e professores, a superação do modelo curricular

introjetado, o corporativismo acadêmico que direciona a organização curricular e as normas institucionais que burocratizam o ensino. Assim como no mito de Píramo e Tisbe, a liberdade faz com que as crenças internas venham à tona e determinem as ações. Muitas vezes, na universidade, mata-se propostas inovadoras por consequência de crenças baseadas em experiências anteriores, com pouca ou nenhuma abertura para se perscrutar novas possibilidades. O medo e a insegurança diante do novo são as maiores barreiras para a inovação.

O segundo desafio, que só pode ser enfrentado a partir da superação do anterior, constitui-se na diversificação de processos metodológicos do trabalho docente. A fixação da disciplina como padrão do componente curricular é o grande empecilho para a diversificação de processos. A compreensão de que a dinâmica curricular possa ser organizada a partir de outras formas de ensinar, como por exemplo: programas e projetos de extensão, grupos de pesquisa, laboratórios de criação, entre outras modalidades é a chave de abertura para a produção de um ensino inovador e significativo. Nesta perspectiva, o planejamento do trabalho docente que tenha por base e princípio a construção de problemas a partir da experiência, conforme propõe a epistemologia genética de Piaget, terá grande chance de constituir-se como inovação da pedagogia universitária tendo como núcleo mobilizador as vivências extensionistas.

A criação de uma cultura cidadã a partir do comprometimento com a ciência é o terceiro grande desafio de transformação da pedagogia universitária. A cidadania configura-se como exercício do sujeito em seu meio. Trata-se de uma aprendizagem que se vive em todas as dinâmicas da vida. O reconhecimento de si mesmo como sujeito autônomo, relacionado com a realidade onde vive e responsável pela permanente reconstrução do mundo são características nucleares da cidadania, vividas na própria dinâmica da aprendizagem, ao longo de todo o percurso acadêmico. Será, portanto, o exercício vivencial da autoria, da responsabilidade, do reconhecimento de seu papel na construção do mundo o motor capaz de formar para a cidadania.

A universidade que pretende construir sua identidade marcada pela excelência do conhecimento tem como tarefa a construção de um currículo efetivamente indissociável, o trabalho docente aberto

às metodologias inovadoras – com autoria do professor – e a real formação cidadã. Será a reconstrução da organização curricular o eixo irradiador de todo trabalho acadêmico que caracteriza a instituição inserida na comunidade, que dialoga com os saberes locais, regionais e globais, tornando cada vez mais dinâmica e comprometida sua atuação na sociedade. É de fundamental importância para a identidade da universidade que ela consiga captar o sentido de sua caminhada como continuidade de processos numa perspectiva de vitalizar dinamismos da sociedade onde está inserida.

## CONCLUSÃO

O que fez com que Píramo acabasse com a própria vida foi a desesperada, equivocada e precipitada leitura do contexto. Ao ver a capa ensanguentada e as pegadas da leoa na trilha, interpretou o quadro a partir de uma construção mental e preestabelecida da situação. Diante da liberdade das estruturas aprisionou-se pelas imagens interiores e o pensamento fatalista. A carga arquetípica do mito é uma provocação para pensarmos a partir da instituição universitária e o conflito entre o desejo de liberdade – com suas respectivas transformações – e as imagens internas que nos prendem ao fatalismo desintegrador. Medidas legais tais como o Plano Nacional de Educação, particularmente em sua meta 12.7, bem como a Resolução n.1 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), são exemplos de abertura de muitas estruturas que prendiam a criatividade da educação superior. A pergunta a ser feita acerca da liberdade conquistada e expressa na legislação constrói-se a partir de nossas próprias iniciativas de reformas na universidade: Como a liberdade de recriar a universidade repercute efetivamente em nossas instituições, cursos e programas?

Muitas instituições, por exemplo, diante da meta 12.7 que recomenda que no mínimo 10% da carga horária dos cursos sejam destinados à extensão, em projetos e programas, com foco prioritário nas áreas de grande pertinência social (Lei n.13.005), acabaram criando disciplinas de extensão. Desta forma, ao invés de potencializar a extensão como mobilizadora da aprendizagem, disciplinaram sob o diapasão do instrucionismo, a força da experiência inerente à prática extensionista.

A superação dos esquemas modelares interiorizados, constitui-se em passo firme e apoiador das mudanças necessárias à pedagogia universitária, já reivindicadas pelos estudantes de 1918 e tão desejadas em nossos dias. É no corrimão de tais transformações que a extensão, ao mobilizar a pesquisa, pela curiosidade e problematização da realidade, enriquece a aprendizagem.

A problematização do entendimento de extensão enquanto uma medida, um prolongamento do *corpus* universitário que se estende do centro para a periferia, alarga o horizonte do que se entende, também, por universidade enquanto uma entidade. Sem a extensão, a universidade estaria limitada enquanto uma entidade, ou seja, um ente universidade, confinado a seus limites físicos e conceituais. É a propriedade extensionista que impregna a universidade de vitalidade e dinamismo. Neste sentido, a extensão se constitui um espaço privilegiado da atuação humana na criação/recriação do mundo, e das relações dos sujeitos com ele, que se constitui como mobilidade de pensamento própria ao cenário acadêmico. Aprofundando sua dimensão, ela se configura como compromisso histórico de criatividade no mundo.

A universidade comunitária, particularmente por sua identidade estruturante, fundadora e missionária, é integrada a uma concepção mais ampla de um projeto de educação para a cidadania. Ela busca testemunhar que educar não se restringe a levar algo pronto, como um produto da ciência. Empenha-se em promover, pelo diálogo, processos equitativos da construção de saberes para, em cooperação entre os sujeitos cognoscentes, produzir ciência. Consciente de que nenhum ser humano e nenhuma cultura é mero “receptor” assim como nenhum ser humano e nenhuma cultura é simplesmente “emissor”, a educação superior diversifica processos que acolham as peculiaridades de sujeitos, grupos sociais e territórios em parcerias produtivas da própria formação para a cidadania.

O presente texto objetivou problematizar o modelo de ensino instrucionista, predominante nas universidades brasileiras, buscando em Piaget a sustentação do argumento da necessidade da experiência para qualificar a aprendizagem, e apresentou a extensão, não como setorialização burocrática e organizacional, mas como conceito metodológico, como lugar privilegiado da experiência. Buscou-se, também, por meio das reflexões aqui desenvolvidas, aprimorar argumentos que sustentam o papel

irrevogável da indissociabilidade e sua decorrente qualificação da formação acadêmica. Espero que o material oferecido possa contribuir para a fuga das estruturas que impedem a experiência do amor e da liberdade, tanto em seu caráter externo como interno, promovendo a fruição da vida e da realização dos sujeitos em nossas ambiências universitárias.

## REFERÊNCIAS

CAMERON, James. **Titanic**. EUA: Lightstorm, 1997.

DEMO, Pedro. **Pós-Sociologia: Para Desconstruir e Reconstruir a Sociologia**. Brasília: Universa, 2009.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Estendendo Fronteiras: A Extensão e a Pesquisa na Formação do Educador**. 2ª. Ed. Taubaté: Cabral, 2004.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SHEKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. São Paulo: L&PM, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## DADOS DO AUTOR

ADRIANO JOSÉ HERTZOG VIEIRA

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Docente da Universidade de Passo Fundo. Assessor da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da mesma Universidade. Brasília/DF – Brasil. [adrianojhvieira@gmail.com](mailto:adrianojhvieira@gmail.com)

# EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM GESTANTES ADOLESCENTES

**Carolina Matteussi Lino**

**Ângela Márcia Fossa**

**Maria Cristina Pauli da Rocha**

**Tereza Mitsue Horibe**

**Mariana Guizelini**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

A gravidez na adolescência é um fenômeno que exige preparo dos profissionais de saúde quanto aos cuidados integrais e interdisciplinares, inclusive para educação em saúde. O objetivo deste estudo foi promover a troca de experiências entre graduandos da Universidade Metodista de Piracicaba, gestantes adolescentes e seus familiares, identificando o saber popular e promover a socialização do conhecimento por meio de grupos e materiais educativos. Foram ouvidas 50 adolescentes para a caracterização dos sujeitos e levantamento dos temas a serem trabalhados. Foram realizados 38 encontros e elaborados oito *folders*. A avaliação continuada do trabalho demonstrou que os grupos são importantes para esclarecer dúvidas, fortalecer vínculos e promover saúde.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), considera-se adolescência, o período que ocorre após a fase da infância e que antecede a vida adulta, ou seja, entre os 10 e 19 anos (WHO, 2006). Neste período, o adolescente encontra-se em um processo de transição e maturação biológica, física, sexual, psicológica e social (PADILHA; HYPOLITO; SOARES, 2011).

Podemos destacar também, que a adolescência é caracterizada pela definição da identidade e do pensamento abstrato, pela inserção no mercado de trabalho e pelo início de uma vida sexualmente ativa, o que

os torna vulneráveis, principalmente quanto a infecções sexualmente transmissíveis (IST) ou casos de gravidez na adolescência (PADILHA; HYPOLITO; SOARES, 2011).

A gravidez na adolescência não é um fenômeno novo. Durante o século XVIII, devido à baixa expectativa de vida, as mulheres iniciavam sua vida sexual logo após a primeira menstruação, fazendo com que a gravidez na adolescência fosse algo habitual (SILVA et al., 2013). À medida que o acesso aos métodos contraceptivos e a informação sobre sexualidade tornaram-se mais frequentes, a fecundidade foi sendo reduzida, e a gestação nesta etapa passou a ganhar mais destaque.

De acordo com o Ministério da Saúde, no Brasil, 21,6% dos partos ocorrem em mulheres na faixa etária de 10 a 19 anos. A gestação na adolescência tem sido identificada como um problema de saúde pública devido à sua incidência e consequências biológicas, psicológicas e sociais (CHALEM et al., 2007; BRASIL, 2011; MARTINS et al., 2011).

Dentre as condições sociais, podemos citar a relação entre gravidez na adolescência e renda familiar. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IBGE/IPEA), no ano de 2006 a taxa de fecundidade entre adolescentes cresceu 0,14 nas classes econômicas mais baixas, sendo 18% na população de baixa renda, enquanto que na população com renda superior a cinco salários mínimos, esse índice não chega a 1% (BRASIL, 2013).

Anualmente, nascem em Piracicaba/SP aproximadamente 750 crianças de mães adolescentes, e entre 2013 e 2014, a incidência de gestação na adolescência voltou a crescer (PIRACICABA, 2015).

O objetivo deste trabalho de extensão foi promover a troca de experiências entre os graduandos da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), gestantes adolescentes e seus familiares, buscando identificar o saber popular e promover a socialização do conhecimento teórico sobre gestação, parto, puerpério, amamentação cuidados com o recém-nascido e alimentação saudável, por meio de grupos educativos, jogos, vídeos e cartilhas elaboradas com linguagem acessível.

Tratou-se de uma pesquisa-ação, de cunho quali-quantitativo, exploratória e descritiva, realizada no período de agosto de 2015 a junho de 2016 em uma unidade de saúde de atendimento a adolescentes, no

município de Piracicaba/SP. Dentre os serviços prestados por esta unidade de saúde à população adolescente, destaca-se o acompanhamento pré-natal de gestantes de 10 a 16 anos e os grupos de orientação às gestantes.

O estudo foi precedido da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UNIMEP e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo das informações e sua desistência a qualquer momento, livre de riscos ou restrições, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012.

Participaram deste projeto, gestantes adolescentes que realizavam o pré-natal nesta unidade, com idade entre 10 e 17 anos, e que aceitaram participar da pesquisa e dos grupos educativos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, para aplicação com as adolescentes, elaborado pelos autores. Compuseram o instrumento, questões referentes caracterização sociodemográficas, escolaridade, gravidez, exame físico, caracterização de hábitos alimentares e uma relação com 16 temas referentes à gestação, para serem trabalhados nos grupos. Foi deixado espaço para que as adolescentes acrescentassem outros temas de interesse, o que não ocorreu.

A coleta dos dados foi realizada no período de outubro a dezembro de 2015. As adolescentes que aceitavam participar do projeto foram entrevistadas em um ambiente privativo, livre de interferências. A abordagem era realizada antes as consultas médicas/de enfermagem e buscou-se preservar a identidade das adolescentes, a fim de manter o sigilo no processo de coleta.

As respostas obtidas pelos questionários foram tabuladas em uma planilha do MS Excel® 2010 e o cálculo das variáveis e suas porcentagens foram realizados com o auxílio do *software* Epi Info® versão 7.

## CONTEÚDO

### A GESTAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

A gestação na adolescência envolve problemas sociais e riscos para a saúde, tanto da gestante quanto de seus conceitos. Dentre os problemas sociais, encontramos o abandono da escola, a imaturidade

para cuidar do filho e a continuidade do ciclo de exclusão social (MARTINS et al., 2011; BRASIL, 2013).

Quanto aos problemas de saúde, devido ao físico imaturo, há maior incidência de partos prematuros e complicações obstétricas, risco aumentado de pré-eclâmpsia, anemia, recém-nascidos com baixo peso e mortalidade materna e infantil, quando não há adesão às consultas de pré-natal (SILVA; TONETE, 2006; BRASIL, 2013).

Na construção do seu novo papel social - o de mãe, a adolescente vai receber influências da família, da mídia, da igreja, da escola e pelo grupo de iguais, reproduzindo comportamentos, sem reflexão, uma vez que muitas são inexperientes e vão precisar de ajuda para cuidados com o recém-nascido. Muitas vezes os serviços de saúde perdem oportunidades de intervenção e diálogo com as adolescentes porque desconhecem suas necessidades (PARIZ; MENGARDA; FRIZZO, 2012)

A educação em saúde passa a ser uma das principais intervenções para garantir adesão ao pré-natal, cuidados adequados com o recém-nascido, estímulos para crescimento e desenvolvimentos saudáveis, assim como retomada dos estudos e elaboração de projeto de vida.

Diferentes formas de orientar e estimular a formação e adesão de hábitos são pertinentes quando se tratam de adolescentes, principalmente, gestantes. A possibilidade de trocar experiências e conhecimentos é considerada a melhor forma de promover e compreender o processo da gestação.

Estudos apontam que os envolvimento do pai da criança nas atividades de educação para a saúde e na preparação para o cuidado infantil levam à maior participação no pré-natal (GAMA et al., 2004; PARIZ et al., 2012). O fortalecimento de vínculos promove melhor cuidado com o recém-nascido e aumenta as chances de aleitamento materno, portanto, desencadeando a responsabilização pelo cuidado de sua saúde e de seu filho.

Baseado nestas evidências, este estudo teve a finalidade de aproximar os alunos da realidade dos profissionais de saúde que atuam com a população adolescente e promover o aprendizado a partir da realidade, integrando conhecimentos a partir da realização de grupos, elaboração de materiais educativos para dar suporte às ações de educação em saúde com as gestantes adolescentes.

## CARACTERIZAÇÃO DAS ADOLESCENTES PARTICIPANTES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram aplicados 50 questionários, a fim de caracterizar as adolescentes e seus interesses. A tabela 1 apresenta a caracterização sócio-demográfica destas adolescentes.

**Tabela 1** – Distribuição das gestantes adolescentes, segundo características sócio-demográficas, Piracicaba, SP, 2015.

Característica	Descrição	Frequência	Porcentagem
Estado civil	Namorando	23	46
	Amasiada	12	24
	Solteira	09	18
	Casada	05	10
	Não respondeu	01	2
Cor da pele	Parda	28	48
	Branca	18	36
	Preta	4	8
	Morena	4	8

**Fonte:** os autores

A idade das gestantes adolescentes variou de 10 a 17 anos, com média de 15 anos e desvio padrão de 1,43. Dentre as adolescentes que responderam ao questionário, 48% se declararam de cor parda. Quanto aos dados relacionados ao estado civil, namorando e amasiado, foram os mais frequentes, com 46% e 24% respectivamente.

Segundo estudo realizado por Melo et al. (2015) com gestantes adolescentes que realizavam pré-natal em um ambulatório do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 73,3% referiram possuir companheiro fixo. De acordo com os autores, a presença de um companheiro faz com que a adolescente tenha relações

emocionais e financeiras que fornecem subsídios para que possa apresentar autonomia como mãe.

Na tabela 2, pode-se verificar a distribuição das respostas das participantes a respeito de sua assiduidade na escola.

**Tabela 2** – Distribuição das adolescentes segundo assiduidade escolar, Piracicaba, SP, 2015.

Característica	Descrição	Frequência	Porcentagem
Está estudando	Sim	28	56
	Não	22	44
Ano escolar	5ª série Ensino Fundamental	1	4
	7ª série Ensino Fundamental	1	4
	8ª série Ensino Fundamental	8	29
	1ª série Ensino Médio	8	29
	2ª série Ensino Médio	9	32
	3ª série Ensino Médio	1	4

**Fonte:** os autores

As gestantes que continuam frequentando a escola representam 56%, sendo que 32% encontram-se cursando a segunda série do ensino médio e 37% até a oitava série do ensino fundamental.

Costa et al. (2005), encontraram mais de 50% das gestantes adolescentes participantes com escolaridade até 8ª série, identificando uma defasagem na relação escolaridade faixa etária. Dados semelhantes também são demonstrados no estudo realizado por Melo et al. (2015), no qual a média de escolaridade foi de 7,5 anos, ou seja, ensino fundamental incompleto.

Na ocasião, 44% de gestantes relataram não frequentar a escola, informando como motivos a mudança de endereço e dificuldade para conseguir vaga em outra escola (36%), gestação (27%), não querer mais estudar (18%), expulsão (9%) e reprovação (9%).

De acordo com os autores Costa et al. (2005) e Melo et al. (2015), o abandono da escola ocorre principalmente devido a gestação. Para Cabral (2003), as gestantes adolescentes com renda familiar baixa têm maiores chances de abandonar os estudos e não completar o ensino médio, após o nascimento de seu filho.

As gestantes que não praticam nenhum tipo de atividade física durante a gestação totalizaram 56% (tabela 3). As adolescentes que declararam praticar alguma atividade, 68% realizam caminhada com frequência diária. Estes dados diferem do estudo realizado por Dumith et al. (2011) com gestantes que incluíam adolescentes, no qual 32,8% relatou a prática de atividade física durante a gestação.

**Tabela 3** – Distribuição de gestantes adolescentes segundo prática de atividade física, Piracicaba/SP, 2015.

Característica	Descrição	Frequência	Porcentagem
Prática da atividade física	Não	28	56
	Sim	22	44
Tipo de atividade física	Caminhada	15	68
	Ginástica	3	14
	Dançar	2	9
	Esporte	2	9
Frequência da atividade física	Diariamente	6	29
	Uma vez na semana	2	10
	Duas vezes na semana	4	19
	Três vezes na semana	2	10
	Uma vez no mês	1	5

**Fonte:** os autores

De acordo com Surita et al. (2014), recomenda-se que gestantes saudáveis realizem atividades físicas de intensidade leve a moderada, com duração de 30 minutos ou mais e frequência entre três a cinco vezes na semana. A realização de atividade física na gestação contribui para melhora da função cardiovascular, para o controle do ganho de peso, para a melhora de edemas, para o controle de dores posturais relacionadas com o período gestacional, além de auxiliar no trabalho de parto e diminuir os casos de natimortos (DUMITH et al., 2011; SURITA et al., 2014).

No que diz respeito à gestação, incluindo número de consultas pré-natais, observou-se que a maior parte das adolescentes (92%) se remete a primigestas, que não faziam uso de método contraceptivo (86%), conforme tabela 4. Dentre as adolescentes que referiram fazer uso de algum método, o preservativo foi o método mais utilizado, com 71%.

**Tabela 4** – Distribuição das adolescentes segundo dados gestacionais, Piracicaba/SP, 2015.

Característica	Descrição	Frequência	Porcentagem
Primigesta	Sim	46	92
	Não	4	8
Usava métodos contraceptivos	Não	43	86
	Sim	7	14
Qual (is)	Camisinha	5	71
	Pílula	1	14
	Não respondeu	1	14
Número de consultas de pré-natal realizadas até o momento da aplicação do questionário	0 consultas	13	26
	1 consulta	4	8
	2 consultas	7	14
	3 consultas	3	6
	4 consultas	3	6
	5 consultas	4	8
	6 consultas	5	10
	7 consultas	4	8
	8 consultas	4	8
	9 consultas	3	6

**Fonte:** os autores

Segundo Da Silva et al. (2016), apesar do acesso aos métodos contraceptivos, nas unidades de saúde, o desconhecimento ou conhecimento inadequado sobre seu uso, faz com que haja resistência dos adolescentes e, conseqüentemente, maior vulnerabilidade a infecções sexualmente transmissíveis e casos de gravidez não planejada. Ainda segundo os autores, o fato dos adolescentes possuírem um relacionamento

estável ou um companheiro fixo, faz com que os métodos contraceptivos, principalmente os preservativos, sejam abandonados.

No que diz respeito à realização do pré-natal, 26% estavam na unidade de saúde para passar pela primeira consulta, seguido por 14% das adolescentes que haviam passado por duas consultas e 10% com seis consultas de pré-natal. O objetivo da assistência do pré-natal é o acolhimento e acompanhamento da gestante desde o início, através da verificação do esquema vacinal, realização de exames de rotina e consultas médicas e de enfermagem (MELO et al., 2015).

Quando questionadas a respeito do uso de substâncias psicoativas, 32% das adolescentes referiram ter feito uso, sendo as drogas ilícitas as mais frequentes, seguida pelo cigarro (com 69% e 56% respectivamente). A maconha foi à droga ilícita mais citada, com 42% das declarações. Algumas adolescentes referiram ter feito uso de mais de um tipo de droga.

Esses dados corroboram com Portela et al. (2013), que descrevem que o uso de drogas ilícitas é um problema de saúde pública, principalmente com gestantes, uma vez que o uso destas substâncias compromete a saúde não somente da futura mãe, como do feto também, podendo causar transtornos mentais, fobia social e baixa autoestima, ansiedade e um risco maior para a dependência química.

Em relação aos antecedentes gestacionais, 50% das adolescentes declararam já ter apresentado quadro de infecção do trato urinário (ITU), seguida por 10% com quadro de anemia. Esses números demonstram um aumento da probabilidade da ocorrência de casos de ITU também na gestação, devido à predisposição resultante das alterações no corpo da mulher grávida.

A ITU é a ocorrência mais frequente entre as gestantes (17 a 20%) e associa-se a complicações na gestação e parto, como aborto; trabalho de parto prematuro, corioamnionite, febre pós-parto, pielonefrite, pré-eclâmpsia, sepsse materna, infecção neonatal e óbito fetal (DA SILVA NASCIMENTO; OLIVEIRA; DE SOUZA ARAÚJO, 2012; DA MATA et al., 2014; BRASIL, 2012).

De acordo com Lopes, Freitas e Maciel (2015), a anemia afeta de 10 a 30% de mulheres em idade fértil, enquanto que nas gestantes, esse índice pode chegar a 60%. Segundo os autores, a anemia instalada antes ou durante o período gestacional pode trazer agravos como aborto,

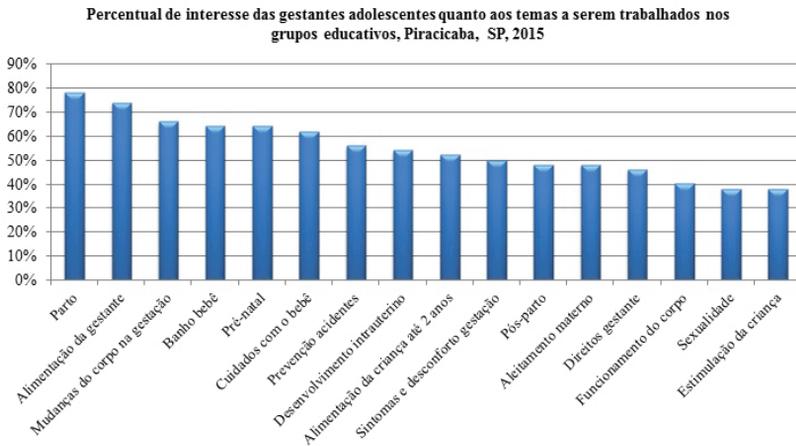
partos prematuros, hemorragia no trabalho de parto, hipóxia, baixo peso ao nascer, diminuição das chances de sobrevivência do bebê, além do aumento das chances de desenvolvimento de outras sequelas.

## PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DOS GRUPOS EDUCATIVOS

Para o planejamento dos grupos educativos, foram propostos temas para que as gestantes assinalassem quais eram seus interesses, podendo incluir mais de uma opção, além de sugerir outros que não haviam sido relacionados. Nenhuma adolescente propôs algum tema diferente do sugerido.

Os temas assinalados com maior frequência foram parto, alimentação da gestante e mudanças no corpo durante a gestação (figura 1).

**Figura 1** – Percentual de interesse das gestantes quanto aos temas a serem trabalhados.



**Fonte:** os autores

Após o levantamento dos temas, foi elaborado um cronograma com as atividades educativas a serem realizadas. As graduandas do curso de Enfermagem e Nutrição, juntamente com a equipe da unidade de saúde, foram os responsáveis pelo planejamento e execução deste cronograma. Foram obtidos ao todo 16 temas, que foram trabalhados em grupos educativos duas vezes na semana (segundas e quartas-feiras), com o intuito de promover maior acesso das gestantes às atividades desenvolvidas, devido aos grupos antecederem as consultas médicas.

Documentos do Ministério da Saúde (MS) preconizam a educação em saúde durante o pré-natal, a fim de promover a saúde e a troca de informações entre profissionais e gestantes, visando facilitar a compreensão do período gestacional (MOURA et al., 2014; BRASIL, 2012).

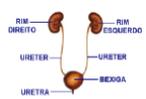
Com a finalidade de promover esta educação em saúde, os profissionais elaboram os grupos de gestantes, a fim de possibilitar a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas e incertezas presentes nesta fase de suas vidas (MOURA et al., 2014; SILVA et al., 2013).

Ao todo, foram realizados 38 encontros, sendo trabalhados os temas amamentação, parto, banho e cuidados com o bebê, alimentação da gestante, alimentação da criança, desenvolvimento do bebê no útero, zika vírus e microcefalia, acidentes na infância, pré-natal, pós-parto. Para complementar e facilitar o acesso à informação desenvolvemos oito materiais educativos (*folders*), referentes a parto, acidentes na infância, amamentação, banho e cuidados com o bebê, desenvolvimento do bebê no útero, gripe H1N1, pré-natal e infecção urinária. Estes materiais foram elaborados com a utilização de uma linguagem de fácil compreensão e diversas ilustrações (como pode ser visto na figura 2). Eles foram distribuídos durante os grupos de seus respectivos temas.

Figura 2 – Exemplo de material desenvolvido (*folder*) referente à infecção do trato urinário.

### O QUE É INFECÇÃO DE URINA?

É quando bactérias invadem o sistema urinário (uretra, bexiga, rins). Geralmente, o organismo consegue eliminar essas bactérias, mas às vezes, nossas defesas não são suficientes e elas começam a crescer.



A bactéria responsável pela maioria dos casos é a *E. Coli*, uma bactéria que fica no nosso intestino.

### QUAIS OS SINAIS E SINTOMAS?

- Dor e/ou queimação ao fazer xixi;
- Vontade frequente de fazer xixi;
- **Xixi com cor diferente e cheiro forte.**
- Mudança na quantidade de xixi;
- Sangue no xixi
- Em casos avançados pode surgir dor nas costas, febre, calafrios, náuseas.

Durante a gestação, a infecção de urina pode ser assintomática, ou seja, não apresentar nenhum desses sintomas.

**IMPORTANTE:** comunicar o médico e/ou enfermeira em caso de qualquer um desses sintomas.

### ATENÇÃO!!!

Durante a gravidez, a infecção de urina **NÃO** TRATADA pode causar:

- ❖ Aborto
- ❖ Parto prematuro
- ❖ Riscos de infecção generalizada na gestante, mesmo após o parto.




### PRINCIPAIS CAUSAS

A infecção é mais comum em mulheres, devido a estrutura do corpo (uretra curta e próxima à vagina e ânus).

### Higiene

Fazer a limpeza de forma errada (levando o papel higiênico de trás para frente, ou seja, do ânus para a vagina) após a ida ao banheiro faz com que as bactérias passem do intestino para o trato urinário com facilidade.



### Gravidez

Neste período as mulheres têm alterações no corpo que fazem com que as bactérias tenham facilidade para se desenvolver e crescer:

- Aumenta a quantidade de nutrientes (açúcar e aminoácidos) no xixi, o que serve de alimento para as bactérias.
- Aumento da flacidez do trato urinário, fazendo com que o xixi demore para ir dos rins para a bexiga, fazendo com que as bactérias tenham mais tempo para aumentar em quantidade.
- Diminuição da imunidade, ou seja, das defesas do corpo.

### Outras causas

- Diabetes
- Infecções ginecológicas
- Relações sexuais sem preservativo.
- Obstrução do fluxo urinário (por uma pedra no rim, por exemplo);
- Beber pouca água (menos 1,5 litros por dia);
- Evitar urinar quando está com a bexiga cheia (segurar o xixi por longos períodos).



Fonte: os autores

Para a realização das atividades, foram utilizadas dinâmicas de grupo, demonstrações com bonecos, vídeos, fotografias, músicas e alimentos. De acordo com Silva et al. (2013), durante a realização dos grupos, podem ser utilizadas diversas metodologias como palestras, vídeos, utilização de bonecos para simulações, músicas, atividades lúdicas e outras atividades com o intuito de transmitir informações de forma clara e ponderada, evitando a difusão de informações equivocadas que podem causar prejuízos à saúde das mães e seus bebês.

As atividades eram realizadas na sala de espera da unidade de saúde, tendo aproximadamente 15 participantes, sendo em média oito gestantes e sete acompanhantes. A duração média dos encontros era de uma hora.

De acordo com Santos et al. (2012), a sala de espera é o local público, no qual os usuários aguardam para serem atendidos pelos profissionais de saúde e onde estes profissionais podem promover atividades de educação em saúde. Grupos realizados na sala de espera podem ser considerados uma forma produtiva de ocupação do tempo dos usuários e de educação em saúde, podendo o enfermeiro aprimorar a utilização deste espaço para a realização de atividades de acolhimento e promoção à saúde (SANTOS et al., 2012).

### AVALIAÇÃO DOS GRUPOS PELAS ADOLESCENTES

As avaliações das oficinas foram realizadas pelas gestantes, por meio de questionários, aplicados no final de cada atividade educativa.

A participação nos grupos educativos, segundo algumas entrevistadas, foi interessante por terem aprendido sobre assuntos dos quais não tinham conhecimento, ou conheciam pouco, e por terem a oportunidade de esclarecimento de dúvidas. Apenas uma adolescente referiu não gostar dos grupos e sair da sala ao perceber que as atividades seriam iniciadas.

*“Eu achei interessante, porque eu até aprendi algumas coisas que eu não sabia, tipo dar banho no bebê, o umbigo, também eu não sabia lidar muito bem com o umbigo; eu tinha medo, mas daí agora eu sei que é tipo de uma pele morta, então eu achei bem interessante pra mim porque eu aprendi várias coisas” (E1).*

*“Eu não fico muito nestas palestras (...). Eu não gosto de assistir (...). Quando começa, eu saio e fico lá fora” (E2).*  
*“Foi bem interessante, porque algumas dúvidas que eu tinha eu pude ter tirado no grupo, tipo quando ele tá com cólica aquela massagem que tem que fazer, tudo certinho, coisa que eu não sabia, não tinha a mínima ideia”. (E5)*

De acordo com as respostas, a participação nos grupos auxiliou nos cuidados com o primeiro filho, a esclarecer dúvidas provindas dos ensinamentos de casa e a tranquilizá-las quanto a situações como parto e amamentação.

*“Ah, vão me ajudar bastante... Vão sim. Porque eu não sabia, né? Primeiro filho, primeira filha minha... Então eu não sabia nem como lidar, mas agora eu sei” (E1).*  
*“De bastante formas, a minha mãe também me ensina bastante na minha casa e também o que ela ensina lá eu tirava minhas dúvidas aqui” (E3).*  
*“Ah, eles... Tipo abriu minha mente, tirou dúvida, tudo, tudo” (E4).*  
*“Me ajudaram a ficar mais tranquila com o parto, na hora de amamentar, o parto normal” (E5).*

Quando questionado sobre a possibilidade de melhorias no desenvolvimento dos grupos educativos, todas disseram não ter o que melhorar e que as atividades estavam sendo suficientes para a aprendizagem.

*“Não tem nenhuma, eu acho que está bom do jeito que tá” (E1).*  
*“Não, não teria não, ‘tá perfeito” (E4).*  
*“Não precisa melhorar nada, pra mim tá ótimo” (E6).*

Em relação aos materiais elaborados e entregues, as dinâmicas utilizadas nos grupos foram consideradas boas. Uma das adolescentes relatou que os materiais para leitura ficaram menores e mais fáceis para ler se comparados aos anteriores fornecidos pela Instituição.

*“Eu cheguei a ver de como se dava banho com o bebê que vocês trouxeram tudo (referindo-se à demonstração de como dar banho no bebê). Esse eu cheguei a ver” (E1).*

*“Eu participei do banho do bebê. Achei bom” (E2).*

*“Peguei (...). Eu li todos, eu gostei. Tá bem mais melhor do que os outros que a gente pega, menorzinho” (E6).*

Quando solicitávamos a avaliação através de uma palavra, grande parte das adolescentes referia como: “bom”, “foi ótimo”, “excelente”. Algumas adolescentes e participantes se expressavam de forma mais completa, como podemos observar nas falas abaixo:

*“É muito importante para elas, como é o primeiro bebê, é bom ter esse acompanhamento” (Acompanhante da gestante)*

*“Todas as vezes aprendo alguma coisa” (Gestante)*

*“Bem interessante, toda vez tiro alguma dúvida” (Gestante)*

*“É a minha segunda vez no grupo, e na primeira vez, minha mãe falou mais e me fez falar... Eu sou mais na minha, mas eu fico aqui sentada, prestando atenção e absorvendo” (Gestante)*

Ao término do trabalho, foi realizado uma confraternização com as 50 adolescentes que participaram das atividades educativas, sendo as mesmas convidadas à participarem de uma avaliação final do trabalho desenvolvido durante as oficinas.

