

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE: MÚLTIPLOS SABERES E OLHARES

ALESSANDRA REGINA MÜLLER GERMANI
CAMILA CHIODI AGOSTINI
MUNIR LAUER
Organização



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE:

MÚLTIPLOS SABERES E OLHARES

ALESSANDRA REGINA MÜLLER GERMANI
CAMILA CHIODI AGOSTINI
MUNIR LAUER
Organização



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos interdisciplinares de educação e de saúde
[livro eletrônico] : múltiplos saberes e
olhares / organização Alessandra Regina Müller
Germani , Camila Chiodi Agostini , Munir Lauer.
-- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-114-4

1. Educação 2. Interdisciplinaridade 3. Saúde
I. Germani, Alessandra Regina Müller. II. Agostini,
Camila Chiodi. III. Lauer, Munir.

23-157945

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-114-4

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Pensar a contemporaneidade, diante de sua multiplicidade e especificidade, implica visualizar esse tempo presente de forma conjunta, conectada, na qual saberes e olhares se conjugam em busca de um diálogo interdisciplinar. Nesse sentido, consideramos que o indivíduo para ser e estar no mundo, da forma em que ele se encontra, precisa confluir pensamentos e conhecimentos, em nome da solução conjunta das questões desse tempo.

É preciso conceber, também, que estamos vivenciamos um período pós-pandêmico, que alterou profundamente nossa forma de ser e estar no mundo e, portanto, não há como desconsiderar que, assim como nos ensina Boaventura¹ (2021, p. 42-43) que “a contemporaneidade é uma totalidade heterógena, internamente desigual e combinada.” E sendo combinada, portanto, não se vislumbra possibilidade de refletir sobre o mundo e nossos problemas atuais sem considerar os múltiplos enfoques sobre cada assunto trabalhando de forma coletiva. Como nos ensina Freire (2007, p. 39)², é preciso pensar certo e, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O pensar certo de Freire é dialógico e, pode se traduzir na conjugação de saberes diversos, para analisar problemas comuns às diversas áreas do conhecimento humano.

É com essa proposta interdisciplinar, de múltiplos saberes e olhares para dirimir esse cotidiano múltiplo, que a presente obra é construída. Composta de oito capítulos, essa coletânea contempla assuntos relacionados à educação e à saúde, compartilhando saberes que contribuem para o crescimento do conhecimento nessas áreas e permitindo novas compreensões e análises sobre os temas em destaque.

1 SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora**: da pandemia a utopia. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.

2 FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Assim, no capítulo 1 intitulado “O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA”, de autoria de Claudienne da Cruz Ferreira, a autora refere que a gestão democrática é um dos princípios fundamentais para a educação pública brasileira. É o projeto político pedagógico que tem a função de ser um documento que delimita a identidade da escola. Portanto, o objetivo do capítulo é demonstrar a importância da relação da existência da gestão democrática para sua construção e aplicação na realidade diária da escola por meio do projeto político pedagógico das escolas públicas brasileiras.

Já no capítulo 2 denominado “NÚCLEOS DE PESQUISAS DA ESCOLA 29 DE OUTUBRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E SAÚDE EM DEBATE”, o autor Munir Lauer aborda o caminho histórico acerca da estruturação dos Núcleos de Base – os Núcleos de Pesquisas, reforçando que essa organização em Núcleos não surge dentro da escola, e sim, no período de acampamento da Fazenda Annoni (e anterior a ocupação, ainda na fase preparatória à mesma). Ele ressalta que os núcleos foram transferidos do espaço/momento do acampamento para o espaço/tempo da escola.

Na sequência, no capítulo 3, chamado “O PROFISSIONAL EM TÉCNICO EM LOGÍSTICA COMO MULTIPLICADOR EM EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO”, de autoria de Marcos Antonio Motta, o autor apresenta a experiência no Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, a instituição administra as Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia, ofertando cursos técnicos de nível médio e tecnológico. O curso técnico em Logística é oferecido nas modalidades: Integrado ao Ensino Médio (4360 horas), Ensino Médio com Habilitação Profissional (3520 horas) e

Qualificação profissional técnica de nível médio (1200 horas), busca construir o currículo alinhado ao mercado de trabalho, desenvolvendo, implementando e avaliando os currículos pertinentes a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Com o tema das “NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA E A ESCRITA DE SI: UMA CONVERSA ENTRE NÓS”, o capítulo 4, a autora Elaine Michele dos Santos da Silva apresenta a tessitura da sua trajetória pessoal, acadêmica, vivências e aprendizagens que se entrelaçam com outras histórias. Reforça que neste artigo apresenta uma perspectiva do olhar para as memórias que narram a história da formação e articula ainda neste compósito reflexões desencadeadas em um processo formativo de professores e suas memórias de alfabetização.

A saúde e a cidadania são os temas do capítulo 5, chamado “SAÚDE E CIDADANIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA”, de autoria de Ruben Walter Branas Coelho e Anelise Schell Almeida. Os autores nos apresentam a experiência da realização da Feira de Saúde e Cidadania no Bairro São Lucas, comunidade periféricas e de maior vulnerabilidade social, como uma ação interdisciplinar e interinstitucional. O objetivo principal da Feira de Saúde e Cidadania foi oferecer ações de educação em saúde e cidadania, sensibilizando todo público-alvo quanto a promoção da saúde, a prevenção de agravos e a formação cidadã. Para a realização da Feira, foram instalados estandes e unidade de saúde móvel. Acadêmicos, professores e profissionais da área de saúde, diversos setores de administração municipal, organizações da sociedade civil, universidades e integrantes da comunidade, participaram do atendimento à população.

O relato de um programa de extensão universitária em saúde é tratado no capítulo 6 da obra. Intitulado “PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO

DE DOENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTRUTURAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO”, de autoria de Alessandra Regina Müller Germani, o texto apresenta um relato de experiência como coordenadora e responsável pelo desenvolvimento de dois projetos que integram o programa de extensão “Práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças” e que foram implementadas no período de abril de 2022 a dezembro de 2022, sendo eles: “Processo educativo-reflexivo acerca das práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças com um grupo de idosos do município de Passo Fundo/RS” e “Implementação da visita domiciliar como uma estratégia de assistência em saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde – SUS no município de Passo Fundo/RS”. Para isso, contaram com subsídio financeiro disponibilizado pelo Edital Nº 71/GR/UFFS/2022 - Concessão de Bolsas Acadêmicas de Extensão e de Cultura, o que permitiu ter três bolsistas e um aluno voluntário envolvidos na operacionalização das ações de extensão.

Já o capítulo 7, denominado como “A EXTENSÃO RURAL NUMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA”, de autoria de Alessandra Regina Müller Germani e Jacir João Chies, os autores apresentam um relato de experiência, como coordenadores do curso de extensão, intitulado “A Extensão Rural e os impactos na agricultura numa perspectiva multidisciplinar”, desenvolvido no período de setembro a outubro de 2021. O referido curso foi aprovado no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, por meio da Chamada: Demanda Espontânea – Extensão, sob o registro EXT-2021-0209, tendo como objetivo geral: desenvolver um processo educativo-reflexivo acerca da temática da extensão rural e a sua ligação/articulação com outras áreas de conhecimento, tais como: saúde, educação, psicologia, serviço social, etc. na

perspectiva de, a partir destes conhecimentos, qualificar a atuação em equipes multidisciplinares no cenário rural. E como objetivos específicos o texto apresenta: discutir as experiências de extensão rural no Brasil e na América Latina, bem como o impacto destas ações na agricultura brasileira e repensar as formas de trabalhos na extensão rural numa perspectiva multidisciplinar.

No capítulo 8 o tema sobre “PONDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DO-
CENTE DIALÓGICA”, de autoria de Camila Chiodi Agostini e Ana Paula Pinheiro é analisado. As autoras apresentam que as discussões sobre a formação continuada docente têm ganhado maior espaço de discussão, principalmente pelas mudanças contínuas do espaço-tempo educacional, como também da sociedade em que a educação se inseriu. Desta forma, o objetivo do capítulo é analisar como a escola pode constituir-se como lócus privilegiado da formação docente dialógica. Sendo assim, por meio da pesquisa, de análise bibliográfica, e de uma proposta hermenêutica-analítica, buscaram trazer estes levantamentos para discussão, pautando-se em autores como Almeida (2019), Benincá (2000, 2002), Freire (2011), Sartori (2013), Libâneo (2017), Nóvoa (1995). A temática é construída sobre o argumento de que a escola pode se tornar um espaço privilegiado de formação docente, desde que pautada em um processo dialógico, coletivo e que leve em consideração o contexto escolar, tendo como norte o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, como nos advertiu Morin³ (2020, p.21), nunca estivemos tão “condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo.” Por isso, propostas como essa ajudam a cumprir nossa

3 MORIN, Edgar. É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus [recurso eletrônico]. Colaboração Sabah Abouessalam. Tradução Ivone C. Benedetti. 1. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

função de reflexão sobre os rumos das problemáticas contemporâneas que nos cercam, tendo por base que o diálogo interdisciplinar pode ser a chave desse processo.

Convidamos a todos para refletir conosco sobre temas tão necessários e urgentes!

Boa leitura a todos e todas!

Alessandra Regina Müller Germani

Camila Chiodi Agostini

Munir Lauer

Sumário

CAPÍTULO 1

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.....15

Claudienne da Cruz Ferreira

doi: 10.48209/978-65-5417-114-0

CAPÍTULO 2

NÚCLEOS DE PESQUISAS DA ESCOLA 29 DE OUTUBRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E SAÚDE EM DEBATE.....29

Munir Lauer

doi: 10.48209/978-65-5417-114-1

CAPÍTULO 3

O PROFISSIONAL EM TÉCNICO EM LOGÍSTICA COMO MULTIPLICADOR EM EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO.....44

Marcos Antonio Motta

doi: 10.48209/978-65-5417-114-2

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA E A ESCRITA DE SI: UMA CONVERSA ENTRE NÓS.....61

Elaine Michele dos Santos da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-114-3

CAPÍTULO 5

SAÚDE E CIDADANIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....73

Ruben Walter Branas Coelho

Anelise Schell Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-114-V

CAPÍTULO 6

PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTRUTURAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO.....87

Alessandra Regina Müller Germani

doi: 10.48209/978-65-5417-114-5

CAPÍTULO 7

A EXTENSÃO RURAL NUMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA 101

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

doi: 10.48209/978-65-5417-114-6

CAPÍTULO 8

PONDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA.....117

Camila Chiodi Agostini

Ana Paula Pinheiro

doi: 10.48209/978-65-5417-114-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....129

SOBRE OS AUTORES.....132

CAPÍTULO 1

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Claudienne da Cruz Ferreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-0

Resumo: A gestão democrática é um dos princípios fundamentais para a educação pública brasileira. É o projeto político pedagógico que tem a função de ser um documento que delimita a identidade da escola. Portanto, nosso objetivo é demonstrar a importância da relação da existência da gestão democrática para sua construção e aplicação na realidade diária da escola por meio do projeto político pedagógico das escolas públicas brasileiras. Destarte, o presente trabalho visa apresentar uma discussão bibliográfica concernente às questões que norteiam a relação da gestão democrática e a construção e aplicação do projeto político-pedagógico nas escolas públicas brasileiras. As discussões bibliográficas têm demonstrado a importância da existência de um espaço de autonomia da escola e do projeto político-pedagógico para corroborar mutuamente para a aplicação democrática da gestão escolar.