Participaram do evento, realizado em horário diferente das consultas 15 adolescentes. A maioria trouxe seus filhos e foi surpreendente a adesão e contentamento com que as adolescentes apresentavam, referiam aos seus filhos, além de alimentarem exclusivamente com leite materno.

Devido ao número de participantes, barulho e a uma falha no gravador, não foi possível a transcrição das respostas na íntegra.

Quanto à participação dos grupos, uma acompanhante relatou que a adolescente não queria participar dos grupos educativos por achar chato, mas que a acompanhante insistia para que a adolescente permanecesse nas atividades, que fez com que ela fosse gostando e aprendendo coisas

novas. Outra adolescente relatou que sua participação foi importante para o dia-a-dia após o nascimento de seu bebê, dando mais segurança para a realização dos cuidados com seu filho, já que ela tinha medo.

O grupo, segundo avaliação, foi importante para a realização de cuidados com bebês e, principalmente, para a amamentação. Uma acompanhante relatou que a adolescente teve uma aprendizagem tão grande, que ela se surpreendeu ao ver os cuidados que a mãe tinha com seu bebê e como tudo estava de acordo com as orientações passadas nos encontros.

Quando solicitamos ideias ou sugestões para aperfeiçoamento dos grupos, não houve propostas. Os materiais também foram considerados satisfatórios, por não haver textos extensos, por esclarecerem as dúvidas e estarem “fácil de entender” (referindo-se a linguagem utilizada).

Uma acompanhante, ao final da avaliação, considerou o grupo importante uma vez que maior parte das adolescentes do grupo era primigesta e não possuíam conhecimentos das mudanças físicas e as responsabilidades que teriam nos cuidados com o filho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participação neste trabalho de extensão foi enriquecedora, uma vez que se colocou em prática as teorias vistas em sala de aula, além de vivenciarmos a realidade e o desafio do trabalho com gestantes adolescentes. O desenvolvimento de um trabalho que envolvesse planejamento e execução de atividades com outros profissionais da saúde, de forma multidisciplinar, também foi uma experiência de grande valia, contribuindo para a nossa formação profissional.

As dinâmicas utilizadas nos grupos educativos evidenciaram dificuldades de verbalização por parte das adolescentes, inclusive sobre suas dúvidas e inseguranças. Isso fez com que as metodologias planejadas antecipadamente sofressem adaptações de acordo com as necessidades e demandas de cada grupo. Apesar das dificuldades, a avaliação dos participantes foi positiva, demonstrando que a metodologia utilizada nos grupos e a reestruturação dos materiais, tendo como base a busca de uma linguagem acessível, se mostraram eficazes.

A avaliação também demonstrou que os grupos educativos com gestantes adolescentes são importantes e devem ter continuidade, independente da baixa verbalização, uma vez que estes encontros são capazes de prover conhecimento e esclarecer dúvidas nesta nova fase de transformações e responsabilidades: a maternidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. Fontoura NO, Pinheiro LS. Gravidez na adolescência. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/60/pdfs/rd60art04.pdf>. Acesso em 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Gestação de alto risco: manual técnico** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 5. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. 302 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

CABRAL, C S. Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19 (Supl. 2): 283-292, 2003.

CHALEM, Elisa et al. Gravidez na adolescência: perfil sócio-demográfico e comportamental de uma população da periferia de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan. 2007.

COSTA, M C O et al. Gravidez na adolescência: associação de variáveis sociodemográficas e biomédicas materna com resultado neonatal, Feira de Santana – Bahia. **Rev. Baiana Saúde Pública**, Salvador, v. 26, n. 2: 300-12, 2005.

DA MATA, K S et al. Complicações causadas pela infecção do trato urinário na gestação. **Espaço para a saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4: 57-63, 2014.

DA SILVA NASCIMENTO, W L; OLIVEIRA, F M; DE SOUZA ARAÚJO, G L. Infecção do trato urinário em gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde. **Ensaio e Ciência: C. Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 16, n. 4, 2015.

DUMITH, S C et al. Atividade física durante a gestação e associação com indicadores de saúde materno-infantil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 2: 327-333, abril, 2012.

GAMA, S. G. N. et al. Fatores associados à assistência pré-natal precária em uma amostra de puérperas adolescentes em maternidades do Município do Rio de Janeiro. **Cad. de Saúd. Púb.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 101-11, 2004.

LOPES, S. M. et al. ANEMIA FERROPRIVA/FERROPÊNICA EM GESTANTES: uma revisão integrativa de literatura DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v13i1.1989>. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, p. 442-451, 2015.

MARTINS, M G et al. Associação de gravidez na adolescência e prematuridade. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 11, nov. 2011.

MELO, M M; SOARES, M B O; SILVA, S R. Orientações recebidas por gestantes adolescentes durante o pré-natal. **Cienc Cuid Saúde**, Maringá, v. 14, n. 3: 1323-1329, Jul/Set, 2015.

MOURA, T N B et al. Educação em saúde como ferramenta para o cuidado à gestante, puérpera e recém-nascido: uma abordagem multidisciplinar. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 5, n. 4: 2343-52, 2014.

PADILHA M.A.S et al. Teen mothers and school dropout: a systematized review. **Rev. enferm UFPE on line**. 2011 ago.;5(6):1534-540 1534

PARIZ, J; MENGARDA, C F; FRIZZO, G B. A atenção e o cuidado à gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, sept. 2012.

PIRACICABA. Prefeitura do Município de Piracicaba. Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba. **Banco de dados: gravidez na adolescência** Disponível em: <http://www.ipplap.com.br/>, acesso em 15 de janeiro de 2015.

PORTELA, G L C et al. Percepção da gestante sobre o consumo de drogas ilícitas na gestação. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, 2013.

SANTOS, D S et al. Sala de espera para gestantes: uma estratégia de educação em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36 (1, Supl. 2): 62-67; 2012.

SILVA F.N. et al. Gravidez na adolescência: perfil das gestantes, fatores precusores e riscos associados. **Revista eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 3, n. 3, 2012: p1166-178.

SILVA, J R; SILVA, R L; PINHEIRO, T X A A. Aprimoramento do grupo de gestantes da comunidade de Morada da Fé – Macaíba/RN. **Extensão e sociedade**, Natal, v. 1, n. 6, 2013.

SILVA, L., TONETE, P L V. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Rev. Latino Am. Enfermagem**, v.14, n.2, p.199-206, 2006.

DA SILVA, M R B et al. Porque elas não usam?: Um estudo sobre a não adesão das adolescentes ao preservativo e suas repercussões. **Saúde em redes**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 4: 75-78, 2016.

SURITA, F G; NASCIMENTO, S L; SILVA, J L P. Exercício físico e gestação. **Rev. Bras Ginecol. Obstet**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 12: 531-4, 2014.

WHO/ISPCAN. **Preventing Child Maltreatment, a guide to taking action and generating evidence**. World Health Organization/ International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, Geneva, 2006.

## DADOS DAS AUTORAS

### CAROLINA MATTEUSSI LINO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Odontologia na Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. carolinamatteussi@gmail.com

### ÂNGELA MÁRCIA FOSSA

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da mesma Universidade e Orientadora do Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. amfossa@uol.com.br

### MARIA CRISTINA PAULI DA ROCHA

Doutoranda do Programa de Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba e Colaboradora neste Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. rocha.mcp@gmail.com

### TEREZA MITSUE HORIBE

Mestre em Enfermagem pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba; Professora da mesma Faculdade e Universidade e Colaboradora neste Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. terezahoribe@gmail.com

### MARIANA GUIZELINI

Graduada em Nutrição na Universidade Metodista de Piracicaba. Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. marianaguizelini@gmail.com

# PROMOÇÃO DE SAÚDE PARA REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE DE ADOLESCENTES E JOVENS NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA-SP

Ângela Márcia Fossa  
Maria Cristina Pauli da Rocha  
Carolina Matteussi Lino  
Valquíria Alves Cardoso

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

Tratou-se de uma parceria universidade-comunidade, diante do desafio de promoção da saúde e qualidade de vida de adolescentes do município de Piracicaba/SP. O objetivo foi promover educação em saúde com adolescentes de uma instituição de acolhimento provisório, por meio da reflexão de direitos sexuais e reprodutivos, estímulo do protagonismo juvenil, formação de multiplicadores e redução da vulnerabilidade. As adolescentes tinham média de idade de 15 anos e a maioria declararam ser pardas ou negras. As adolescentes foram ouvidas para o levantamento dos temas de interesse a serem trabalhados nas oficinas. Foram realizadas 16 oficinas, com média de nove participantes por oficina. O trabalho realizado possibilitou a ampliação dos conhecimentos, desenvolvimento do autocuidado junto ao público alvo.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), considera-se adolescência, o período que ocorre após a fase da infância e que antecede a vida adulta, ou seja, entre os 10 e 19 anos (WHO, 2006). O “adolescer” é cercado de mudanças que vão além do crescimento pôndero-estatural. Nesse período, o adolescente encontra-se em um processo de transição e maturação biológica, física, sexual, reprodutiva, psicológica e social (PADILHA; HYPOLITO; SOARES, 2011).

Com a frequência de doenças crônicas e agudas menores em relação a outras faixas etárias, os adolescentes não procuram os serviços

de saúde, apesar da exposição a situações de vulnerabilidade que podem ameaçar sua qualidade de vida e comprometer o desenvolvimento saudável (BRASIL, 2010).

Uma das consequências das transformações na sociedade e cultura que vem ocorrendo nas últimas décadas, é o início da vida sexual de adolescentes acontecendo cada vez mais cedo, caracterizando uma mudança do padrão de comportamento social e sexual e expondo a gravidez não planejada, as infecções sexualmente transmissíveis (IST), o uso de álcool e outras drogas (BRASIL, 2010).

Conforme capítulo III do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família, e excepcionalmente, em família substituta, assegurada à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Apesar disso, segundo Siqueira e Dell’Aglia (2007), fatores de risco como a violência no âmbito familiar, baixa renda, consumo de substâncias psicoativas, como álcool ou outros tipos de fatores têm sido motivo para que as crianças e adolescentes sejam encaminhadas para acolhimentos institucionais.

O abrigo é uma medida necessária, que ocorre quando a família não é capaz de fornecer apoio e proteção, tornando-se risco o desenvolvimento e bem-estar das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). De acordo com Vectore e Carvalho (2008), os acolhimentos institucionais tem como função zelar e proteger crianças e adolescentes por um período de tempo (determinado ou não), e trabalhar a volta às famílias de origem ou a inserção em processos de adoção.

O país tem buscado estruturar uma política para crianças e adolescentes, com princípios de proteção social universal e integral, articulada por sistemas públicos de assistência social, educação e saúde pública, como parte de um sistema de proteção mais amplo visando o bem-estar da criança dentro das famílias, com garantia de renda mínima e eliminação da pobreza (DRAIBE, 2000).

Por serem consideradas pessoas saudáveis os adolescentes não têm a atenção necessária a saúde, exceto quando se trata da saúde reprodutiva, embora o Programa de Atenção a Saúde do Adolescente (PROSAD) preconize ações que estimulem o crescimento e desenvolvimento saudáveis, a partir da saúde reprodutiva e mental e a prevenção

de acidentes, violência e maus tratos pela família e/ou instituições (BRASIL, 2010). Assim propôs-se a realização do projeto de extensão em um acolhimento institucional para crianças e adolescentes, a fim de suprir tais necessidades, decorrentes da ausência de referências e da vulnerabilidade deste público.

Baseado nestas evidências, o projeto teve como proposta trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento humano, afetividade, autoestima e imagem, sexualidade e comportamento sexual, as diversas formas de violência e preconceitos, realizando atividades de educação em saúde, com adolescentes do sexo feminino (12 a 17 anos) de uma instituição social de acolhimento provisório para crianças e adolescentes do município de Piracicaba/SP, no período de agosto de 2012 a junho de 2013, por meio da reflexão-ação, buscando a integração das experiências e situações do cotidiano com a reflexão e apresentação de novos conhecimentos.

O estudo foi precedido da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UNIMEP e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo das informações e sua desistência a qualquer momento, livre de riscos ou restrições, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, elaborado pelas autoras, composto de questões para caracterização sociodemográfica, de relacionamento, contato com substâncias psicoativas e violência, do processo saúde-doença e projetos de vida. Também foi incluída uma relação com 18 temas de interesse relacionados à adolescência, para serem trabalhados nos grupos, com a abertura para sugestões de outros temas, o que não ocorreu.

A coleta dos dados foi realizada em outubro de 2012. As adolescentes que aceitavam participar do projeto recebiam o questionário para responderem em uma sala da instituição. Durante a aplicação dos questionários buscou-se o sigilo das informações pessoais, garantindo o anonimato.

Os dados foram trabalhados no MS Excel® 2010, que também foi utilizado para a realização do cálculo das variáveis e suas porcentagens.

## CONTEÚDO

### Caracterização das adolescentes

Foram aplicados 15 questionários, a fim de caracterizar as adolescentes e seus interesses. Das adolescentes que residem na instituição e que participaram do projeto 60% são pardas ou negras se comparado com as adolescentes da cor branca (tabela 1).

**Tabela 1** – Distribuição das adolescentes segundo características sócio-demográficas, Piracicaba/SP, 2012.

Característica	Descrição	Frequência	Percentual
Idade	12 a 14 anos	9	60
	15 a 17 anos	6	40
Cor da pele	Branca	6	40
	Parda	6	40
	Negra	3	20
Religião	Evangélica	9	60
	Afrobrasileira	2	13
	Católica	2	13
	Não respondeu	2	13
Frequenta a igreja	Uma vez na semana	4	27
	Nunca	3	20
	Uma vez no ano.	3	20
	Não respondeu.	1	7

**Fonte:** os autores

Segundo dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2003) por meio de uma pesquisa realizada em 2003, com publicação em 2004, em todo o Brasil há cerca de 20 mil crianças e adolescentes abrigadas em instituições, sendo 63% da cor negra, 35% da cor branca, 1% da cor amarela e 1% da cor vermelha (indígena).

De acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), dois terços da população em acolhimento institucional

(crianças e adolescentes) são negros. Eles são a parcela da população mais vulnerável (são os “mais pobres entre os pobres”) e têm uma chance de viver na pobreza quase 70% maior do que as crianças e adolescentes da cor branca (UNICEF, 2007).

Grande parte das adolescentes relatou ter dificuldade em conversar com alguém sobre assuntos importantes para elas (tabela 2). Para Arpini (2003), o “caráter transitório” das instituições de acolhimento faz com que os vínculos e interesses estabelecidos entre os adolescentes e a instituição sejam breves e superficiais. Segundo os autores, adolescentes precisam construir vínculos mais duradouros, que facilitem o trabalho de suas histórias de vida, dores, tristeza, frustrações e demais sentimentos.

**Tabela 2** – Distribuição dos sujeitos, segundo facilidades em conversar sobre assuntos relacionados à adolescência, Piracicaba/SP, 2012.

Característica	Descrição	Frequência	Percentual
Falar sobre coisas importantes	Média	5	33
	Muito difícil	4	27
	Muito fácil	3	20
	Fácil	2	13
	Difícil	1	7
Pessoas têm disponibilidade para ouvi-la	Sim	1	7
	Sim, às vezes	1	7
	Sim, é um pouco difícil	1	7
	Não	2	13
	Não respondeu	10	67
Existe alguém para falar dos problemas	Sim	13	87
	Não	2	13

**Fonte:** os autores

O apoio emocional pode ser definido como “a disponibilidade de conversar e dividir problemas, estabelecendo uma relação de confiança” (CARDOSO; KRAENER & DELL’ANGLIO, 2006). A grande maioria das adolescentes da instituição não respondeu à questão de

disponibilidade das pessoas para ouvi-la, e as poucas respostas apontaram as dificuldades nessa questão.

De acordo com Borba & Paludo (2010), por mais estruturado que o ambiente do acolhimento institucional possa se encontrar, o desenvolvimento dos indivíduos em acolhimento institucional acaba sendo prejudicado pela falta da individualização e de atendimento direto. Ainda segundo os autores, esse fato ocorre devido a vários indivíduos estarem sob a responsabilidade de poucos cuidadores, que apesar do empenho, não podem viabilizar exclusividade e construção de laços afetivos permanentes.

Em relação as atividades de lazer preferidas, 19% das adolescentes referiram gostar de jogar bola, 19% que gostam de passear com os amigos, 15% assistir televisão, 15% gostam de ir ao shopping e 15% preferem ir ao cinema. Outras atividades citadas foram brincar no computador (8%) e ficar conversando (4%). Ribeiro, Moreno & Fernandes (2012) estudaram adolescentes de 10 a 18 anos em Bragança, Portugal, e demonstraram que o lazer está condicionado pelo contexto, acessibilidade, oferta e pela satisfação e que muitas vezes ele (lazer) fica restrito a atividades mais sedentárias, como por exemplo, assistir TV. De acordo com esta pesquisa, 90,5% dos adolescentes acima de 12 anos ocupam seu tempo assistindo TV, o que difere dos dados encontrados neste estudo.

Os jovens constituem a faixa etária com maiores problemas referente ao consumo de álcool. Segundo apontam alguns estudos, o consumo de álcool relaciona-se com maiores riscos de acidentes, uso de drogas psicotrópicas e comportamentos de risco como o sexo sem a utilização de preservativos (SILVAI et. al., 2009). Em relação ao consumo de bebidas alcoólicas, 73% relataram não terem experimentado (tabela 3).

Para Laranjeira (2007), jovens entre 14 e 17 anos iniciam o consumo de bebidas alcoólicas com uma idade média de 13,9 anos, sendo a frequência de consumo semelhante entre meninos e meninas. De acordo com o autor, quase 35% dos adolescentes menores de idade consomem bebidas alcoólicas ao menos uma vez ao ano, 24% ao menos uma vez por mês e dois terços de ambos os gêneros são abstinentes (consumo com uma frequência menor que uma vez ao ano ou nunca beberam).

**Tabela 3** – Distribuição das adolescentes, segundo contato e uso de substâncias psicoativas, Piracicaba/SP, 2012

Característica	Descrição	Frequência	Percentual
Experimentou bebidas alcoólicas	Sim	4	27
	Não	11	73
Continua bebendo	Sim	1	25
	Não	3	75
Experimentou cigarro	Sim	9	60
	Não	6	40
Experimentou drogas ilícitas	Não	11	73
	Sim	4	27
Viu conhecido usando drogas ilícitas	Sim	11	73
	Não	3	20
	Não respondeu	1	7
Quem	Amigo	5	42
	Familiar	4	27
	Vizinho	2	18
	Não respondeu	1	9

**Fonte:** os autores

Conforme resultados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) realizada entre 2009 a 2012 com adolescentes entre 13 e 15 anos de escolas públicas e particulares de todas as capitais brasileiras, 21,8% dos estudantes entrevistados relataram episódios de embriaguez e 10% relataram ter tido algum problema com sua família ou amigos, faltaram a aula ou se envolveram em brigas por terem consumido bebidas alcoólicas (BRASIL, 2012).

No quesito tabagismo, 60% das adolescentes relataram já terem experimentado cigarro. Os adolescentes com faixa etária entre 15 e 24 anos possuem maior predisposição ao tabagismo. Os indivíduos mais velhos, com uma escolaridade menor, do sexo masculino, consumidor de bebidas alcoólicas também possuem maior predisposição. Adolescentes que possuem amigos, namorado (a) e/ou familiares fumantes, a predisposição também é maior (ABREU & CAIAFFA, 2011). Ainda segundo inquérito sobre o tabagismo, realizado pelos mesmos autores em 2002/2003, há uma alta prevalência de experimentação de cigarros entre adolescentes (47,5%), com faixa etária média de 15 anos. A Pesquisa

Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) realizada entre 2009 e 2012 com adolescentes entre 13 e 15 anos de escolas públicas e particulares de todas as capitais brasileiras, demonstrou que 22,3% dos adolescentes entrevistados relataram já ter experimentado cigarro (BRASIL, 2012).

Identificamos que a maioria das adolescentes (73%) não experimentou drogas ilícitas, mas já observaram o consumo por pessoas próximas (amigos, familiares e conhecidos). Para Maurina et al. (2012), as drogas podem ser entendidas como substâncias capazes de modificar os pensamentos e os níveis de consciência.

A PeNSE demonstrou que 7,3% dos entrevistados relataram ter experimentado drogas. Entre os jovens com 15 anos, a pesquisa apontou que 2,6% usaram drogas antes dos 13 anos de idade. O uso de crack foi relatado entre 0,5% dos jovens entrevistados (BRASIL, 2012).

É possível encontrar no cotidiano de adolescentes em acolhimento institucional comprometimento da estrutura familiar decorrente do envolvimento de seus membros com as drogas (CARINHANHA & PENNA, 2012). O contato com familiares etilistas e drogaditos ou com amigos usuários de drogas (SILVA et. al, 2010) predispõem o uso de drogas por adolescentes e o desenvolvimento de dependência por estas substâncias (FERIGOLO, 2004).

Em relação a situações de violência, 80% e 73% declararam ter vivenciado atos violentos no seu bairro e em sua casa respectivamente (tabela 4).

**Tabela 4** – Distribuição das adolescentes, segundo situações de violência, Piracicaba/SP, 2012

Característica	Descrição	Frequência	Percentual
Viu atos violentos em seu bairro	Sim	12	80
	Não	1	7
	Não respondeu	2	13
Viu atos violentos em casa	Sim	11	73
	Não	2	13
	Não respondeu	2	13
Sofreu <i>bullying</i>	Sim	7	47
	Não	6	40
	Não respondeu	2	13
Já foi tocada contra vontade	Sim	4	27
	Não	9	60
	Não respondeu	2	13
Foi forçada a ter relações sexuais	Sim	4	27
	Não	8	53
	Não respondeu	3	20

Fonte: os autores

A violência juvenil tem raízes na presença de atos violentos vividos no lar ou na comunidade, condicionando a resolução de conflitos por meio de atos violentos, como assassinatos e brigas, por exemplo. (CARINHANHA & PENNA, 2012). De acordo com Silva et. al. (2010), a violência doméstica inclui outros membros do grupo familiar sem função parental, mas que convivam no espaço doméstico. Segundo os autores, agressões domésticas podem incluir abusos físicos, sexuais e psicológicos, negligência e o abandono.

Por meio do questionário, 27% das adolescentes relataram ter sido tocadas ou obrigadas a ter relação sexual. A violência sexual é geralmente originada por pessoas de confiança da vítima e ocasiona graves danos físicos e psicológicos, remetendo questões relativas à iniciação sexual precoce e de forma violenta, além de colocá-la em risco de contrair uma IST ou engravidar (CARINHANHA & PENNA, 2012).

Na presente pesquisa, 47% das adolescentes afirmaram ter sofrido *bullying*. O termo “*bullying*” designa uma forma de violência interpessoal na qual se verifica a imposição deliberada de sofrimento físico ou psicológico. Crianças e adolescentes vitimados por este tipo de violência tendem a se retrair e se isolar (ROLIM, 2011). Levantamento realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA), no período de novembro de 2002 a março de 2003, demonstrou que 40,5% dos alunos declararam ter algum envolvimento direto na prática de *bullying* (seja como alvo ou como autor), sendo a sala de aula (60,2%) o principal local deste tipo de violência (NETO, FILHO & SAAVEDRA, 2003).

Referente aos dados relativos a saúde, 47% das adolescentes gostariam de tirar dúvidas com médicos e/ou enfermeiros, entretanto, 67% não responderam a este tema. Em relação ao início da atividade sexual, 47% referiram ter iniciado, entretanto, 43% não responderam com que idade. A erotização tem invadido casas através de jornais, revistas, rádio, internet e, principalmente, pela televisão. Muitas vezes influenciada por seus ídolos, os adolescentes acabam iniciando sua vida sexual cada vez mais precocemente e de maneira desprotegida, o que resulta em muitas ocasiões, na gravidez de garotas recém-saídas da infância (FONSECA et. al, 2010) ou na contaminação destes adolescentes por IST.

De acordo com estudo realizado por Tronco & Dell’Aglío (2012), em Porto Alegre, 44,7% dos adolescentes responderam ter tido sua primeira experiência sexual, sendo 85% iniciado sua vida sexual com 15 anos ou menos. A idade média da primeira relação sexual apresentada pelo estudo foi de 14,57 anos para as adolescentes do gênero feminino.

Quando questionadas sobre a existência de projetos de vida, 80% referiram ter planos de fazer algum curso, 87% quer ter uma profissão e 53% tem planos para os próximos três anos. Os adolescentes, por estarem em processos de formação de identidade, encontram nos grupos e nos “modelos” disponibilizados pela mídia, formas de moldarem suas atitudes e pensamentos (SANTOS & SILVA, 2008). Acredita-se que a mídia, seja capaz de influenciar tanto positivamente quanto negativamente o estilo de vida das pessoas (COLL et. al, 2010).

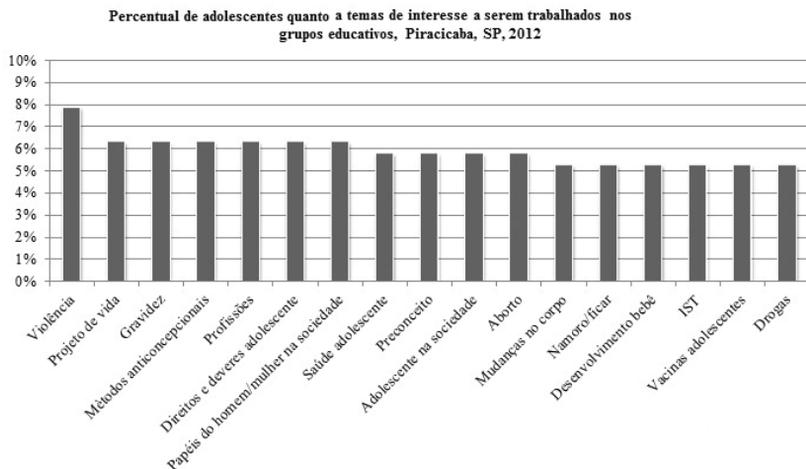
No quesito plano de vida para os próximos três anos, 47% das adolescentes declararam não ter planos para o futuro. De acordo com Henriques (2008), a adolescência remete para um período de desenvolvimento de identidade própria e relação com os demais. Neste processo de transformação de criança para adulto, os adolescentes focam frequentemente dois parâmetros: o estabelecimento de uma identidade estável e independente e a emergência dessa identidade com sua relação com o outro.

Ainda de acordo com a autora, os objetivos de vida dos adolescentes podem ser alterados de acordo com a escolaridade e com a institucionalização (ou não dos adolescentes), ou seja, os que se encontram em acolhimento institucional possuem uma significativa diferença referente aos objetivos de vida, além de terem uma proporção de objetivos de vida menor relativo a estes demais adolescentes.

## PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE PROMOÇÃO À SAÚDE

Para o planejamento dos grupos no que se refere a promoção à saúde, foram propostos temas de trabalho para que as adolescentes assinalassem quais eram seus interesses. Poderiam ser assinaladas mais que uma opção e também poderiam sugerir outros temas de interesse que não haviam sido relacionados na proposta. Nenhuma adolescente propôs algum tema diferente do sugerido (figura 1).

**Figura 1** - Percentual de temas de interesse assinalados pelas adolescentes.



**Fonte:** os autores.

Ao todo, foram realizadas 16 oficinas (tabela 5), no período de novembro de 2012 a junho de 2013, que tiveram duração média de uma hora e meia e contaram com uma média de nove adolescentes por oficina.

Foram trabalhados os temas violência, projeto de vida, gravidez, métodos contraceptivos, papéis do homem e da mulher na sociedade, preconceito, aborto, mudanças no corpo, IST, drogas, higiene pessoal, convivência/respeito e uso racional de materiais, sendo estes últimos uma solicitação da psicóloga da instituição. Alguns temas como gravidez e métodos contraceptivos, por exemplo, foram trabalhados em conjunto, para que fosse possível trabalhar todos os itens em tempo hábil. Devido a um tempo de trabalho curto, não foi possível realizar oficinas referentes à direitos e deveres do adolescente, saúde do adolescente, participação do adolescente na sociedade, desenvolvimento do bebê e vacinas para adolescentes.

**Tabela 5** – Oficinas realizadas com as adolescentes, Piracicaba/SP, 2013.

<b>Tema</b>	<b>Objetivos e materiais</b>
Corpo	Fornecer subsídios para conhecimento e cuidados com o corpo, através da confecção de corpo masculino e feminino em cartolinas.
Métodos contraceptivos e gravidez.	Identificar métodos que adolescentes conhecem; elaboração de quadro com métodos contraceptivos, para orientação e demonstração.
Papéis do homem e da mulher na sociedade	Apontar e discutir diferenças enfrentadas na sociedade e elas resultam em desigualdades, baseado no vídeo “Minha vida de João”.
Homossexualidade e preconceito	Discutir sobre homossexualidade e o preconceito na sociedade, baseado no vídeo “Medo de quê?”.
Resgatando conteúdos	Resgatar conhecimentos adquiridos até o momento, através do “jogo da batata quente” (quem parar com a bexiga, responde à pergunta).
Avaliação	Obter <i>feedback</i> das oficinas realizadas e sugestões para nova fase, através de questionário de avaliação.
Higiene pessoal	Incentivar cuidado com o corpo (por solicitação psicóloga), através de uma roda de conversa sobre o tema.
Drogas	Expor efeitos nocivos das drogas, relatar experiências e esclarecimento de dúvidas por um ex-usuário de drogas.
Projeto de vida	Estimular reflexão sobre o futuro, através de recortes de revistas.
Drogas	Expor efeitos nocivos das drogas, vícios e esclarecimento de dúvidas para os adolescentes do sexo masculino.
Aborto	Discutir aborto e os pontos desfavoráveis desta prática, através de histórias elaboradas para serem completadas pelas participantes.
Convivência e respeito	Propiciar a discussão da utilização e organização dos espaços e as regras de convivência harmoniosa, através da dinâmica “do jornal”.
IST	Discutir sobre IST e instruir quanto a características, transmissão, sintomas e prevenção, baseado no vídeo “Mancha de batom”.
Uso racional de materiais utilizados no dia a dia	Ensinar e orientar conservação e economia de materiais de uso pessoal e alimentos, através da entrega de materiais arrecadados na UNIMEP.
Projeto de vida	Abrir espaço para reflexão e apresentação de planos para o futuro; partilhar sentimentos, realizações e desejos, com o auxílio da dinâmica “do coração”.
Abuso sexual	Orientar sobre os diferentes tipos de abuso sexual e como relatá-los, através de roda de conversa sobre o tema.
Encerramento	Confraternização das adolescentes com as graduandas, para encerramento do trabalho, através de um piquenique na praça do bairro.

**Fonte:** os autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas e realizadas por meio da parceria das graduandas do curso de Enfermagem da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com uma instituição social do município de Piracicaba, permitiu o conhecimento da realidade e necessidades de saúde e desenvolvimento humano das adolescentes em situação de abrigamento e vulnerabilidade.

Ao longo do período de trabalho, foram realizadas 16 oficinas com adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos. Os temas trabalhados foram propostos pelas adolescentes por meio de um questionário aplicado e envolveram violência, projeto de vida, gravidez, métodos anticoncepcionais, profissões, papéis do homem e da mulher na sociedade, preconceito, aborto, mudanças no corpo, namoro/ficar, IST e drogas.

A diferença nas faixas etárias demandou oficinas baseadas na reflexão-ação e o uso de uma linguagem acessível, ou seja, sempre se buscou a integração de experiências e novos conhecimentos por meio de dinâmicas e materiais educativos que facilitassem a compreensão dos temas trabalhados. Ao longo do projeto, foi possível constatar que a metodologia utilizada era a adequada devido ao interesse crescente das adolescentes pelos temas e pelas oficinas. A média de participantes por oficina foi de nove adolescentes por oficina.

A utilização desta metodologia de trabalho proporcionou também o estabelecimento de vínculos, a ampliação do conhecimento por ambas as partes e a identificação de resistências e dificuldades por parte das adolescentes, principalmente quanto a forma de expressão escrita. Isto fez com que se buscasse realizar oficinas mais dinâmicas e baseadas no diálogo.

Diante dos resultados, conclui-se que a situação de vulnerabilidade em que estas adolescentes se encontram, interfere diretamente em seus relacionamentos, suas atitudes, seus desenvolvimentos humanos e, principalmente, no quesito da sexualidade e da promoção a saúde, uma vez que a maioria das adolescentes encontram dificuldades em expressar suas dúvidas e falar sobre as coisas que são importantes para elas. Trabalhar com as adolescentes neste projeto de extensão permitiu a oportunidade de trabalhar a vertente da cidadania, onde foi possível lidar com diferenças sociais e também adquirir experiência prática dos conteúdos vistos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. N. S.; CAIAFFA, W. T. Influência do entorno familiar e do grupo social no tabagismo entre jovens brasileiros de 15 a 24 anos. **Rev Panam Salud Publica**, v. 30, p. 1, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.org/pdf/rpsp/>

v30n1/v30n1a04.pdf>. Acesso em 1 de maio de 2017.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 1, p. 70-75, 2003. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em 1 de maio de 2017

BORBA, R.C.A.G.; PALUDO, S.S. A institucionalização de crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 78, jul 2010. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8060](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8060)>. Acesso em 1 de maio de 2017

BRASIL. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos e na assistência**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2012. Rio de Janeiro: IBGE; 2012.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

CARDOSO, A. S.; KRAEMER, M. B.; DELL'AGLIO, D. A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. **Revista interamericana de psicología= Interamerican journal of psychology**, v. 40, n. 2, p. 149-158, 2006. Disponível em < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2969418>>. Acesso em 1 de maio de 2017

CARINHANHA, J. I.; PENNA, L. H. G. Violência vivenciada pelas adolescentes acolhidas em instituição de abrigamento. **Texto and Contexto Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 68, 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a08v21n1.pdf>>. Acesso em 1 de maio de 2017

COLL, C. de V. N.; AMORIM, T. C.; HALLAL, P. C. Percepção de adolescentes e adultos referente à influência da mídia sobre o estilo de

vida. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 15, n. 2, p. 105-110, 2012. Disponível em < <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/705>>. Acesso em 2 de maio de 2017

DRAIBE, S. M.. **Por um reforço à proteção à família: Contribuição à reforma dos programas de assistência social no Brasil**. In: Família Brasileira: A Base de Tudo (S. Kaloustian, org.), pp. 109-130, 4ª Ed., São Paulo: Editora Cortez., 2000.

FERIGOLO, M. **Uso de drogas em indivíduos institucionalizados e associação entre fatores de risco e dependência de drogas ilícitas**. 2004. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6792>>. Acesso em 2 de maio de 2017

FONSECA, A. D.; GOMES, V. L. de O.; TEIXEIRA, K. C. **Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos (as) de enfermagem**. Esc Anna Nery. Rev Enferm; 14 (2): 330-337, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n2/16.pdf>>. Acesso em 3 de maio de 2017

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2008). **Relatório da situação mundial da infância 2007** Caderno Brasil. [On-line]. Disponível: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em 3 de maio de 2017

HENRIQUES, S. R. F. **Os objectivos de vida de adolescentes institucionalizados e não institucionalizados**. 2008. Disponível em < <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/880>>. Acesso em 3 de maio de 2017

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviço de Ação Continuada (SAC)** (Relatório de Pesquisa No. 1). Brasília, DF: IPEA. 2003

LARANJEIRA, R. et al. **I levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira**. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, v. 70, 2007. Disponível em < [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio\\_padroes\\_consumo\\_alcool.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_padroes_consumo_alcool.pdf)>. Acesso em 1 de maio de 2017

LOPES NETO A.A, SAAVEDRA L.H. **Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: ABRÁPIA, 2003

MAURINA, L. R. C. et al. **Habilidades Sociais e o Abuso de Drogas no**

Contexto Familiar. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em < <http://www.seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/241> >. Acesso em 1 de maio de 2017

PADILHA M.A.S et al. Teen mothers and school dropout: a systematized review. **Rev. enferm UFPE on line**. 2011 ago.; 5(6):1534-540 1534.

RIBEIRO, M. I. B. et al. **O tempo de lazer de jovens com idade entre 10 e 18 anos de idade no Município de Bragança**. Egítania Scientia , n. 10, p. 135-159, 2012. Disponível em < <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7240> >. Acesso em 1 de maio de 2017.

ROLIM, M. **Violência na escola: anotações sobre bullying e invisibilidade**. Revista Pleiade, v. 10, n. 10, p. 31-48, 2013. Disponível em < <http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/164> >. Acesso em 4 de maio de 2017

SANTOS, D. B; SILVA, R C da. **Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros**. Saúde e sociedade, v. 17, n. 2, p. 22-34, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n2/04.pdf>>. Acesso em 17 de julho de 2013.

SILVA, K. L. et al. **Reflexões acerca do abuso de drogas e da violência na adolescência**. Esc. Anna Nery, v. 14, n. 3, p. 605-610, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n3/v14n3a24.pdf>>. Acesso em 4 de maio de 2017

SILVAI, R. A.; HORTALI, B. L. **Uso de álcool por adolescentes: estudo de base populacional**. Rev Saúde Pública, v. 43, n. 4, p. 647-55, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43n4/329.pdf>>. Acesso em 4 de maio de 2017

SIQUEIRA, A.C; DELL'AGLIO, D.D. **Retornando para a Família de Origem: Fatores de risco e proteção no Processo de Reinserção de uma Adolescente Institucionalizada**. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum., São Paulo, v. 17, n. 3, dez. 2007 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?> Acesso em 4 de maio de 2017

TRONCO, C.B.; DELL'AGLIO, D.D. **Caracterização do comportamento sexual de adolescentes: iniciação sexual e gênero**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v.5, n.2, p.254-269, 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202012000100006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202012000100006&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 4 de maio de 2017

UNICEF BRASIL. **Infância e adolescência no Brasil**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_9381.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9381.htm)>. Acesso em 4 de maio de 2017

VECTORE, C; CARVALHO, C. **Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo**. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, v. 12, n. 2, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso em 4 de maio de 2017

WHO/ISPCAN. **Preventing Child Maltreatment, a guide to taking action and generating evidence**. World Health Organization/ International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, Geneva, 2006.

#### DADOS DAS AUTORAS

##### ÂNGELA MÁRCIA FOSSA

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da mesma Universidade e Orientadora do Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. [amfossa@uol.com.br](mailto:amfossa@uol.com.br)

##### MARIA CRISTINA PAULI DA ROCHA

Doutoranda do Programa de Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba e Colaboradora neste Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. [rocha.mcp@gmail.com](mailto:rocha.mcp@gmail.com)

##### CAROLINA MATTEUSSI LINO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Odontologia na Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. [carolinamatteussi@gmail.com](mailto:carolinamatteussi@gmail.com)

##### VALQUÍRIA ALVES CARDOSO

Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Foi Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. [valquiriacardoso2006@yahoo.com.br](mailto:valquiriacardoso2006@yahoo.com.br)

# PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENÇÃO À OBESIDADE INFANTIL “PIRACICABA COM SAÚDE: É HORA DE COMER MELHOR”

Carla Maria Vieira<sup>I</sup>

Bruna Romanini Dadario<sup>II</sup>

Verônica Gronau Luz<sup>III</sup>

Marcia Juliana Cardoso<sup>II</sup>

Maria Rita Marques de Oliveira<sup>I</sup>

<sup>I</sup>Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<sup>II</sup>Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

<sup>III</sup>Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

## RESUMO

Esse texto é resultado de um estudo com famílias de pré-escolares de 17 Escolas Municipais de Educação Infantil, como atividade de extensão universitária, parceria entre o Curso de Nutrição da Universidade Metodista de Piracicaba e a Coordenadoria de Programas de Alimentação e Nutrição da Prefeitura Municipal de Piracicaba para apoiar o Programa de Prevenção à Obesidade Infantil “Piracicaba com Saúde: é hora de comer melhor”. Resultados do estudo demonstraram que refeições fora de casa e troca da comida tradicional por outros alimentos predominaram entre as famílias participantes. A prática de intersetorialidade desenvolvida no Programa foi positiva, contudo a estratégia educativa não obteve o resultado esperado. O estudo proporcionou apoio para o setor público avaliar suas estratégias de prevenção da obesidade infantil. Aos discentes participantes novos aprendizados foram possibilitados por meio desta experiência e possibilitou a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso na área de Nutrição em Saúde Coletiva.

**Palavras-chave:** Obesidade infantil; Segurança Alimentar e Nutricional; Educação Alimentar e Nutricional; Ingestão Alimentar.

## INTRODUÇÃO

A obesidade enquanto um problema de saúde é doença multifatorial, que pode ser genética ou ambiental, com forte associação com as práticas alimentares e atividade física. Seu crescimento em adultos e crianças vem sendo reafirmado por vários estudos (ASSOCIAÇÃO, 2011; IBGE, 2011; BRASIL, 2011; NASCIMENTO et al., 2010). A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008-2009 apontou um índice elevado em comparação ao padrão antropométrico esperado para a evolução do peso, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), indicando um crescente aumento no excesso de peso nas crianças brasileiras.

O Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil<sup>1</sup> confirma o crescimento dos índices de obesidade infantil no Brasil. Segundo a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) (BRASIL, 2012)<sup>2</sup>, a população brasileira sofreu mudanças no comportamento alimentar e no seu padrão de saúde, no qual melhorou o acesso e a variedade de alimentos e, conseqüentemente, reduziu a fome e a desnutrição, mas aumentou a obesidade, surgindo novos problemas relacionados à alimentação e nutrição.

Pesquisas afirmam que a alimentação do brasileiro é baseada em arroz e feijão, porém com alimentos ultraprocessados, com alta densidade energética, rica em açúcares, sódio e pobre em vitaminas, minerais e fibras (BRASIL, 2012; LEVY et al., 2005; LEVY et al., 2012).

De acordo com Abrantes e Lamounier (2003) a motivação da criança e dos familiares para a superação da obesidade é essencial. Para isso, a modificação dos hábitos de toda a família é fundamental, bem como acompanhamento psicológico e inserção de exercício físico no

---

<sup>1</sup> O Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil foi elaborado pelo Ministério da Saúde para traçar estratégias e organização da linha de cuidado de doenças relacionadas à obesidade, para ordenamento da rede de cuidado tendo a Atenção Básica como ordenador do sistema com metas estabelecidas para o período de 2011 até 2022 (BRASILa, 2011).

<sup>2</sup> As ações, programas, pesquisas nacionais e políticas de alimentação e nutrição no Ministério da Saúde são estabelecidas de acordo com nove diretrizes da PNAN, alinhada com a Política Nacional de Atenção Básica e com a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASILb, 2012).

cotidiano. Neste sentido, a presença de profissionais da saúde faz-se necessário no processo de mudança.

Este estudo tem como objetivo avaliar aspectos relacionados à ingestão alimentar entre as famílias que participaram do programa “Piracicaba com Saúde: é hora de comer melhor”, bem como avaliar o conhecimento das famílias sobre os “Dez passos para uma alimentação saudável para crianças” e sua influência em relação às escolhas alimentares.

### **O CONTEXTO EM QUE SE INSERE O PROGRAMA “PIRACICABA COM SAÚDE: É HORA DE COMER MELHOR”**

Em estudo feito com pré-escolares de até 6 anos de idade, em Piracicaba, SP, matriculados em escolas municipais de educação infantil, 4,7% das crianças apresentavam sobrepeso e 4,9% obesidade (NASCIMENTO et al., 2010). Em âmbito nacional, observa-se um aumento de 11,4% para 16% na prevalência de obesidade de 2006 para 2010. A região que se evidenciou a maior elevação foi a sul, passando de 12,1% para 17,4%. A região brasileira com menor aumento foi a região centro-oeste que passou de 10,5% para 12,3% (IBGE, 2011).

Inicialmente, em 2010 a Coordenadoria de Programas de Alimentação e Nutrição de Piracicaba (CPAN) que é um organismo municipal, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde, responsável por coordenar todos os programas de alimentação e nutrição em Piracicaba, realizou um estudo em 28 Escolas Municipais de Ensino Infantil, em algumas regiões da cidade. Os dados coletados indicaram uma variação na prevalência de excesso de peso infantil entre 16,4%, 12,5% até 14,1%, respectivamente. A partir desse estudo foi estruturado o Programa “Piracicaba com Saúde: é hora de comer melhor”, para aprofundar o estudo sobre a alimentação da família destes pré-escolares e para o monitoramento e melhoria da qualidade nutricional desta população, por meio de educação alimentar e nutricional.

O Programa apresenta como executora a CPAN, órgão gestor público vinculado à Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Piracicaba, em parceria com membros das Secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Sociais, bem como o apoio de outras entidades do município, como escolas técnicas, universidades, Pastoral da

Criança, Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional, Comitê do Pacto para a Redução de Óbito Infantil, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e a Rede-SANS (REDE-SANS, 2013) que é um projeto de articulação da academia com os movimentos populares e o poder público em defesa dos direitos humanos à alimentação saudável.

Este Programa teve como objetivo inicial atuar em três regiões do município (norte, leste e oeste), com escolha para o início do estudo a região norte, devido a maior prevalência de excesso de peso. O programa atingiu todas as unidades de atenção básica em saúde (Unidades Básicas de Saúde – UBS e Unidades de Saúde da Família - USF) da região norte e as Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI). Teve também a participação de um dos Centros Regionais de Assistência Social (CRAS).

Nas UBS e USF foram realizadas reuniões com as equipes de saúde e nas EMEIs com professores, diretores e pais com o intuito de identificar as ações na área de nutrição realizadas nestes locais, conhecer a alimentação destes profissionais, orientar, realizar educação alimentar e nutricional com as crianças com ou sem excesso de peso e propor intervenções para a prevenção e acompanhamento nas UBS da região.

Uma das estratégias de educação alimentar e nutricional nas EMEIs foi a aplicação dos conceitos do Guia dos “Dez passos para alimentação saudável para crianças” do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013a). Para avaliar esta estratégia foi aplicado um questionário baseado neste Guia, no início do Programa aos familiares dos pré-escolares. Durante a aplicação do questionário ocorreram reuniões com diretoras, professores e pais dos alunos das escolas. Após seis meses foi reaplicado o mesmo questionário para reavaliação dos aspectos da ingestão alimentar e sobre o conhecimento a respeito do Guia anteriormente distribuído para as famílias que participaram do programa.

## DESENHO DO ESTUDO, LOCAL E AMOSTRAGEM

Trata-se de um estudo longitudinal realizado com os participantes do Programa no qual foi entregue um questionário aos familiares dos pré-escolares de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 2013b). As crianças pertencem a 17 EMEIs da região norte de Piracicaba-SP, totalizando o envio de 3.302 questionários às famílias.

O questionário era composto por 19 questões que avaliavam cada um dos “Dez passos para alimentação saudável para crianças”, com uma linguagem acessível para ser respondida pelos familiares dos pré-escolares participantes do Programa. Este foi elaborado em parceria entre profissionais da CPAN, professores e alunos de uma Universidade do município. O questionário foi pré-testado em uma das EMEI de outra região da cidade, sofrendo posteriores alterações. As famílias foram questionadas sobre o número de moradores no domicílio e sobre o reconhecimento da obesidade como um problema atual na comunidade. Questões sobre o Guia compuseram o restante das perguntas, assim como questões relacionadas à frequência de ingestão alimentar.

Para a avaliação da frequência foram feitas as seguintes perguntas: Quantas e quais refeições a família costuma fazer?; Quais refeições costumam fazer fora de casa?; Quantas vezes por semana costumam substituir um prato de comida por pizza, lanches, salgados, pastel ou cachorro quente?; Com que frequência há a ingestão de macarrão, milho, batata/mandioca, farinha de mandioca ou de milho, e pão na alimentação da família?; Qual a frequência de ingestão de verdura e legumes, fruta, arroz e feijão, leite e derivados, carnes e ovos, salgados e embutidos, doces, sucos industrializados e temperos prontos?; Há a substituição de água por outros líquidos?

Para análise dos dados foi utilizado o programa BioEstat 5.0, e utilizou-se o teste Qui-Quadrado para verificar associação entre as variáveis. Como critério de julgamento foi escolhido 95% de confiabilidade, sendo considerados significativos os resultados cujo  $p < 0,05$ .

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba, protocolo nº 19/12. Apenas participaram do estudo as famílias que consentiram voluntariamente após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## RESULTADOS

Foram analisadas famílias de pré-escolares de 17 escolas das 21 pertencentes à região norte do município, totalizando 81,0%. Dos 3.302 questionários enviados retornaram preenchidos 2.042, que

corresponde a 61,8%, considerando a possibilidade de repetição de dados do questionário devido a irmãos na mesma escola. Em relação à característica socioeconômica, a maioria das famílias que responderam o questionário (58,4%) possuíam 3 ou 4 moradores no domicílio. Aproximadamente um terço (27,3%) declarou ter 5 ou 6 moradores na casa.

A maioria (67,1%) diz que conhecia o Guia. Apenas 10,0% das pessoas revelaram não reconhecer a existência de obesidade na comunidade, porém 80,0% não reconhece a obesidade como um problema existente em sua própria casa (Tabela 1).

**Tabela 1** - Conhecimento das famílias em relação aos “Dez Passos” e em relação à obesidade. Piracicaba, 2011.

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Conhece os 10 passos</b>		
Sim	1370	67,1
Não	629	30,8
Sem resposta	43	2,1
<b>Obesidade na Comunidade</b>		
Sim	1880	92,1
Não	137	6,7
Sem resposta	25	1,2
<b>Obesidade em casa</b>		
Sim	387	18,9
Não	1733	79,9
Sem resposta	22	1,1

**Fonte:** os autores.

A grande maioria das famílias costumava fazer de 3 a 4 refeições diárias, sendo que mais da metade faziam 1 ou 2 refeições fora de casa. Verificou-se que a maioria das pessoas substituiu o prato de comida por outro tipo de alimentação pelo menos uma vez por semana. A maioria das pessoas não substituiu a água por outro tipo de bebida (Tabela 2).

**Tabela 2** - Frequência na ingestão alimentar das famílias, segundo local e número de refeição e substituição do prato de comida ou da água. Piracicaba, 2011.

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Refeições que costuma fazer</b>		
Menos que 3	131	6,5
3 a 4	1616	74,1
5 a 6	386	18,9
Sem resposta	10	0,5
<b>Refeições Fora de casa</b>		
Menos que 3	1043	51,1
3 a 4	635	31,1
5 a 6	89	4,5
Sem resposta	275	13,5
<b>Trocar o prato de comida</b>		
Nunca	406	19,9
1 vez por semana	1137	55,7
2 vezes por semana	288	14,1
3 ou mais vezes por semana	77	3,8
Sem resposta	134	6,5
<b>Substituição de água por outras bebidas</b>		
Sim	685	33,5
Não	1324	64,9
Sem resposta	33	1,7

**Fonte:** os autores.

Neste estudo foram considerados marcadores de alimentação não saudável: sucos industrializados e doces, salgados, embutidos e temperos prontos, enquanto marcadores de alimentação saudável foram considerados: legumes e verduras, frutas, arroz e feijão, leite e derivados e carne e ovos. Mais da metade ingere algumas vezes na semana sucos e doces industrializados. Em relação à ingestão de salgados e embutidos, a maioria revelou comer esses alimentos algumas vezes na semana. Já em relação aos temperos prontos, 42,9% relataram consumir algumas vezes na semana (Tabela 3).

**Tabela 3** - Frequência na ingestão de alimentos marcadores de alimentação não saudável e alimentos marcadores de alimentação saudável. Piracicaba, 2011.

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Sucos industrializados e doces</b>		
Todo dia	474	23,2
Algumas vezes na semana	1221	59,8
Raramente	305	14,9
Sem resposta	42	2,5
<b>Salgados e Embutidos</b>		
Todo dia	75	3,7
Algumas vezes na semana	1240	60,7
Raramente	690	33,8
Sem resposta	37	1,8
<b>Temperos prontos</b>		
Todo dia	390	19,1
Algumas vezes na semana	876	42,9
Raramente	737	36,1
Sem resposta	39	1,9
<b>Legumes e verduras</b>		
Não come	18	0,8
Raramente come	237	11,6
Sim, come de 1 a 2 vezes por semana	633	31,0
Sim, come de 3 a 5 vezes por semana	647	31,7
Sim, todos os dias	400	19,6
Sem resposta	107	5,2
<b>Frutas</b>		
Não come	10	0,5
Raramente come	211	10,3
Sim, come de 1 a 2 vezes por semana	570	27,9
Sim, come de 3 a 5 vezes por semana	684	33,5
Sim, todos os dias	471	23,1
Sem resposta	96	4,7
<b>Arroz e feijão</b>		
Não, nunca	7	0,3
Sim, de 1 a 3 vezes na semana	76	3,7
Sim, de 4 a 5 vezes na semana	402	19,7
Sim, todos os dias, mesmo no final de semana	1460	71,5
Sem resposta	97	4,8

PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENÇÃO À OBESIDADE INFANTIL  
 “PIRACICABA COM SAÚDE: É HORA DE COMER MELHOR”

Variáveis	n	%
<b>Leite e derivados</b>		
Não, nunca	24	1,2
Sim, de 1 a 3 vezes na semana	385	18,8
Sim, de 4 a 5 vezes na semana	511	25,0
Sim, todos os dias	1021	50,0
Sem resposta	101	4,9
<b>Carnes e ovos</b>		
Não, nunca	2	0,1
Sim, de 1 a 3 vezes na semana	319	16,6
Sim, de 4 a 5 vezes na semana	501	24,5
Sim, todos os dias	1189	58,2
Sem resposta	31	1,5

**Fonte:** os autores.

Metade ingere leite e derivados todos os dias e mais da metade come carnes e ovos diariamente, sendo que pequena parcela ingere legumes e verduras nessa frequência. Já em relação às frutas, a frequência foi semelhante, porém um pouco superior aos legumes e verduras (23,1% de ingestão diária) (Tabela 3).

O prato tradicional da cultura brasileira “arroz e feijão” foi referido como sendo ingerido diariamente pela grande maioria da população estudada (Tabela 3).

Dentre os marcadores de alimentação saudável, entre os sujeitos que referiram conhecer o Guia, pouco mais de um terço disse ingerir frutas, verdura e legumes de 3 a 5 vezes na semana. Quase 80% referiu consumir arroz e feijão diariamente e nesta mesma frequência mais da metade ingere leite e derivados, como mostra a tabela 4.

**Tabela 4** - Frequência na ingestão de alimentos em relação ao conhecimento do Guia Alimentar. Piracicaba, 2011.

Variáveis	Não conhece o				Total
	Conhece o Guia		Guia		
	N	%	N	%	
<b>Fruta</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	398	29,1	67	10,7	465
3 a 5x sem	521	38,0	160	23,9	671
1 a 2x sem/ raram./ nunca	392	28,6	392	62,3	784
Total	1311	95,7	609	96,8	1920
<b>Legumes e verduras</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	327	23,9	66	10,5	393
3 a 5x sem	521	38,0	118	18,8	639
1 a 2x sem/ raram./ nunca	454	33,1	421	66,9	875
Total	1302	95,0	605	96,2	1907
<b>Arroz e feijão</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	1071	78,2	367	58,4	1438
4 a 5x sem	195	14,2	204	32,4	399
1 a 3x sem/ raram./ nunca	46	3,4	36	5,7	82
Total	1312	95,8	607	96,5	1919
<b>Leite e derivados</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	718	52,4	285	45,3	1003
4 a 5x sem	409	29,9	96	16,3	505
1 a 3x sem/ nunca	186	13,6	220	35,0	406
Total	1313	95,8	601	95,6	1914
<b>Substituição de água</b>					
			<i>p</i> <0,0018		
Não	863	63,0	442	70,3	1305
Sim	490	35,8	180	28,6	670
Total	1353	98,8	622	98,9	1975
<b>Carnes e ovos</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	888	64,8	281	44,7	1179
4 a 5x sem	309	22,6	187	29,7	496
1 a 3x sem/ nunca	170	11,7	167	25,0	317
Total	1357	99,1	625	99,4	1982
<b>Salgados e embutidos</b>					
			<i>p</i> <0,0001		
Diariamente	43	3,1	31	4,9	74
Algumas x na semana	785	57,3	438	69,6	1223
Raramente	523	38,2	166	24,8	679
Total	1351	98,6	622	98,9	1973
<b>Sucos industrializados e doces</b>					
			<i>p</i> <0,0001		

PROGRAMA MUNICIPAL DE PREVENÇÃO À OBESIDADE INFANTIL  
 “PIRACICABA COM SAÚDE: É HORA DE COMER MELHOR”

Variáveis	Não conhece o				Total
	Conhece o Guia		Guia		
	N	%	N	%	
Diariamente	242	17,7	256	40,7	498
Algumas x na semana	896	65,4	307	48,8	1203
Raramente	216	16,7	57	9,1	272
Total	1353	98,8	620	98,6	1973
<b>Temperos prontos</b>			<i>p&lt;0,0001</i>		
Diariamente	190	13,9	193	30,7	383
Algumas x na semana	601	43,9	265	42,1	866
Raramente	561	41,0	177	26,6	728
Total	1352	98,7	625	99,4	1977

Fonte: os autores.

Para as carnes, os participantes relataram maior ingestão quando comparados aos que desconheciam o documento do Ministério. Em relação à substituição de água quem conhecia o Guia fez mais substituição do que aqueles que referiram não o conhecer. Já dentre os marcadores de alimentação não saudável, mais da metade referiu ingerir salgados e embutidos algumas vezes na semana e 65,4% consumiam nesta mesma frequência sucos industrializados e doces (Tabela 4).

Dos que referiram não conhecer o Guia, poucos ingeriam diariamente frutas, verduras e legumes, e mais da metade arroz e feijão. Aproximadamente metade das famílias consumiam leite e derivados, nesta mesma frequência. Para salgados e embutidos, a grande maioria relatou algumas vezes na semana. Os temperos prontos foram apontados por parte relevante das famílias, sendo estes referidos a ingestão na frequência de “algumas vezes na semana” (Tabela 4).

Entre as famílias que reconheciam ter obesidade em casa mais de um terço comiam frutas, verduras e legumes em apenas 1 a 2 vezes na semana. A ingestão de arroz e feijão e leite e derivados se assemelhavam a quem refere não ter obesidade em casa. Mais da metade prefere fazer substituição de água e quase 67% referiu ingerir carnes e ovos diariamente. Em relação a temperos prontos quase metade respondeu raramente. A ingestão de salgados, embutidos, sucos industrializados e doces é menor entre aqueles que disseram não apresentar obesidade em casa.

Em relação aos que referiram não ter obesidade em casa, menos de 10% ingeriam frutas de 3 a 5 vezes na semana e quase metade referiu ingerir esses alimentos na frequência de 1 a 2 vezes na semana. Para legumes e verduras a frequência foi de raramente ou nunca, e a grande maioria não fazia substituição de água por outras bebidas. Mais da metade referiu ingerir carne diariamente. Em relação à ingestão de temperos prontos aproximadamente metade referiu a frequência de “algumas vezes na semana”.

### CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS ALIMENTARES E A OBESIDADE EM CASA

Ocorreu uma discrepância nas questões relacionadas ao reconhecimento da obesidade em casa e na comunidade, pois 80% referiu não ter um indivíduo obeso no domicílio, mas 92,2% referiram saber que a obesidade é um problema atual na comunidade. Isto pode sugerir que os pais não reconhecem ou não consideram o excesso de peso em seus filhos como um problema, como encontrado por Cobayashi e Tenorio (2011), em estudo sobre percepção dos pais quanto ao peso corporal de seus filhos, identificaram que pais de filhos com excesso de peso subestimam o estado nutricional da criança, não reconhecendo o problema e, conseqüentemente, dificultando o tratamento e a prevenção de problemas futuros.

Em relação ao número de refeições feitas diariamente e o local, encontrou-se dados diferentes da literatura, possivelmente pelo fato das famílias estudadas obterem crianças estudando em períodos parcial e integral. De acordo com Levy et al (2012), 30% das despesas com alimentação são para ingestão fora do domicílio, o mesmo encontrado pela POF 2008-2009<sup>3</sup> que revelou que a ingestão fora de casa aumentou conforme o aumento da renda. Em pesquisa realizada por Sanches e Salay (2011) em Campinas, com 250 indivíduos, foi identificado que a refeição mais realizada fora de casa é o almoço (SANCHES; SALAY, 2011), o que confirma a tendência verificada neste estudo.

---

<sup>3</sup> A Pesquisa Nacional de Orçamento Familiar, implementada pelo IBGE é realizada periodicamente pesquisas de base nacionais, desde a década de 1970 para identificação do consumo da população brasileira e de forma inédita no período de 2008 e 2009 associou ao levantamento de dados antropométrico estudo sobre o padrão alimentar da população (IBGE, 2011).

Dados identificados em outras pesquisas de base populacional confirmam essa tendência (LEVY et al., 2010). Em 2009 foi observado na população brasileira que os adolescentes costumam fazer ingestão regular de alimentos marcadores não saudáveis e ingestão inferior ao recomendado de marcadores de alimentação saudável, dados semelhantes a este estudo (BRASIL, 2013).

Dados de pesquisas de base nacional demonstram que o excesso de açúcar na alimentação de crianças e adolescentes está na base de determinação da obesidade infantil. Em torno de um terço desse grupo populacional consome refrigerantes pelo menos 5 dias ou mais na semana (BRASIL, 2013; BRASIL, 2011c).

Com relação aos salgadinhos fritos, foi constatado que 23,4% dos indivíduos entrevistados ingeriam na frequência de um dia na semana e 21,4% disseram ingerir embutidos nesta mesma frequência (BRASIL, 2011c). Já este estudo identificou que 60,7% ingerem salgadinhos e embutidos mais de uma vez na semana.

Segundo a POF (IBGE, 2011), a ingestão semanal de sucos industrializados encontra-se em uma média de 39,9% no Brasil, sendo que o maior índice está na região norte (41,6%).

Em relação à substituição da água, mais de um terço referiu tal prática alimentar. Pesquisa realizada com 1.423 estudantes, entre 9 e 17 anos, de escolas públicas de Niterói-RJ, verificou-se que existiu relação positiva entre aumento da frequência de ingestão de sucos em geral com o aumento do índice de massa corporal (Nogueira; Sichieri, 2009) devido ao alto teor de açúcar. Essa constatação nos leva a identificar que essa é uma questão importante a ser trabalhada nos programas de prevenção à obesidade infantil, na medida em que há indícios de que essa prática vem se estabelecendo entre os jovens.

Pesquisas de base populacional (BRASIL, 2011c; BRASIL, 2013) e também estudos de menores dimensões (JAIME et al, 2006; LEVY et al., 2012; BORTOLINI, 2012) confirmam a tendência de baixa ingestão de frutas legumes e verduras da população brasileira, confirmado neste estudo em Piracicaba. Apenas 31,5% da população consome esses alimentos em cinco ou mais vezes na semana e 26,5% em um ou dois dias na semana. Com relação às frutas, os escolares de Piracicaba revelaram um percentual bem superior próximo a 30% que

contrasta com os valores nacionais em que 21% refere não comer frutas (BRASIL, 2011c).

A ingestão de arroz e feijão ainda se apresenta elevada no Brasil, tanto na POF (IBGE, 2011) quanto na PENSE (BRASIL, 2009), embora venha sendo reduzida ao longo dos anos. Costa et al. (2012) constataram em pesquisa com escolares de Florianópolis-SC que a ingestão de feijão diminuiu em cinco anos. Segundo o IBGE (BRASIL, 2010), o brasileiro está comendo menos feijão. Em pesquisa realizada por Mendes et al (2012) em análise da VIGITEL dos anos de 2006 a 2009, mostrou que a ingestão de feijão diminuiu cerca de 8,5% neste período. De acordo com os dados da PENSE (BRASIL, 2013) e da VIGITEL (BRASIL, 2011c), em relação à ingestão diária de leite e derivados (respectivamente 53,6% e 56,9% para 5 ou mais vezes na semana), os achados desta pesquisa se assemelham aos dados nacionais. Já na POF (IBGE, 2011), a ingestão de queijos aumenta conforme a idade e o inverso é observado para o iogurte.

Ainda segundo a POF, a ingestão diária de carne bovina é alta na população brasileira. De acordo com os dados da VIGITEL (BRASIL, 2011c) a ingestão de carne com excesso de gordura foi de 34,6% em mais de cinco vezes na semana. Em relação à ingestão de ovos e carnes, a POF (IBGE, 2011), mostrou que 17,3% da população ingeria diariamente, mostrando semelhança aos dados encontrados nos escolares da região norte de Piracicaba. Contudo, neste caso não há possibilidade de verificar se as carnes são marcadores de alimentação saudável, já que não foi verificado o tipo de carne e se havia excesso ou não de gordura aparente.

### O ALCANCE DOS “DEZ PASSOS PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA CRIANÇAS” ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA

O conhecimento parcial dos “Dez Passos” pela população participante do Programa (um terço das famílias responderam não conhecer os “Dez Passos”) foi analisado como um resultado que ficou abaixo das expectativas da equipe coordenadora. Possível explicação para tal resultado pode ser o fato de que a estratégia educativa foi aplicada durante as reuniões escolares e com as equipes das UBS. Assim, existe a possibilidade de a pessoa que respondeu ao questionário em seu

domicílio não tenha tido contato com o material educativo. De qualquer maneira, a forma de divulgação do conteúdo do “Dez Passos” não conseguiu alcançar o seu potencial de mudança das práticas alimentares, no interior dos domicílios, como esperado inicialmente pela equipe do Projeto. Desta maneira, não é possível afirmar que o material educativo obteve impactos significativos sobre as práticas alimentares da população estudada, quiçá de parte dela.

No entanto, é curioso observar que em relação à ingestão de salgados e embutidos observa-se que as pessoas que revelaram conhecer os “Dez Passos” relataram ingerir com menor frequência estes alimentos, podendo indicar uma avaliação positiva da aplicação deste instrumento. Porém, quando se fala de ingestão de sucos industrializados e doces, os indivíduos que conheciam o “Dez Passos” disseram ingerir com mais frequência quando comparados com aqueles que referiram não conhecer o material educativo.

O resultado “negativo” encontrado pode estar vinculado, portanto, ao fato de que o referido guia alimentar foi trabalhado predominantemente com os profissionais e de forma mais restrita com as famílias. Os resultados aqui analisados são oriundos dos questionários enviados para os pais dos alunos matriculados nas EMEIs da região. Sendo assim, a população avaliada pode não caracterizar expressivamente a população que participou das ações educativas realizadas.

De acordo com Schwartz et al. (2012), a educação alimentar e nutricional, voltada para crianças de até 11 anos de idade, deve ser direcionada para os pais envolvendo a família como um todo, reforçando o trabalho contínuo. No programa “Piracicaba com Saúde” o foco maior foram os profissionais. Muito embora, o objetivo do programa também tenha sido orientar os pais, este representou um grupo pouco participativo e com baixa assiduidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas alimentares das famílias estudadas revelaram estar no padrão encontrado em outras pesquisas, evidenciando o aumento da ingestão de alimentos indicadores de uma alimentação não saudável e a redução na ingestão de alimentos saudáveis. A divulgação do Guia

Alimentar pode ter contribuído para melhorar a frequência de ingestão, podendo ser identificado como um recurso importante para reeducação alimentar e nutricional no Programa em andamento e em demais programas governamentais na perspectiva da promoção da alimentação adequada e saudável.

É importante conhecer os aspectos da alimentação de uma população para que se possam estabelecer políticas para uma educação alimentar e nutricional visando à prevenção de doenças da atualidade, sobretudo no âmbito da atenção básica em saúde de forma intersetorial com as escolas.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA – ABESO [Internet]. **Diagnóstico da obesidade infantil**. 2011 [acesso 2011 nov 06]. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/pdf/Artigo%20%20Obesidade%20Infantil%20Diagnostico%20fev%202011.pdf>>.