Palavras-Chave: Gestão democrática. Projeto político-pedagógico. Escola pública. Discussão bibliográfica.

Introdução

A presente pesquisa visa investigar a relação entre gestão democrática e a produção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas. A problemática de nosso trabalho é tentar entender como o projeto político-pedagógico corrobora para a efetivação de uma gestão descentralizada e participativa? Para tanto, optamos por fazer uso da metodologia qualitativa a partir do levantamento e discussão bibliográfica sobre a temática do presente artigo.

As transformações na sociedade têm resultado em novas exigências para a escola e que conseqüentemente essas exigências interferem na realidade escolar dos alunos, professores, gestor, coordenador, e todos os demais envolvidos com a realidade da escola. Já não dá para pensar a escola somente enquanto espaço de transmissão de conteúdos programáticos, posto que sua realidade é influenciada por fatores externos que exigem dela a contribuição para a formação plena dos estudantes.

Por isso pensar a gestão é pensar a coletividade na busca por inserir na realidade da escola as discussões e busca de soluções para todos os problemas e demandas externas que a escola enfrenta sejam elas de caráter econômico, tecnológico ou identitário, cabe a instituição busca dialogar com essa sociedade e corroborar para a formação de cidadãos conscientes.

Comumente o gestor é visto como uma figura centralizadora das decisões, contudo desde o processo de democratização se vem buscando horizontalizar as discussões favorecendo não somente um espaço para troca de percepções, como também um espaço de liberdade de ideias, experiências e práticas de autonomia.

Para que um projeto político pedagógico (PPP) seja realmente construído e aplicado é necessário a participação consciente e responsável de todos os envolvidos, que com autonomia trabalham para a construção da educação de qualidade na escola. Portanto, todo PPP que não for construído pela coletividade e objetivando a participação de docentes, discentes, pais e comunidade escolar não pode ser considerado efetivamente um projeto político pedagógico posto que sua única função na realidade escolar é ser um documento da escola, mas que nada influencia na educação da escola.

Muitas vezes o PPP é dissociado de sua função política e acaba por não cumprir sua função e isto acontece porque na escola não existe a prática da gestão democrática. Por isso, acreditamos que para a construção e prática do PPP é imprescindível a existência da gestão democrática. Desta forma, buscamos a partir das discussões bibliográficos concernentes a temática do presente trabalho corrobora para as discussões sobre a relação entre gestão democrática e a implementação dos projeto político-pedagógico nas escolas públicas brasileiras, e a relevância da relação entre ambas para a implantação de um espaço escolar cuja educação seja de qualidade e de autonomia.

Desenvolvimento

Iniciamos este primeiro tópico com a seguinte indagação: o que é uma gestão democrática? Uma gestão democrática nas escolas é a criação de um espaço de igualdade de decisões, em que todos possam se desenvolver criticamente e posicionar-se ativamente na luta contra a dominação, exclusão e a desigualdade.

Por isso, Paro (2002) afirma que não existe uma gestão democrática no Brasil, tendo somente uma estrutura estatal que alicerçada no modelo capitalista de nossa sociedade acaba por reproduzir um sistema excludente, hierárquico

e competitivo entre os membros. Segundo o autor supracitado somente se avançará para a qualidade de ensino da educação pública brasileira quando as escolas realmente exercerem a gestão democrática nas escolas, posto que somente na união de todos os sujeitos envolvidos é que a escola será capaz de superar as deficiências econômicas, políticas e sociais enfrentadas na realidade escolar.

Paro (2017) analisando sobre a gestão escolar democrática, explica que para entender melhor sobre esse conceito, é necessário entender sobre a atuação da escola no meio social, pois muitas vezes já se define que a escola é uma instituição que tem a capacidade de transformar a sociedade, mas não se avalia se esse aparato educacional efetivamente cumpre com essa função.

Pois existe segundo o autor supracitado, diferenças entre abordar uma temática para as pessoas, principalmente aquelas consideradas desfavorecidas, para que consigam desenvolver uma consciência crítica da realidade que a cerca e outra é apresentar ideologias, que reforçam a condição subalterna desses grupos sociais. “Infelizmente essa escola é reprodutora de ideologias dominantes e negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica” (PARO, 2012, p. 10).

Essa análise crítica realizada por Paro (2017) traz como proposta a percepção da escola transformadora. Isso só será possível quando houver mudanças que possam dar a esse ambiente autonomia na sua gestão de fatores externos, como o governo e mudanças em sua gestão. Uma das questões apresentadas pelo autor e que repercute sobre a gestão escolar é a autoridade do diretor, que conta dentro da hierarquia como um ente com amplos poderes e isso traz diversas contradições no ambiente escolar, como o cumpridor da lei de ordem na escola, uma atribuição conferida a ele pelo estado, o que lhe traz como conse-

quência falta de autonomia em relação aos demais integrantes da estrutura educacional da localidade e isto está relacionado, analisando em uma condição de escola pública a necessidade de recursos para o gerenciamento da instituição.

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. (PARO, 2002, p. 11).

Paro (2017) explica que o maior obstáculo para que as escolas brasileiras construam uma gestão democrática é a função do diretor, que é uma tentativa do Estado de manter a autoridade sobre o ambiente escolar, pois quando cria uma hierarquia onde o diretor detém o poder máximo na escola, ele acaba se aproximando dos interesses das camadas dominantes e se afastando dos grupos menos favorecidos. Que nas palavras de Paro (2002, p. 11) o diretor escolar : “[...] por um lado, é considerado a autoridade máxima da escola, mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo compromisso da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado”.

Destarte, Paro (2017) propõe que para que haja a efetiva gestão participativa na escola, é necessário que o diretor divida as responsabilidades com outros entes escolares, como professores, alunos, funcionários e pais, pois se todos os setores participam, tendo como objetivo em comum a melhoria da atuação da escola, no seu funcionamento e na reivindicação de melhorias diante do Estado, é que será mais fácil conseguir superar os obstáculos e a aquisição dos recursos necessários para a melhoria da realidade escolar. Posto que “[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os

interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) [...] das camadas trabalhadoras” (PARO, 2002, p. 12).

Boschetti et al (2016) avaliando sobre a gestão escolar democrática, avalia inicialmente como se desenvolve o processo de gestão escolar, que busca além da otimização dos processos educacionais nas instituições de ensino, também visa a descentralização da estrutura pedagógica e administrativa.

Quando ocorre a utilização adequada da gestão no ambiente escolar, traz como consequência a autonomia, pois retira de apenas um ente ou de um grupo todo o processo de ensino aprendizagem e transforma a escola no centro irradiador de participação e construção democrática e tornando os entes participantes do contexto escolar. “Portanto, o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhados, tais como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho e auto avaliação” (BOSCHETTI ET AL, 2016, p. 104).

A descentralização educacional no Brasil e a mudança para uma percepção de gestão democrática está relacionado com a incapacidade do modelo vigente segundo Boschetti et al (2016) de resolução de problemas e mazelas sociais que é destacado como de “ordem educativa como os índices de evasão, repetência, abandono escolar e o burocratismo da própria escola diante de aspectos administrativos, porém, todos esses fatores estão associados à busca da autonomia escolar” (BOSCHETTI ET AL, 2016, p. 104).

Um entendimento relativo à gestão escolar democrática segundo Boschetti et al (2016) é relacionado com a função social da escola. A percepção da escola como local de transformação social está relacionada com uma mudança gerencial dessa instituição, pois anteriormente a escola era um local de apren-

dizagem, mas sem a proximidade com a realidade dos alunos e apartado da comunidade ao qual se situa.

A função social da escola segundo Boschetti et al (2016) apresenta dificuldades de compreensão “em termos de conhecimento e compreensão, inclusive, da própria comunidade escolar, por falta de conhecimento associado aos saberes e fazeres que se processam junto à instituição de ensino” (BOSCHETTI ET AL, 2016, p. 104).

A gestão democrática escolar faz parte segundo Vieira e Vidal (2015) de um contexto histórico específico: A Constituição Federal de 1998, que trouxe como pauta um novo modelo de gestão escolar, buscando afastar-se das iniciativas autoritárias e ineficientes dos períodos anteriores e com isso, foi criada como sendo um princípio norteador da educação da escola pública no Brasil.

Oito anos depois, em 1996 a gestão democrática teve um apoio constitucional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Sua implementação permite associá-lo a um novo modelo de gestão escolar, em que convivem traços de um Estado clientelista e patrimonial e de uma concepção gerencialista, fomentada pelos processos de avaliação de larga escala” (VIEIRA & VIDAL, 2015, p. 19).

A gestão democrática escolar teve, segundo Vieira e Vidal (2015) ampliação nas últimas décadas de iniciativas das comunidades escolares, com o fortalecimento dos conselhos escolares e a confirmação do Projeto Político Pedagógico (PPP) como importante medida de decisão coletiva e ferramenta importante para orientar os rumos da escola. Outra conquista foi que a elaboração do PPP deve ser algo inerente aos profissionais da educação, como está previsto na LDB.

A gestão democrática segundo os autores “envolve outros sujeitos, de modo específico as famílias dos estudantes e a comunidade em torno da esfera de abrangência geográfica da escola, o PPP requer a presença de outros atores além dos profissionais da educação” (VIEIRA E VIDAL, 2015, p. 26).

Vieira e Vidal (2015) explicam a partir de sua pesquisa que a gestão escolar está na legislação brasileira desde a década de 1990, mas que os princípios que regem esse modelo ainda não são seguidos na maioria das instituições de ensino. Uma dessas contradições exploradas pelos autores são as formas de acesso ao cargo de diretor e foi detectado na pesquisa que a maioria dos gestores são definidos por indicação, “o que fere princípios democráticos e republicanos, na medida em que esses procedimentos não envolvem critérios claramente definidos, publicidade e transparência” (VIEIRA E VIDAL, 2015, p. 27).

Outra questão apresentada por Vieira e Vidal (2015) é se gestão escolar se preocupa mais com as questões administrativas da escola ou a prioridade são as práticas pedagógicas. Isso retrata o envolvimento da direção com a aprendizagem dos alunos. Segundo a pesquisa feita pelos autores, a gestão escolar sobrepõe as preocupações administrativas às pedagógicas.