BORTOLINI, G. A.; GUBERT, M. B.; SANTOS, L. M. P. **Ingestão alimentar entre crianças brasileiras com idade de 6 a 59 meses**. Cad. Saúde Pública. 2012; 28 (9): 1759-1771. doi: 10.1690/S0102-311X2012000900014.

BRASIL [Internet]. **Educação**. 2013 [acesso 2013 fev 16]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/creche>>.

BRASIL. **Alimentação Saudável para crianças: Siga os Dez passos** [Internet]. s/d. [acesso 2013 mar 16]. Disponível em: <<http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/10passosCrianças.pdf>>.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2009. [acesso 2013 mar 05]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>.

BRASILa. Ministério da Saúde [Internet]. **Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde; 2011 [acesso 2013 mar 22]. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha\\_plano.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cartilha_plano.pdf)>.

BRASILb. **Programa Nacional de Alimentação e Nutrição**. 1ºed. Brasília: Ministério da Saúde; 2012.

BRASILc. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. [acesso 2013 mar 05]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>.

COSTA, F.F. et al. **Mudanças no ingestão alimentar e atividade física de escolares de Florianópolis, SC**, 2002 - 2007. Rev. Saúde Pública 2012 Dez; 46(1): 117-25 doi: 10.1690/S0034-89102012005000058.

IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [Internet]. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009**: Análise do Ingestão Alimentar Pessoal no Brasil. 2011 [acesso 2013 fev 17]. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008\\_2009\\_analise\\_ingestao/pofanalise\\_2008\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009_analise_ingestao/pofanalise_2008_2009.pdf)>.

JAIME, P.C.; FIGUEIREDO, I.C.R.; MOURA, E.C.; MALTA, D.C.. **Fatores associados à ingestão de frutas e hortaliças no Brasil, 2006**. Rev Saúde Pública 2009;43(2):57-64.

LAMOUNIE, J.A.; ABRANTES, M.M.. Obesidade na infância e na adolescência. In: Alves CRL, Viana MRA. **Saúde na Família**: Cuidando de crianças e adolescentes. 1ºed. Belo Horizonte: Coopmed, 2003.

LEVY, R.B. et al. **Distribuição regional e socioeconômica da disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil em 2008-2009**. Rev. Saúde Pública. 2012 fev; 46(1): 06-16. doi: 10.1690/S0034-89102011005000088.

LEVY, R.B.; CASTRO, I.R.R.; CARDOSO, L.O. et al. **Ingestão e comportamento alimentar entre adolescentes brasileiros**: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Ciênc. saúde coletiva 2010 jul; 25 (2): 3085-3097.

LEVY,R.B.C.;CLARO,R.M.;MONDINI,L.;SICHIERI,R.;MONTEIRO, C.A.. **Distribuição regional e socioeconômica da disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil em 2008-2009**. Rev. Saúde Pública. 2012; 46(1): 06-16. doi: 10.1690/S0034-89102011005000088.

LEVY, R.B.C.; SICHIERI, R.; PONTES, N.S.; MONTEIRO, C. A.. **Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003)**. Rev. Saúde Pública [Internet]. 2005 [acesso 2013 Mai 20];

39(4): 530-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?doi:10.1690/S0034-89102005000400003>>.

NASCIMENTO, A.P.B.; FERREIRA, M.L.; MOLINA, S.M.G. et al. **Avaliação Antropométrica de pré-escolares em Piracicaba-SP: da desnutrição para a obesidade.** Cons e Saúde. 2010. 9(4), 707-13. 2010.

NOGUEIRA, F.A.M.; SICHIERI, R. **Associação entre ingestão de refrigerantes, sucos e leite, com o índice de massa corporal em escolares da rede pública de Niterói,** Rio de Janeiro, Brasil. Cad. Saúde Pública. 2009; 25(12): 2716-24. doi: 10.1690/S0102-311X2009001200018.

REDESANS. **Rede de defesa e promoção da alimentação saudável, adequada e solidaria** [Internet]. Quem somos. 2013 [acesso 2013 fev 16]. Disponível em: <<http://www.redesans.com.br/quem-somos/>>.

SANCHES, M.; SALAY, E. **Alimentação fora do domicílio de consumidores do município de Campinas,** São Paulo. Rev. Nutr. 2011 abr; 24(2): 295-304. doi: 10.1690/S1416-52732011000200010.

SCHWARTZ, R.P.; VITOLINS, M.Z.; CASE, D.; ARMSTRONG, S.C.; PERRIN, E.M.; CIALONE, J. et al. **The YMCA healthy, fit, and strong program: A community-based, family-centred, low-cost obesity prevention treatment pilot study.** Child Obesity. 2012;8(6):577-82.

TENORIO, A.S.; COBAYASHI, F. **Obesidade infantil na percepção dos pais.** Rev. paul. pediatri. 2011 ; 29(4): 634-639. doi: 10.1690/S0103-05822011000400025.

## DADOS DAS AUTORAS

### CARLA MARIA VIEIRA

Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do INTERSSAN da Universidade Estadual Paulista em Botucatu e Membro do Laboratório de Pesquisa Clínico-Qualitativa do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP – Brasil. [vcarlamar@gmail.com](mailto:vcarlamar@gmail.com)

BRUNA ROMANINI DADARIO

Graduada em Nutrição pela Universidade Metodista de Piracicaba. Nutricionista na Empresa Alimentare. Piracicaba/SP – Brasil. bruna-dadario@hotmail.com

VERÔNICA GRONAU LUZ

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Nutrição na Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS. veronicagronauluz@gmail.com

MARCIA JULIANA CARDOSO

Graduada em Nutrição pela Universidade Metodista de Piracicaba. Trabalha na Coordenadoria de Programas de Alimentação e Nutrição da Prefeitura Municipal de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. marcia.mjc@hotmail.com

MARIA RITA MARQUES DE OLIVEIRA

Doutora em Ciências dos Alimentos pela Universidade de São Paulo. Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e no Instituto de Biociências de Botucatu. mrmolive@ibb.unesp.br

# PROMOVENDO A QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

**Tereza Mitsue Horibe**  
**Ângela Márcia Fossa**  
**Maria Cristina Pauli da Rocha**  
**Carolina Matteussi Lino**  
**Marina Azevedo Alves**  
**Rosemeire Aparecida Machado Castilho**  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

O aumento da população de idosos é uma tendência mundial e tem elevado a necessidade de instituições responsáveis pelos cuidados a esse segmento. Este projeto teve como objetivo promover a troca de experiência entre graduandas de Enfermagem da Universidade Metodista de Piracicaba, idosos e profissionais de uma instituição de longa permanência de idosos, de Piracicaba/SP. Foram aplicados 30 questionários para idosos e 36 para profissionais, para caracterização. Foram realizadas capacitações com os profissionais, referentes a cuidados paliativos, com feridas e contenção mecânica. Os resultados evidenciaram que a educação permanente deve ser uma prática constante e uma estratégia primordial para fornecer subsídios para qualificar cuidados na assistência aos idosos.

## INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população é uma grande conquista da humanidade e pode ser entendido como um processo dinâmico e progressivo no qual há a ocorrência de modificações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas e psicológicas, determinados pela perda progressiva da capacidade de adaptação ao ambiente, aumentando assim a vulnerabilidade e a incidência de processos patológicos (CARVALHO FILHO, 2007; BRASIL, 2010).

Nas últimas décadas, a população idosa vem crescendo em um ritmo acelerado, impactando na sociedade a nas áreas da saúde e economia. Segundo dados do Ministério da Saúde, população idosa

no Brasil é composta por 23 milhões de pessoas, representando 11,8% da população total. Seu crescimento se deve, principalmente, ao aumento da expectativa de vida, que passou para 74 anos, sendo 77,7 anos para o sexo feminino e 70,6 anos para o sexo masculino (BRASIL, 2014).

A instabilidade econômica, os agravos de saúde e a perda da capacidade funcional, geralmente são os responsáveis por aproximar os idosos de seus familiares, entretanto, as mudanças na organização das famílias, a redução do número de filhos e a não disposição/aptidão para exercer o papel de cuidador, tem proporcionado um aumento da procura por Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI), para o acolhimento e cuidado com esses idosos (ARAÚJO et al., 2008; GALHARDO; MARIOSIA; TAKATA, 2010).

As ILPI são organizações (governamentais ou não governamentais), que oferecem residência coletiva para idosos, com o intuito de proteger e amparar, provendo condições de liberdade, dignidade e cidadania, com ou sem o suporte familiar (ANVISA, 2005).

De acordo com Silva e Figueiredo (2013), a institucionalização pode ocasionar ao idoso um sentimento de perda, isolamento e medo, principalmente quanto à inatividade física e mental, muitas vezes associadas a problemas de saúde. Todos esses fatores impactam diretamente na qualidade de vida desta população. A presença da enfermagem nas ILPI é primordial, uma vez que os idosos demandam cuidados qualificados, relacionados ao nível de dependência, patologias instaladas e número de medicamentos, que demandam o planejamento e implementação de intervenções que respeitem a potencialidade e a individualidade de cada um (RODRIGUES et al., 2007; LISBOA; CHIANCA, 2012).

Nas ILPI, o enfermeiro tem a função de planejar e executar ações centradas na promoção da qualidade de vida e na educação em saúde, tendo como desafio, a assistência de qualidade e o cuidado de enfermagem qualificado. De acordo com Martins et al. (2007), é primordial que os profissionais de saúde, que lidam com cuidados geronto-geriátricos, sejam capacitados para promover a autonomia e a independência destes idosos, inclusive nas ILPI.

Este projeto foi motivado pelo interesse de alunos do curso de graduação em enfermagem que, ao participarem de práticas supervisionadas em uma ILPI, sensibilizaram-se com a situação dos idosos e identificaram

oportunidades para contribuir para a melhora na qualidade de vida desta população. O objetivo principal foi promover a troca de experiência entre os graduandos, idosos institucionalizados e profissionais atuantes em uma ILPI.

Tratou-se de uma pesquisa-ação, de cunho quali-quantitativo, realizada no período de agosto de 2015 a junho de 2016, em uma ILPI do município de Piracicaba/SP que acolhe aproximadamente 272 idosos e que, em sua maioria, apresentam algum grau de dependência.

O estudo foi precedido da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo das informações e sua desistência a qualquer momento, livre de riscos ou restrições, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012.

Participaram deste projeto, idosos institucionalizados sem déficits cognitivos e profissionais da instituição envolvidos na assistência aos idosos (cuidadores, auxiliares de enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiros), que foram abordados durante o turno de trabalho. Foram excluídos os idosos com graus de demência e os profissionais que não aceitaram participar, que estavam de férias ou licença no período de coleta dos dados.

Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário estruturado, para aplicação com os idosos e um questionário semiestruturado, para a aplicação com os profissionais da instituição elaborados pelos autores. O questionário dos idosos envolveu questões para o levantamento de características sociodemográficas, familiares, processos de saúde (como doenças, tratamentos e cuidados realizados) e presença de violência (doméstica e/ou institucional). O questionário dos profissionais envolveu questões para caracterização da idade, atuação profissional, situação de saúde, condições de trabalho e temas de interesse para atualização/capacitação.

As respostas obtidas pelos questionários foram tabuladas em uma planilha do MS Excel® 2010 e o cálculo das variáveis e suas porcentagens foram realizados com o auxílio do *software* Epi Info® versão 7.

## CONTEÚDO

### CARACTERIZAÇÃO DOS IDOSOS

Foram entrevistados, ao todo, 30 idosos. A média de idade encontrada foi de 73 anos, sendo a idade mínima de 54 anos e a máxima de 79 anos. Os resultados relacionados à caracterização sociodemográfica dos idosos moradores desta ILPI estão apresentados na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1** – Caracterização sociodemográfica dos idosos institucionalizados, Piracicaba/SP, 2015.

Características	Descrição	Frequência	Porcentagem
Cor da pele	Branca	21	70
	Parda	5	17
	Negra	3	10
	Amarela	1	3
Estado civil	Solteiro	10	33
	Viúvo	10	33
	Divorciado	6	20
	Casado	2	7
	Outro	2	7
Aposentado (a)	Sim	27	90
	Não	2	7
	Não sabe	1	3

**Fonte:** os autores.

Os dados encontrados referentes à idade corroboram com dados encontrados na literatura. Oliveira e Novaes (2013) identificaram que 49,35% dos idosos participantes possuíam idade superior a 75 anos e 46,67% eram solteiros, seguido por viúvos, com 32%. Danilow et al. (2007), também encontraram dados semelhantes, onde a média de idade foi de 75,2 anos para homens e 78 anos para mulher, sendo 38,9% solteiros e 26,9% viúvos.

Alencar et al. (2012) também encontraram esses dados em seu estudo, onde a idade média dos idosos institucionalizados foi de 73 anos, sendo 46,8% desta população solteira, seguido por 34% de viúvos.

A prevalência de idosos com idade superior a 75 anos são decorrentes do aumento da expectativa de vida da população brasileira, ocasionando modificações sociais e econômicas. O envelhecimento traz consigo alterações fisiológicas que tendem a aumentar as chances do desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas, a dependência na realização de atividades do cotidiano e o uso de diversos medicamentos, o que faz com que a família não esteja preparada ou disposta a prestar os cuidados necessários ao familiar idoso, tendo como alternativa as ILPI (ALENCAR et al.; 2012, OLIVEIRA; NOVAES, 2013).

A diferença entre os gêneros foi pequena, uma vez que 53% eram do gênero masculino e 47% do feminino. Esses dados corroboram com os autores Oliveira e Rocha Junior (2014), no qual do total de idosos, 45% do gênero feminino e 55% do masculino e de Gonçalves (2015), com 54,9% do sexo feminino e 45,1% do masculino.

A expectativa de vida maior em relação aos homens, a proteção do sistema cardiovascular proveniente dos hormônios femininos, a maior procura por cuidados médicos e o menor consumo de álcool e cigarro, são fatores que fazem com que as mulheres vivam mais (DANILOW et al., 2007; ALENCAR et al., 2012; OLIVEIRA; NOVAES, 2013).

A maioria dos idosos declarou ser da cor branca (70%), solteiros ou viúvos (33% em ambos) e aposentados (90%, e apenas um idoso (3%) não soube responder se possuía aposentadoria ou não. Esses dados podem ser confirmados nos estudos de autores como Gonçalves (2015), onde 45,1% eram viúvos e 33,8% solteiros, Oliveira e Rocha Junior (2014), que identificou que 55% dos idosos eram solteiros e 35% viúvos e Araújo et al. (2008), com 43,3% solteiros e 31% viúvos.

Viver sozinho, sendo solteiro ou viúvo, também é impactante na escolha por ILPI. De acordo com Alencar et al. (2012), solteiros, analfabetos e de baixa escolaridade são características apontadas como fatores de risco para a institucionalização.

Em relação ao uso de substâncias psicoativas, 50% dos idosos relataram terem feito/fazer uso de bebidas alcoólicas e 60% uso de tabaco, com um tempo de uso igual ou superior a 60 anos (tabela 2).

**Tabela 2** – Distribuição dos idosos institucionalizados em relação aos hábitos de vida, Piracicaba/SP, 2015

Característica	Descrição	Frequência	Porcentagem
Usa/usou bebidas alcoólicas	Sim	15	50
	Não	15	50
Usa/usou tabaco	Sim	18	60
	Não	12	40
Por quanto tempo	Menos de 10 anos	4	22
	20 a 50 anos	3	17
	60 anos ou mais	5	28
	Não respondeu	6	33
Usa/usou drogas ilícitas	Não	24	80
	Sim	3	10
	Não respondeu	3	10
Pratica atividade física	Não	17	57
	Sim	13	43
Tipo de atividade praticada	Fisioterapia	8	62
	Caminhada	5	38
	Alongamento	3	23
	Hidroginástica	1	8
Faz dieta	Sim	24	80
	Não	3	10
	Não respondeu	3	10
Toma algum medicamento	Sim	29	97
	Não respondeu	1	3

**Fonte:** os autores.

Os dados encontrados são semelhantes aos achados de Danilow et al. (2007), no qual 51,2% dos idosos (16,3% mulheres e 34,9% homens) eram tabagistas e 24,8% (10,5% mulheres e 14,3% homens) apresentavam histórico de consumo de bebidas alcoólicas.

Quanto aos medicamentos de uso contínuo, foram citados os como protetores gástricos, antidepressivos, cálcio, vitaminas do complexo B, calmantes, anti-hipertensivos, anticoagulantes, medicamentos para controle de hipercolesterolemia, medicamentos vasculares, analgésicos e ácido fólico, porém, 31% desconheciam quais eram os medicamentos de uso contínuo.

De acordo com Alencar et al. (2013), em países desenvolvidos, os idosos com idade igual ou superior a 60 anos acabam por consumir 50% dos medicamentos prescritos, sendo responsáveis por 60% dos custos com medicamentos. O uso de medicamentos de uso contínuo em idosos institucionalizados é frequente devido a incidência de doenças crônicas, que são responsáveis pela inclusão de, pelo menos, um medicamento no cotidiano desta população (DANILOW et al., 2007; ALENCAR et al., 2013). Em estudo realizado por Borges et al. (2015), 83,3% dos idosos faziam uso de algum medicamento, enquanto que 44,4% utilizavam de cinco a oito tipos de medicamentos, sendo os psicotrópicos os mais utilizados (63%).

Em relação à presença de doenças crônicas, 50% dos sujeitos relataram ter hipertensão arterial, 37% problemas para locomover-se, 27% diabetes mellitus, 20% doenças, do trato respiratório, 17% algum problema cardíaco e 7% problemas relacionados ao sistema neurológico.

As doenças cardiovasculares apresentam um elevado índice de comprometimento do envelhecimento populacional, uma vez que podem causar danos como a perda de autonomia, de independência destes idosos, além do óbito devido às complicações (BORGES et al., 2015) e exigem que as ILPI estejam preparadas para prevenção, assistência e planos de cuidados individualizados. O projeto terapêutico singular (PTS) pode ser uma alternativa para o direcionamento do cuidado a partir das necessidades individuais desses sujeitos.

## CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

No total, foram aplicados 36 questionários com profissionais da ILPI, sendo estes cuidadores, auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem e enfermeiros que atuavam nos três turnos de trabalho da instituição (manhã, tarde e noite). A idade variou de 19 a 62 anos, com média de 38 anos. Grande parte dos participantes era do sexo feminino, representando 83,3%, conforme tabela 3.

**Tabela 3** – Caracterização sociodemográfica dos profissionais da ILPI, Piracicaba, SP, 2015.

Características	Descrição	Frequência	Porcentagem
Sexo	Feminino	30	83
	Masculino	6	17
Escolaridade	Ensino fundamental incompleto	4	11
	Ensino fundamental completo	5	14
	Ensino médio	24	67
	Não informado	3	8
Formação/capacitação	Técnico de enfermagem	13	36
	Cuidador	12	33
	Auxiliar de enfermagem	7	19
	Auxiliar administrativo	1	3
	Enfermeiro	1	3
	Não informado	2	6

**Fonte:** os autores.

Araújo et al. (2014), também apontam que o sexo feminino foi predominante, com 90,6%. Esses dados também foram encontrados no estudo de Araújo (2013), onde 84,8% dos cuidadores eram do sexo feminino e de Pereira et al. (2014), com todas as cuidadoras (100%) sendo do sexo feminino. Este número está relacionado ao fato de, na história e também na cultura brasileira, a mulher ter sido incumbida ao papel de cuidadora (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO et al, 2014).

Quanto à escolaridade, 64% dos profissionais possuem o ensino médio completo. Esses dados são incongruentes com o estudo de Silva et al. (2015), no qual apenas 34,9% apresentavam ensino médio completo e 50,8% apresentavam escolaridade inferior.

No que diz respeito à formação, os profissionais que compuseram a equipe, em sua maior parte, foram os técnicos de enfermagem (36,1%), seguida por cuidadores de idosos (33,3%). Os dados corroboram com o estudo de Araújo (2013), no qual, 40,6% dos sujeitos eram técnicos de

enfermagem, seguidos por 37,5% de cuidadores de idosos, 12,5% eram enfermeiros e 9,4% eram auxiliares de enfermagem.

O grau de instrução dos profissionais das ILPI tem grande interferência nos cuidados com os idosos, uma vez que, quanto maior o número de anos estudados, maiores são as competências e habilidades desenvolvidas para os cuidados com estes sujeitos (ARAÚJO et al., 2014 *apud* BINI et al., 2006).

Em relação ao tempo de trabalho na instituição, 57% dos profissionais referiu ter entre um e cinco anos de trabalho na instituição, seguido por 11% com período entre um a 11 meses. Esses dados também foram encontrados nos estudos de Araújo et al. (2013), onde a média de tempo de trabalho foi de 6,83 anos e de Silva et al. (2015), com média de 8,13 anos.

Trabalham em outras instituições, como hospitais, laboratórios ou em cuidados domiciliares, 36% dos entrevistados.

Destaca-se que 22% dos profissionais (tabela 4) relataram problemas de saúde como asma, diabetes, hérnia de disco, hipertensão, psoríase, tendinite ombro esquerdo, câncer de fígado e 31% apresentaram queixas de dor.

**Tabela 4** – Caracterização da situação de saúde dos profissionais da ILPI, Piracicaba/SP, 2015.

Características	Descrição	Frequência	Porcentagem
Problema de saúde	Não	28	78
	Sim	8	22
Tem queixas de dor	Não	23	64
	Sim	11	31
	Não informado	2	5
Afastamento últimos 12 meses	Não	29	80
	Sim	6	17
	Não informado	1	3

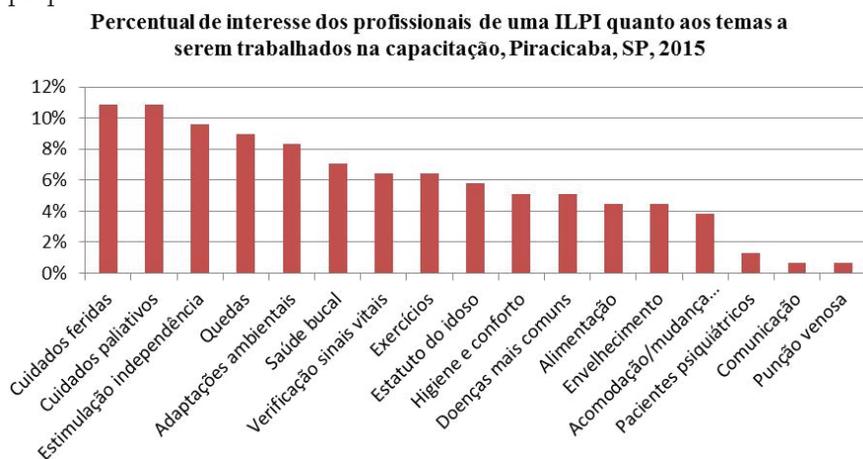
**Fonte:** os autores.

Estudo realizado por Maciel et al. (2015), Anjos et al. (2015) e Reis et al. (2013) destacam a presença de agravos na saúde desta população. Anjos

et al. (2015) e Maciel et al. (2015) apontam que os problemas de saúde mais frequentes são: dores articulares, musculares e na coluna vertebral, diabetes mellitus, hipertensão arterial, hérnia de disco, além de sinais e sintomas psicossomáticos.

Considerando a importância da educação permanente, apresentamos uma lista com temas de interesse e solicitamos que os profissionais assinalassem de acordo com suas necessidades (figura 1).

**Figura 1** - Percentual de interesse dos profissionais perante os temas propostos



Fonte: os autores.

## CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Considerando a necessidade de capacitação e atualização dos profissionais da instituição (auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem e cuidadores), um cronograma com as atividades a serem realizadas foi elaborado.

As datas foram agendadas previamente, juntamente com as enfermeiras responsáveis e as capacitações ocorreram em maio de 2016, abrangendo os três turnos (manhã, tarde e noite). Ao todo, 60 profissionais participaram, sendo 34 cuidadores e 26 técnicos de enfermagem.

Buscando auxiliar na capacitação, as graduandas desenvolveram um material didático composto por um *folder* sobre úlceras por pressão e *slides* impressos e entregues para cada participante, referente aos temas “cuidados paliativos” e “cuidados com feridas”.

As atividades desenvolvidas foram baseadas no método teórico-prático, com a utilização de materiais para a exemplificação das técnicas para a realização de curativos (figura 2 e 3) e demonstração de contenção mecânica (figura 4). Foram utilizados óleo de girassol, gaze, micropore, atadura crepe, pinças, luvas, soro fisiológico e um manequim com os graus de úlcera por pressão, para reconhecimento e demonstração da conduta adequada para cada lesão.

**Figura 2** - Demonstração, por aluna de Enfermagem, da técnica correta para a realização de curativos em lesões por pressão.



Fonte: os autores.

**Figura 3** – Profissional praticando técnica demonstrada durante capacitação.



Fonte: os autores.

**Figura 4** – Profissional praticando técnica demonstrada para a contenção mecânica.



Fonte: os autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações confirmam a necessidade e pertinência da educação permanente voltada aos profissionais responsáveis pelos cuidados aos idosos institucionalizados, por meio do desenvolvimento de estratégias e ações multidisciplinares. Nesse contexto, destacam-se as contribuições trazidas pela enfermagem no que tange ao cuidado do idoso e à instrumentalização dos cuidadores. Os resultados evidenciados neste estudo podem subsidiar a construção de novas propostas de qualificação do trabalho dos cuidadores que atuam em ILPI, considerando-os como participantes ativos no processo educativo. Espera-se que as ferramentas desenvolvidas contribuam para que os atores envolvidos no projeto, direta e indiretamente, incorporem no seu modo de pensar e agir a preocupação de promover melhor a qualidade de vida de idosos institucionalizados.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M.A et al. Perfil dos idosos residentes em uma instituição de longa permanência. **Rev Bras Geriatr Gerontol**, v. 15, n. 4, p. 785-96, 2012.

ANJOS, K.F. et al. Associação entre apoio social e qualidade de vida de cuidadores familiares de idosos dependentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 5: 1321-1330, 2015.

ANVISA. **Resolução da Diretoria Colegiada 283, de 26 de setembro de 2005**. Disponível em: <[www.portalsaude.gov.br](http://www.portalsaude.gov.br)>. Acesso em: 23 out. 2015.

ARAÚJO, C.A.D. **Uma análise sociodemográfica dos cuidadores formais de idosos institucionalizado no município de Natal/RN, 2012**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em demografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

ARAÚJO, C.L.O. et al. Perfil dos colaboradores de uma instituição de longa permanência para idosos (ILPI). **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 17, n. 1: 219-230, 2014.

ARAÚJO, N.P. et al. Aspectos sociodemográficos, de saúde e nível de satisfação de idosos institucionalizados no Distrito Federal. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, v. 17, n. 3-6: 123-132, maio/dez, 2008.

BORGES, C.L. et al. Características sociodemográficas e clínicas de idosos institucionalizados: contribuições para o cuidado de enfermagem. **Rev. Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3: 381-7, 2015.

BRASIL. Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde / Ministério da Saúde**, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde **Coordenação de Saúde da Pessoa Idosa - COSAPI/DAET/SAS** – 2014. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/808-sas-raiz/daet-raiz/saude-da-pessoa-idosa/11-saude-da-pessoa-idosa/12330-apresentacao-sp-idosa>. Acesso em 17 de nov de 2015.

DANILOW, M.Z et al. Perfil epidemiológico, sociodemográfico e psicossocial de idosos institucionalizados do Distrito Federal. **Comun. ciênc. saúde**, v. 18, n. 1, p. 9-16, 2007.

DEL DUCA, G.F. et al. Indicadores da institucionalização de idosos: estudos de caso e controles. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 1: 147-153, 2012.

GALHARDO, V.A.C.; MARIOSA, M.A.S.; TAKATA, J.P.I. Depressão e perfis sociodemográfico e clínico de idosos institucionalizados sem déficit cognitivo. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1: 16-21, 2010.

GONÇALVES, C.M.M. **A qualidade de vida em idosos institucionalizados**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Cuidados continuados), Escola Superior de Saúde de Bragança, Bragança, 2015.

LISBOA, C.R; CHIANCA, T.C.M. Perfil epidemiológico, clínico e de independência funcional de uma população idosa institucionalizada. **Rev.bras. enferm.** Brasília, v.65, n.3: 482-7, 2012.

MACIEL, A.P. et al. Qualidade de vida e estado nutricional de cuidadores de idosos dependentes. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 18, n. 4: 177-196, 2015.

MARTINS, J.D.J; SCHIER, J; ERDMANN, A.L; ALBUQUERQUE, G.L. Políticas públicas de atenção à saúde do idoso: reflexão acerca da capacitação dos profissionais da saúde para o cuidado com o idoso. **Revista Brasileira de Geriatria Gerontologia**, Rio de Janeiro, v.10, n. 3: 371-82, 2007.

NEVES, C.A. **Qualidade de vida de idosos institucionalizados no concelho de Vinhais: aspectos e contextos da sua qualidade de vida**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Gestões das organizações, ramo Gestão de Unidades de Saúde), Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2014.

OLIVEIRA, J.R; ROCHA JUNIOR, P.R. Qualidade de vida e capacidade funcional do idoso institucionalizado. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 17, n. 3: 343-353, 2014.

OLIVEIRA, M.P.F; NOVAES, M.R.C.G. Perfil socioeconômico, epidemiológico e farmacoterapêutico de idosos institucionalizados de Brasília, Brasil. **Cien Saude Colet**, v. 18, n. 4, p. 1069-1078, 2013.

PEREIRA, S.A.S. et al. Dificuldades dos cuidadores formais de idosos institucionalizados. **International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicologia**, v. 1, n. 2: 133-140, 2014.

REIS, L.A. et al. Qualidade de vida de cuidadoras formais de idosos. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 2: 156-163, 2015.

RODRIGUES, R.P. et al. Política nacional de atenção ao idoso e a contribuição da enfermagem. **Texto contexto**, Santa Caratina, v.16, n.3: 536-45. 2007.

SILVA M.V, FIGUEIREDO M.L.F. Idosos institucionalizados: uma reflexão para o cuidado de longo prazo. **Enfermagem em Foco**, v.3, n.1: 22-4, 2012.

SILVA, I.L.S et al. Formação profissional de cuidador de idosos atuantes em instituições de longa permanência. **Holos**, Natal, v. 8, ano 31, 2015.

## DADOS DAS AUTORAS

### TEREZA MITSUE HORIBE

Mestre em Enfermagem pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba; Professora da mesma Faculdade e Universidade e Colaboradora neste Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. terezahoribe@gmail.com

### ÂNGELA MÁRCIA FOSSA

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da mesma Universidade e Orientadora do Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. amfossa@uol.com.br

### MARIA CRISTINA PAULI DA ROCHA

Doutoranda do Programa de Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba e Colaboradora neste Projeto. Piracicaba/SP – Brasil. rocha.mcp@gmail.com

### CAROLINA MATTEUSSI LINO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Odontologia na Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. carolinamatteussi@gmail.com

### MARINA AZEVEDO ALVES

Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Foi Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. marina.azevedo.alves@gmail.com

### ROSEMEIRE APARECIDA MACHADO CASTILHO

Graduada em Enfermagem pela Universidade Metodista de Piracicaba. Foi Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. rosy.castilho@gmail.com

# **SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: OS IMPACTOS DA SEPARAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES AFASTADAS DE SUAS FAMÍLIAS DE ORIGEM E OS EFEITOS DA CONVIVÊNCIA EM ACOLHIMENTO FAMILIAR**

**Karina Garcia Mollo  
Fábio Henrique Ramos  
Anderson dos Santos  
Natália Capristo Navarro**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## **RESUMO**

Para o trabalho realizado e os dados obtidos no presente Projeto de Extensão, apresentam-se um breve histórico da temática da institucionalização, os aportes teórico-metodológicos sustentadores das práticas extencionistas, dados e resultados obtidos numa perspectiva analítica e considerações finais sobre a temática de interesse. Busca-se, com isso, contribuir teórica e metodologicamente com o debate acerca dos efeitos de desenvolvimento psíquicos experimentados pelas crianças na convivência em acolhimento familiar, bem como ao desenvolvimento e avanço das práticas do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora.

## **INTRODUÇÃO**

A temática da institucionalização de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos e vulnerabilidade social vem, nos últimos anos, despertando a atenção de diferentes setores da sociedade civil e política, ainda que por razões bem diferentes. O interesse e a problematização dos efeitos dessa experiência, no desenvolvimento psíquico dos acolhidos, emergem como elementos importantes a serem investigados. Foi circunscrito a esse universo temático que o projeto de Extensão, ora discutido, foi proposto, com o objetivo de analisar os

impactos da separação de crianças e adolescentes afastadas de suas famílias de origem e os efeitos da convivência em acolhimento familiar. Para tal, metodologicamente, houve o acompanhamento estreito e sistemático de duas bebês em situação de acolhimento, no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SAFA), do Município de Piracicaba, através da observação e acompanhamento das visitas monitoradas previstas pelo Serviço.

Enquanto uma nova modalidade de acolhimento, o SAFA está organizado e circunscrito à política de Assistência Social e visa a não institucionalização de crianças e adolescentes, de modo a promover seu acompanhamento individualizado, bem como a proteção de seus vínculos familiares, objetivando, assim, favorecer ao seu desenvolvimento integral. Como fundamentação teórico-metodológica o trabalho se apoiou na proposta da Psicologia Histórico-Cultural, valendo-se, principalmente, de sua categoria analítica “psiquismo”, bem como em procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, dentre os quais se destacam práticas investigativas derivadas da Psicologia Social Latino-Americana e a Análise Microgenética, a fim de captar as minúcias do desenvolvimento das bebês para se alcançar os objetivos propostos.

## DA INSTITUCIONALIZAÇÃO AO ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

No Brasil, a população infanto-juvenil em situação de acolhimento institucional sofreu, por um longo período histórico, os efeitos da institucionalização. Porém, após a mobilização de trabalhadores e parte da sociedade, juntamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, este cenário começou a ser modificado. Atualmente, encontra-se em processo de expansão o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SAFA), um dispositivo de política pública que emerge como alternativa à desinstitucionalização. O acolhimento familiar em família acolhedora é um tema que vem, aos poucos, ganhando espaços importantes, tanto no âmbito científico acadêmico quanto no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas. (MOLLO; HASSEGAWA; NAVARRO, 2016). Contraditoriamente, entretanto, nota-se uma defasagem de pesquisas realizadas no Brasil sobre acolhimento em família acolhedora, já que o

acolhimento institucional se constitui, historicamente, como modalidade que mais acolhe crianças e adolescentes no país.

De acordo com o processo histórico brasileiro, o afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar foi a primeira resposta encontrada pela sociedade política e civil para situações de pobreza, vulnerabilidade ou risco. A cultura de institucionalização pode ser notada desde os séculos XIX e XX, sendo produto de circunstâncias de abandono, orfandade e delinquência das crianças e adolescentes pobres (DIAS; SILVA, 2012). Segundo Martins, Costa e Rossetti-Ferreira (2010), em meados do século XIX, a questão do acolhimento e cuidado de crianças e adolescentes que eram vítimas de abandono ou orfandade tornou-se pública. Neste período, praticavam-se duas formas de acolhimento: o acolhimento institucional – caracterizado pelas instituições asilares (orfanatos) e pela Roda dos Expostos; e o acolhimento informal – crianças/adolescentes acolhidos por famílias não consanguíneas ou em casas de parentes, caracterizando uma modalidade informal de acolhimento em contexto familiar. Já o acolhimento “formal” surge (Cabral, 2004, p. 11) como uma forma alternativa à institucionalização de crianças e adolescentes, tendo esse processo iniciado em países como: “Estados Unidos (1910), Inglaterra e França (1940), Israel (1950), Espanha (1970) e Itália (1980)”. Na América Latina esse processo foi implementado somente a partir da década de 1990.

Apesar do acolhimento institucional da época ser um importante sistema de proteção à infância, pode-se perceber que eram caracterizados como local de violência, com taxas de mortalidade elevada e com processo de orfanização das crianças abandonadas. Segundo Dias e Silva (2012), já na década de 1980 o termo “abrigo” começou a ser utilizado, período em que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) começou a ser discutido. De acordo com o Código de Menores de 1979, o dito “menor infrator” não era diferenciado da criança negligenciada pela família e, assim, a criança era passada da tutela da família para o juiz de menores, que decidia o desfecho de forma arbitrária, tendo o poder de retirar a criança dos pais, caso considerasse a família biológica como incapaz de cuidar de suas crianças (DIAS; SILVA, 2012).

Foi só a partir de 1980 que as mudanças se iniciaram. Os abrigos eram instituições em que se objetivava separar para o poder público o

que era julgado como desordem social e o que seria contra a dignidade humana, que era o caso do abandono e dos maus-tratos de crianças. Assim, as autoras afirmam que, durante séculos, esse julgamento influenciou a formulação de políticas de proteção aos pobres, órfãos e abandonados, colaborando para a conservação da ideia de que a medida social mais ajustada em situações de risco é o acolhimento de crianças em instituições. Porém, do ponto de vista da reinserção familiar, as autoras afirmam que a racionalidade do abrigamento “põe em risco a aplicabilidade dos princípios legais do ECA”, uma vez que viola o “direito à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990 apud DIAS; SILVA, 2012, p. 180).

Paralela e simultaneamente a esse movimento de institucionalização, notava-se a existência de acolhimento familiar informal, situação que fez com que fosse necessária a criação de Serviços que auxiliassem esse processo de acolhimento, e promovessem a proteção dos direitos dessas crianças. Assim, surge o acolhimento familiar realizado de maneira formal, o qual veio com a intenção contrária à institucionalização de crianças (MARTINS; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2010). Essa modalidade de acolhimento encontra-se consolidada em outros países, principalmente nos da América do Norte, da Europa e com experiências satisfatórias na América Latina (ROSA; MERIGO, 2010). No Brasil, este tipo de acolhimento vem se consolidando. A Família Hospedeira, em São José dos Campos, existe desde 1979, e o Serviço de Acolhimento e Proteção Especial à Criança e Adolescente (SAPECA), de Campinas, existe há 19 anos. Em Piracicaba, o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora, lançado oficialmente no dia 12 de outubro de 2013, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), vem ganhando espaço.

### SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA (SAFA): BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

O Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SAFA), que integra a proteção social especial de alta complexidade, organiza o acolhimento de crianças e adolescentes que são afastados da família de origem, por medida de proteção, conduzindo-as a residências de

famílias acolhedoras cadastradas. A família acolhedora tem por objetivo acolher, em sua casa, por um período de tempo determinado, uma criança ou adolescente que esteja em situação de risco e que precise se afastar do convívio familiar por determinação judicial. Isso possibilita a atenção individualizada, convivência comunitária, continuidade da socialização da criança ou adolescente, além de garantir a privacidade, respeito à tradição, costumes, etnia, religião, gênero e orientação sexual. Essa medida de proteção tem caráter excepcional e provisório, e busca assegurar a convivência familiar para a criança ou adolescente, além de ser uma alternativa de não acolhimento institucional (ROSA; MERIGO, 2010).

O SAFA é uma modalidade de acolhimento familiar para crianças e adolescentes que encontra sustentação jurídico-legal em uma série de dispositivos e marcos legais, tais como: o Sistema de Garantia de Direitos de acordo com a Constituição Federal (1988); o ECA (1990); a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993); a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004); os serviços de Proteção Social de Alta Complexidade do Sistema Único da Assistência Social (2005); o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006); o Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (2006); as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); e a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (2012) (MOLLO; HASSEGAWA; NAVARRO, 2016).

Além de assegurar e respeitar os princípios e diretrizes de tais dispositivos, o acolhimento deve ser feito por meio de guarda provisória e prevê uma equipe técnica para acompanhamento psicossocial da família acolhedora, da criança ou adolescente e da família de origem. Essa forma de acolhimento deve ser muito bem organizada para que, aos poucos, se atinja o objetivo de romper com a institucionalização. O Serviço visa à reintegração familiar e, no caso de serem esgotadas as possibilidades, a família acolhedora deverá colaborar para a transição da criança/adolescente para adoção e, em conjunto com a equipe técnica, preparar para a colocação em uma família substituta (ROSA; MERIGO, 2010).

No município de Piracicaba, localizado no interior de São Paulo, o SAFA foi implementado em agosto de 2013, sendo executado

pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), buscando garantir a convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes, contribuindo com a desinstitucionalização desses sujeitos em desenvolvimento. Antes de sua implementação, o serviço de acolhimento para crianças e adolescentes era desenvolvido somente na modalidade de Acolhimento Institucional<sup>1</sup>. A seleção das famílias inscritas no Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora é produzida por meio de estudo psicossocial realizado pela equipe técnica do serviço, envolvendo todos os membros da família. A metodologia usada nesta seleção implica: visitas domiciliares, entrevistas, atividades grupais e observação das relações familiares e comunitárias. Segundo Mollo, Hassegawa e Navarro (2016, p. 203), há critérios mínimos para quem deseja se tornar família acolhedora em Piracicaba<sup>2</sup>. Acrescenta-se a isso a necessidade de as famílias passarem por capacitação, para que possam acolher por um período que não ultrapasse dois anos de acolhimento.

Segundo Valente (2012), no Brasil, existem poucos estudos e dados que mostrem os impactos desses Serviços na vida das crianças e adolescentes, bem como dos atores envolvidos no processo de acolhimento. Disso decorre a proposição desse Projeto, o qual se lança ao desafio de colaborar com os estudos na área, a fim de que o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora avance.

## APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

Para orientar a investigação e interpretação do fenômeno estudado, o presente Projeto buscou sustentação conceitual e prática nas proposições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo naquelas formuladas pelo seu principal expoente Lev S.

---

<sup>1</sup> Executado por duas entidades de assistência social: Casa do Bom Menino e Lar Franciscano de Menores.

<sup>2</sup> A respeito dos critérios ver: MOLLO, K. G.; HASSEGAWA, L. C.; NAVARRO, N. C. SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM. In: Josué Adam Lazier; Ismael Forte Valentim. (Org.). **Coletânea do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior**. 1ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2016, v. 4, p. 201-226..

Vigotski (1896-1934). Para compreender, no conjunto, a proposta de sua psicologia dialética faz-se necessário, ainda que de forma introdutória e sintética, circunscrevê-la tanto ao terreno de lutas que se estabeleceu na União Soviética no período da Revolução (1917-1930), quanto aos seus aspectos paradigmáticos, formulados neste cenário e no contexto da crise da ciência psicológica da época. Somente assim, se é capaz de vincular sua concepção psicológica ao projeto coletivo pós-revolucionário do qual foi fruto.

Segundo Tuleski (2008), as transformações e condições sócio-históricas que se colocaram na Rússia antes, durante e depois da Revolução de Outubro de 1917, estão vinculadas tanto ao momento do “imperialismo expansionista” quanto ao “movimento revolucionário” da classe operária (primeira grande crise do capital). Trata-se de um “cenário complexo de forças contrárias”, no qual a Rússia catalisou o ideal revolucionário do operariado mundial, através de uma “combinação estranha” de interesses contraditórios: do “proletariado” e do “campesinato”, a qual foi denominada de “Revolução combinada” (TULESKI, 2008, p.72). A Rússia que antecedia a Revolução era uma sociedade que deixava gradativamente os “resquícios feudais” e “transformava-se em capitalista”. Esse movimento está no centro do processo revolucionário russo combinando elementos de uma revolução burguesa (passagem de uma sociedade rural, pobre e ignorante a uma sociedade industrial) e uma revolução proletária (proletariado organizado técnica e politicamente)<sup>3</sup>. A situação das cidades russas era de penúria social e, no campo, de expropriação e exploração do camponês. Tratava-se de se processar, primeiro, uma revolução burguesa para, depois, atingir a revolução proletária.

Por essas razões, as chances de ocorrência de uma revolução socialista acontecer na Rússia eram questionadas à medida que se tratava de um “país camponês, sinônimo de pobreza, ignorância e atraso, e onde o proletariado industrial era apenas uma minúscula minoria”

---

<sup>3</sup> Segundo Tuleski (2008) para Marx é somente nos países cujo desenvolvimento capitalista fora obtido, que se pode chegar ao socialismo, pois, para este se desenvolver, é necessária uma classe de “operariado revolucionário”, a qual se obtém apenas em países que vivem o pleno desenvolvimento do capitalismo. Há, no capitalismo, uma natureza revolucionária, que se afigura como condição necessária à construção do socialismo. As condições que tornavam a classe mais “bem organizada” eram: conhecimento técnico, consciência de suas condições de exploração e chances de organização política.

(TULESKI, 2008, p.73). Porém, o grito de reunir o operariado mundial pelo movimento conhecido como “Internacional Comunista” não deixou de ser ouvido pelo incipiente e pouco organizado movimento operário russo dos frágeis centros industriais, nem pelos pobres urbanos, tão pouco pela população campesina, segmentos com interesses divergentes: o proletariado, visava à socialização dos meios de produção e da propriedade privada, melhores salários e menos horas de trabalho; os pobres urbanos, buscavam pão; e, o campesinato (camponeses), visava a pequena propriedade de terra. Na base desse cenário estavam postas as imensas dificuldades econômicas encontradas pela população, tanto campesina quanto proletária, durante a Primeira Guerra (1914-1918).

Com a Revolução em 1917 emergem vários problemas à sociedade russa, derivados, dentre outros aspectos, dos interesses divergentes da burguesia, do proletariado e do campesinato. Embora a revolução tenha se dado, a “luta de classes” não desaparece. A busca de consolidação do poder proletário, que passava pela recomposição da produção, não se deu sem tensões e contradições, e as consequências foram nefastas: um país de enormes dimensões geográficas, empobrecido, atrasado e isolado do mundo. Houve também a destruição do patrimônio industrial e agrícola, e, principalmente, o país se encontrava ideológica e politicamente sem unidade: as classes não atingiram a aproximação desejada, de modo que não se pôs fim às relações nem as burguesas nem capitalistas de produção. A reconstrução social ora imprimia características burguesas, ora socialistas de produção.

Foi nesse cenário sócio-histórico-cultural que Vigotski formulou as proposições teórico-metodológicas de sua psicologia dialética. Estas emergiram, também, em resposta ao estado de “crise” da ciência psicológica de sua época, na qual, já estava em andamento, a elaboração das principais construções discursivas clássicas da psicologia. Vigotski, em parceria e colaboração com A. L. Leontiev (1903-1979) e A. R. Lúria (1902-1977), se dedicou ao esforço conceptual de formular uma “psicologia humana”, que traduzisse a “psicologia concreta” do homem. Um esforço de humanizar a psicologia, através da elaboração de uma proposta de ciência que atingisse a natureza ôntica do homem: concebesse e investigasse o homem na dimensão de seu “ser”; e o ser do homem é a sua própria “humanidade”.

O panorama da ciência psicológica no início do século XX, remete-nos a um momento marcado por diferentes correntes e escolas psicológicas no cenário acadêmico e social<sup>4</sup>. A enorme diversidade de correntes, na avaliação de Vigotski já era, por si só, um indicativo da complexidade e confusão em relação ao próprio objeto da Psicologia, e expressava seu conflito estrutural, traduzido por uma esterilidade das correntes psicológicas em estudar aquilo que é “especificamente humano”. Essa complexidade e confusão expressavam, ainda, como aponta Tuleski, (2008), a grande dicotomia matéria-espírito e as disputas entre idealistas e materialistas. Por isso, Vigotski propunha superar a “velha psicologia” através da postulação de uma “nova psicologia”, capaz de eliminar as falsas dicotomias. O primeiro recurso que utilizou para isso foi analisar as teorias psicológicas desde uma perspectiva crítica. Dentre outros aspectos, criticou a tendência predominante na ciência psicológica de “centrar-se em dimensões parciais” do psiquismo humano (MARTINS, 2013 p.60), de generalizar o particular, propondo a criação de uma “psicologia geral” (generalizadora e integradora da ciência psicológica) que abordasse o homem a partir de uma perspectiva histórica, mediante uma “base explicativa comum” e um “método unificador” (TULESKI, 2008, p. 91). E o método que mais bem reunia tais condições era o dialético. Propunha-se uma ciência que deveria ser capaz de solucionar os problemas postos pela prática social, não se tratando, contudo, de pragmatismo, mas de uma teorização vinculada às necessidades sociais. O esforço, então, era o de se opor às explicações cujos focos não atingiam diretamente o núcleo do especificamente humano (seu “desenvolvimento cultural”) e propor uma psicologia ética e politicamente comprometida com uma prática revolucionária.

Foi em resposta a essa “crise”, e frente ao desafio de elaborar uma “psicologia concreta” do homem que Vigotski articulou alguns elementos

---

<sup>4</sup> A década de 1920 apresentava, na união soviética, dentre outras abordagens: a reflexologia de Bekhterev e de Pavlov, a psicanálise de Freud e a psicologia da gestalt com Koller e Koffa; todas, segundo sua visão, incapaz de estudar, unificadamente, o “especificamente humano”. Sobre as distintas propostas psicológicas e suas incapacidades ver: DELARI JR. Achilles. Consciência e linguagem em Vigotski – aproximações ao debate sobre a subjetividade. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 2000.

que podem, tardiamente, ser tomados como aspectos paradigmáticos<sup>5</sup> de sua psicologia histórico-cultural. Do ponto de vista de “objeto”, adotou a consciência (psiquismo), como principal problema de estudo; como “princípio explicativo”, as relações sociais (o outro), como extrato da realidade do qual o “objeto” é função; como “unidade de análise”, adota o processo de significação (caráter semiótico dos processos psíquicos), como elemento que permite a mesma ligação entre “objeto” e “princípio explicativo”; e, como “método”, adotou o método genético ou enfoque histórico (dialética).

Tendo em vista os limites desse texto, discutiremos apenas seu objeto de estudo (consciência/psiquismo), por ser este aspecto paradigmático o qual mais diretamente nos interessa no presente Projeto. Ainda que de forma introdutória e sintética Vigotski, ao buscar identificar os aspectos que realmente diferenciam os homens dos animais colocou, no cerne da investigação, a questão do “desenvolvimento de propriedades cuja formação subjeta-se à apropriação da cultura” (MARTINS, 2013, p.2), sem perder, contudo, a “unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais” humanas, de um modo tal que, a “distinção entre as propriedades naturais e culturais do psiquismo” assume um significado de elemento matricial de sua proposta psicológica (2013, p.4). O que está em cena, conforme destaca Martins (2013) é o pressuposto materialista do homem como “um ser social ativo”, caracterizado, principalmente, por sua atividade vital de transformação da natureza e de si mesmo: o trabalho; este “nascidouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites” (2013, p.8)<sup>6</sup>. Está trazendo como eixo de análise a relação natureza-cultura, e por isso, postula a existência de dois tipos de funções psicológicas: as elementares (regidas por mecanismos biológicos) e superiores (regidas por leis históricas e sociais).

---

<sup>5</sup> Ver DELARI JUNIOR, Achilles. Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013; e \_\_\_\_\_. Consciência e linguagem em Vigotski – aproximações ao debate sobre a subjetividade. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 2000.

<sup>6</sup> Segundo Martins (2013) é no processo de transformação da natureza que o homem é transformado: inicialmente, por essa atividade criar e desenvolver “mecanismos psicobiológicos” que o diferencia dos demais seres vivos (embora, aqui, ainda assumam uma forma geral de propriedades naturais); posteriormente, por essa relação requer “à complexificação do psiquismo, isto é, a superação de suas propriedades naturais” (p.8-9).

Dedicou-se, portanto, ao estudo das “funções psicológicas superiores”, concebendo-as como “processos funcionais” cuja dinâmica de desenvolvimento e materialização constituem o próprio psiquismo como um “sistema interfuncional”, que adquire o estado de “um todo único no qual seus constituintes [as próprias funções psicológicas] articulam-se, condicionam-se, mutuante” (MARTINS, 2013, p.6). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo “identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos” (p.7), os quais se vinculam por “dimensões estruturais e funcionais” da psique, que vão emergindo e se consolidando no próprio curso de seu desenvolvimento, o qual, diga-se de passagem, se dá tão somente circunscrito às relações sociais consubstanciadas por processos e mecanismos semióticos. É justamente na superação de suas propriedades naturais que o psiquismo transforma sua capacidade de “captação e domínio da realidade”, adquirindo uma estrutura e funcionamento cultural que atuam sobre os processos mentais, alterando sua qualidade: a “apreensão sensorial pura” é transformada por novos “domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos” que possibilitam a “criação de uma imagem mental” da realidade objetiva e suas relações (MARTINS, 2013, p.9). Essa imagem mental, que constitui o próprio psiquismo, resulta do trânsito dinâmico de conversação (internalização) da realidade objetiva em realidade subjetiva. Por sua vez, o processo de internalização só acontece na materialidade das relações sociais valendo-se de seus substratos semióticos.

Propondo-se, a partir da psicologia dialética de Vigotski, a investigar os processos iniciais do desenvolvimento psíquico, Pino (2005) propõem alguns “indicadores de desenvolvimento” que poderiam captar a ação da cultura sobre as funções orgânicas psíquicas, transformando-as em funções culturais. Estes indicadores, – o choro, o movimento, o olhar, o sorriso e a combinação de todos eles – vão se desenvolvendo e revelando “gradientes de evolução”, a partir dos quais se podem acessar indícios das transformações culturais no desenvolvimento psíquico das crianças acolhidas. De modo sintético, segundo Pino (2015) o *choro* é uma das características que faz parte das marcas do *homo sapiens*, de modo que, nos primeiros dias e semanas de vida, este tem caráter nitidamente orgânico, de origem bioenergética. Entretanto, considerando alguns

estudos sobre o tema<sup>7</sup> Pino (2005, p. 204) demonstra que posteriormente as primeiras três ou quatro semanas, as modalidades primárias do choro tende a diminuir sua frequência ao passo que novas reações surgem como novas necessidades, incluindo, a de presença humana. O choro vai, assim, se constituindo, expressando e simbolizando diversas formas de sentimento que o bebê vai desenvolvendo em relação ao mundo, tornando-se uma representação que atua como modo de influência sobre o outro e, depois, sobre si mesmo.

Em relação ao *movimento* Pino (2005, p. 207) se vale das contribuições de Henri Wallon (1941) para compreender o processo de transformação da atividade sensório-motora em atividade de natureza simbólica. Sinteticamente, o movimento é essencialmente o deslocamento no espaço, e tem potencialmente as direções que podem ser internalizadas na vida psíquica. O autor descreve três tipos de movimento: passivo (sob a influência de forças externas), ativo (feito de deslocamentos autógenos) e o deslocamento de segmentos do corpo (reações posturais), para revelar o quanto o movimento é um recurso de reação do bebê ao meio social, e ao mesmo tempo, um organizador da própria vida psíquica, revelando-se como um importante testemunho da vida psíquica nos primeiros meses de vida.

Sobre o *olhar*, Pino (2005) expõe que a visão é uma função biológica que está presente em diversas espécies que possuem um sistema nervoso e, assim como quase todas as outras funções, também segue caminhos de desenvolvimento antes de se tornarem simbólicas. Sua transformação em olhar vai depender da própria experiência histórica do homem, tornando-se uma forma singular de expressão e comunicação. Comenta que a percepção que um adulto possui do mundo não é a mesma que um bebê, pois isto ocorre através de uma construção história e social de cada ser humano. Ver e perceber são modos distintos de fazer funcionar essa mesma função: “*ver* é função natural de órgãos formados ao longo da evolução; *perceber* é função desenvolvida pelos homens, portanto *cultural*”, assim se manifesta no indivíduo a *consciência* do mundo, dos outros e de si (PINO, 2005, p. 211, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> Dentre os quais menciona: A. Gesell e F. L. Ilg, 1967; P. Osterrieth, 1972; R. Spitz, 1968; D. E. Papalia e S. W. Olds, 1975.

Assim como outros indicadores, o *sorriso* é uma reação primitiva do bebê humano da qual o humano adulto poderá somente dar interpretações baseadas em sua experiência histórica (PINO, 2005), de modo que também ele, para se tornar função, necessita passar por processos de desenvolvimento. O sorriso é um marco visível no comportamento da criança e inaugura uma nova era em seu mundo, podendo ser a primeira manifestação intencional do comportamento da criança e a primeira descoberta do outro, sem a clara consciência do que está vendo. O sorriso faz parte da primeira virada psicológica na vida da criança, pois ele “é a primeira manifestação ativa, orientada e intencional, do comportamento da criança, sem contar que, desde o segundo mês, ela segue com seus olhos o rosto humano” (SPITZ, 1946, p.69 apud PINO, 2005, p. 213).

Estes são alguns dos indicadores de evolução das funções psíquicas superiores apresentados por Pino (2005, p.215), com os quais trabalhamos nesse Projeto. Além desses indicadores de desenvolvimento, o autor apresenta ainda “gradientes de evolução” das funções. O papel primordial dos gradientes é possibilitar que seja percebida a existência de mudanças na evolução das funções biológicas, evidenciadas pelo aparecimento de aspectos novos que, ou não apareciam antes, ou se apresentam, agora, sob formas características novas, em função da experiência cultural da criança. Pino (2005) propõem níveis evolutivos característicos para cada gradiente<sup>8</sup>.

A observação dos indicadores de desenvolvimento, seus gradientes e níveis evolutivos impuseram o desafio metodológico de observar, de forma detalhada, as ações dos sujeitos e as relações interpessoais estabelecidas por eles, dentro do contexto interativo proporcionado pelo SAFA-Piracicaba, visando identificar a transformação do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo, a conversão do plano natural para o cultural. Foi nesse contexto empírico que o Projeto materializou sua investigação sobre os impactos da separação e do afastamento de crianças/adolescentes de suas famílias de origem, visando, ainda, identificar os efeitos da inserção e da convivência das crianças/adolescentes em famílias acolhedoras.

---

<sup>8</sup> Em relação à escala sequencial dos “níveis evolutivos” ver: PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005 (Capítulos VII e VIII).

Para tal, recorreu-se a um conjunto de procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, que incluíram os seguintes procedimentos: elaboração e análise de Diário de Campo, no qual foram narradas todas as observações realizadas nas visitas monitoradas da família de origem com a criança, e registradas informações sobre a relação da família extensa e a criança, dados dos atendimentos individuais com famílias de origem e extensa, conteúdos de reuniões de rede e de equipe. Posteriormente, destes diários de campo foram retirados os fragmentos mais relevantes, servindo para análise dos episódios interativos. Em seguida, os fragmentos foram inseridos num quadro de sistematização de dados e, novamente houve a seleção dos mais relevantes para compor a análise. A análise documental foi outro procedimento que compôs o levantamento de dados, sendo disponibilizados pelo SAFA-Piracicaba os documentos: Plano Individual de Atendimento (PIA's); e os processos judiciais de cada caso. Os nomes citados nos registros estão abreviados e seguidos do número do caso no SAFA, e para as bebês, foram criados pseudônimos para que sejam preservadas as identidades dos envolvidos e o sigilo profissional. Acrescentando-se a esses procedimentos utilizou-se da metodologia de análise microgenética que, segundo Góes (2000), trata-se de uma maneira de construção de dados que necessita do recorte de episódios interativos e da atenção voltada aos seus detalhes, os quais devem resultar num relato das minúcias dos episódios interativos.

## CONTEÚDO

A partir de uma breve descrição da história dos casos e da exposição dos dados obtidos em relação aos gradientes de desenvolvimento e a seus níveis evolutivos, pode-se proceder a um esboço de análise do desenvolvimento dos processos psíquicos das bebês acolhidas acompanhadas, visando identificar tanto os efeitos da separação de suas famílias de origem quanto da convivência familiar em família acolhedora.

### *CASO 01 - ALICE*

Alice, nascida no dia 09 de janeiro de 2016 e acolhida no dia 02 de agosto de 2016, teve o acolhimento motivado por situações de negligência causadas pela genitora Ae17/24. A genitora experimentou

longo histórico de acolhimento institucional, sendo acolhida aos 04 anos e 09 meses de idade, permanecendo institucionalizada até a sua maioridade. Viveu situação de evasão da instituição e chegou a estar em situação de rua neste período. Foi neste contexto que Ae17/24 deu à luz, no ano de 2013, a G24, que foi acolhido institucionalmente, e encaminhado para a família substituta na segunda metade do ano de 2016. Após o nascimento de G24, Ae17/24 continuou acolhida ao lado do filho, sendo esta a ferramenta encontrada pela rede socioassistencial para seu fortalecimento e para permitir a construção de sua maternidade.

Neste período a genitora envolveu-se com An24, que conheceu em ambiente de rua, e que era usuário de “crack”. Embora soubesse da situação judicial delicada que enfrentava, passou a delegar os cuidados do bebê aos educadores e outros adolescentes acolhidos. Após passar por diversas moradias, entre elas a de suas irmãs e de sua genitora, Ae17/24 deu à luz a Alice, fruto de seu relacionamento com An24, porém, Alice foi registrada apenas em nome da genitora. No período de nascimento de Alice, Ae17/24 viveu grandes conflitos de relacionamento familiar, não tinha residência fixa, o que culminou com o acolhimento de Alice em agosto de 2016. No mesmo dia em que a Alice foi acolhida, a genitora mudou-se para a República Acolhedora, casa destinada a jovens egressas de serviços de acolhimento. Ae17/24 permaneceu residindo na República Acolhedora até dezembro de 2016 e mudou-se para a cidade de Rio das Pedras, onde reside com seu novo companheiro E117/24.

De acordo com todos os dados levantados e com a sequência dos episódios interativos foi possível perceber índices de desenvolvimento da bebê Alice, tais como: movimento corporal rítmico ao escutar a música infantil que a mãe sempre colocava ao visitá-la; o balbucio de sílabas e o balbucio de sílabas adequadas às situações específicas; o desenvolvimento da ação de engatinhar e, posteriormente, o desenvolvimento da marcha com auxílio do adulto ou de objetos de apoio. Todas essas conquistas foram obtidas com participação da genitora no processo, a qual recebeu esses progressos com alegria, sempre verbalizando admiração pela filha, demonstrando uma concepção e projeção positiva sobre Alice. Apesar dos movimentos instáveis da genitora em algumas ocasiões, ficou demonstrado que há um afeto recíproco na relação mãe-filha, e a mãe mostra facilidade ao desenvolver a função materna. Neste sentido, foi

possível perceber que há resistência da bebê em se separar de Ae17/24 ao final de algumas visitas, e essa mesma resistência de separação também existe da parte da genitora.

Os acompanhamentos se iniciaram quando a bebê contava com sete meses e quinze dias e, a partir da escala sequencial dos níveis evolutivos proposta por Pino (2005), podemos notar semelhança no desenvolvimento de Alice e do sujeito analisado pelo autor. A partir da análise do caso de Alice podemos levantar a hipótese de que, no início do acompanhamento, a bebê se encontrava entre o nível 4 e o nível 5. Isso pôde ser percebido, pois, algumas marcas de desenvolvimento já estavam consolidadas, enquanto outras surgiram no decorrer do processo. Algumas marcas que emergiram foram: a retribuição de brincadeiras com sorrisos e movimentos; começo da integração motora dos movimentos dos membros superiores e inferiores, todas presentes no nível 4. No último encontro a bebê contava com onze meses e sete dias e já havia o despontar de aspectos relacionados ao nível 5, tais como: a integração dos movimentos de pés, mãos e tronco; passagem do estado de sentado para o movimento de engatinhar, tendo intenção de aproximação dos objetos; começo da discriminação perceptiva dos objetos, interesse crescente por eles e pela sua manipulação, o que leva a passar algum tempo “brincando” com estes. Demonstrava, também, interação com as pessoas, parecendo existir, às vezes, uma espécie de concorrência do interesse pelos objetos em relação às pessoas e o começo da manipulação de objetos com a participação do outro de maneira lúdica. Nestes aspectos houve disparidades entre Alice e o bebê analisado por Pino (2005), o qual já se encontrava no nível 6 aos onze meses. Entretanto, esse resultado não representa nenhuma defasagem no desenvolvimento de Alice.

### *CASO 02 - ISABEL*

Isabel nasceu no dia 29 de setembro de 2016 e foi acolhida no dia 13 de outubro de 2016. O acompanhamento da família pela rede socioassistencial se iniciou quando a genitora KC29 ainda se encontrava na primeira infância, quando sofreu abuso sexual perpetrado pelo tio avô materno S29. A situação culminou com o Acolhimento Institucional da genitora que permaneceu por, aproximadamente, dois anos no antigo

abrigo “Casa Transitória”. Após seu desacolhimento, retornou à família de origem. Além do acolhimento da genitora, há no histórico familiar mais dois casos de Acolhimento Institucional: as tias maternas AJ29 e MR29 e sua genitora foram acolhidas em 2015, após constatação de que estavam expostas a riscos, entre eles violência física, sexual, negligência e, futuramente, exploração sexual e situação de rua. A avó materna RA29 está interdita de exercer atos da vida civil desde 2006, devido quadro de adoecimento mental, e encontra-se sobre tutela da bisavó materna, a sra. MJ29.

Com aproximadamente 14 anos, seu segundo acolhimento, a genitora passou a fazer uso de substâncias psicoativas, ficando longos períodos fora da instituição e, em seu retorno, encontrava-se sempre muito magra, debilitada e em situação de exploração sexual. O uso abusivo de substâncias psicoativas culminou com a internação da genitora em uma clínica de desintoxicação por um período de um ano e meio. Quando completou dezoito anos deixou a unidade de tratamento e teve recaída, o que fez com que passasse longos períodos em situação de rua.

Segundo dados de reuniões de rede e do SAFA-Piracicaba, o suposto genitor W29 aos 09 anos já fugia da casa da família e ficava em situação de mendicância. No período em que ficava na rua, inventava que seus pais haviam falecido infectados pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) para mobilizar as pessoas, para que dessem dinheiro a ele. Na mesma época iniciou o uso de substâncias psicoativas. No ano de 2004, após arremessar um tijolo contra o rosto de uma mulher, o genitor ficou detido por sete meses devido à tentativa de homicídio. Diversas vezes W29 esteve envolvido em agressões, chegando a tentar esfaquear o avô paterno de Isabel. Além disso, KC29 relatou por diversas vezes situações de violência com pedaços de pau, lâminas, entre outros. Esses episódios de violência também ocorreram quando a genitora estava em período gestacional, o que poderia ter desencadeado aborto.

No período gestacional, a genitora foi acolhida novamente na residência da bisavó MJ29 e realizou o pré-natal regularmente, apresentando indícios de estar mobilizada devido à gestação, chegando, inclusive, a interromper o uso de substâncias psicoativas. Apesar das mudanças apresentadas pela genitora, Isabel foi acolhida, pois o núcleo

familiar da KC29 possuía poucos recursos para oferecer suporte à genitora que, sozinha, não conseguiria assegurar os cuidados necessários da criança. Na casa da família residem S29 (tio avô materno), H29 (tio avô materno), MJ29 (Bisavó materna), RA29 (avó materna), J29 (tio materno), JA29 (tio materno). Os tios maternos de Isabel realizam uso e tráfico de substâncias psicoativas na casa. Outra questão relevante para o acolhimento foi a permanência da tia materna em Acolhimento Institucional e a impossibilidade de reintegração da adolescente em família de origem.

Toda essa história familiar de violação, violência e instabilidade social sofrida pela genitora não deixou de impactar a gestação e nascimento da bebê Isabel, a qual demonstrou poucos índices de desenvolvimento durante o período de acompanhamento. Simultaneamente, ao pouco desenvolvimento desses índices evolutivos pôde-se notar a grande demanda de auxílio da genitora para desempenhar as funções maternas, de modo que nos sentimos autorizados a levantar a hipótese de que os poucos índices de desenvolvimento da bebê estão diretamente relacionados à dificuldade da mãe em assumir suas funções maternas. A correspondência entre os baixos índices de desenvolvimento de mãe e filha se confirmam, também, através de alguns relatos de técnicos dos serviços que acompanham o caso, os quais, por vezes, apresentam a dúvida/confusão entre quem de fato está deveras acolhida: a genitora ou a bebê.