A Gestão Escolar é um exercício de coletividade, de engajamento e desenvolvimento profissional.

A Gestão Escolar constitui uma dimensão da instituição cuja prática põe em evidência o engajamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, às necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato mais imediato do seu desempenho e as legítimas demandas do cidadão de terem interlocutor próprio, que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo (SA-CRISTÁN, 1999, p. 15).

Segundo Sena (2014) uma equipe de gestão de qualidade é composta pela coletividade, uma equipe gestora formada por pessoas qualificadas e não somente pela figura do diretor. Portanto, a qualidade da equipe gestora se dará pela parceria entre diferentes indivíduos cujo propósito educacional são os mesmos, na qual cada um irá contribuir com seus conhecimentos e habilidades para o avanço dos objetivos da escola.

A gestão democrática do ensino público devem se dar na possibilidade de participação da comunidade escolar e local nas reuniões e conselhos escolares, nas reuniões de pais e mestres, e toda organização que engloba a participação de todos os agentes para a construção de mecanismos de solução para os problemas e para propiciar um espaço de colaboração mútua. Além disso, uma outra marca da aplicação da gestão democrática é a participação de todos os profissionais da escola na elaboração do projeto político pedagógico.

Destarte, as reuniões pedagógicas são importantes para a criação de espaços para proporcionar a reflexão pedagógica e para buscar diagnosticar os problemas enfrentados na formação educacional. Para tanto, o autor defende que a organização da rotina das reuniões pedagógicas devem levar em consideração a realidade e necessidades da escola, seus objetivos e a reflexão sobre os meios necessários para realizá-la.

A equipe gestora da escola é a responsável pela construção e conclusão do projeto político pedagógico. Ela deve buscar constantemente referenciar seus planejamentos e ações tendo o projeto político pedagógico como base.

A LDB em seu título II, no artigo 3, parágrafo VIII que trata dos princípios e fins da educação básica, como consta no título, determina que a gestão do ensino público deverá seguir os princípios da gestão democrática. O artigo 14, parágrafo I, determina que a gestão democrática do ensino público da Edu-

cação básica se dará de acordo com o princípio que rege “a participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). Corroborando com a autonomia do sistema de ensino no artigo 15 da LDB determinar que:

Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de Educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Desta forma o direito à autonomia administrativa, financeira e pedagógica possibilitam à escola construir sua identidade, suas particularidades e por isso ser capaz de construir seu PPP. O projeto político pedagógico é um documento que passa pelo reconhecimento da capacidade da escola em planejar, organizar e articular sua ação política e pedagógica por meio da participação democrática da escola em todos os seus segmentos em um processo dinâmico.

O PPP deve partir do conhecimento dos aspectos legais da constituição e educação brasileira, do caráter histórico e espacial ao pensar o seu surgimento e motivações para a criação da escola, e o caráter administrativo da instituição.

Segundo Veiga (1991, p. 82) para que um projeto político pedagógico se constitua enquanto documento identitário da escola e ao mesmo tempo norteador das atividades escolares, fundamentada nos ideais de uma educação pública, democráticos, de gratuidade, os princípios do PPP devem ser: gestão democrática, qualidade, liberdade/autonomia, igualdade e valorização do magistério.

A relação de parceria entre família e escola

O propósito é que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, para que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vidas numa comunidade educativa, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instâncias (família -escola) (MARQUES; NUNES, 2012, p. 97)

O projeto político pedagógico tem por objetivo fomentar a democratização do ensino, o planejamento participativo em todo o processo, busca da melhoria de ensino e de agilizar as práticas administrativas-pedagógicas, a avaliação institucional, além de incentivar a realização de práticas culturais com ênfase nas datas comemorativas e da relevância de serem trabalhadas para a formação cidadã dos alunos.

Destarte, é fundamental que seus valores e princípios estejam claros para que a escola enquanto coletividade em busca de um mesmo propósito, possa alcançar a formação plena dos alunos e contribuir para o projeto de nação previsto nas diretrizes educacionais. Entre os valores presentes no projeto político-pedagógico deve possuir: a autonomia, liberdade e espaço democrático enquanto princípios fundamentais da democracia, garantia de qualidade de ensino, acesso e permanência dos alunos, para tanto é fundamental que o projeto político-pedagógico seja produzido e aplicado, que haja entre os membros escolares e seus parceiros à cooperação na organização dos espaços e condições de aprendizagens.

Segundo Lima (2010) o projeto político-pedagógico é o responsável por integrar as questões concernentes a BNCC com a parte referentes aos aspectos de diversidades do currículo, no qual são abordadas questões sobre cultura, meio ambiente, saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, a ciência, o trabalho, a tecnologia, e as linguagens, com as áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, e nos anos finais com Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História), e Educação Religiosa. A interdisciplinaridade, interação e interdependência dos saberes dos componentes curriculares devem ser contemplados na proposta curricular e no projeto político pedagógico.

Além disso, os temas integradores presentes transversalmente nos conteúdos básicos e na parte diversificada do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dão-lhe um caráter flexibilizador, possibilitado que as redes de ensino e a escola no Projeto Político-Pedagógico (PPP) abordem temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado. (DCTM, 2019, p. 10)

O PPP precisa ser reconhecido como importante instrumento de conquista de espaços, pois serve para reduzir a improdutividade da rotina, para descentralizar a dependência dos setores administrativos, assim como, para evitar a fragmentação do trabalho pedagógico da escola. Tendo por objetivo geral a qualidade do processo de ensino, o PPP irá incentivar a prática de atividades culturais, melhoramento da qualidade do ensino, realização da avaliação institucional, busca de soluções para se alcançar a realização dos objetivos que a escola se propôs.

Segundo Gadotti (1994) projetar é romper com o presente e projetar para o futuro. Contudo, a partir do que vimos até aqui sobre a relação da gestão democrática e a produção e vivência do PPP na escola, podemos perceber que não existe essa ruptura com o presente posto que é a partir da relação dos indivíduos com a realidade da escola, que será produzida para o futuro os valores e metas, a identidade da escola e dos indivíduos. Por isso nada disso pode ser projetado sem fixar-se na consciência da própria realidade, dado que o PPP constitui-se em um diagnóstico e receituário que deve ser seguido diariamente para se alcançar seus objetivos.

Outrossim, para se construir o PPP é necessário a formação da consciência histórica dos envolvidos para que tenham conhecimento do passado da escola e comunidade em que está inserida, do reconhecimento da realidade da escola, suas características, aspectos que precisam ser aprimorados ou superados, e da avaliação da escola como um todo, assim como, a projeção dos objetivos,

metas, valores, e todos os elementos que constituirão a identidade da escola que se vai buscar construir. E depois de pronto o PPP deve estar presente diariamente na prática pedagógica da escola para assim alcançar coletivamente todos os objetivos traçados no projeto.

Conclusão

Uma gestão democrática é imprescindível para a produção de um PPP. Posto que, ao mesmo tempo em que o Projeto político-pedagógico é o documento que tem a função de traçar a identidade da escola, isto só se dará se houver a participação de todos os envolvidos. Ao mesmo tempo que é necessário para influenciar na realidade que o PPP seja utilizado e conhecido por todos, e esteja coletivamente na prática diária da escola. A prática da democracia deve ajudar na construção de um espaço em que os profissionais se identifiquem com a identidade que se deseja construir para a escola, assim como para influenciar na formação dos estudantes para a participação na cultura, política, economia e sociedade.

Desta forma, o PPP enquanto documento que representa a identidade da escola, pode colaborar para a participação coletiva de todos os indivíduos da escola e a efetivação da gestão democrática desde sua elaboração até sua aplicação na vivência escolar.

Referências

BOSCHETTI, Vania Regina; DA MOTA, Assislene Barros; DE FREITAS ABREU, Dayse Lúcida. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

DCTM- DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GODOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto político-pedagógico. Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais**, v. 1. Brasília: MEC, 1994

MARQUES, Bruna Roberta Feleol; NUNES, Marcia Miranda. Escola e família: o sucesso na educação do aluno. In: COLARES, Maria Lília I. S.; XIMENES-ROCHA, Solange Helena (Org.) **Gestão Educacional:** práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas. Belém: GTR, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 3 ed. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Cortez Editora, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A.I. Péres. A avaliação no ensino. In: _____. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SENA, Crystiane Meneses de. O gestor Escolar como Articulador dos Processos de Ensino e Aprendizagem. 2014.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Orgs.). **Escola Fundamental:** currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015.

CAPÍTULO 2

NÚCLEOS DE PESQUISAS DA ESCOLA 29 DE OUTUBRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E SAÚDE EM DEBATE

Munir Lauer

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-1

Introdução aos Núcleos de Pesquisas

Os Núcleos de Pesquisas da Escola 29 de Outubro, município de Pontão, no norte gaúcho, completaram em 2022, vinte e três anos de efetivação de suas ações. Essa organização interna dos estudantes da escola, é realizada mediante Núcleos de Base – NB's (espaço de gestão coletiva e autônoma dos estudantes, aqui em específico sobre – o ato de pesquisar). O processo de organização dos Núcleos de Pesquisas passa por algumas etapas: *a)* escolha da temática a ser abordada; *b)* escolha dos integrantes de cada Núcleo; *c)* processo de elaboração das pesquisas (questões norteadoras, justificativa, metodologia, referências); *d)* apresentação em forma de Seminário; *e)* avaliação. Sendo que, nessa última

edição, haviam-se estruturado internamente na escola, vinte e nove núcleos, do 1º ao 9º anos.

Num processo de construção coletiva, a temática pesquisada em cada ano, possui como centralidade a inserção dos estudantes no contexto da agricultura familiar, numa área de assentamento de Reforma Agrária; e o todo social que a engloba. Porém, antes de aprofundarmos a contextualização sobre os Núcleos de Pesquisas, é pertinente situarmos historicamente e pedagogicamente, o ambiente escolar em que esses núcleos estão inseridos.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localiza-se no Assentamento 16 de março, (área 01); e de acordo com Bonamigo (2007) e Lauer (2021), a história da escola é vinculada a história da ocupação da Fazenda Annoni, da organização das famílias acampadas/assentadas e da origem do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A conquista e a implantação da escola, foi uma das ações primeiras em educação do MST em acampamentos, em 1986/1987. A Escola 29 de Outubro foi constituída (pensada) num espaço de luta para atender uma demanda real dos camponeses acampados, ou seja, a oportunização ao processo de construção de conhecimento como ferramenta de luta pela terra, e ampliação dos direitos sociais.

Na esfera pedagógica, a concepção histórica da Escola 29 de Outubro é inerente as experiências aglutinadas e refletidas (mesmo com suas contradições nos processos), ao longo da história do próprio MST, e posteriormente, à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. O percurso pedagógico da escola pode ser marcado por cinco momentos importantes: os três primeiros momentos são descritos por Bonamigo (2007), e os dois momentos seguintes, por Lauer (2021).

Num contexto inicial (primeiro momento), assinala-se a conquista e implantação da Escola, entre os anos de 1986/87 a 1990. Nesse período de tempo não havia ainda, de forma explícita, os princípios pedagógicos do Movimento. Nesses anos, foram desenvolvidos as primeiras experiências, num processo de síntese, avaliação e reavaliação de antigas formas de pensar a educação, articulando-as com novas formas de educar, a partir de ideários do MST e de outros movimentos populares.

O segundo momento, entre os anos de 1990 a 1998, situa a ampliação da Escola, em razão da organização e consolidação do Assentamento 16 de Março e dos demais assentamentos da Fazenda Annoni. Nesse sentido, a Escola, mediante processo de aglutinação das escolas dos assentamentos próximos, passou a atender também estudantes dos anos finais do ensino fundamental, vindos de outras escolas circunvizinhas. Esse período caracterizou-se pela elaboração e organização coletiva do MST, em razão das questões pedagógicas. Derivadas de suas experiências pedagógicas, de suas educadoras, educandos (as) e comunidade escolar, a Escola 29 de Outubro, atuou diretamente nesse processo de elaboração nacional, contribuindo na apresentação, debates, e sugestões ao Movimento.

Tendo por característica, a consolidação da proposta pedagógica do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, o terceiro momento, entre os anos de 1999 a 2014, são desenvolvidas na Escola, práticas e ações educativas construídas historicamente, inerentes a aprendizagem desses movimentos sociais. Nesse período de tempo, novos conceitos e concepções são reconhecidos. Como: a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, a maneira de avaliação dos estudantes, os mecanismos de formação dos estudantes, a elaboração dos projetos de pesquisa (que é a centralidade dessa escrita), e a estruturação da escola em si.

De forma complexa e imprecisa, definir um momento exato, mas a partir de 2015, num quarto momento, em um período curto de tempo, até 2017; a Escola 29 de Outubro apresentou, mais fortemente, uma diminuição de suas propostas pedagógicas e engajamento político vinculados à luta pela terra, tão notórios em períodos anteriores. Esse recrudescimento da escola, principalmente percebido entre os anos de 2015 a 2017, enquanto pertencimento ao MST e às lutas sociais, aponta-nos algumas razões: a) distanciamento entre a escola e a comunidade escolar (motivadas por divergências pessoais e subjetivas); b) mudança política-ideológica de algumas professoras quanto ao MST; c) surgimento na escola de novos(as) professores(as) sem contato com causas sociais, e que desconhecem o histórico da luta pela terra; d) e de caráter principal, as interferências no currículo e nas ações da escola, em virtude das constantes trocas de governo estadual (e seus distintos posicionamentos sobre o fazer pedagógico e políticas educacionais).

Num quinto momento, a partir de 2018 até o presente ano, a Escola, retorna fortemente o interesse pelo resgate de ações pedagógicas tão efetivadas em anos anteriores, similares ao terceiro momento (1999 a 2014). Novamente coloca-se favorável à aproximação dos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Movimento Sem Terra e das concepções da Educação do Campo. A proposta pedagógica da escola e as práticas de ensino-aprendizagem dos educadores(as) assentam-se na preocupação com o ato de construir conhecimentos e integrá-los a realidade local (e global). Uma das marcas da escola e dos educadores(as) nesse período vivenciado, trata da sucessão familiar nas propriedades. Ou seja, os estudantes poderem estudar/qualificar-se profissionalmente, agregar renda a propriedade e principalmente, manter-se no Campo.

Dessa forma abordada, o caminho histórico percorrido pela escola define-se, ora com mais afinco em relação as concepções da Educação do Campo,

ora, com contradições internas, derivadas de posicionamentos subjetivos. O que transpassa e permanece nesse enredo todo, nos últimos vinte e três anos, são os Núcleos de Base – os Núcleos de Pesquisas. Entretanto, essa organização em Núcleos não surge dentro da escola, e sim, no período de acampamento da Fazenda Annoni (e anterior a ocupação, ainda na fase preparatória à mesma). Os núcleos foram transferidos do espaço/momento do acampamento para o espaço/tempo da escola.

Bonamigo e Bavaresco (2008), explicitam que, logo após a ocupação da Annoni, em outubro de 1985, deu-se o processo de organização interna do acampamento, como forma estratégica para permanência na área. As famílias então, organizaram-se em pequenos grupos, e assim, o contato dos grupos com a coordenação do acampamento, dava-se de modo representativo. Compreendia-se que essa forma de organização, faria com que, as informações circulassem no acampamento de modo ágil, e que as decisões de cada grupo, mediante seu representante, chegassem à coordenação geral.

Segundo Hoffmann (2002), citando o “Boletim da Ocupação” (de novembro de 1985), o acampamento da Fazenda Annoni estava disposto internamente, em 145 núcleos, de 10 a 15 famílias cada núcleo. Os núcleos de base, na sua essência, são uma estrutura de gestão, que direciona para processos de coletividade. Esse entendimento de coletividade, em que se traduzem os núcleos, conforme Caldart et al (2013), é configurado como um organismo social vivo, em que seus indivíduos/agentes, são formados por sujeitos livres, que possuem intencionalidades e ações em comum; organizados e conferidos por instâncias de direção, num mecanismo de responsabilidades de mão dupla (enquanto ser individual e ser coletivo). A coletividade nesse contexto, segundo Caldart (2013), necessita ser produzida e reproduzida, mediante permanente construção. Os núcleos de base, como fomentadores da coletividade, possibili-

tam a aprendizagem de modos de conviver com as diferenças, de compreensão e superação das contradições existentes. Conforme a autora, é o local de coooperar com o outro, entretanto, sem perder a identidade própria, sua subjetividade; sendo esse ambiente também, o espaço de oportunização de reconstituição de sujeitos: do seu ser e agir.

Como situa Caldart et al (2013), os núcleos assumem uma estruturação horizontal de decisões, com um estabelecimento de espaços e funções bem definidas. Permitindo o debate/análise/reflexão, desde os próprios núcleos até a tomada de decisões pelo conjunto da coletividade em instâncias maiores; em que pesa a concepção de organicidade. Esse conviver/pensar em núcleos, sinaliza o processo em que, uma determinada ideia ou um conjunto de encaminhamentos, consigam transitar, de maneira ágil e simultânea, por todas as instâncias organizativas. Devido à longa tradição dos camponeses, segundo Caldart et al (2013), de isolamento e pouca participação política na sua base social, a construção de espaços de organicidade tornou-se mecanismo fundamental, na manutenção da própria base (classe) social. Os núcleos de base, nesse ideário, colocam-se como operadores orgânicos, no processo motivacional da organicidade.

Como segue Caldart et al (2013), os núcleos de base são por um lado, a coletividade primária, e por outro, a referência organizativa. Dessa forma moldam-se em si. É onde os sujeitos/agentes se encontram, de certo modo, a sua família adotada/construída. Os núcleos requerem, a implicação que, todos devem conhecer-se, e reconhecer-se, viver consigo e com o(s) outro(s), isto é, um modo de educar-se em todas as suas grandezas. Ocupando-se não mais apenas, com seus próprios problemas (individuais), mas com questões que dizem respeito à coletividade, como questões: de saúde, de educação, de trabalho, de convivência, entre outros. Em síntese, os núcleos são, a ligação entre a instân-

cia básica e o contexto do coletivo, sendo espaços formativos responsáveis, diretamente nos processos de formação política.

Essa forma de organização, efetivada ainda em 1985, no acampamento da Fazenda Annoni, permanece sendo a base da organicidade, de todas as ações do MST, sejam em acampamentos, em marchas, em cursos de formação, em escolas. Os Núcleos de Base (NB's), colocam-se como pilares de sustentação organizativa interna e formativa, dos indivíduos pertencentes aquele espaço/território.

Núcleos de Pesquisas na Escola

Os núcleos de Pesquisas surgem na escola em 1999. Por muitos anos, os mesmos eram organizados e efetivados, em horários/tempos independentes das disciplinas. Ou seja, quando haviam ações referentes aos Núcleos, a escola “parava para isso”; era o “tempo de preparar-se para o Seminário”. O Seminário era (e continua sendo) o ápice das pesquisas, o espaço para as apresentações, com duração de quatro ou cinco dias, nos meses de outubro ou novembro. Nos últimos anos, os Núcleos de Pesquisas, foram englobados, pela disciplina de Projeto de Pesquisa, adquirindo com isso, um(a) professor(a) orientador(a) (ou mais professores(as) orientadores(as)).

Os temas de pesquisa, e consequentemente, a temática geral dos Seminários, são escolhidos pelos próprios estudantes. Numa breve síntese desse processo (dos últimos cinco anos), abaixo segue alguns folders, e suas temáticas, elaborados pelos estudantes, que sinalizam os temas debatidos nesse território escolar do Campo. E o que chama atenção, é a frequência com que o tema Saúde é abordado, seja diretamente como temática central, ou, nas entrelinhas, aglutinado com outros assuntos.

Em 2018 – Da terra nasce o alimento que nutre a vida no campo e na cidade.

Em 2019 – Saúde: do senso comum ao conhecimento científico.

Em 2020 – Agroecologia: uma perspectiva para a agricultura familiar.

Em 2021 – Tecnologias e suas possibilidades no contexto familiar.

Em 2022 – Agricultura Familiar e Saúde no contexto social.

Figura 1 – Tema do Seminário de 2019



Fonte: Escola 29 de Outubro (2019).

Figura 2 – Tema do Seminário de 2022



Fonte: Escola 29 de Outubro (2022).

Em especial, em 2022, os estudantes preocuparam-se, nas suas pesquisas, em discorrer sobre a relação próxima entre agricultura familiar e saúde. Que por um lado, está atrelado a compreensão da relação proximal entre as temáticas, e por outro viés também, sabem da necessidade de estabelecer, não somente narrativas discursivas, mas também ações práticas cotidianas, direcionadas a qualidade de vida dos sujeitos do Campo.

Tais aferições podem ver identificadas, nas pesquisas abordadas internamente (e seus temas), pelos Núcleos no XXIII Seminário. Segue algumas destas: O novo mundo rural e a produção de alimentos saudáveis, Saúde mental, Uso excessivo de medicamentos, A importância da agricultura familiar para a saúde e meio ambiente, A produção de alimentos orgânicos na agricultura familiar, Do Campo para a Escola: o caminho da alimentação saudável, entre outros.

Figura 3 – Estudantes da Escola durante apresentação das pesquisas no Seminário



Fonte: Escola 29 de Outubro (2022).

Figura 3 – Estudantes da Escola durante apresentação das pesquisas no Seminário



Fonte: Escola 29 de Outubro (2022).