Nas observações das visitas monitoras, Isabel se mostrava bastante incomodada no colo da mãe, e expressava-se com gemidos e, por vezes, choro. O sorriso dirigido a genitora aparecia em raros momentos, sendo mais frequente no contato com terceiros (técnicos ou família acolhedora). Demonstrava também o olhar vago e uma condição motora que suscitou preocupação por parte dos bolsistas e das técnicas do SAFA-Piracicaba. No entanto, há registros de que a situação motora e o olhar da bebê, bem como o brilho em sua expressão, ausentes na presença da mãe, se altera na presença da família acolhedora (PAF016).

Um dos desafios colocados pelo caso foi a repetida necessidade de uma mediação mais ativa por parte dos bolsistas e técnicas do SAFA-Piracicaba com relação à genitora, na perspectiva de incentivá-la e investir em sua apropriação do repertório de cuidados maternos, bem

como criar situações de aprendizagem para possibilitar-lhe segurança e proteção à infante. Aparentemente, a genitora demonstrou não escutar as orientações, parecendo ignorá-las, sendo a elas indiferentes. Porém, segundo relatos de técnicos da rede sociassistencial há mudança em sua conduta após a orientação, inclusive, com execução do que lhe foi indicado. Além dessa dificuldade, a genitora demonstrou dificuldades para lidar com frustrações e com as dificuldades que surgiam em seu relacionamento com a filha. Embora, KC29 apresente dificuldades em seguir orientações, quando se trata dos cuidados maternos, demonstra um esforço em segui-las.

Em relação a esse conjunto de dificuldades apresentadas por KC29 levantou-se a hipótese de que estas vão além de uma dificuldade de aprendizagem cognitiva, manifestando-se, claramente, enquanto um conflito de natureza psíquica-emocional complexo, justamente, em função da baixa qualidade das relações sociais que mediaram seu desenvolvimento psíquico no início da vida. Tudo indica que ela necessita ser cuidada para conseguir cuidar, todavia não há disponibilidade de nenhum familiar para acolhê-la. Há dúvidas se as novas aquisições sobre a função materna serão suficientes para o retorno do bebê junto à mãe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados coletados e analisados foi possível realizar uma análise dos processos interativos em sua qualidade de espaço que processa a internalização. Pudemos identificar e examinar as minúcias do desenvolvimento psíquico das bebês, através da escala sequencial dos níveis de gradientes formuladas por Pino (2005) a partir da qual, pelos movimentos, falas, choro, riso e olhar das bebês tivemos a possibilidade de acessar seu desenvolvimento em relação à cultura e à família de origem. Foi possível verificar que o desenvolvimento cultural das crianças, principalmente de Alice, ou sua dificuldade no caso de Isabel, se encontra, diretamente, relacionado às práticas e relações sociais estabelecidas com outro. O grau com que elas vão se apropriando das condutas complexas historicamente instituídas, desenvolvendo assim seu psiquismo, depende, diretamente, da boa qualidade das relações que estabelecem. Cabe ressaltar que esse pormenor também se aplica ao adulto, no caso, à

genitora de Isabel, a qual foi aprendendo com os outros adultos algumas funções maternas. O papel dos bolsistas junto à genitora de Isabel foi importante, visto que houve um estreito acompanhamento das visitas monitoras. Nestas visitas, os bolsistas faziam as mediações necessárias para que ela avançasse no que concerne à sua função materna. Essas mediações colaboraram no aprendizado sobre troca de fraldas, maneira de segurar a bebê ou pegá-la. Também, todos os dados coletados foram compartilhados com as técnicas do SAFA no intuito de que o Serviço avance no acompanhamento dessas crianças e famílias.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os aportes teórico-metodológicos articulados no Projeto se apresentaram como parâmetros satisfatórios para se identificar os efeitos da separação da criança/adolescente da família de origem, bem como da convivência familiar em família acolhedora, à medida que nos permitiu acessar o início das transformações das propriedades naturais do psiquismo em funções culturais. Isso não quer dizer, contudo, que todas as suas possibilidades explicativas foram exploradas em exaustão. Embora haja um acompanhamento das genitoras pela rede socioassistencial, a prática extensionista permitiu-nos ainda perceber que, apesar de os encontros monitorados no SAFA contribuir significativamente para as genitoras se tornarem mães, o alto número de genitoras egressas de acolhimento institucional indica que é necessário haver uma dedicação maior a estas, sugerindo que há aspectos metodológicos desse Serviço que podem avançar ao se incluir um acompanhamento mais próximo das genitoras o que, a princípio, não é uma ação prevista pelos seus marcos legais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**, Brasília: CNAS, Conanda, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009, Brasília: MDS/CNAS, 2009b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**, Brasília, 2006.

- \_\_\_\_\_. **Sistema Único de Assistência Social**, Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política nacional de assistência social**, Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. LOAS (1993). **Lei Orgânica da Assistência Social**, Brasília, MPAS, Secretaria de Estado de Assistência Social, 1999
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988), Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CABRAL, C. (Org.). **Acolhimento familiar: experiências e perspectivas**. ABTH: Rio de Janeiro, 2004.
- DELARI Jr. A. Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013
- \_\_\_\_\_. Consciência e linguagem em Vigotski – aproximações ao debate sobre a subjetividade. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 2000.
- DIAS, S.L.M.; SILVA, S.B.R. O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes. Rev. **Tuiuti Ciênc.Cult.**, v.45, p.177- 188, 2012.
- GÓES, M. C. R. A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade. In: **Cadernos Cedes: Relações de ensino: Avaliação na perspectiva histórico-cultural**, Ano XX, N° 50, Abril/2000, Campinas.
- MARTINS, Lúcia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. B; COSTA, N. R. A; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Acolhimento familiar: caracterização de um programa. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 358-370, 2010.
- MOLLO, K. G.; HASSEGAWA, L. C.; NAVARRO, N. C. SERVIÇO DE ACOLHIMENTO EM FAMÍLIA ACOLHEDORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE REINTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM. In: Josué Adam Lazier; Ismael Forte Valentim. (Org.). **Coletânea do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior**. 1ed.Piracicaba: Editora Unimep, 2016, v. 4, p. 201-226.
- PINO A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança

na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, A.; MERIGO, J. **A Família Acolhedora como Possibilidade na Perspectiva do Sistema Único de Assistência Social** – SUAS, Florianópolis: UNISUL, 2010.

SEMDES. **Prefeito assina projeto de lei para criação de serviço de acolhimento em Família Acolhedora**. Piracicaba, 2013. Disponível em: <<http://www.semdes.piracicaba.sp.gov.br/detalhes.php?post=74&noticia=275>> Acesso em 01 ago. 2015

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008, pp.70-118.

VALENTE, J. Acolhimento familiar: validando e atribuindo sentido às leis protetivas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 576-598, set. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010166282012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282012000300010&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 01 ago. 2015

VYGOTSKY, Lev S. (1931). Obras Escolhidas, tomo III. Madri: Visor, 1995.

## DADOS DOS AUTORES

### KARINA GARCIA MOLLO

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Curso de Psicologia da mesma Universidade e Coordenadora deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. karinagmollo@gmail.com

### FÁBIO HENRIQUE RAMOS

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor do Curso de Psicologia da mesma Universidade e Colaborador neste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. fhrpsico@gmail.com

### ANDERSON DOS SANTOS

Graduando no Curso de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba. Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. andersonwork1@yahoo.com.br

### NATÁLIA CAPRISTO NAVARRO

Graduanda no Curso de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba. Bolsista deste Projeto de Extensão. Piracicaba/SP – Brasil. natalia\_capristo@hotmail.com

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

**Ismael Forte Valentin**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

O presente texto apresenta parte dos resultados do Projeto de Extensão desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba. Seu principal foco foi a Formação Continuada dos Professores responsáveis pelas disciplinas de Humanidades (História, Filosofia, Geografia e Sociologia), atuantes em uma Unidade Escolar da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, SP. Com base nas Competências e Habilidades definidas no Currículo dessas disciplinas, no que diz respeito à temática “Religião”, a proposta foi contribuir na capacitação dos professores responsáveis pelas referidas disciplinas, a fim de ampliarem e aprofundarem o conhecimento da temática. Nesse sentido, foi possível propiciar preparo ao professor para atuar de maneira crítica, criteriosa e criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada dos professores vem adquirindo especial relevância há algum tempo. Dinâmica e criticamente o papel da docência se revela num universo desafiador: formar crianças e jovens na perspectiva cidadã, numa sociedade que se pretende inclusiva e multicultural. Nessa esteira, foi construída a proposta do Projeto de Extensão: *Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Pública Estadual da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, SP*. Conforme a Política de Extensão da UNIMEP, na qualidade de responsável pelo Projeto vinculado ao Programa de Formação Teórico-prática do Discente, houve a participação de duas alunas bolsistas.

O Projeto no qual foram extraídas as informações, comentários e conclusões aqui relatadas, é uma continuidade do projeto desenvolvido

entre os anos de 2013 e 2015 em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, com o título: *Programa de Capacitação para Professores de Ensino Religioso da Rede Pública Estadual da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, SP*. Semelhante ao objetivo do projeto anterior, a expectativa foi proporcionar formação continuada aos professores das disciplinas de humanidades, especificamente para trabalharem os conteúdos relacionados à religião presentes no Currículo da Rede Estadual do Estado de São Paulo, tanto Ensino Fundamental como Médio. Conforme a proposta metodológica, houve a participação tanto do professor orientador como das bolsistas nas reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo em uma Escola Estadual vinculada à Diretoria de Ensino de Piracicaba.

Em relação à dinâmica de desenvolvimento do Projeto, houve um levantamento dos conteúdos reacionados, direta ou indiretamente à Religião no Currículo das disciplinas de humanidades das Escolas do Estado de São Paulo, bem como o lugar e importância da formação continuada dos professores da educação básica. Na sequência, realizou-se uma intervenção em termos de participação dos espaços e metodologias estabelecidas pela Unidade Escolar pertencente à Diretoria de Ensino de Piracicaba, a qual aceitou formalmente participar do projeto, com o objetivo de contribuir na formação continuada dos docentes das disciplinas de humanidades a fim de trabalharem com suas classes os conteúdos relacionados à Religião presentes no Currículo. As disciplinas aqui referidas são: História, Geografia (Ensino Fundamental e Médio), Filosofia e Sociologia (Ensino Médio).

Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, pois, constituíram-se historicamente na inter-relação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Portanto, o tratamento dos conteúdos relativos à Religião presentes no Currículo da Educação Básica deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento.

Encontramos no item “Apresentação” do Currículo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, especificamente do caderno Ciências Humanas e suas tecnologias, em relação ao desenvolvimento dos alunos num contexto multicultural a seguinte informação:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global (SÃO PAULO: 2010, p. 9).

Nessa direção, vale destacar um dos itens que compõem o objetivo dessas disciplinas: “Desenvolver o espírito crítico em relação aos conflitos sociais, a desigualdade, o racismo, o preconceito, a diferença e a questão ambiental a partir das experiências cotidianas do jovem” (SÃO PAULO: 2010, p. 148).

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos não pode prescindir da compreensão de que “na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais” (SÃO PAULO: 2010, p. 8).

Trabalhar a dimensão da religiosidade a partir do contexto histórico, cultural e social implica em conceber uma visão plural e ecumênica da subjetividade própria do ser humano. Assim, o tratamento de temas ligados à religião:

[...] não pode prescindir da sua vocação de realidade institucional aberta ao universo da cultura, ao integral acontecimento do pensamento e da ação do homem: a experiência religiosa faz parte desse acontecimento, com os fatos e sinais que a expressam. O fato religioso, como todos os fatos humanos, pertence ao universo da cultura e, portanto, tem uma relevância cultural, tem uma relevância em sede cognitiva (COSTELLA: 2004, p. 104).

A partir dessa concepção, qualquer religião deve ser trabalhada como conteúdo escolar, uma vez que o Sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades.

Conforme Costela (2004), aquilo que para as igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé, crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas.

Os pressupostos basilares da temática Religião, bem como os temas que a tangenciam, postulam a dimensão da tolerância como pré-requisito para o seu estudo. Trata-se do respeito pelas pessoas que têm pontos de vista diferentes. Tolerância é a palavra chave para o estudo das religiões. Não significa necessariamente o desaparecimento das diferenças e das contradições, ou a crença de alguém, ou mesmo não acreditar em alguma realidade transcendente. “Uma atitude tolerante pode perfeitamente coexistir com uma sólida fé e com a tentativa de converter outros” (GAARDER, HELLERN, NOTAKER: 2.000, p. 15). A tolerância, por sua vez, não é compatível com zombarias, difamações ou desprezo. Ela garante o direito de expressar a fé e o respeito pela opinião do outro.

A formação continuada permite entender a escola, enquanto espaço do exercício da docência por excelência, o lugar em que o professor também aprende. Isso muda radicalmente a concepção da escola: de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar. Nessa escola,

[...]as interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Vale ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática (SÃO PAULO: 2010, p. 10).

Com base no referido documento, fica evidente que a formação inicial e continuada do professor deve se constituir num processo contínuo e interligado. Ambas as modalidades de formação têm o mesmo objetivo, a saber: propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos.

Coforme Imbernon (1994), o conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional. Portanto, a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Para definir as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo. Enfim, “a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA: 2001, p. 45).

Segundo Benincá (2002), o professor é um ser humano que tem sua história pessoal e social e isto deve ser considerado, pois é com esta experiência que ele vai para o exercício da docência. Trata-se de uma prática e, conseqüentemente, é necessário que o professor entenda o espaço escolar como lugar em que ele possa se desenvolver e reconhecer-se como protagonista de sua própria formação. É importante ressaltar, ainda sobre a prática docente, que na interação entre professores e o gestor escolar, esses devem ser vistos e valorizados como produtores de conhecimento. Na maioria das vezes apenas a universidade é tida como produtora de conhecimento, desmotivando o professor de sua prática diária (CANDAU, 1996).

Dessa maneira, a formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional.

Entendemos que o projeto se justifica, seja pela relevância do tema, seja pela importância da formação continuada para o exercício do magistério. Certamente a Universidade, com o desenvolvimento

desse projeto de extensão, ao socializar conhecimento acumulado, estará contribuindo para uma melhor atuação dos Professores das disciplinas de Humanidades da Unidade Escolar em que o Projeto é desenvolvido, bem como na atuação dos docentes nos diferentes espaços em que atuam.

Na expectativa de contribuir com a formação continuada dos professores, seja em relação à metodologia de ensino, seja pelos conteúdos dos referidos componentes curriculares, entendemos ser relevante a participação da UNIMEP em espaços educacionais, contribuindo na qualificação docente e, conseqüentemente, na formação de crianças e adolescentes numa perspectiva cidadã.

## MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A partir dos objetivos do Projeto, ou seja: possibilitar aos professores das disciplinas de Humanidades de uma Escola vinculada à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, a formação continuada em termos de referencial teórico e metodológico para trabalhar os temas ligados à Religião presentes no Currículo para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, aproveitando o espaço das reuniões de ATPC, desenvolveram-se ações na perspectiva de contribuir com a formação continuada dos professores das disciplinas de humanidades da Unidade Escolar.

Preliminarmente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica a fim de conhecer o lugar e importância da formação continuada dos professores da rede pública de educação no Estado de São Paulo. Essa pesquisa também buscou subsídios para compreender a influência das Religiões na formação e preservação de Culturas, com ênfase para os aspectos históricos, organizacionais e sociais das organizações religiosas ao longo de suas existências. Conforme o Currículo do Estado de São Paulo, uma das dimensões da formação básica é proporcionar conhecimentos e competências às crianças e adolescentes a fim de desenvolverem uma consciência cidadã. Em termos de visão plural e inclusiva, os temas e discussões propostas relativas à Religião são singularmente importantes. Conforme o Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias (2010, p. 13), “[...] educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro”.

Tendo como pressuposto teórico a Política de Extensão da Unimep, a qual registra, em relação à participação dos discentes, que

[...]as atividades de extensão permitem ao discente, junto com o docente, materializar o Processo de Ensino, ao adquirir saberes que facilitam pensar o conhecimento científico/técnico na dimensão da sua relevância e contemporaneidade. Além de viabilizar a extensão nesta vertente do Processo de Ensino, as atividades extensionistas iniciam o discente no universo da investigação, ao se configurar como um dos momentos no processo de construção do conhecimento (Política de Extensão - UNIMEP: 2002, p. 58),

as bolsistas tiveram oportunidade de adquirir saberes por meio de leituras, diálogos com o orientador, participação nas reuniões com os coordenadores pedagógicos, bem como com os professores responsáveis pelas disciplinas de humanidades.

## EXECUÇÃO DO PROJETO

A partir dos objetivos estabelecidos no Projeto, as atividades foram desenvolvidas de maneira satisfatória permitindo alcançar os resultados esperados.

## REUNIÕES DE PLANEJAMENTO

As reuniões foram pautadas a partir dos textos indicados pelo professor orientador e o fichamento dos textos apresentados pelas bolsistas. A bolsista pode, dessa forma, inteirar-se sobre o tema: Religião e Ensino Religioso (ER), seu histórico, os conceitos que o caracterizam, as leis que o regulamentam enquanto parte do currículo da Escola Pública Estadual. Outra temática trabalhada foi a formação de professores, bem como a continuidade dessa formação, principalmente dentro do contexto do ER ministrado na Escola Pública, a habilitação e experiência docente na Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.

O contato semanal com o professor responsável pelo Projeto foi fundamental para que a bolsista iniciasse o processo de compreensão sobre o tema Religião presente no Currículo da Educação Básica do Estado de São Paulo. Foi possível, conforme relatos das bolsistas, entender mais sobre a formação e a prática docente, a importância da formação continuada e o processo de escrita. Essas reuniões foram fundamentais para o entendimento da temática e elaboração dos relatórios.

## LEVANTAMENTO DE DADOS

Em relação ao levantamento de dados, conforme um dos objetivos específicos do Projeto: Identificar os conteúdos relacionados à Religião no Currículo das disciplinas: História e Geografia (Ensino Fundamental e Médio) e Filosofia e Sociologia (Ensino Médio), essas informações foram levantadas com o apoio da Direção da Escola ao disponibilizar o acesso ao Currículo das mencionadas disciplinas.

## PROCESSAMENTO DO MATERIAL

De posse do material mencionado acima, foi possível identificar e selecionar os conteúdos relativos à Religião no Currículo das disciplinas História (Ensino Fundamental e Médio) e Sociologia (Ensino Médio). Com base nesse levantamento e em diálogo com a Coordenação Pedagógica da Escola, definiu-se o primeiro tema a ser trabalhado junto aos professores nas reuniões de ATPCs: Direitos Humanos e Intolerância Religiosa. Essa atividade atende o segundo objetivo específico do Projeto: Elaborar material para os encontros com os professores nos espaços de formação continuada oferecidos pela Unidade Escolar (UE).

## PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPCS)

Em cumprimento ao terceiro objetivo específico do Projeto: Criar um espaço de diálogo entre os professores a partir dos conteúdos relacionados à Religião, bem como construir metodologia para trabalhar com esses conteúdos em sala de aula, durante os meses setembro, outubro e novembro, professor e bolsista participaram das reuniões

de ATPCs da Escola em que o Projeto é desenvolvido, especialmente para apresentar a proposta do Projeto, inteirar-se sobre a dinâmica das reuniões e integrar-se ao grupo de professores.

Em relação ao Currículo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, especificamente das Ciências Humanas, em termos de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, encontramos temas relativos à Religião como:

- a) Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais;
- b) Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais;
- c) Reconhecer que liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental;
- d) Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição;
- e) Identificar os principais fundamentos histórico-geográfico e a distribuição das principais religiões monoteístas e politeístas em escala mundial;
- f) Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso;
- g) Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos.

Durante as reuniões de ATPCs, na perspectiva de trabalhar a formação continuada dos professores, ao longo de três meses foram abordados os seguintes temas:

### **1. Direitos Humanos, Liberdade Religiosa e Intolerância.**

O tema foi trabalhado a partir de conteúdos identificados no Currículo das disciplinas História e Sociologia, além da Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, a qual estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Durante quatro encontros os docentes foram convidados

a conhecer, refletir e debater sobre o tema com base nos referenciais mencionados.

2. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03.** A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
3. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004). Ao longo de várias reuniões, foram desenvolvidas reflexões acerca da referida Resolução, estabelecendo paralelos com a Lei nº 10.639/03 e os conteúdos curriculares das disciplinas de humanidades para o Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

Ao final do projeto, em diálogo com os docentes e os gestores, conforme os próprios participantes, especialmente os professores das disciplinas de humanidades, houve uma significativa manifestação de gratidão pelas horas dedicadas às discussões, reflexões e aprendizados a partir dos temas propostos. Ficou inclusive a expectativa de continuidade do projeto, o que será avaliado pelo professor responsável e, eventualmente, uma retomada a partir das condições que se colocarem academicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e continuada dos professores representa um importante momento não só para os profissionais interessados na carreira docente, como também para o desenvolvimento da sociedade. O processo educativo ultrapassa as fronteiras pessoais e individuais por excelência. Cada vez mais os espaços educativos formais recebem os holofotes que revelam sua importância e fragilidade.

Os teóricos da educação, em sua quase maioria, ao se referirem ao papel da educação na atualidade, identificam o seu poder não só de informação, mas em especial, de formação para a construção e convivência numa sociedade multicultural. Nessa direção, Zabala e Arnau (2010, p. 81) afirmam: “Uma educação que permita que os indivíduos possam emancipar-se dos preconceitos da ignorância e da superstição, capacitando-os, racionalmente, para transformar a si mesmos e ao mundo em que vivem”. Esse é um desafio assumido pelos gestores da educação do Brasil e representa, ao mesmo tempo, desafio para os profissionais que estão nas salas de aulas.

Com o desenvolvimento do Projeto aqui relatado, oportunizado pela Política de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), foi possível ampliar e aprofundar o papel e importância da formação continuada dos professores, participar desse processo particularmente em relação à abordagem do tema Religião com os alunos a partir dos conteúdos presentes no Currículo para a educação básica no Estado de São Paulo. Ao longo de doze meses, o professor responsável pelo Projeto, as bolsistas selecionadas, gestores e professores da Unidade Escolar, tiveram a oportunidade de refletir acerca dos caminhos e desafios de se construir uma sociedade baseada no respeito, aceitação e convivência fraterna entre diferentes formas de expressão da subjetividade humana. Os principais protagonistas dessa caminhada são os estudantes. É a partir da sua formação depositada a esperança de superarmos a intolerância ainda presente e, em alguma medida, crescente em nossos dias. Enfim, “...ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência” (SÃO PAULO: 2010, p. 9).

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. **A Escola como espaço de trabalho e formação dos professores.** In: VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2005, Pró-Reitoria de Graduação.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). **Formação de Professores.** Um diálogo entre a teoria e a prática. Cidade: Editora UPF, 2002.
- CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, AM. de M. R. e MIZUKAMI, M.G. (org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.
- CORREA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; FILO, Sylvio Fausto Gil. **Formação docente para o ensino e perspectivas na refundação de uma disciplina escolar.** São Paulo: Editora PUC-SP, n.º 11 jan/jun 2007.
- CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.
- GAARDER, Justin; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das Religiões.** São Paulo: Companhia das Letras, 2.000.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Ensino Religioso: uma produção a partir de olhares múltiplos.** Curitiba: Bagozzi, 2006.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia; HOLANDA, Ângela Maria. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso. **Formação de Docentes e Ensino Religioso no Brasil:** tempos, espaços e lugares. Cidade: Editora EDIFURB, 2008.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente. Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.**

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso. As religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2005.**

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.**

## DADOS DO AUTOR

ISMAEL FORTE VALENTIN

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Coordenador do Grupo de Área de Ciências da Religião e Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas e Professor de Teologia e Filosofia da mesma Universidade. Piracicaba/SP – Brasil. fvalent@uol.com.br

# **'MARTHA WATTS PIRA EM QUADRINHOS': UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA PELO UNIVERSO DA HQ<sup>1</sup>**

**Camilo Riani**

**Glauco Madeira de Toledo**

**Hugo Gimenes de Lima**

**Joceli Cerqueira Lazier**

**Renato Elston Gomes**

**Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

## **RESUMO**

Desenvolver um projeto com a participação de alunos, funcionários e professores para contar a história da fundadora do Colégio Piracicabano e sua relação com a cidade foi nossa intenção. Ver o envolvimento de todos foi surpreendente e apresentar o resultado final é o nosso presente para você. Assim surgiu uma história em quadrinhos para contar sobre a vida e o trabalho de Martha Watts em Piracicaba, cidade que escolheu para fundar um Colégio, o Piracicabano, no mesmo ano em que foi construído o Engenho Central, local onde se passa esta HQ. Aqui, ela foi recebida de braços abertos por muitas pessoas, também acolheu a cidade como seu novo lar, fez a diferença na educação daquela época e na educação metodista. História que revisitamos neste artigo, a partir da rica experiência extensionista interdisciplinar que caracterizou o projeto.

## **INTRODUÇÃO**

Com o tema “A Extensão como Potencial para uma Educação Cidadã”, a Coordenadoria de Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba propõe reunir por meio de artigos/capítulos as inúmeras ações extensionistas desenvolvidas pela instituição em uma publicação. Logo, a ação extensionista, descrita neste artigo, pretende evidenciar seu amplo caráter interdisciplinar, que teve como objetivo o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Parte original deste trabalho encontra-se no livro ‘Linguagem e Cartum: Tã rindo do quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba’ (RIANI, 2002)

de um projeto que contou com a participação de alunos, funcionários e professores para contar a história da fundadora do Colégio Piracicabano e sua relação com a cidade.

O Centro Cultural Martha Watts (CCMW), órgão do Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista/IEP, tem a missionária norte-americana que dá nome ao projeto como ponto de partida para suas ações em torno da arte, da cultura e da preservação da memória da entidade, da cidade, da região e do país. Em seu contato frequente com a Agência Escola do Curso de Publicidade e Propaganda (AGE), o CCMW solicitava material pedagógico para ampla divulgação da história e das atividades daquela unidade, que tem em Martha Watts seu expoente maior. A partir dessa experiência já consolidada em anos anteriores, surge a indicação, por meio da Coordenadoria do CCMW, para o desenvolvimento de material voltado ao público infantil que descrevesse a vida da missionária e o início da Educação Metodista em Piracicaba e no país.

Logo no primeiro atendimento, surge a ideia de uma História em Quadrinhos (HQ) como formato ideal para atingir este público, dentro de uma forte tradição da Unimep neste campo, por conta da realização (desde 1992) de seu Salão Universitário de Humor, que mantém vínculos estreitos com a própria AGE. Dentre as diversas atividades desenvolvidas pela AGE, grande parte encontra-se relacionada a ações extensionistas, tanto no que diz respeito às necessidades de divulgação dos projetos da Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários da universidade, como naquilo que caracteriza seu atendimento a entidades sociais, artísticas e culturais das comunidades interna e externa. Neste sentido, a referência da agência como ponto de apoio às demandas comunicacionais e artísticas dos referidos grupos vêm se ampliando com o passar dos anos.

A Agência Escola oferece aos alunos do Curso a possibilidade de exercitar atividades ligadas à publicidade, por meio de *jobs*, trabalhos de campanha para clientes reais sob a supervisão dos coordenadores, perspectiva que vai ao encontro das Diretrizes Curriculares vigentes. A Agência também é o local de apoio físico e material para o desenvolvimento dos Projetos desenvolvidos

ao longo do curso, como o Proset e Projex. Além disso, a experiência de trabalho na Agência configura uma atividade complementar ao Currículo Escolar do aluno do Curso e também significa um espaço oferecido pelo próprio Curso. Ela se configura um espaço de confluência entre o Ensino e Extensão, uma vez que dá aos estudantes oportunidades para exercitar os conhecimentos obtidos junto às disciplinas enquanto aproxima o Curso da comunidade interna e externa à Unimep em função do trabalho gratuito prestado aos vários organismos da sociedade. (Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda. Piracicaba. UNIMEP. Out. 2014. p. 95-96)

Ao longo de sua trajetória a Universidade Metodista de Piracicaba, por meio da Extensão Universitária, manifestou preocupação com o desenvolvimento de uma relação dinâmica entre a vida universitária e a comunidade. Como evidência desta inquietude, é possível encontrar descrito em sua Política Acadêmica, criada em 1992 pelo Conselho Universitário, a determinação de que “a extensão será, necessariamente, uma via de mão dupla em que a comunidade acadêmica encontrará a possibilidade para o exercício da práxis, tecendo relações com agentes sociais que compartilham a ética da construção da cidadania.”. Com estes ideais, a Extensão Universitária da UNIMEP permitiu que docentes e discentes compartilhassem o saber produzido no espaço universitário com a sociedade. Porém, faz-se necessário refletir sobre o que seria uma atividade de Extensão Universitária e como o Centro Cultural Martha Watts, setores da Faculdade de Comunicação e Informática, AGE e PREA (Produtora Escola de Audiovisual), por meio deste projeto, contribuiriam para potencializar a ideia de uma Educação Cidadã.

Primeiramente, pensar em Extensão Universitária é refletir sobre a atuação da Universidade junto à sociedade de modo a possibilitar o compartilhamento do conhecimento obtido por meio do ensino e da pesquisa, desenvolvidos na Instituição. Dessa forma, a Extensão Universitária é uma das funções sociais de uma Universidade que tem por objetivo promover o desenvolvimento social, por meio de projetos e programas que também levem em conta os saberes e fazeres populares.

O reconhecimento legal das atividades extensionistas aconteceu por intermédio do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (1987), quando seus membros participantes definiram o conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (Fórum Nacional, 1987)

Desde então, o conceito estabelecido neste Encontro Nacional tornou-se subsídio para que as universidades brasileiras desenvolvessem seus projetos e programas. Segundo Rossana Maria Souto Maior Serrano (2017), a definição de Extensão Universitária ratificada nesse encontro é expressivamente freireana. Para ela, o pensamento de Paulo Freire foi significativo na elaboração deste documento, pois trouxe bases fundamentais para estruturar o modelo de Extensão Universitária. A relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo, são discussões tratadas pelo pedagogo que a autora identifica neste documento.

Em seu livro “Extensão e Comunicação”, Freire (2006) diz que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”. Neste breve trecho é possível observar que para o pedagogo é fundamental que os envolvidos neste convívio devam ser sujeitos atuantes, de forma a agir e pensar criticamente. É a partir deste pensamento que se dará o ‘ponto chave’ para fundamentar o conceito e as práticas das atividades extensionistas institucionalizadas no final da década de 80.

Passados dez anos, em 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras elabora o Plano Nacional de Extensão Universitária que, entre outras diretrizes, ressignifica a Extensão Universitária numa perspectiva cidadã, apresentando inúmeros objetivos. Dois destes merecem destaque por possuírem ideias muito próximas ao projeto proposto pelo Centro Cultural Martha Watts em parceria com a Faculdade de Comunicação e Informática da UNIMEP. São eles:

Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais.”  
“Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

A partir de tal contexto, deu-se a inédita experiência objeto deste artigo, envolvendo a própria AGE (como criadora de projetos de comunicação), que solicitou atividades específicas à Produtora Escola de Audiovisual (PREA), aos cursos de Cinema e Audiovisual e de Rádio, TV e Internet; ao Curso de Tecnologia em Design Gráfico e ao Curso de Pedagogia; além de envolver docentes, discentes e artistas gráficos, incluindo a coordenadora do Centro Cultural Martha Watts. Assim, surgiu a proposta de uma HQ para contar sobre a vida e o trabalho de Martha Watts em Piracicaba, cidade que escolheu para fundar o Colégio Piracicabano no mesmo ano em que foi construído o Engenho

Central (local de produção e refinamento de açúcar), cenário escolhido para o desenrolar desta história em quadrinhos.

Ao final, será possível observar que o projeto desenvolvido a partir da parceria entre o Centro Cultural Martha Watts e a Faculdade de Comunicação e Informática encontra-se em consonância com o Plano Nacional de Extensão Universitária, uma vez que foram utilizadas técnicas artísticas e de mercado profissional na produção da obra interdisciplinar em questão, resultando em um trabalho acadêmico de divulgação que visa o público infantil e que busca narrar - por meio da linguagem dos quadrinhos - parte da história de Martha Watts, que acabou por alterar a história da educação na cidade.

## CONHECENDO MARTHA WHATTS

Martha Hite Watts nasceu nos Estados Unidos, em Bardstown, Kentucky (EUA), no dia 13 de fevereiro de 1845, sendo a décima entre doze filhos. Mudou-se mais tarde para Louisville, no mesmo estado, onde frequentou a Igreja Metodista da Broadway. Após concluir a Escola Normal de Louisville ingressou no Magistério Primário, lecionando numa escola daquela cidade. Mary Bruce (1895- tradução Zuleica Mesquita 2000), diz que Martha Watts “nunca pode trabalhar com o coração dividido. Assim, logo depois que ouviu e atendeu ao chamado do Continente Esquecido, ela embarcou para o Brasil...”.

Chegou à baía de Guanabara no dia 16 de maio de 1881. Vieram com ela mais três missionários: J.L Kennedy, J.W Koger e J.J. Ransom. Este último, já estabelecido no Brasil, havia ido aos Estados Unidos justamente para tratar da vinda de uma educadora para a missão brasileira. No dia 18 do mesmo mês seguiu com o grupo de missionários para São Paulo e no dia 19 para Piracicaba, uma cidade em ascensão na época.

Em Piracicaba a aguardavam líderes políticos locais como Manoel e Prudente de Moraes. Ambos advogados haviam solicitado ao reverendo Ransom que indicasse uma educadora metodista para abrir uma escola com pedagogia inovadora na cidade. Quando Martha Watts abriu o colégio, havia duas escolas públicas em Piracicaba (uma para meninos e outra para meninas), além de outras escolas particulares.