Para além, do processo de apresentação das suas pesquisas, os componentes de cada Núcleo, durante e após, as apresentações dos demais, devem registrar o conhecimento construído no seu Diário de aprendizagens, que também, é denominado de Memória Reflexiva. Tal registro deve aportar-se necessariamente, pelo teor conceitual de conhecimento, e não de relatos.

Dessa forma, reforçando o já citado no início desse capítulo, o caminho de investigação percorrido pelos Núcleos de Pesquisas, perpassa por quatro etapas (mais evidentes): a parte metodológica (e sistemática) da pesquisa em si, a apresentação no Seminário, o registro em Diário (a memória reflexiva), e a

avaliação coletiva. Tais etapas, resumem o processo de construção/elaboração de conhecimento dos sujeitos pertencentes aos Núcleos de Pesquisas, do 1º ao 9º anos.

Educação do Campo e Saúde: Uma Perspectiva Popular

Conforme Programa Agrário do MST (2014), a educação é um direito fundamental, de todos os indivíduos, e deve ser essencialmente propiciado, no próprio espaço/território onde elas vivem e trabalham, levando em consideração a totalidade de suas necessidades humanas e sociais. E o acesso à educação pelos trabalhadores do Campo (e da cidade) é uma das condições basilares da construção do projeto de Reforma Agrária Popular; e nesta contida, também uma Educação do Campo popular (já contida na sua essência, na sua gênese, por meio de suas concepções filosóficas e pedagógicas).

A educação não se faz, não ocorre, apenas no espaço e tempo, em que os educandos e educandas frequentam a escola. O direito à educação se estabelece, também, ao acesso a distintos tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação/preparação para o trabalho e para o engajamento político; à forma de produzir e de organizar-se; à compreender a importância de alimentar-se de maneira saudável; entre outras práticas/valores humanistas (MST, 2014).

Os Núcleos de Pesquisas, justamente apresentam esses propósitos – acesso a mecanismos diferentes de construção de conhecimento, a compreensão da não distinção entre trabalho intelectual e manual, à auto organização e autonomia (tanto individual quanto coletiva), a visão da necessidade de novos modos de produção agrícola e sua relação com o bem estar e qualidade de vida. Logicamente, que tais propósitos, ao mesmo tempo se colocam como objetivos/

intencionalidades, também se justificam, como tentativas nem sempre condizentes ao sucesso de suas ações; em virtude das contradições internas de cada território escolar e seu entorno comunitário (sujeitos a interferências externas não controladas).

E nesse ensejo de uma Educação do Campo, numa perspectiva popular, soma-se na mesma direção de pensamento – uma saúde, com concepção popular.

A Educação Popular em Saúde possui um papel essencial na promoção da equidade, por demandar um ambiente de inúmeros contextos sociais traduzidos pelas políticas de equidade em saúde. Que representam uma série de estratégias, que foram sendo aglutinadas nas práticas de saúde, mediante a visibilidade e significância dada às populações vulneráveis e suas reais necessidades de saúde (PULGA et al, 2020).

Assim sendo, conforme Pulga et al (2020), as políticas públicas no SUS foram adquirindo força nas últimas três décadas, com a inclusão dos diferentes agentes sociais e de suas inúmeras (e distintas) demandas. Entre estes: a População do Campo.

Nesse contexto explicitado, a participação social tem sido extremamente necessária, pois a mesma, permite que representantes dos mais diversos grupos vulneráveis da sociedade, possam envolver-se nos espaços de deliberação, formulação e implementação de políticas, no sentido, de garantia dos direitos das minorias. Assim, a participação social torna-se uma ferramenta essencial, enquanto promotora de saúde (PULGA et al, 2020). E os Núcleos de Pesquisas, no ambiente escolar, são justamente essa inserção da sociedade (da comunidade escolar), nas discussões acerca da saúde, no Campo.

Considerações Finais

Como descrito na narrativa desse texto, os Núcleos de Pesquisas fazem parte do currículo da escola, numa trajetória longa de ações pedagógicas. Que despontam – os Núcleos - em ferramenta potencializadora do trabalho coletivo, da autonomia dos sujeitos, e da pesquisa como espaço formativo.

Os Núcleos de Pesquisas, como também já citado, são resultantes de experiências aglutinadas ainda no período do acampamento da Fazenda Annoni, onde as famílias organizavam-se em Núcleos de Bases. Ou simplesmente NB's, como são chamados na atualidade nas escolas do MST, quanto a organicidade interna dos estudantes. Isso significa, que essas experiências organizativas, no seio da luta pela terra, transferiu-se para o ambiente escolar, seja para a pesquisa ou para o trabalho (de manutenção/conservação do espaço da escola).

Na Escola 29 de Outubro, os Núcleos, sempre assentados em concepções voltados a educação do Campo, mantiveram no decorrer dos anos, uma estreita ligação com a temática da agricultura familiar e sua contextualização local. Justamente, tal proposição é intencional, e diz respeito ao entendimento da necessidade de compreender-se o entorno social, em que a escola, e consequentemente seus estudantes estão situados. Ou seja, parte-se da compreensão do local para o global.

De caráter mais recente, a temática Saúde começa a despontar em interesse aos estudantes. Muitas pesquisas são desenvolvidas nos últimos anos. Muitos Seminários, ápices do processo de investigação dos Núcleos, possuem em sua centralidade a temática da saúde; ou ainda, contida nas suas entrelinhas, quando o tema não é central.

A Educação do Campo e Saúde nesse âmbito popular, caminham juntas. São indissociáveis. E essas proposições didático pedagógicas, propiciadas pela Escola 29 de Outubro, através dos Núcleos de Pesquisas, justamente, direcionam para esse viés do debate dessas temáticas; e principalmente, da emancipação dos sujeitos, nos seus territórios, e na sociedade em geral.

Referências

BONAMIGO, Carlos. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BONAVIGO, Elizabete; BAVARESCO, Pedro. Fazenda Annoni: da ocupação ao assentamento definitivo. In: TEDESCO, João; CARINI, Joel (orgs.). *Conflitos agrários no norte gaúcho – 1980-2008*. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

CALDART, Roseli (et al.). *Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HOFFMANN, Leandro. *Da cruz à bandeira: a construção do imaginário do Movimento Sem-Terra/RS, 1985-1991*. Tese de doutorado (doutorado em história). Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do Campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MST. *Cartilha - Programa Agrário do MST*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2014.

PULGA, Vanderléia et al. *Educação popular, equidade e saúde*. Porto Alegre: Redeunida, 2020.

CAPÍTULO 3

O PROFISSIONAL EM TÉCNICO EM LOGÍSTICA COMO MULTIPLICADOR EM EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Marcos Antonio Motta

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-2

Introdução

Para a realização do planejamento logístico é necessário o desenvolvimento de diversas atividades, dentre elas a atividade de transporte. Devido à complexidade e o impacto no nível de serviço prestado ao cliente, é necessário compreender como os diversos fatores podem afetar o planejamento desta atividade, dentre elas as características da carga e a escolha do modal a ser utilizado.

Quanto as características da carga podemos citar os principais elementos, como peso, volume, dimensão, fragilidade, periculosidade e estado físico. Bem como a escolha do modal, sendo o rodoviário, que desde a década de 50 é o mais utilizado no país, devido a sua principal característica o porta a porta, este aspecto permite maior acessibilidade aos locais e a facilidade de

integrar com os demais modais. Segundo Wanke (2000):

O impacto do transporte no Serviço ao Cliente é um dos mais significativos e as principais exigências do mercado geralmente estão ligadas à pontualidade do serviço (além do próprio tempo de viagem), à capacidade de prover um serviço porta-a-porta; à flexibilidade, no que diz respeito ao manuseio de uma grande variedade de produtos; ao gerenciamento dos riscos associados a roubos, danos e avarias e à capacidade do transportador oferecer mais que um serviço básico de transporte, tornando-se capaz de executar outras funções logísticas. As repostas para cada uma destas exigências estão vinculadas ao desempenho e às características de cada modal de transporte, tanto no que diz respeito às suas dimensões estruturais, quanto à sua estrutura de custos.

A dar respostas mais rápidas conforme as exigências do mercado, para Donato (2010, p. 75) ao planejar esta atividade o profissional em logística responsável pela área de transporte, deve atuar:

[...] no controle de operações e transportes envolvendo um ou mais modais de transporte, programação e coordenação de embarque, transbordo e desembarque de carga, contratação de serviços de transporte, supervisão de armazenamento e controle da eficiência operacional de equipamentos e veículos.

Estas atribuições compõem parte dos objetivos do currículo do curso de Técnico em Logística do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), o curso busca capacitar o aluno as demandas do mercado de trabalho, além dos princípios incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dentre as competências a serem construídas nos cursos de nível médio estão a de “analisar o modal de transporte adequado as características dos usuários e especificidades da carga e analisar legislações e normas técnicas de segurança do trabalho relacionadas aos processos logísticos” (CEETEPS, 2019).

Quanto as técnicas de segurança do trabalho, buscamos refletir o papel do profissional do Técnico em Logística como agente multiplicador em Educação para o Trânsito, analisando o currículo formativo do curso de Ensino Médio

com Habilitação Profissional de Técnico em Logística, além da elaboração de pesquisa buscando compreender como o aluno do curso Técnico em Logística percebe a importância de treinamento e capacitação para condutores e colaboradores, para uma das atividades principais da Logística – o transporte. E como ela pode influenciar na qualidade dos serviços.

A organização do curso e o currículo

A educação profissional técnica de nível médio segundo a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 36-A, parágrafo único diz que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” podendo ser articulada com o ensino médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Assim preparar o futuro Técnico em Logística que atuara na atividade de transporte, sua formação deve estar em condições para o exercício de serviços técnicos em empresas de transporte terrestre ou na operação e execução de serviços em empresas do setor privado ou público que planejam, contratam ou executam o serviço de transporte, sendo necessário que a elaboração do currículo esteja em consonância com o Catalogo Nacional dos Cursos Técnicos e a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) do Ministério do Trabalho. De acordo com a COB-3423 (CBO, 2022) em sua descrição sumaria o profissional atuam na administração e controle da:

[...] frota de veículos no transporte rodoviário de cargas e passageiros. supervisionam atividades de motoristas e auxiliares; checam e inspecionam documentação de motoristas e de veículos. supervisionam embarque e desembarque de cargas e passageiros; inspecionam condições do veículo e da carga; preenchem e emitem documentos fiscais e de controle. programam e controlam horários e gastos de viagens. providenciam atendimento

e assistência às vítimas e seus parentes, em caso de acidente, e acionam serviços de apoio e órgãos oficiais.

No Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, a instituição administra as Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia, ofertando cursos técnicos de nível médio e tecnológico. O curso técnico em Logística é oferecido nas modalidades: Integrado ao Ensino Médio (4360 horas), Ensino Médio com Habilitação Profissional (3520 horas) e Qualificação profissional técnica de nível médio (1200 horas), busca construir o currículo alinhado ao mercado de trabalho, desenvolvendo, implementando e avaliando os currículos pertinentes a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O curso é dividido em três módulos ou series onde busca-se habilitar o profissional de Técnico em Logística na colaboração dos processos (CEETEPS, 2019):

Planejamento, operação e controle de programação nas áreas de produção de bens e serviços, de compras, de armazenagem, de estoques, de movimentação e de expedição. Viabiliza o transporte e a distribuição de materiais e produtos, coordena a manutenção de máquinas e de equipamentos e executa as funções, utilizando tecnologia de informação. Identifica metodologias, sistemas, procedimentos, equipamentos e estabelece critérios para seleção e utilização adequada. Elabora tabelas, interpreta gráficos e mapeia o custeio das áreas produtivas envolvidas. Implementa os procedimentos de controle de custos, qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico. Atua em equipe, segundo princípios éticos e cidadãos.

Ao viabilizar a atividade de transporte o técnico em logística deve implementar ações de segurança e higiene do trabalho com o objetivo de garantir a segurança do condutor do veículo e dos demais que utilizam as vias de trânsito, além de garantir a integridade da carga. Desta forma é necessário construir e desenvolver as competências necessárias “analisando as legislações e

normas técnicas de segurança do trabalho relacionadas aos processos logísticos” (CEETEPS, 2019). Assim é atribuição e responsabilidade do Técnico em Logística aplicar normas de segurança relacionadas ao transporte de cargas e passageiros.

Para o desenvolvimento destas ações dentro do itinerário formativo do técnico em Logística o componente curricular organização das ações em planejamento e segurança do trabalho tem como função planejar ações de saúde e segurança no trabalho, demonstrando ao aluno as atribuições e responsabilidades do técnico, devendo trabalhar conforme as normas ambientais, de saúde e de segurança no trabalho, classificando as áreas de riscos nos diversos setores onde a logística atua.

Dentre estas normas cabe ao profissional controlar as operações de transporte dimensionando adequadamente a capacidade de transporte dos veículos conforme os pesos e dimensões atendendo aos limites estabelecidos pelo CONTRAN. Além vistoriar os equipamentos obrigatórios e monitorar e programar as manutenções dos veículos.

Complementando sua formação o componente organização e estrutura de transporte busca apresentar a função de organização dos transportes, selecionando o modal de transporte mais adequado às necessidades da organização, aplicando as normas nacionais e internacionais para o transporte de cargas e passageiros, promovendo ações que considerem o respeito as normas estabelecidas, dentre elas: as Normas Técnicas (NBR) e o Código Nacional de Trânsito.

Assim cabe ao profissional desenvolver ações mais eficazes no desenvolvimento de sua atividade, promovendo ações que considerem o respeito as normas estabelecidas na execução da atividade necessária para o trabalho, conforme as normas de regulamentação e segurança do trabalho na área de

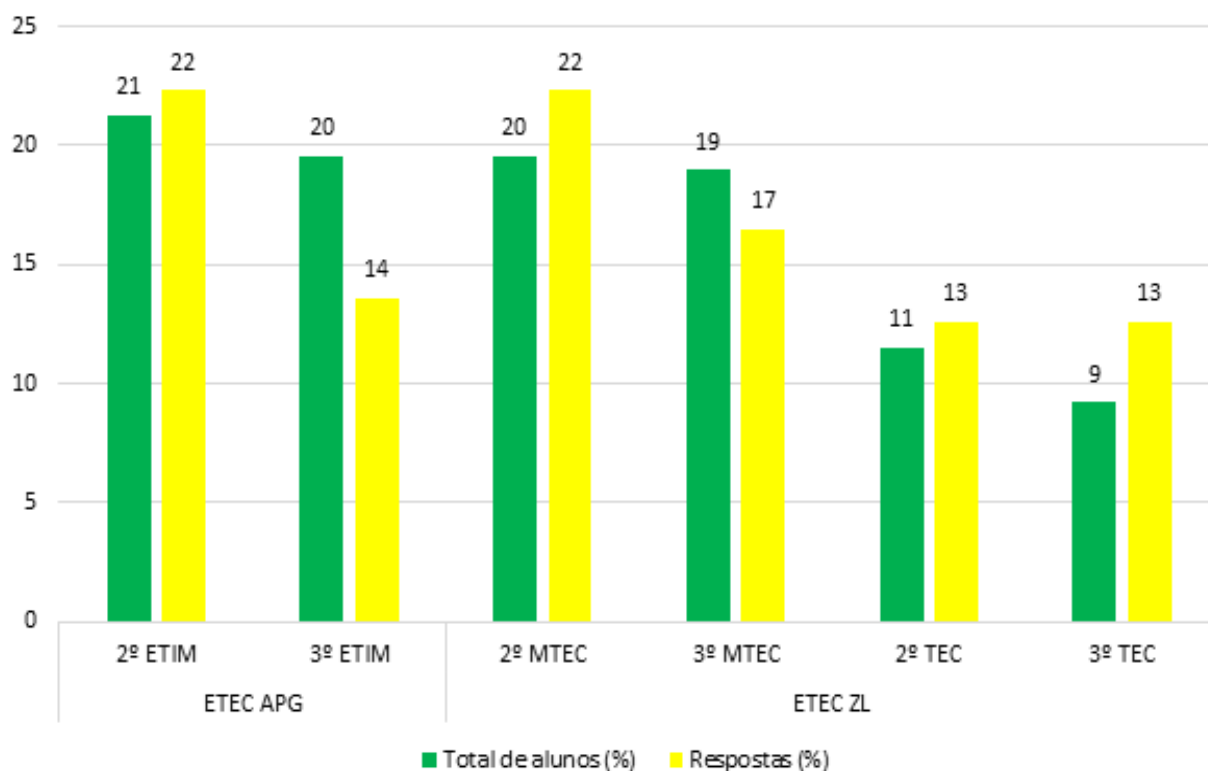
logística, contribuindo com o sistema de prevenção de acidentes e desenvolver programas de saúde e de segurança no trabalho.

Resultado e Discussão

O aluno e a Educação para o Trânsito

Durante o período de 17 a 24 de maio de 2022 foi realizado uma pesquisa com os alunos dos cursos Técnico em Logística nas unidades: Etec Professor Aprígio Gonzaga e Etec Zona Leste. A pesquisa foi disponibilizada através da plataforma colaborativa Microsoft Teams, através do formulário elaborado no Google Forms. Após a tabulação dos resultados os dados foram apresentados aos alunos e realizado uma discussão sobre a segurança no trânsito, educação para o trânsito e a importância do profissional em logística como multiplicador em ações para a Educação para o Trânsito.

Gráfico 1: Universo de alunos (%)



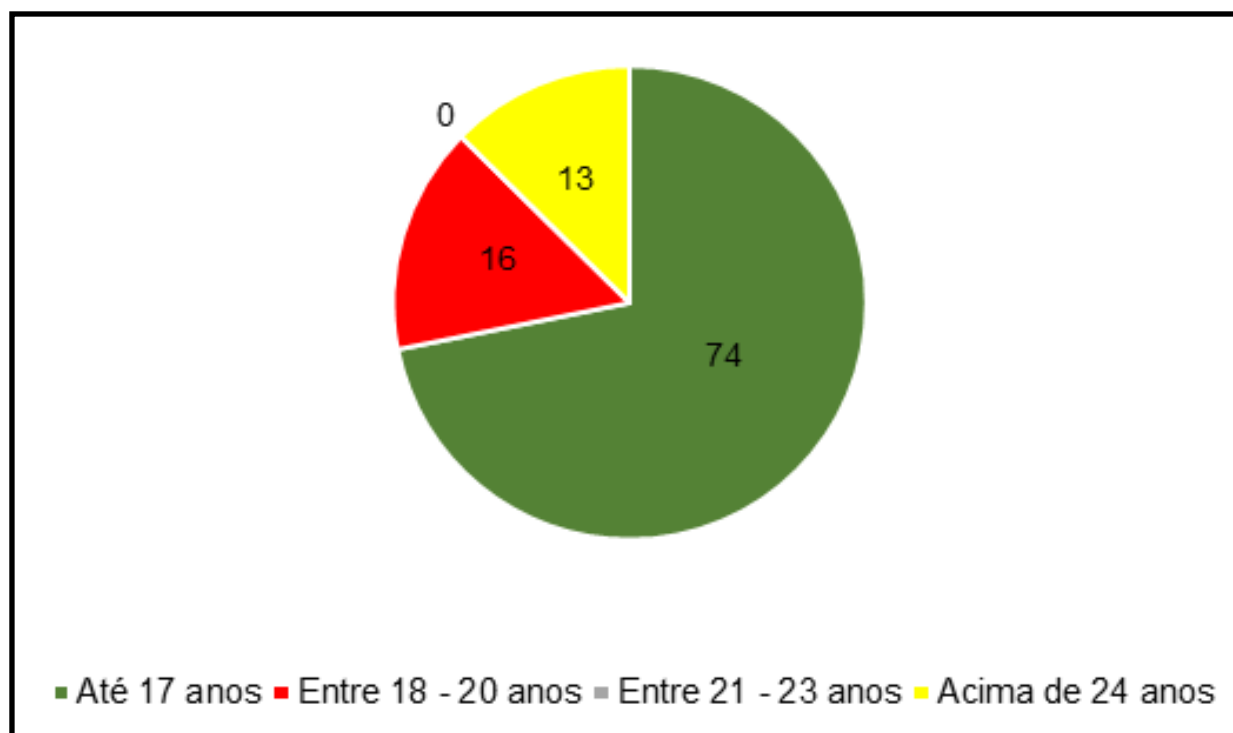
Fonte: Elaborado pelo autor

A pesquisa foi dividida em três seções: dados pessoais, conhecimentos sobre legislação de trânsito e o profissional de logística e sua responsabilidade. Para cada seção foram elaboradas cinco questões, totalizando quinze questões. O formulário foi disponibilizado a 174 alunos do 2º e 3º ano do curso Integrado ao Ensino Médio e Ensino Médio com Habilitação Profissional e 2º e 3º módulo em Qualificação profissional técnica de nível médio, do total de alunos foram obtidos 103 de respostas. Dentre estes 75% dos alunos ainda estão cursando o ensino médio e 25% dos alunos já concluíram e estão realizando o curso modular (gráfico 1).

Conforme gráfico 1: do total de alunos matriculados 41% são de alunos da Etec Prof. Aprígio Gonzaga, e 59% da Etec Zona Leste. Quanto as respostas foram obtidas 59% dos alunos responderam ao questionário, sendo 34% da Etec APG e 66% da Etec ZL. A primeira questão sobre a representatividade de homens e mulheres no curso de logística, o percentual foi idêntico tanto para homens (50%) e mulheres (50%).

Considerado um setor predominantemente masculino, a busca pelo curso de técnico em logística pelas mulheres, permite uma melhor equidade no mercado de trabalho, oferecendo mais oportunidades e condições a todos na trajetória profissional. Conforme o site Diálogo Logística (2022) “em 2020, houve uma alta de 229% no volume de contratação do sexo feminino em áreas da logística, de acordo com pesquisa divulgada pela plataforma de recrutamento Gupy. Isso indica que a presença das mulheres no mercado de transporte está se consolidando, seja em áreas estratégicas ou operacionais”. Quanto a faixa etária dos alunos, a maior concentração encontra-se em até 17 anos, 74% dos alunos e 29% acima de 18 anos de idade (gráfico 2).

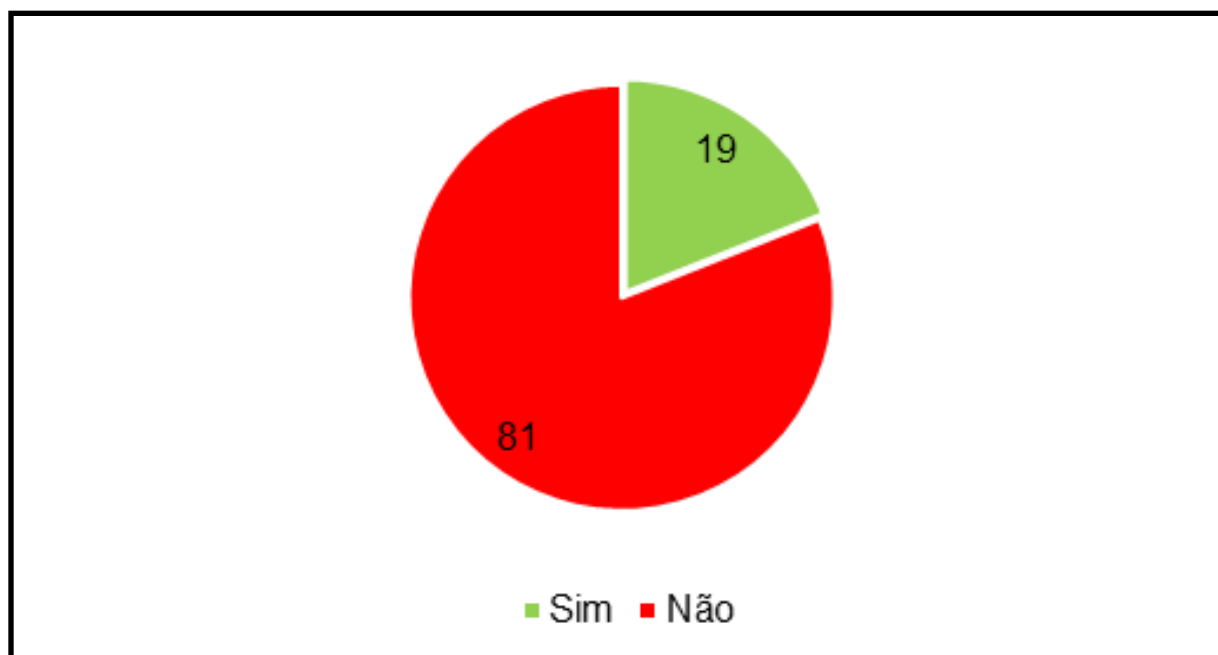
Gráfico 2: Intervalo de idade (%)



Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira questão foi sobre como o aluno se considera no trânsito, sendo 90% dos alunos se consideram somente na condição de pedestre e 10% na condição de pedestre e motorista. Questionamos aos alunos sobre a participação em atividades voltadas a Educação para o trânsito, sendo que 81% dos alunos nunca participaram de capacitação ou treinamento para o trânsito, e somente 19% declararam terem participado de algum tipo de evento sobre Educação para o trânsito (Gráfico 3). De acordo com o Art. 23 da Constituição Federal do Brasil sobre educação e segurança no trânsito: “É competência comum da União, dos Estados, do distrito federal e dos municípios: XI- estabelecer e implementar políticas de educação para a segurança do transito” (BRASIL, 1988) e o Art. 76 do Código Nacional de Transito: “ A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação” (BRASIL, 1997).

Gráfico 3: Participação em Educação para o trânsito (%)



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando cruzarmos os dois dados obtidos sobre a faixa etária e a participação em ações sobre educação para o trânsito percebemos a importância na realização de campanhas nas unidades escolares buscando conscientizar o papel que desempenhamos no trânsito e como nossas ações podem influenciar na segurança do trânsito. “Através da educação no trânsito dentro das escolas podemos formar cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar a vida e o trânsito” (ICETRAN, 2016).

Desde 2009 a Companhia de Engenharia de Trânsito do município de São Paulo, promove anualmente o Prêmio CET de Educação de Trânsito, “busca disseminar práticas de educação e segurança no trânsito, incentivando a reflexão e a criatividade na produção de trabalhos pelos diversos segmentos da população da cidade de São Paulo” (CET, 2022) e através desta campanha podemos promover e realizar a abordagem sobre tema segurança no trânsito e sua relação no desempenho da atividade profissional dentro da sala de aula, buscando refletir sobre como essa prática pode influenciar em transformações

no comportamento do indivíduo, estimulando um comportamento mais seguro no trânsito.

Na segunda etapa da pesquisa foi questionado sobre temas relacionados ao conhecimento sobre legislação de trânsito, como segurança no trânsito e direção defensiva.

Quadro 1: Questões relativas à legislação de trânsito

Questões	Alternativa correta	%
Valorizar comportamentos relacionados à segurança no trânsito é:	Uma demonstração de respeito à pessoa humana.	83
O condutor que, na direção do veículo, evita situações de acidentes ao trafegar com as devidas margens de segurança, está praticando uma direção defensiva:	Preventiva	80
Na direção defensiva, é o resultado da prática mais o treinamento:	Habilidade	37
Para prática do bom comportamento no trânsito, você precisa conviver harmoniosamente na sociedade. Como cidadão, o motorista precisa:	Evitar cometimento de infrações e comportamentos agressivos em benefício de todos que estão no trânsito.	97
A educação para o trânsito ultrapassa a mera transmissão de informações. Sobre esse assunto, assinale a alternativa CORRETA.	Trabalha a possibilidade de mudanças de valores, comportamentos e atitudes acerca da temática trânsito.	63

Fonte: Elaborado pelo autor

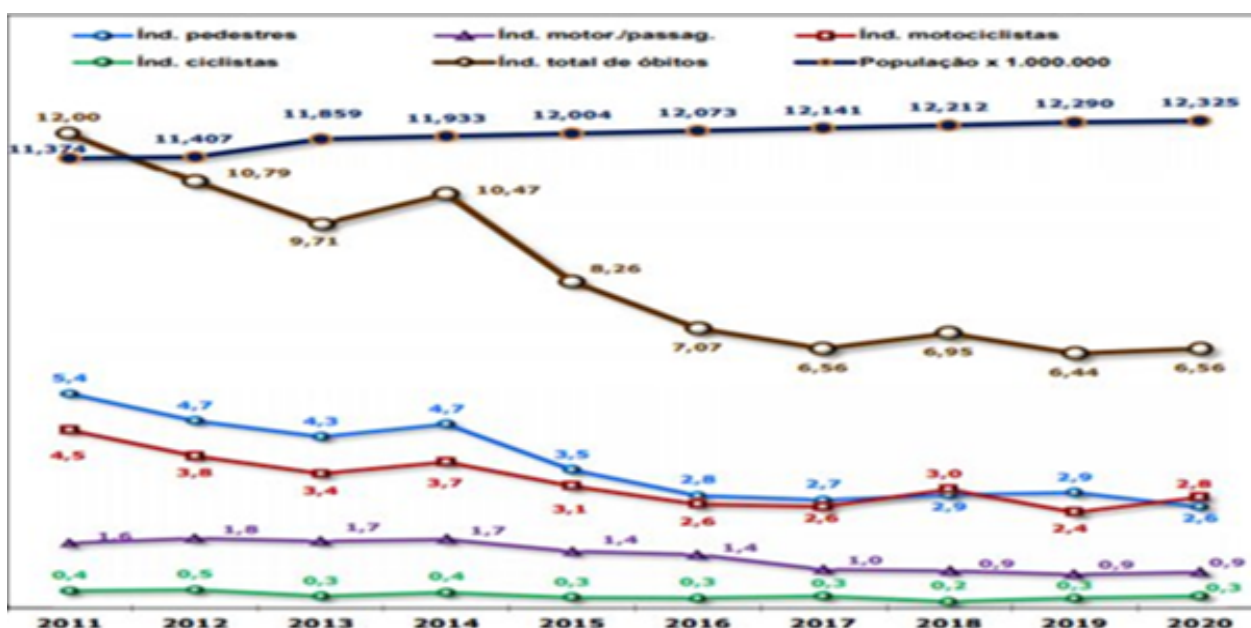
Trânsito seguro é um direito de todos, sendo uma demonstração de respeito a natureza humana, onde 83% dos alunos consideraram que é necessário valorizar o comportamento relacionado a segurança no trânsito. Na discussão

sobre o tema foi apresentado o conceito de trânsito segundo o CBT (BRASIL, 1997) Art. 1º § 2º “O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito”. Demonstrando a importância de seguir corretamente as normas para que o trânsito possa ser mais seguro a todos, buscando prevenir acidentes e minimizar as consequências de distrações.

Para 37% dos alunos a habilidade é um requisito básico resultante do treinamento sobre direção defensiva. Sendo necessário o uso das técnicas de direção defensiva que irão agir na forma de dirigir, o que permite a todos reconhecer antecipadamente as situações de perigo e prever o que pode acontecer com você, com seus acompanhantes, com o seu veículo e com os outros usuários da via (DETRAN, 2005). Para 80% dos alunos as ações preventivas evitam situações de acidentes ao trafegar com as devidas margens de segurança sempre praticando a direção defensiva. Desta forma buscar ações preventivas, podemos antecipar as situações de riscos, diminuindo as ações de se envolver em acidentes de trânsito, ou minimizar com ações corretivas a fim de remediar uma situação não prevista, acionando os órgãos competentes e prestando os primeiros socorros.

Ao abordar o tema em sala de aula foi apresentado aos alunos a série histórica dos acidentes ocorridos no trânsito da cidade de São Paulo (gráfico 4), sendo os acidentes de um dos fatores de maior mortalidade na cidade de São Paulo. Ou seja, a ocorrência de acidentes é quando a situação de risco não é percebida ou quando a pessoa não consegue visualizar o perigo, assim aumentam as chances de os acidentes ocorrerem. Ocasionalmente lesões as pessoas e danos aos veículos, desta forma é necessário reduzir o número de acidentes, diminuindo o sofrimento das pessoas, causados pela morte ou ferimentos, além dos prejuízos financeiros e constrangimentos legais (DETRAN, 2005).