Martha Watts, apoiada e acolhida pelos irmãos Moraes, com cuja família viria a manter estreitos laços de amizade, abriu as portas da primeira escola metodista no Brasil, o Colégio Piracicabano, em 13 de setembro de 1881, com três professores e uma aluna, Maria de Azevedo Escobar. Era situada num pequeno prédio colonial alugado na atual rua Prudente de Moraes. Em cerca de três anos, o colégio já possuía mais de sessenta alunas, demonstrando seu potencial de crescimento. Em 1882, o colégio adquiriu o terreno da Rua Boa Morte e começou a construção do novo prédio, financiada pela associação de mulheres do sul dos Estados Unidos. O nome 'Piracicabano' foi definido para demonstrar que o colégio era para todo o povo e não apenas para os americanos que moravam na região.

O sucesso dessa mulher, estrangeira e protestante, além de sua grande capacidade de amar, deve-se ao currículo escolar e ao conceito pedagógico diferenciado para a época, bem como sua capacidade como professora e gestora, além do apoio de pessoas importantes na cidade como os irmãos Moraes, líderes do movimento republicano na época. Entre eles Prudente, que em 1894 tornou-se o primeiro presidente civil do Brasil.

Durante 14 anos, Watts dedicou-se à educação de crianças e adolescentes na cidade. Em 1895 ela deixa o Colégio Piracicabano, já estruturado, e transfere-se para Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, onde funda o Colégio Americano de Petrópolis. Entre 1900 e 1902 ela viaja para Europa e EUA para tratamento de saúde e, no retorno, instala-se em Juiz de Fora, trabalhando por algum tempo no internato feminino da cidade, o Colégio Mineiro. A etapa final da missão de Martha Watts no Brasil foi em Belo Horizonte, onde cria o Colégio Izabela Hendrix, em 1904, no qual permanece até 1907. A última carta dela publicada no *Advocate* (revista da sociedade de mulheres norte americana) data de 1908, ainda escrita na capital mineira.

Aposentada, voltou aos Estados Unidos, falecendo em 30 de dezembro de 1909, na cidade de Louisville. Não se tem informações oficiais de detalhes de sua morte, mas uma carta enviada anos mais tarde ao Colégio Piracicabano por uma sobrinha narra que, ao voltar à América em 1909, Martha Watts dirige-se diretamente à Greenville, no Kentucky, para a Conferência Anual da Igreja. Ao descer da carruagem,

tropeça e fratura a bacia. Após sete meses imobilizada, descobre-se o câncer que viria a vitimá-la.

Entre os anos de 2011 e 2013 o antigo prédio do Colégio Piracicabano passa por uma profunda restauração, sendo reinaugurado em junho de 2013 como 'Centro Cultural Martha Watts'. A cidade de Piracicaba homenageou-a também, dando seu nome a uma rua pela Lei 499.

## CONHECENDO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)

Entre as distintas manifestações artísticas gráficas conhecidas, encontram-se as Histórias em Quadrinhos (HQ ou, simplesmente, Quadrinhos), caracterizadas como um tipo de narrativa geralmente desenhada, desenvolvida em etapas e quadros sequenciais, com roteiro e trama. Embora tomadas equivocadamente por alguns como sinônimo de Humor Gráfico, as HQs compõem uma categoria específica, figurando na lista de diversos regulamentos de salões por todo o país. Cabe ressaltar que qualquer definição ou conceituação que se pretenda fazer sobre expressões artístico-comunicacionais tão ricas não poderão ser absolutamente precisas, nem definitivas. Tratada como objeto de grande interesse em pesquisas acadêmicas, as HQs têm sido estudadas por importantes nomes das ciências humanas. Vejamos, agora, algumas das proposições desses pesquisadores sobre o tema.

Segundo a estudiosa Sônia Luyten, as HQ, “para chegarem à forma que conhecemos, acompanharam toda espécie de evolução, sofreram muitas influências, mas forneceram, nas últimas décadas, subsídios para todos os meios de comunicação e também para as artes” (LUYTEN, 1989, p. 8). Para o reconhecido pesquisador Moacyr Cirne, “a especialidade dos quadrinhos implica no seu modo narrativo, determinado pelo ritmo das tiras e/ou páginas em função de cada leitura particular, leitura esta que se constrói a partir das imagens e dos cortes” (CIRNE, 2000, p. 19). Podemos, ainda, notar uma profunda relação entre quadrinhos e cinema, constituídos por variados enquadramentos visuais, em certos momentos mais próximos e detalhados, em outros mais distantes e gerais. Também o roteiro, a trama, o movimento (ou sua simulação), a relação tempo/espaço, a sequência (linear ou não), entre outros aspectos, marcam estas duas artes. Os quadrinhos são,

portanto, um “conjunto e uma sequência” (MOYA; COHEN; KLAWA, 1977, p. 110), pois é na leitura de um quadro após o outro, que se dá a compreensão da narrativa. Esta sequência não implica necessariamente uma lógica puramente linear. “Lembranças” entrecortadas, “voltas ao passado”, “saltos” no tempo-espaço, fusões entre passado-presente-futuro podem se dar de modo criativo na arte da HQ. Podemos, assim, dizer que a sequencialidade é uma das marcas mais fortes da linguagem dos quadrinhos, independentemente da estratégia cronológica adotada pelos autores (SANTOS).

Aqui, cabe destacar que as HQ podem ser referentes às mais variadas temáticas: do terror ao gospel, do erotismo à ficção científica, dos super-heróis à política, entre outros. Pode, também, ser uma fusão de duas ou mais destas, servindo para as mais variadas finalidades, da publicitária à educacional, da ideológica à recreacional, entre tantas outras. Portanto, não deve ser confundida com o segmento específico do Humor Gráfico, embora estejam profundamente relacionadas historicamente entre si.

## CONHECENDO A HISTÓRIA DOS QUADRINHOS

Com relação ao nosso país, há registros de que os primórdios embrionários daquilo que hoje conhecemos por HQ podem ter surgido a partir da linguagem humorística, em torno de 1808, após a chegada de D. João VI e da corte portuguesa. No entanto, a primeira charge impressa de que se tem registro no Brasil é de dezembro de 1837, de autoria de Manoel de Araújo Porto-Alegre, litografada por Victor Larée (CORRÊA DO LAGO, 2001, p. 11). Esta teria sido, portanto, a primeira obra de Humor Gráfico publicada pela imprensa brasileira, tendo sido saudada no editorial do “Jornal do Comércio” com as seguintes palavras:

Saiu à luz o primeiro número de uma nova invenção artística, gravada sobre magnífico papel, representando uma admirável cena brasileira. A bela invenção de caricaturas, tão apreciadas na Europa, aparece hoje pela primeira vez no nosso país e sem dúvida receberá do público aqueles

sinais de estima que ele tributa às coisas úteis, necessárias e agradáveis (CORRÊA DO LAGO, 2001, p. 23).

Antes desta data, porém, algumas publicações de Pernambuco, em torno de 1830, já traziam desenhos humorísticos em seus cabeçalhos. Destacaram-se, nesse aspecto, dois jornais publicados no Recife: *O Corcundão*, em 25 de abril de 1831, e *O Carapuzeiro*, na edição de sete de julho de 1832, que passam a marcar a história do Humor Gráfico no jornalismo brasileiro (CAVALCANTI, 1995). Notamos, assim, que os registros sobre o início dessa arte no Brasil estão relacionados à imprensa, tanto no caso carioca, como no caso de Pernambuco. Contudo, se considerarmos aquelas obras que por aqui circularam *antes* da introdução das charges nos jornais diários, poderemos destacar desenhos avulsos que foram litografados por volta de 1826, retratando diplomatas estrangeiros. Há, também, outro importante momento, anterior à publicação de Araújo Porto-Alegre, que se refere a um livro editado em 1825: *Sketches of Portuguese Life*, que apresentava gravuras aquareladas retratando temas brasileiros, com destaque aos costumes da corte, através dos traços de um artista anônimo (CORRÊA DO LAGO, 2001).

A maioria dos estudiosos do assunto ainda considera, entre as várias datas apontadas, o ano de 1837 como o marco principal para a implantação do Humor Gráfico no Brasil, com a publicação do desenho de Araújo Porto-Alegre. Nota-se, assim, a pontual relação histórica entre Humor Gráfico e imprensa, fato que permanece até nossos dias como importante característica desse segmento artístico-comunicacional. Essa relação imprensa - Humor Gráfico passa a consolidar-se, de modo mais intenso, a partir de 1844 com a fundação da *Lanterna Mágica*, criada pelo mesmo Araújo Porto-Alegre (CORRÊA DO LAGO, 2001). Mas é apenas em 1864 que o artista italiano, radicado no Brasil, Angelo Agostini lança o primeiro periódico paulista ilustrado: *Diabo Coxo*, sendo esta a estreia do gênero na imprensa da cidade de São Paulo, numa época em que publicações desse tipo já eram conhecidas no Rio de Janeiro. A possibilidade de se ter acesso a um periódico ilustrado, contrastava com o até então restrito acesso às “iluminuras belíssimas e coloridas, trabalho da paciência beneditina dos monges”, que só podiam

ser vistas “nos livros-de-horas, raríssimos e mais caros ainda, adquiridos por algum devoto cheio de fé e mais de dinheiro” (CAGNIN, 1994). A referência a Angelo Agostini na história do Humor Gráfico e da HQ no Brasil é destacada pelos mais diversos pesquisadores, quer pela qualidade de suas obras, quer pela longevidade de sua carreira de sucesso, sendo frequentemente considerado como o artista gráfico, humorista e quadrinista mais destacado do Brasil no século XIX, inclusive por seu papel como um dos precursores da linguagem da HQ.

Segundo diversos registros, foi Agostini que, aqui no Brasil, publicou a primeira história em quadrinhos que se tem registro no mundo. Embora haja aqueles que apontem o surgimento desta arte nos EUA, com Yellow Kid em 1895, foi efetivamente o artista italiano que lançou no ano de 1869 a primeira “novela-folhetim” em quadrinhos de que se tem notícia: *Nhô-Quim, ou Impressões de uma viagem à Corte - História em muitos capítulos*, tendo publicado também, posteriormente, *As aventuras de Zé Caipora* (CORRÊA DO LAGO, 2001). Cabe ressaltar que, curiosa e coincidentemente, o nome do personagem precursor das HQ humorísticas que se tem notícia no mundo, “Nhô-Quim”, é um dos símbolos adotados historicamente por Piracicaba, em especial pelo time de futebol da cidade (XV de Novembro), como representante máximo da cultura caipira local. A mesma cidade que, muitas décadas depois da adoção do personagem, veio a se tornar sede de dois dos mais importantes eventos de Humor Gráfico do mundo. Parece, assim, que Nhô-Quim - este divertido e simpático caipira- estava predestinado a marcar, direta ou indiretamente, a história do Humor Gráfico brasileiro no cenário mundial, desde a origem das HQ até os dias de hoje.

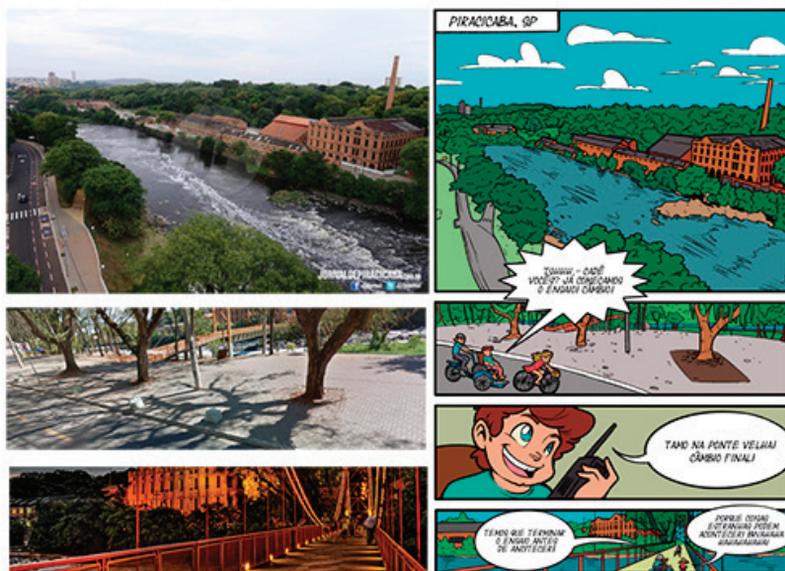
## CONHECENDO OS BASTIDORES DE UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA

Em geral, todo processo de criação de roteiros para cinema, televisão ou quadrinhos demanda algum tipo de pesquisa, seja para adequar as personagens à época em que vivem, seja em função do visual do lugar em que a história se passa. No caso das obras documentais ou baseadas em fatos reais, tal preocupação é ainda maior. Sendo assim, foram feitas diversas pesquisas históricas sobre a cidade de Piracicaba, sobre a própria instituição metodista, sobre a personagem central (Martha Watts) e sobre as inúmeras pessoas que compuseram suas principais relações. O

material histórico pertinente foi selecionado pela historiadora Ana Paula P. Castilho, que supervisionou os dados documentais do roteiro e sanou agilmente as eventuais dúvidas da equipe de roteiro, inclusive com visitas guiadas ao Centro Cultural Martha Watts.

A equipe de roteiro da HQ 'Martha Watts Pira em Quadrinhos' foi composta pelo docente Glauco Madeira de Toledo e pelos alunos Felipe Eduardo Amaral, de Cinema e Audiovisual, e Luiz Rodrigo Perinotto Picell, Giulia Urizzi e José Eduardo Pereira Cezario, do Curso de Publicidade e Propaganda. O objetivo inicial era conhecer em linhas gerais a narrativa conhecida hoje sobre a história da fundadora do Colégio Piracicabano, mas também a obtenção de imagens da época, tanto de Martha Watts quanto fotografias que revelassem a arquitetura da época, vestimentas, objetos, enfim, elementos visuais para auxiliar na composição das personagens e cenários a serem descritos no roteiro e, posteriormente, transformados em traço. Também locais tradicionais da cidade, existentes na trama, foram homenageados em traço, como o Engenho Central e a Passarela Pênsil, como pode ser verificado na figura 1, abaixo.

**Figura 1** - Composição das fotos do Engenho/quadrinhos do Engenho



**Fonte:** montagem realizada pelos autores a partir de fotografias utilizadas como referência visual e da revista Martha Watts Pira em Quadrinhos

Também foram alvo de pesquisa as cartas da missionária, transcritas e também gravadas em áudio. Tal material foi precioso para pontuar algumas passagens da história em quadrinhos com o texto literal e também para embasar extrapolações de raciocínio para a composição da personagem. Iniciou-se a série de sessões dedicadas à construção dos personagens em um complexo e desafiador processo de roteirização. Complexo pela significativa quantidade de dados históricos e objetivos em questão. Desafiador por se tratar de uma equipe multidisciplinar, composta por estudantes que experienciavam tal atividade pela primeira vez, além da necessidade de um resultado final que aproximasse o conteúdo do público infantil, de modo lúdico, porém educativo, histórico, artístico e institucional.

Nesse momento, tem início um amplo processo de discussão envolvendo docentes responsáveis pela roteirização e arte, junto ao coordenador do Curso de Publicidade e Propaganda, Renato Elston Gomes, e à coordenadora do CCMW, Joceli Cerqueira Lazier, com o objetivo de adequar todas as variáveis aos objetivos estipulados. Rapidamente, a equipe de roteiro concluiu que os dados, ainda que fartos e interessantes, teriam pouco apelo em relação ao público-alvo indicado como principal pelo CCMW tal como estavam, em apresentação documental, o que motivou a criação de um enredo ficcional para possibilitar uma abordagem mais livre, dispondo de recursos como o humor e referências à cultura pop. Visando maior identificação com o público infantil, optou-se por contar a história através de um filtro de conteúdo: na História em Quadrinhos, crianças ensaiam uma peça de teatro que conta a história de Watts. Tal recurso narrativo permitiu que anedotas fossem inseridas no conteúdo documental sem descaracterizá-lo, bem como autorizaram as crianças a discutirem acerca dele e tirarem conclusões com um olhar contemporâneo. Também foi através destas personagens que a narrativa apontou para a cultura pop - as crianças foram construídas de forma a homenagear desenhos animados, séries televisivas, filmes infantis - sem que desta identificação dependesse a compreensão da história.

Assim, a HQ prestou-se a permitir mais camadas de compreensão da obra, uma vez que além de seu conteúdo primário, o texto em si, que narra a vida de Watts, havia muitos subtextos, que poderiam

engajar os leitores na identificação das referências. O mesmo estímulo é pensado por Jason Mittell, teórico de mídia que discute narrativas complexas e perfurabilidade. Perfurabilidade (*Drillability*, no original) é a capacidade de uma obra de suportar buscas profundas por parte do público. O conceito criado por Mittell, uma metáfora para descrever o engajamento do espectador com a complexidade narrativa (MITTELL, 2009), corresponde ao estímulo ao comportamento de “cavar”, procurar mais conteúdo, mais informações, mais narrativa, não se contentando apenas com o que vê na tela original. Diz ele que

Complexidade narrativa e engajamento perfurável não são um fenômeno inteiramente novo, mas sim uma aceleração de grau. Gêneros altamente serializados como novelas, sempre criaram fãs arquivistas e especialistas textuais, enquanto os fãs de esportes têm uma longa história de perfurar estatisticamente e colecionar itens a fim de se envolver mais profundamente com uma equipe ou jogador. Exemplos contemporâneos são notáveis para ambas as ferramentas digitais que permitiram tanto que os fãs aplicassem coletivamente seus esforços forenses quanto as demandas que os programas da rede de televisão convencional fazem a seus espectadores para prestarem atenção e conectarem os pontos narrativos (MITTELL, 2009).

Ora, a intenção primeira da narrativa desta obra é engajar os leitores e estimulá-los no sentido de irem estudar, descobrir, visitar. Foram, então, parte da proposta de roteiro as referências externas, bem como a margem para a pesquisa de elementos históricos mundiais diversos, além de locais e aqui entra o direcionamento ao Engenho Central, ao CCMW, ao Colégio Piracicabano. Isto é exatamente o que Mittell chama de engajamento perfurável.

Após concluída a primeira etapa de pesquisas históricas, definição de conteúdos, processos narrativos e roteirização - aprovada pela pedagoga Mariana Prezutti e pela historiadora Ana Paula Castilho - deu-se início à construção visual das páginas, uma vez que as principais características psicológicas e estéticas dos personagens já estavam definidas, discutidas

e aprovadas entre as equipes. Neste momento, a jovem desenhista e aluna do Curso de Tecnologia em Design Gráfico, Gabriela Tozatti, iniciou toda a estruturação dos layouts a lápis (página por página), que iam se sucedendo entre idas e vindas para ajustes, correções e liberação para arte-finalização. As dificuldades inerentes a este tipo de construção artística foram se apresentando em meio ao cronograma que estabelecia prazos estratégicos, uma vez que as comemorações dos 250 anos da cidade de Piracicaba já estavam programadas e oficializadas.

Após concluídas as etapas de acabamento em preto e branco, com traçado digital, foi realizada a inserção dos balões (falas) previamente indicados, em um processo que exigiu grande dedicação da artista e de toda a equipe. Paralelamente a esta etapa, o aluno Marcos Gurgel de Oliveira, do Curso de Publicidade e Propaganda (PP) (bolsista extensionista no projeto da Agência Escola de PP) realizou diversos estudos para aplicação das cores, a partir dos testes iniciais com imagens dos personagens isoladamente, visando à definição das 'paletas' que dariam o tom cromático ao conjunto da HQ.

Nesta etapa, buscou-se respeitar o estilo de cores adotado pela desenhista em outros trabalhos que havia executado anteriormente (embora nunca com tal complexidade e extensão). Assim, surgiu o esmaecimento de algumas cores puras, em uma estratégia visual que passou a nortear os estudos desenvolvidos pelo aluno, sob orientação dos docentes Camilo Riani e Hugo de Lima. Um dos maiores desafios enfrentados pelo aluno foi a definição do artifício cromático que indicasse a localização das cenas em um determinado período cronológico ou outro (histórico x atual), uma vez que o roteiro não se limitava à narrativa linear temporal. Assim, deu-se o novo processo de esmaecimento, conjuntamente com a utilização de molduras em 'cinza' para as cenas antigas; em contraponto às molduras na cor preta para as cenas atuais.

Por fim, ocorreu o processo de editoração geral que incluiu ajustes, montagem das páginas, numeração, aplicação de créditos, padrões para espaço das margens, ficha catalográfica, logotipos e demais elementos da obra final completa. Tal etapa foi realizada pelo discente do Curso de Publicidade e Propaganda Pedro Augusto Rodrigues Almeida, também bolsista extensionista no projeto da Agência Escola de PP,

sob orientação dos professores Hugo de Lima e Camilo Riani. Após concluídas tais etapas e atividades, chegou-se ao processo de aprovação final e publicação pela Editora Unimep. O projeto é, finalmente, apresentado ao público na noite de lançamento, ocorrido em 15 de agosto de 2017 nas dependências do Centro Cultural Martha Watts em meio a apresentações artísticas, performances e manifestações públicas em defesa da qualidade e da dignidade dos vários atores envolvidos no amplo universo da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do longo percurso pela história, pela arte, pelo ensino e pela aprendizagem, podemos concluir que um processo tão amplo e diverso, que envolveu cursos da Faculdade de Comunicação e Informática e setores da Unimep como Centro Cultural Martha Watts e Coordenadoria de Extensão, entre outros, só é possível a partir de um olhar interdisciplinar e extensionista.

Interdisciplinar, pela evidente atuação de distintas áreas do conhecimento, bem como de diferentes grupos de atores, entre discentes, docentes, funcionários e apoiadores. Extensionista, pela clara identificação com as bases da política da instituição para a área, na medida em que propaga “o conjunto dos conhecimentos acumulados e sistematizados na Universidade em interação dinâmica com o saber popular, presente nas pessoas que constituem as comunidades, criando um diálogo fértil entre a cultura popular e o saber universitário” (UNIMEP, 2017). Do mesmo modo, a Política Acadêmica da UNIMEP se materializa neste projeto, ao prever a construção da “cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UNIMEP, 1992). Enfim, muito mais que uma inovadora vivência a partir da transformadora arte da HQ, uma rica experiência para toda a vida.

## REFERÊNCIAS

CAGNIN, Antônio Luís, **Revista Comunicação e Educação** (1): 15 a 46, Set.1994 – USP.

- CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CORRÊA DO LAGO, Pedro. **Caricaturistas brasileiros: 1836/2001**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- FORPROEX. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-doFORPROEX.pdf>> Acesso em: outubro de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006
- LUYTEN, Sônia M. B. **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. **Educação Metodista: Uma questão não resolvida**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Metodista de Piracicaba, 1992.
- MITTEL, J. Forensic. **Fandom And The Drillable Text** [s.l.]: Spreadable Media, 2009.
- MOYA, Álvaro de. **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1977.
- RIANI, Camilo. **Linguagem & Cartum...** Ta rindo do quê? Um mergulho nos Salões de Humor de Piracicaba. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- SANTOS, Roberto Elísio dos. **Leitura semiológica dos quadrinhos**. [s.l.] mimeo [s.d.].
- UNIMEP. Extensão. Disponível em:< <http://unimep.edu.br/a-unimep/extensao> >. Acesso em: 10 de out. 2017.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Projeto Pedagógico do Curso de Publicidade e Propaganda**. Piracicaba. UNIMEP. Out. 2014.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Política Acadêmica da Unimep**. Piracicaba: Editora Unimep, 1992.

## DADOS DOS AUTORES

### CAMILO RIANI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professor Curso de Tecnologia em Design Gráfico e Coordenador da Agência Escola do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Metodista de Piracicaba. Presidente do Salão Universitário de Humor de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. camiloriani@gmail.com

### GLAUCO MADEIRA DE TOLEDO

Doutorando em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Professor da Faculdade de Comunicação e Informática da Universidade Metodista de Piracicaba. glaucot@yahoo.com.br

### HUGO GIMENES DE LIMA

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor da Faculdade de Comunicação e Informática da mesma Universidade e Professor do Centro de Linguagem e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Piracicaba/SP – Brasil. hugodelima@gmail.com

### JOCELI CERQUEIRA LAZIER

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Coordenadora do Centro Cultural Martha Watts; do Núcleo Universitário de Cultura e Professora da Faculdade de Ciências Humanas da mesma Universidade. Piracicaba/SP – Brasil. joclazier@gmail.com

### RENATO ELSTON GOMES

Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Coordenador do Curso de Publicidade e Propaganda e do Movimento Brasil Competitivo em Comunicação Empresarial na Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. renato.elston@gmail.com

# SALÃO UNIVERSITÁRIO DE HUMOR: 25 ANOS DE MUITA ARTE, CRÍTICA E... CARICATURA!<sup>1</sup>

**Camilo Riani**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

A cidade de Piracicaba, reconhecida internacionalmente entre as capitais mundiais do humor, abriga uma das universidades mais tradicionais do interior paulista: a Unimep. Confirmando a força da cidade no contexto mundial das artes gráficas, Piracicaba conta com dois dos mais prestigiados eventos da área no mundo: o Salão Internacional de Humor de Piracicaba, realizado há mais de 40 anos no município, e o Salão Universitário de Humor de Piracicaba-UNIMEP, projeto com mais de 25 anos de história, vinculado à Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários da universidade. Neste contexto, o Salão da Unimep consolidou-se como um dos mais importantes polos de humor gráfico nos cenários nacional e internacional, sobretudo na disputada categoria Caricatura. Poderíamos pensar no humor gráfico, com ênfase na arte da Caricatura, como possível potência em torno da ideia de experiência, reflexão, extensão e transformação?

## INTRODUÇÃO

Dentro da organização da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), o segmento da Extensão abrange diversos projetos, estruturas e áreas. Dentre estas, a arte e a cultura estão contempladas por meio de iniciativas regulares, algumas com mais de 25 anos de existência e com alcance internacional, como é o caso do Salão Universitário de Humor de Piracicaba. O site da universidade destaca que a política extensionista da instituição “deve definir como prioridade o apoio a projetos que busquem

---

<sup>1</sup> Parte da versão original deste trabalho se encontra no livro ‘Linguagem e Cartum: Tá rindo do quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba’ (RIANI, 2002).

o diálogo e parceria com segmentos sociais que, numa dada conjuntura, sejam atores de transformação social”, lembrando que tal protagonismo pode se manifestar “tanto por evidenciarem as contradições da estrutura e conjuntura da sociedade, como pelas práticas que empreendam contra o cerceamento da liberdade humana e manutenção das desigualdades sociais, econômicas e políticas”. A afirmação avança neste sentido, ao concluir que tal opção “concretiza o compromisso com a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” (UNIMEP, 2017).

Partindo deste contexto, encontramos uma das mais destacadas formas de compromisso com a reflexão crítica criativa que se conhece em todo o mundo: a arte do Humor Gráfico, historicamente marcada pela denúncia de nossas contradições, falhas e incoerências. Assim, em uma potente aproximação entre arte, cultura, sociedade e humor, surgem as raízes e a história do evento universitário, pautado pela destacada capacidade de dar voz aos jovens universitários em torno da reflexão crítica, em um amplo diálogo com a comunidade.

Um dos mais importantes espaços para o desenvolvimento e renovação no campo do Humor Gráfico brasileiro na atualidade é o universo dos salões de humor, que ocorrem por todo o país a cada ano. Mas este cenário nem sempre foi assim. O fenômeno começou a ganhar vulto somente após os anos 1970, expandindo-se entre o final dos anos oitenta e durante a década seguinte, embora haja citações apontando que o primeiro evento do gênero no país teria ocorrido em 1916, com o 1º Salão de Humoristas Brasileiros (BIENAL INTERNACIONAL DE HUMOR, 1997). É importante observar que o grande número atual de eventos na área em território nacional evidencia uma constatação não tão animadora: o restrito mercado profissional para humoristas gráficos na imprensa brasileira é uma realidade.

Uma das mais marcantes características desse tipo de evento é a projeção de novos talentos do Humor Gráfico, contando-se “às dezenas os artistas de grande mérito que a imprensa regional e esses salões revelam a cada ano” (CORRÊA DO LAGO, 2001). A atual configuração do calendário, dos mais importantes eventos brasileiros do gênero, traz dois salões realizados em uma mesma cidade do interior paulista: o Salão Internacional de Humor de Piracicaba e o Salão Universitário de Humor de Piracicaba-UNIMEP.

Em nossa experiência no ano de 1997, ocupando a presidência-executiva do 24º Salão Internacional de Humor ao lado de Zélio Alves Pinto (Presidente de Honra), pudemos constatar de perto a imensa legião de artistas, profissionais e amadores de várias partes do país e do mundo que se mobiliza para participar e acompanhar cada edição do evento. Também como presidente permanente da Comissão Organizadora do Salão Universitário de Humor da UNIMEP, desde aquele ano, temos observado a intensa participação dos universitários e dos segmentos específicos da sociedade neste tipo de evento.

Mas o que levou uma cidade do interior de São Paulo a se transformar em sede de eventos reconhecidos internacionalmente nesta área?

## O INÍCIO

Para se descrever o cenário no qual se inserem os dois eventos piracicabanos, destacamos rapidamente alguns aspectos da cidade que os abriga anualmente, para onde se deslocam milhares de visitantes, tornando-a nestes períodos a “capital do humor”. Piracicaba localiza-se no interior paulista, cerca de 170 km distante da capital do Estado. Famosa pelo seu rio, tem na cultura “caipira”, nas pamonhas e nas festas folclóricas uma marca já tradicional. Possui economia com forte presença agroindustrial, em especial no setor de açúcar e álcool, contando com a existência de grandes faculdades, centros de pesquisa e universidades. Entre elas destacam-se: UNICAMP (odontologia); USP (a centenária Esalq); UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) e a EEP (Escola de Engenharia de Piracicaba), entre outras.

Com uma população urbana em torno de 400 mil habitantes, a cidade é rica em manifestações culturais e artísticas, que têm no Humor Gráfico um de seus pontos de destaque, tornando Piracicaba uma referência na cultura regional e nacional. Também são famosas as tradições festivas populares, sobretudo a Festa do Divino, que acontece no rio Piracicaba e movimenta um grande número de fiéis e turistas a cada ano. Outras atividades, como a Bienal Naif/Sesc, o espetáculo cênico Paixão de Cristo e a concorrida Festa das Nações, contabilizam milhares de apreciadores a cada edição. Entre prédios históricos, às margens do rio Piracicaba,

encontra-se um dos mais destacados complexos arquitetônicos históricos da região: o imponente Engenho Central, erguido para a produção e escoamento do açúcar, produzido durante gerações. É aí que ocorre, desde 1998, o Salão Internacional de Humor de Piracicaba, montado anteriormente em outros (RIANI, 2002).

## O SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA

O evento mais importante do calendário nacional do Humor Gráfico ocorre desde 1974 durante o mês de agosto (em meio aos festejos do aniversário da cidade), organizado pela Secretaria de Ação Cultural e/ou Prefeitura Municipal de Piracicaba. Entre as diversas mostras, oficinas e debates que compõem o evento internacional, destaca-se a exposição principal, na qual artistas profissionais e amadores de todo o mundo concorrem a prêmios concedidos por um grupo de jurados altamente conceituados. Além dos três jovens precursores no surgimento do evento, Alceu Righetto, Adolpho Queiroz e Carlos Colognese, também os piracicabanos Roberto Antonio Cera e Ermelindo Nardin participaram de discussões que antecederam as ações propriamente ditas. Zélio Alves Pinto teve papel fundamental na viabilização do projeto, quer pelas importantes orientações sobre o segmento específico, como pela ‘ponte’ que realizou entre os piracicabanos e os cartunistas mais famosos do país à época: os integrantes de semanário ‘O Pasquim’, do Rio de Janeiro, que compuseram os primeiros Júris de Premiação. Os anos seguintes apontaram um rápido crescimento do salão, com a marcante participação de humoristas gráficos brasileiros que viam no evento a possibilidade de se reunirem naqueles tempos de perseguição política, quando a imprensa dos grandes centros estava submetida aos olhos ‘observadores’ do regime militar.

## O SALÃO UNIVERSITÁRIO DE HUMOR DE PIRACICABA-UNIMEP

O Salão Universitário de Humor é realizado anualmente no mês de junho pela Universidade Metodista de Piracicaba. A instituição ocupa lugar de destaque na cultura regional a partir dos vários projetos

nos segmentos de teatro, coral, cineclube, música e exposições de artes plásticas, além, evidentemente, de Humor Gráfico. A universidade, conta com cerca de onze mil alunos em mais de trinta cursos de graduação e pós-graduação, distribuídos em seus quatro *campi* (dois em Piracicaba, um em Santa Bárbara d'Oeste e outro na cidade de Lins).

O Salão Universitário de Humor de Piracicaba-UNIMEP nasceu em 1992 a partir da proposta do reitor à época, Almir de Souza Maia, voltado exclusivamente à participação de estudantes universitários (de graduação ou de pós-graduação), sendo considerado o mais importante e único registrado no mundo com tal porte dentro da categoria universitária. O Diretor do Centro de Ciências Humanas à época, Adolpho Queiroz, atuou como responsável pela organização e viabilização das primeiras edições do evento, presidindo a Comissão Organizadora indicada pela Direção Geral da instituição. Inicialmente criado com abrangência nacional, o salão passou por ampliações, consolidando seu alcance em âmbito internacional.

Conforme as palavras do próprio reitor Almir de Souza Maia, quando da criação do evento universitário, “a cidade já mostrara que, também através do humor, fora possível até mesmo preservar-se outras versões da história nacional, contada com a ironia fina e a crítica que conseguia fugir aos controles da censura”, uma vez que o Salão Internacional estava próximo de completar vinte anos de história. “Assim, nada mais natural que universitários de todo o país pudessem expressar-se também através deste tipo de linguagem, refletindo sobre os novos tempos, seus sonhos, buscas, dificuldades, enfim, sobre sua própria visão de mundo” (MAIA, 1995). O evento veio, assim, ampliar as possibilidades de destaque nacional a jovens talentos universitários espalhados pelo ambiente acadêmico.

Os diversos júris de premiação que passaram pelo Salão Universitário de Humor-UNIMEP foram marcados pela presença dos maiores nomes do Humor Gráfico do país, acompanhados de reconhecidos pesquisadores da área. Para diversos cartunistas e pesquisadores, o Salão Universitário, além de revelar novos talentos, “possibilita a utilização da sofisticada estrutura da UNIMEP para a documentação e registro de depoimentos e teses do interesse da comunidade”, demonstrando a importância da universidade no crescente cenário do Humor Gráfico

(SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA, 2001). Deste modo, o Salão da UNIMEP consolidou-se como uma das mostras de mais alto nível artístico no cenário internacional, revelando talentos que têm se projetado rapidamente no mercado profissional.

Atualmente, o evento universitário conta com o importante apoio de diversos setores e entidades, tais como a Faculdade de Comunicação e Informática da instituição; a Agência Escola (AGE) do Curso de Publicidade e Propaganda (onde se encontra a sede/coordenação do salão); o Curso de Jornalismo, responsável por debates realizados anualmente sobre o tema; o Curso de Tecnologia em Design Gráfico, que conta com uma disciplina voltada especificamente ao estudo da ilustração e da linguagem do humor gráfico; a Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários, na qual se insere o projeto/evento; o Centro Cultural Martha Watts, que patrocina o prêmio Meio Ambiente (em parceria com a Unimed) e que realiza as Mostras Permanentes do acervo histórico constituído, além de oferecer suporte aos trabalhos regulares de organização; o Núcleo Universitário de Cultura, que desenvolve performances artísticas e apoio às exposições; a TV Unimep, com programas e gravações voltadas especificamente ao evento durante o período de abertura; entre outros.

Além dos dois salões piracicabanos, temos hoje vários outros eventos do gênero no Brasil, alguns também de abrangência internacional. Evidentemente, o cenário nacional de salões e eventos de humor não se restringe exclusivamente aos aqui apresentados, porém são estes alguns dos mais abrangentes e regulares hoje existentes em nosso país, mobilizando milhares de profissionais e amantes do Humor Gráfico. Lembramos, ainda, de alguns eventos já extintos, mas que tiveram grande importância no cenário brasileiro: o Salão Nacional de Humor Henfil (MG); a Bienal Nacional de Humor de Natal (RN); a Bienal Internacional de Humor de São Paulo (Jal & Gual) e o histórico Salão de Humor e Quadrinhos do Mackenzie (SP) de 1973, dentre outros.

## A ARTE DO HUMOR

A potência do Humor Gráfico, como um todo, é apontada por diversos pesquisadores, que afirmam ser esta uma das primeiras atrações procuradas quando se abre um jornal (CAGNIN, 1994; FONSECA,

1999). Quem, entre nós, já passou por uma página na qual se encontrava uma sátira visual e conseguiu pular sua ‘leitura’? Pode-se até deixar de ler um editorial, a coluna deste ou daquele articulista, uma foto ou um texto da página em questão. Mas qual leitor deixa de conferir uma caricatura ao se deparar com ela?

Inicialmente, é importante lembrar que o próprio termo *humor* carrega uma origem curiosa e, talvez, geradora de outros tantos conflitos conceituais posteriores. A antiga medicina romana nos tempos de Galeno considerava que o organismo humano seria regido por quatro elementos líquidos: o sangue, a fleuma, a bile amarela e a bile negra. Estes líquidos, que circulavam pelo corpo, eram chamados de *humores*. Dessa maneira, para as concepções médicas da época em proximidade com o senso comum, adotava-se a lógica de que “quem tivesse os quatro humores em equilíbrio seria uma pessoa *bem-humorada*”. Alguns estudiosos afirmam que este fato determinou a concepção inicial do termo *humor* e a consequente “confusão semântica que se formou posteriormente” (XAVIER, 2001).

Atualmente, é possível constatar estratégias humorísticas nos mais distintos campos artísticos, como na literatura, no teatro, no cinema, na música e, obviamente, nas *artes gráficas*, entre muitos outros. O pesquisador Vladimir Propp, em seu estudo sobre comicidade, já apontava várias possibilidades de se estruturar uma sátira, valendo-se o humorista de diferentes procedimentos especiais de acordo com seus objetivos. Defendia o pesquisador que “a figura do homem, suas ideias, suas aspirações são ridicularizadas de modos diferentes”, resultando na existência de características e técnicas específicas para se elaborar uma obra de humor (PROPP, 1992).

Assim, dentro do universo específico do Humor Gráfico, especialmente aquele praticado em nosso país, podemos vislumbrar distintos caminhos, percursos, escolhas, que desembocam em obras visuais marcadamente distintas entre si. Tais especificidades acabaram por aglutinar essas obras em alguns campos básicos, atualmente conhecidos pelos termos ‘Charge’, ‘Cartum’, ‘Caricatura’ e ‘HQ’. Poderíamos, assim, descrever resumidamente estes campos da seguinte maneira (RIANI, 2002):

**CHARGE:** desenho humorístico sobre *fato real* ocorrido recentemente na política, economia, sociedade, esportes e outros.

Caracteriza-se pelo aspecto temporal específico, atual e crítico. Geralmente encontrada na imprensa diária, principalmente em espaços opinativos e editoriais de vários países.

**CARTUM:** desenho humorístico sem relação necessária com qualquer fato real, nem tampouco com personalidades públicas específicas. Privilegia, em geral, a crítica de costumes em sátiras direcionadas ao comportamento, aos valores sociais e ao cotidiano. É considerado mais perene a atemporal, portanto, que a Charge. Pouco encontrada nas páginas da imprensa brasileira atual.

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ ou TIRA):** história gráfica desenvolvida em distintas etapas e quadros sequenciais, a partir de roteiro e trama. Há que se destacar que este tipo especial de narrativa pode ter como espectro outros universos além do humorístico, tais como os do terror, da ficção científica, dos super-heróis e assim por diante.

**CARICATURA:** desenho humorístico que prioriza a distorção *anatômica*, geralmente com ênfase no rosto e/ou partes marcantes do retratado, revelando, implícita ou explicitamente, traços de sua personalidade.

Tais entendimentos apresentam-se como leituras auxiliares na análise e no estudo de obras de Humor Gráfico, sendo aceitos e adotados em todo o Brasil de forma semelhante. Há, entretanto, certos exemplos de trabalhos nos quais as categorias se tocam, se aproximam e até se (con)fundem. Dentre as quatro categorias permanentes que compõem o Salão Universitário de Humor de Piracicaba-UNIMEP (Caricatura; Charge; Cartum; HQ), especial destaque deve ser dado à arte da *Caricatura*, que se consolidou como a mais disputada e aquela com o mais elevado grau técnico, além de registrar - a cada ano - a maior quantidade de trabalhos inscritos. Tal fato nos aponta diversas questões e outras tantas reflexões, uma vez que a Caricatura é marcada por características estéticas e técnicas bastante específicas e raras, conforme veremos.

## A ARTE DA CARICATURA

Surgida na época do Renascimento, a arte da caricatura registra entre seus momentos mais marcantes a série de rostos, narizes, queixos e sobranceiras desproporcionais criados por ninguém menos que, o então consagrado pintor, Leonardo da Vinci, por volta de 1500. Tais obras

marcaram a etapa inaugural da arte da caricatura como a entendemos hoje, protagonizada pelo artista-inventor considerado, até nossos dias, como um dos mais criativos e importantes nomes da história. É também, nesse período que surgem as séries de esboços de características caricaturais desenhadas por Albrecht Dürer e pelos irmãos Carracci. Cabe destacar, ainda, que outros grandes nomes das artes em distintas gerações e figuras emblemáticas de grandes revoluções estéticas, como Monet, Goya e Picasso, igualmente se dedicaram a esta peculiar linguagem visual em determinantes períodos de suas carreiras, ampliando a constatação da força e da atração exercida pela arte caricatural. Outro curioso fato ocorrido em solo italiano foi a primeira utilização registrada da terminologia, por A. Mosini, quando este discorreu sobre a série *Diverse Figure*, em meados de 1600. Os desenhos em questão, desenvolvidos anteriormente pelos irmãos Agostino e Annibale Carracci satirizando moradores de Bolonha, foram chamados de *ritratini carichi* (retratos carregados). É igualmente importante lembrar que a origem do termo *caricatura* tem suas raízes no verbo italiano *caricare*, ou seja, carregar, sobrecarregar, carregar exageradamente (FONSECA, 1999).

Contudo, a valorização desse tipo de imagem enquanto arte veio a ocorrer apenas no século XIX, quando a pintura passou a ser elencada entre: *retratos, pinturas de gênero, pintura histórica, e natureza-morta*. A caricatura foi, assim, incluída no grupo das chamadas “pinturas de gênero”, que apresentavam inéditas visões do mundo por meio da linguagem do humor (LOPES, 1999). Desse modo, é possível notar que a gênese da arte da caricatura não deve ser vista de modo reducionista nem pontual, uma vez que variados acontecimentos, em contextos e épocas diversas, acabaram propiciando diferentes pistas sobre o surgimento dessa instigante manifestação humorística visual.

Uma das características centrais dessa manifestação artístico-visual reside na amplificação intencional de aspectos anatômicos e psicológicos do personagem, não sendo a ação, nem a situação, seu foco central. A hábil combinação entre fisionomia e personalidade da ‘vítima’ pode apontar para resultados magistrais, embora haja obras dessa natureza que não se destacam por trazer à tona o aspecto emocional do caricaturado, mas, sobretudo, por apresentar exageros anatômicos propositalmente como mote central (PROPP, 1992). Porém, é sempre

enriquecedora a obra caricatural que mergulhe também na ‘psique’ do indivíduo. O pesquisador russo Propp reafirma, nesse sentido, a importância do aspecto visual/corporal, ao indicar que “o caráter da personalidade se exprime no rosto, nos movimentos, em sua maneira de portar-se” (PROPP, 1992). Da mesma forma, o mestre do desenho Will Eisner (criador do lendário personagem *Spirit*) afirma que a superfície do rosto é “uma janela que dá para a mente”. Trata-se de um terreno familiar à maioria dos seres humanos. Seu papel (...) é registrar emoções” (EISNER, 1989). É preciso lembrar, também, que esta categoria exige o domínio de técnicas artísticas e plásticas específicas, sobretudo naquilo que diz respeito ao *impacto visual*. Outro curioso aspecto da arte da caricatura é a importância do conhecimento prévio por parte do leitor em relação ao personagem inspirador da obra; caso contrário, seu resultado poderia suceder enfraquecidamente (CAGNIN, 1975). Se não identificamos o caricaturado com seus defeitos e marcas amplificadas, dificilmente mergulhamos no impacto oferecido pelo artista.

## DIMENSÃO COLETIVA

Caberia a essa altura indagar se haveria entre tal manifestação cultural algo que a aproximasse do conceito ‘coletivo’, por meio da constituição artística pautada pela irreverência e pelo humor. Para diversos pesquisadores, o campo do humor gráfico transforma-se em uma “arma imediatamente ao alcance da mão” (LANDOWSKI, 1995), quer pela fácil compreensão que alcança perante o público, quer pelo prazer visual que proporciona, levando um grande número de pessoas a receber imediatamente seu ‘recado’, dificilmente dado de forma tão rápida, criativa e prazerosa quando apresentado de outras formas.

As artes visuais, historicamente, sempre estiveram subjugadas a serviço do poder. Quer seja de imperadores como também de papas e membros do alto clero, monarcas e tradicionais integrantes das nobrezas e cortes, pautados por concepções amplamente aceitas durante gerações, como a prática disseminada do mecenato, entre tantas outras formas de submissão. E assim se mantiveram durante séculos, até o surgimento daquilo que hoje entendemos amplamente por ‘arte’, especialmente a partir de períodos e fatos que principiaram determinadas manifestações

nas quais o olhar, a ideia e o desejo *do artista* passam a ser considerados aspectos fundamentais.

Nesse percurso, a caricatura surge como uma das mais explícitas e revolucionárias manifestações artísticas pautadas por tais atitudes, há longínquos séculos, tanto naquilo que diz respeito ao papel da arte em si, como na escolha de seus ‘alvos’, nitidamente apontados em direção a detentores do poder, em um posicionamento político identificado como mais ‘fraco’. Tal atitude é facilmente observada desde os primeiros impressos ilustrados por esta forma de arte, com o ápice, à época, em torno dos desdobramentos da Revolução Francesa. Esta mesma marca atravessa até hoje todo o universo do humor gráfico/caricatura, visceralmente pautado pela crítica ao poder, ao dito ‘famoso’. Enquanto na charge a crítica tende a ser explicitamente opinativa, na caricatura fisionômica tal procedimento ocorre pela destituição da autoimagem que cada um de nós carrega.

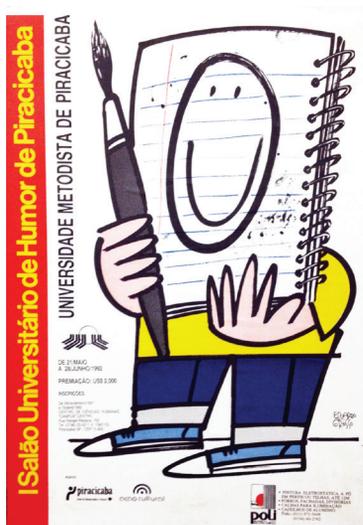
Nesse sentido, a reação mais comum daquele que se depara com sua própria caricatura é, geralmente, marcada pela sensação de ruptura, de quebra da ‘couraça’ que cada um tem de si, em uma nítida desconstrução do ‘ser constituído’, como uma espécie de oposição ao convencional, ao poder, ao burocrático, ao formal. Tais características da caricatura a inserem em uma potente dimensão coletiva, tanto por sua temática e seus objetivos, como pela grande atração que exerce sobre os mais distintos públicos, possibilitando agenciamentos multiplicadores.

Podemos detectar, desse modo, uma forte identificação por parte da população em inúmeros exemplos históricos por todo o mundo, que revelam a penetração e a identificação pública da arte do humor gráfico, sobretudo em torno de questões que envolvam a prática do poder e de seu abuso por determinados grupos. Casos como o estrondoso sucesso do revolucionário semanário ‘O Pasquim’ na década de 1970, em plena ditadura militar brasileira, evidenciam a capacidade de proporcionar incontáveis linhas de fuga, tão presentes na imprensa alternativa, principalmente naquela marcada pelo enfoque humorístico. É, enfim, a destituição de qualquer pretensa superioridade, trazendo todos para um mesmo patamar, possibilitando nossa incursão - entre outros caminhos - pelos espaços da dimensão coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

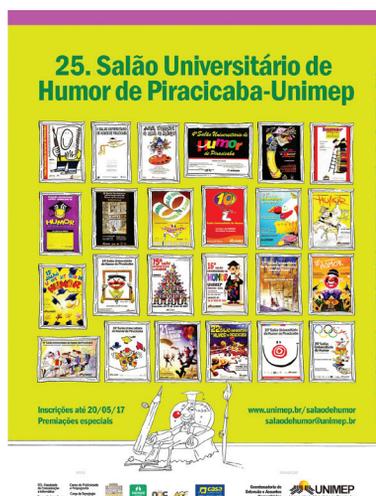
Podemos constatar, após tais reflexões e desdobramentos, a força da arte da caricatura em rico diálogo com princípios extensionistas fundamentais, especialmente naquilo que diz respeito à defesa da cidadania, um dos elementos mais marcantes da história do humor gráfico. Cabe dizer, por fim, que pensar ‘em humor gráfico’, pensar ‘em caricatura’, é pensar na possibilidade de desafios: desafio ao autoritarismo, desafio à arrogância, desafio à falsa ideia de superioridade individual no contexto coletivo e comunitário. É pensar, portanto, na construção de um inusitado espaço de reflexão em torno de nossos equívocos e imperfeições, bem como dos caminhos criativos que nos estimulem à construção de uma nova sociedade pela arte, com arte... sendo ARTE!

**Figura 1:** Cartaz do primeiro Salão Universitário de Humor da Unimep, em 1992.



**Fonte:** Camilo Riani (arte).

**Figura 2:** Cartaz do 25º Salão Universitário de Humor da Unimep - 2017, em homenagem aos artistas criadores dos cartazes durante a história do evento.



**Fonte:** Eduardo Grosso (arte).

## REFERÊNCIAS

- BIENAL INTERNACIONAL DE HUMOR. **Revista / Projeto Sem Aids com amor**. São Paulo, 1997.
- CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CAGNIN, Antônio Luís, **Revista Comunicação e Educação** (1): 15 a 46, Set.1994 – USP.
- CORRÊA DO LAGO, Pedro. **Caricaturistas brasileiros: 1836/2001**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FONSECA, Joaquim da. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- LANDOWISK, E. **Não se brinca com o humor: a imprensa política e suas charges**. *Face Revista de semiótica e comunicação*, São Paulo, v. 4, n. 2: (64-95), 1995.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em comunicação**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- LOPES, Myriam Bahia. **Corpos ultrajados: quando a medicina e a caricatura se encontram**. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, V I(2): 257-75, jul.-out. 1999.
- MAIA, Almir de Souza. **Novos tempos para o Salão de Humor**. *Jornal de Piracicaba*. 16 mai. 1995. Caderno Arte/Cultura/Educação, p. 13.
- PROPP, Vladimir I. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.
- RIANI, Camilo. **Linguagem & Cartum... Ta rindo do quê?** Um mergulho nos Salões de Humor de Piracicaba. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA. **Catálogo; 28º Salão Internacional de Humor de Piracicaba**. Piracicaba, 2001.
- UNIMEP. Extensão. Disponível em:< <http://unimep.edu.br/a-unimep/extensao> >. Acesso em: 10 de out. 2017.
- XAVIER, Caco. **Aids é coisa séria – humor e saúde: análise dos cartuns inscritos na I Bienal Internacional de Humor, 1997**. *Hist.cienc. saúde*, Junho 2001, vol.8 nº 1.ISSN 0104-5970.

## DADOS DO AUTOR

CAMILO RIANI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professor Curso de Tecnologia em Design Gráfico e Coordenador da Agência Escola do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Metodista de Piracicaba. Presidente do Salão Universitário de Humor de Piracicaba. Piracicaba/SP – Brasil. [camiloriani@gmail.com](mailto:camiloriani@gmail.com)

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O “OUTRO” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

**Josué Adam Lazier**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

## RESUMO

O presente texto repercute os marcos históricos da extensão universitária no Brasil, alguns desdobramentos, tais como a criação dos Fóruns de Extensão envolvendo as Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e privadas. Ressalta ainda o significado da extensão universitária a partir dos referencias apontados pelos respectivos Fóruns de extensão e, sobretudo, reflete sobre a construção da cidadania apresentando como perspectiva dialógica que a extensão pode ser o “outro” neste processo coletivo e em resposta ao clamor da sociedade por justiça social e pelo resgate da dignidade humana.

## INTRODUÇÃO

O texto apresenta alguns marcos históricos da extensão universitária e o desenvolvimento de conceitos e significados que foram se formando em torno da função e da responsabilidade social das Universidades e das Instituições de Ensino Superior.

São vários os conceitos encontrados na literatura sobre a extensão universitária, e, para a elaboração desta reflexão, destaca-se a compreensão dos Fóruns de Extensão.

Assim como os marcos históricos são destacados, os conceitos e significados da extensão universitária na perspectiva de repercutir uma questão fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a figura do outro que se coloca no caminho e faz mediações com os sujeitos localizados historicamente. A questão de fundo que o texto coloca à guisa de provocação, é se a extensão universitária faz o papel de ser este outro nos processos de mediação entre a teoria e a prática e o encontro com a realidade.

## HISTÓRICO

Os caminhos e os desafios para a institucionalização da extensão universitária apresentam alguns marcos históricos: 1) Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental – Decreto 8.659 de 1911, que introduziu a autonomia administrativa e didática nas Instituições de Ensino Superior. Na esteira deste Decreto, foi criada em 1912 a Universidade Livre de São Paulo que apresentou a primeira formulação extensionista universitária que, no caso, foram os cursos de extensão (Gurgel, 1986); 2) Manifesto de Córdoba de 1918 que propunha a extensão como função social da universidade; 3) Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 que destacava a extensão como inserção cultural e afirmava que a extensão é “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias”; 4) Criação da União Nacional de Estudantes – UNE em 1937, no âmbito da mobilização nacional de estudantes junto aos movimentos populares, resgatando, de certa forma, os princípios preconizados no Manifesto de Córdoba; 5) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que faz menção à extensão universitária; 6) Regime Militar que, em 1964, defendia a extensão como prestação de serviços; 7) Primeira Política Brasileira de Extensão Universitária – Ministério da Educação (MEC), 1975; 8) Constituição Federal de 1988 que define a extensão universitária como atividade-fim da universidade e apresenta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 9) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na perspectiva de fomentar a extensão universitária, foram criados os Fóruns de Extensão. Em 1987 as Instituições Públicas criaram o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras - ForProex, com a perspectiva de “articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (ForProex, 2015). Os objetivos deste Fórum são:

Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias

de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras; Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica; Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas; Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (ForProex, 2015).

Em 1999 foi criado o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ForExt, com a perspectiva de “reafirmar o compromisso das IES Comunitárias que aqui representam, com o processo de construção da cidadania, e de uma sociedade mais justa e mais humana” (ForExt, 1999). Os objetivos são:

I - analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à Extensão e Ação Comunitária de interesse de seus membros; II - buscar o entendimento com órgãos governamentais e Instituições da sociedade e com organismos de representação universitária; III - articular o desenvolvimento de programas e projetos e de redes de trabalho entre as Instituições que o constituem; IV - divulgar as atividades de Extensão e Ação Comunitária realizadas por estas Instituições no âmbito da sociedade brasileira; V - identificar projetos/programas de fomento à Extensão e à Ação Comunitária e divulgá-los entre as IES filiadas (ForExt, 1999).

Em 2003 foi criado o Fórum de Extensão das Instituições Particulares - ForExp, cujos objetivos são:

Analisar e debater questões relativas à Extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse da maioria de seus associados; Estabelecer interlocução com órgãos governamentais, com instituições da sociedade civil e com organismos de representação universitária; Articular e estimular o desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas; Divulgar, no âmbito da sociedade brasileira, as atividades de extensão desenvolvidas pelas Instituições filiadas; Identificar programas e projetos de fomento à extensão e divulgá-los entre as Instituições filiadas; Propiciar um espaço apropriado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras; Promover a participação das Instituições associadas nos processos de formulação e implementação das políticas de Extensão, em âmbito nacional (ForExp, 2016).

As discussões e reflexões envolvendo a extensão universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES) foram se ampliando com a criação dos Fóruns, bem como a concepção de extensão universitária.

Para o ForExt a Extensão Universitária pode ser entendida como:

Um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios. Assim, promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade (ForExt, 2013: p. 19).

O ForProex expressa assim a sua compreensão sobre a Extensão Universitária:

As atividades de extensão universitária constituem apostes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade (ForProex, 2012).

O ForExp se expressa da seguinte forma:

Extensão é atividade fundamental à formação cidadã e que reforça a dimensão pública da educação superior, independente da organização acadêmica da IES. Por ser uma atividade acadêmica, além do ensino e da pesquisa, possibilita a interação da universidade como um todo com os outros setores da sociedade. Dessa forma, socializa e democratiza os conhecimentos produzidos e também possibilita a formação dos recursos humanos que o país precisa para o seu desenvolvimento (ForExp, 2016).

Desta forma, os Fóruns vão desenvolvendo seus conceitos de extensão universitária que em muitos aspectos se aproximam, sobretudo, no que diz respeito à formação cidadã e ao diálogo ou aproximação de outros setores ou segmentos da sociedade. O conceito de extensão não é estático, pois ele vai se ampliando e se materializando nas práticas extensionistas das Instituições de Ensino Superior.

## SIGNIFICADO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Há uma Política Nacional de Extensão Universitária, aprovada pelo ForProex em 2012 e um Plano Nacional de Extensão Universitária 2011-2020 com metas e estratégias voltadas, principalmente, para as Instituições Públicas.

Em 2013 o ForExt estabeleceu referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão para as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), mas considerou que seria oportuna a construção desta política com os segmentos educacionais do país, pois a agenda universitária deve ser relevante para a sociedade brasileira e para o desenvolvimento humano. E, neste sentido, a extensão universitária tem muito a contribuir.

Sua institucionalidade pressupõe seu entrelaçamento com as dimensões teórica, política, ética e social do processo educativo. Sua práxis é capaz de desencadear processos pedagógicos criativos, que possibilitam a articulação teoria e prática e o estímulo à postura interdisciplinar, assim como a elaboração de novas metodologias no processo de construção do conhecimento, possibilitando suporte à apreensão crítica do real e a realimentação das políticas curriculares (ForExt, 2013: p. 35).

As ICES evidenciam desde o seu nascedouro compromisso com o desenvolvimento humano. Para o ForExt “trata-se de uma forte missão que busca resgatar o humano e o cidadão, compreendendo-o em sua dimensão política e inserção no corpo social”. (ForExt, 2013: p. 15). Esta característica das Instituições Comunitárias impulsiona a comunidade acadêmica a perceber a realidade, a dialogar com os movimentos sociais e populares, a perceber as pessoas e seus saberes e a se inserir nas diferentes realidades para atuar, juntamente com as pessoas das comunidades, na construção da cidadania e dos direitos humanos.

Algumas ICES, provavelmente na sua grande maioria, estabeleceram suas políticas de extensão que norteiam os programas, projetos e ações de extensão. Em algumas delas este processo de estabelecimento de políticas extensionistas se deu nos idos de 1990. Na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) isto ocorreu em 1998, entendendo que

A extensão pode constituir-se em alternativa para a superação da cisão entre a teoria e a prática. É oportuno lembrar que a dicotomia entre

essas dimensões do processo de construção do conhecimento tem acentuado o afastamento das universidades dos problemas mais cruciais da sociedade brasileira. Sob este prisma, a extensão pode tornar-se um instrumento que ajude a efetivar o sentido social, político e ético da pesquisa e do ensino (UNIMEP, 1998: p. 7).

No entanto, a crítica de Botomé precisa ser considerada à guisa de reflexão, quando afirma que:

Absolutizar a extensão universitária como sendo o grande instrumento de realização do compromisso social da instituição universitária pode ser um equívoco ou, o que é muito pior, pode servir como mais um engodo a distrair de tarefa mais sérias do ponto de vista de suas potencialidades para uma efetiva transformação social (1996: p. 82).

Nesta perspectiva apontada por Botomé, refletir sobre extensão universitária é sempre um desafio e uma oportunidade, pois o compromisso social da Instituição deve ser relevante para a sociedade. Ela, a reflexão sobre extensão, assim como a extensão universitária, vai se construindo e se criando, muitas vezes como resistência às propostas voltadas para o mercado ou para o consumo meramente institucional. Mesmo enfrentando resistências ou resistindo, a extensão universitária oxigena os processos de ensino e aprendizagem. Ou talvez, mais do que oxigenar, incomoda algumas práticas institucionais de se fechar dentro dos muros acadêmicos e dos projetos pedagógicos “umbilicais”. Em sua Política de Extensão a Universidade Metodista de Piracicaba prescreve que a extensão universitária deve priorizar

A aproximação da Universidade e a construção de parcerias com segmentos da população que têm consciência e admitem a responsabilidade de efetivarem transformações sociais, econômicas e políticas, de forma a instituir os valores da igualdade de direitos e da democracia como referências que orientem a organização da sociedade brasileira. (UNIMEP, 1998: p. 48).

O Plano Nacional de Educação prevê, no item 12.7, que 10% da carga horária dos cursos deve ser destinada para projetos e programas de extensão universitária. A curricularização da extensão é importante, pois possibilita que os conceitos de extensão universitária sejam visitados ou revisitados pelos diferentes atores da comunidade acadêmica, além de oxigenar os processos de ensino e aprendizagem. A creditação curricular de projetos, programas, ações, cursos e eventos de extensão desenvolvidos pelas IES contribuem para a mediação da relação entre a Instituição e a sociedade, ampliando os horizontes no processo de ensino e aprendizagem e a inserção em diferentes realidades. A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu em fevereiro de 2017 uma subcomissão formada por especialistas para assessorar a Comissão que estabelecerá diretrizes ou referenciais regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira.

## PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste sentido, cabe a pergunta: a extensão universitária seria o “outro” na construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil? Seria o “outro” no processo de desenvolvimento humano? Ou como afirmava Vigotski, seria os “outros através dos quais nos tornamos nós mesmos”? (2000: p. 56).

Síveres, em forma de reflexão, pondera o seguinte:

A extensão, para além de contribuir com a identidade institucional e com a finalidade educacional, pode ser compreendida como um processo aprendente, objetivando desencadear um percurso que, junto com o ensino e a pesquisa, postule uma aprendizagem significativa (SÍVERES, 2010: p. 109).

Assim, podemos considerar que a extensão universitária contribui para o desenvolvimento da autonomia do ser humano que se faz na relação com o outro. Esta questão nos leva a considerar o ser humano na perspectiva de Paulo Freire.

Para Paulo Freire (2008), o ser humano tem por vocação natural ser sujeito e não objeto que venha a ser passivo e sem qualquer participação na sua própria história. E como sujeito é um ser inacabado que se constrói na relação constante com o ambiente histórico, ou seja, o mundo, e com os outros sujeitos que também habitam o mesmo ambiente histórico e com os quais se relaciona sob o impacto da realidade onde estão inseridos.

Para ele, essas “relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE: 2007, p. 30). Desta forma, o homem é um sujeito dialético em suas relações com o mundo e com os outros seres viventes. Ele é capaz de relacionar-se, de superar suas limitações, de sair de si mesmo, ou seja, o homem é um ser transcendente e capaz de distinguir as diferentes e distintas situações existenciais às quais está submetido (FREIRE, 2007).

O homem é sujeito que por vocação se constrói com as diversas relações nos espaços concretos onde vive. Como sujeito da história, tem raízes tanto no espaço geográfico como no espaço temporal, além de criar uma cultura que vem preencher estes espaços onde se encontra com outros sujeitos.

A primeira reação do sujeito neste espaço geográfico e temporal é a reflexão sobre a relação que desenvolve na realidade, com a realidade e com outros sujeitos que vivem no mesmo ambiente histórico (FREIRE, 2006), a partir do pensar e do agir de forma integrada ao ambiente onde vive.

Em função disto, além da reflexão sobre as relações, o homem é capaz de criar e recriar a realidade onde vive, pois ele tem vocação para a transformação da realidade.

A consciência crítica desenvolvida pelo sujeito que se faz na relação com os outros sujeitos históricos, possibilita que atue a fim de transformar a sociedade de uma forma cada vez mais urgente,

Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2007: p. 33).

Nesta construção do sujeito, o diálogo é fundamental. E como afirmou Paulo Freire, o “diálogo é este encontro entre os homens,

mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação do eu-tu” (FREIRE, 2006: p. 91). Este é o espaço privilegiado da extensão universitária.

Nestes aspectos complexos se ressalta a extensão universitária, que vai ao encontro do outro, que dialoga com o outro, que partilha com o outro, que constrói coletivamente e em parceria com o outro.

Construir a cidadania por meio de ações extensionistas é ler a realidade (diferentemente de “espiar” sob a ótica dos poderosos e das elites), é aproximar-se das diferentes situações que a realidade aponta, é ouvir os clamores dos que “são menos” numa sociedade capitalista e desumanizadora, é dialogar mediado pelo contexto histórico e pela força de transformação da realidade, é construir junto com os outros sujeitos históricos. Afinal, “Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).

Nesta linha de reflexão, a conscientização é fundamental para a autonomia, pois a capacidade de ler o mundo, perceber a realidade e enxergar as estruturas geradoras de opressão, decorrem do processo educativo que contribui para a formação de uma consciência crítica.

A educação deve contribuir para a construção do sujeito que está em transformação e formação de uma consciência crítica. Uma educação que leva em conta o contexto de vida, a história, o saber e a cultura dos educandos e que seja, ao mesmo tempo, instrumento que leve o educando à reflexão sobre a sua vocação enquanto sujeito da história (LAZIER, 2010: p. 52).

Do ponto de vista das ICES a grande missão educacional é preparar cidadãos conscientes, conscientizados, humanizadores e com a capacidade dialógica e de interação com as mais diferentes realidades do nosso país, a fim de contribuir para a construção da vida digna, da cidadania e do bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos históricos e conceituais, bem como o papel da extensão universitária destacados no texto, se constitui em convite à

reflexão e à discussão. Uma das pautas das Instituições Comunitárias de Ensino Superior tem sido a curricularização da extensão universitária e o impacto na formação do estudante, bem como a contribuição para a transformação social.

Por outro lado, a sociedade clama por justiça, pelos direitos humanos e pela cidadania plena. Este clamor adentra os muros das ICES e alcança docentes, discentes e funcionários que se mobilizam para atuar ao lado dos outros na construção do bem comum.

## REFERÊNCIAS

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e Ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1966.

FOREXT. Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. **Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES**. Itajaí/SC: Univali, novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Carta de Goiânia**. 1999. <http://www1.pucminas.br/documentos/goianiaforext.pdf>. Acessado em 21 de setembro de 2015.

FOREXP. Fórum de Extensão das Instituições Particulares. <http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>. Acessado em 01 de outubro de 2016.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. [http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&cid=34&Itemid=18](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&cid=34&Itemid=18). Acessado em 21 de setembro de 2015.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo, SP: Centauro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra S/A, 2008.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.

LAZIER, Josué Adam. **Diretrizes Educacionais da Igreja Metodista e Sua Aproximação com a Proposta de Educação Libertadora em Paulo Freire**. Tese de Doutorado em Educação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

SÍVERES, Luiz. **A Extensão como um processo aprendente**. In: **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília, Editora Universia, 2010.

\_\_\_\_\_. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Líber Livro, 2015.

UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba. **Política de Extensão**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1998.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Ed. Martins Fontes, 2000.

## DADOS DO AUTOR

### JOSUÉ ADAM LAZIER

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Coordenador de Extensão e Assuntos Comunitários da mesma Universidade. Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior. Piracicaba/SP – Brasil. jalazier@gmail.com