Gráfico 4: Evolução do índice “óbitos/100 mil hab.” E da população



Fonte: CET (2022)

Para reduzir o número de acidentes é essencial trabalhar a mudança de valores, comportamentos e atitudes que coloquem em risco a segurança no trânsito para 63% dos alunos, ou seja a educação para o trânsito ultrapassa a mera transmissão de informações é necessário mudança no comportamento. Assim comportamento no trânsito, correto, educado, que promove a segurança e a tranquilidade de todos, é resultante da boa educação do grupo e em outros setores da vida diária (DETRAN, 2005) .

Desta forma educar para o trânsito segundo o Art. 74º CBT (BRASIL, 1997) “a educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. Formando cidadãos consciente e preparados para enfrentar a vida e o trânsito.

Na terceira seção iremos tratar da relação entre o profissional de logística e sua importância no desenvolvimento de atividades voltadas para a Educação no Trânsito. O quadro 2 apresenta as questões relativas ao profissional de logística e sua responsabilidade no desenvolvimento das atividades relacionadas a atividade de transporte.

Quadro 2: Questões relativas ao profissional de logística e sua responsabilidade

Questões	Alternativa correta	%
Por que investir em treinamentos para motoristas de frota?	Fator humano, garantir a segurança e Reciclagem.	57
Dentre os cursos e treinamentos que o motorista deve realizar, qual não está relacionado com a Educação para o trânsito?	Gestão de frotas	30
A aquaplanagem está diretamente relacionada ao (à)	alta velocidade do veículo aliada à grande quantidade de água na pista, quando os pneus perdem contato com a pista e o veículo começa a deslizar.	84
O tacógrafo é um instrumento de precisão obrigatório no Brasil para todos os veículos de transporte de carga com capacidade máxima de tração superior a 19 t. Ele permite identificar a forma mais segura e econômica para operar o veículo,	registrando a quilometragem e a distância percorrida, horas paradas e horas rodadas, velocidade e outros eventos.	63
A capacitação em gerenciamento de riscos não deve ser uma exigência exclusiva da equipe de gestão de frotas. É um curso que o motorista vai precisar ter para conhecer e controlar os riscos que envolvam uma operação de transporte.	Certo	82

Fonte: Elaborado pelo autor

O comportamento dos indivíduos é um dos fatores que pode contribuir na garantia da segurança, desta forma é necessário investir no treinamento dos motoristas para 57% dos alunos, a capacitação e atualização constante é fundamental para garantir a prestação de serviço de qualidade, tanto no transporte de cargas quanto no transporte de passageiros. O investimento em

cursos e treinamentos para motoristas garante um alto grau de competitividade no mercado (RODOBENS, 2022).

Cursos de direção defensiva, ética pessoal e profissional e políticas de saúde, segurança e meio ambiente podem capacitar o condutor a prevenir acidentes, dirigindo com maior segurança, prevenindo riscos e se antecipar a possíveis erros dos demais condutores, usuários de vias e das condições contrárias, o que possibilita uma melhor performance na condução do veículo.

Segundo o site Juntos no Caminho (2020) é importante para as empresas a segurança no trânsito, o treinamento no setor de transporte, é uma forma de contribuir e proporcionar maior segurança ao condutor e a carga, criando e incentivando hábitos mais seguros a fim de garantir um trânsito mais estável e com menor ocorrência de acidentes.

Demonstrar aos alunos a importância da segurança no trânsito e como os acidentes afetam a imagem das empresas, se faz necessário conscientizar que a falta de conhecimento da legislação de trânsito, pode afetar o desenvolvimento das atividades do técnico em logística, conhecendo os fatores que podem comprometer a segurança no transporte. A condição do veículo é uma destas situações, a vistoria dos itens que comprometem a segurança no trânsito, garante uma maior qualidade e eficiência no transporte das cargas. Dentre eles: os pneus, que em condições adversas de tempo, como chuva, podem reduzir a aderência levando maior tempo para uma parada completa.

Outro equipamento obrigatório conforme prevê o Art. 105, inciso II, do Código de Trânsito Brasileiro e as Resoluções do CONTRAN n.º 14/98 e 87/99 “, para os veículos de carga e passageiros , o aluno deve conhecer e entender o que é o disco de tacógrafo, e como ele registra a velocidade e o tempo do veículo, permitindo ao gestor de tráfego analisar o tempo de permanência do

veículo em movimento a velocidade de condução. Isso permite verificar se o condutor está cumprindo o tempo permitido para condução ininterrupta do veículo de passageiros ou de cargas, além da velocidade permitida na via.

Desta forma analisar os riscos envolvendo o transporte de cargas ou passageiros, identificando e desenvolvendo medidas para as principais exposições de riscos é uma forma de gerenciamento de risco, e a capacitação tanto da equipe de gestão de frotas quanto para os motoristas é um fator fundamental para evitar prejuízos de logística.

Considerações Finais

O tema Educação para o trânsito não é abordado diretamente no currículo formativo do Técnico em Logística, cabendo ao professor abordar o tema e relacionar com as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no decorrer do curso.

O Planejamento, controle e execução das atividades de transporte envolvem diversas atividades que podem afetar na garantia da qualidade do serviço de transporte, ou seja, ao planejar a atividade de transporte é necessário ter informações sobre os principais riscos no transporte e identificar os principais fatores que podem afetar o desenvolvimento desta atividade.

Dentre os fatores, está a seleção dos veículos mais adequados a execução do serviço antes do carregamento: peso a ser transportado; realização de checagem nos itens considerados como críticos e que deverão ser inspecionados: documentação do motorista e do veículo, freios, luzes, pneus, equipamentos de segurança entre outros garantem as condições adequadas para que o veículo em trânsito; durante o carregamento: organizar e distribuir corretamente as mercadorias no veículo com o intuito de evitar impactos danosos durante

o trajeto; durante a viagem: realizar as paradas necessárias para descanso e verificação das condições dos itens críticos e da carga e dirigir os veículos conforme as regras de trânsito.

Ao realizar estas e entre outras atividades, o profissional percebe a importância na realização de cursos e capacitações voltadas para o setor de transporte e como elas impactam no serviço prestado ao cliente, como disponibilidade do produto e confiabilidade de entrega, sendo necessário respostas a cada uma destas exigências vinculadas ao desempenho e as características do modal de transporte.

Ações sobre Educação para o trânsito promovem um trânsito mais seguro, reduzindo o número de acidentes e com isso o número de mortes e lesões no trânsito. Promove a segurança a todos os usuários da via de forma a garantir a segurança de todos. Ao promover e implementar estas ações sobre temas relacionados à segurança no trânsito o profissional está multiplicando e disseminando boas práticas a fim de buscar e tornar o trânsito mais seguro a todos.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

CBO. **CBO-3423: Técnicos em transportes rodoviários**. Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/3423-tecnicos-em-transportes-rodoviarios>. Acessado em: 09 de jun. 2022.

CEETEPS. Plano de Curso para o ensino médio com habilitação profissional de Técnico em Logística. São Paulo: 2019.

CET. Educação. Disponível em: <http://www.cetsp.com.br/consultas/educacao/a-historia-do-premio-cet-de-educacao-de-transito/conheca.aspx>. Acessado em: 09 jun. 2022.

DETRAN. Direção defensiva. Trânsito seguro é um direito de todos. Disponível em: https://www.detran.sp.gov.br/wps/wcm/connect/5b1f94c7-ee70-43a2-9789-5cd219e6f895/DIRECAO_DEFENSIVA16112010+e+detran.pdf?MOD=AJPERES&CVID=klHedCU. Acessado em: 09 jun. 2022.

DIÁLOGO, L. Qual a participação das mulheres na logística? Entenda a importância e os desafios. Disponível em: <https://dialogologistica.com.br/logistica-e-transporte/mulheres-na-logistica/#:~:text=Em%202020%2C%20houve%20uma%20alta,em%20%C3%A1reas%20estrat%C3%A9gicas%20ou%20operacionais>. Acessado em: 09 jun. 2022.

DONATO, V.; Introdução a Logística – o perfil do profissional. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010.

ICENTRAN. Educação no trânsito é fundamental para a preservação da vida. Disponível em: <https://icetrans.com.br/blog/educacao-no-transito-preserva-vidas-e-transforma/>. Acessado em: 09 jun. 2022.

WANKE, P. O papel do transporte na estratégia logística. Disponível em: <https://www.ilos.com.br/web/o-papel-do-transporte-na-estrategia-logistica/>. Acessado em: 12 jun. 2022.

JUNTOS NO CAMINHO. Descubra a importância do treinamento de motoristas e como fazer. Disponível em: <https://juntosnocaminho.com.br/treinamento-de-motoristas/>. Acessado em: 09 jun. 2022.

RODOBENS. Treinamento de motorista: como fazer a melhor capacitação? Disponível em: <https://blog.rodobens.com.br/treinamento-de-motorista-como-fazer-a-melhor-capacita%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 09 jun. 2022.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA E A ESCRITA DE SI: UMA CONVERSA ENTRE NÓS

Elaine Michele dos Santos da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-3

Introdução

O propósito deste artigo é a tessitura da minha trajetória pessoal, acadêmica, minhas vivências e aprendizagens que se entrelaçam com outras histórias. Minha escrita e minha história se confundem, são rizomas que se atravessam e me constituem.

Neste artigo apresento uma perspectiva do olhar para as memórias que narram a história da minha formação e articulo ainda neste compósito reflexões desencadeadas em um processo formativo de professores e suas memórias de alfabetização.

Escrever narrativamente, como estou a escrever, permite que a minha história que é tão única, não seja exclusiva. Comungo com a compreensão de que somos únicos, mas compostos por tanto, somos atravessados por tanta gen-

te e histórias que nos enlaçamos nelas, costurando fios de memórias que nos forma e nos transforma.

Para Larrosa (2011 p. 6) “a experiência é um movimento de ida e volta.” E quando narramos nossa história e compartilhamos nossas experiências, a potência dessa troca se reverte em aprendizagem. Nóvoa (2022, p. 73) nos afirma,

ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação.

Essa história pode ser tecida junto às histórias daqueles me leem. Uma permanente conexão de outras histórias, outras memórias e outras trajetórias. O que antes era algo individual se converte num potencial coletivo na medida em que nossas histórias se convergem e se transformam.

Uma Nota Autobiográfica

“A história é feita com o tempo,
com a experiência do homem,
com suas histórias, com suas memórias.”
(Soligo e Prado)

Eu sou Elaine Michele dos Santos da Silva. Há 36 anos eu existo no mundo. Um pequeno ser, de 1,55 com vontades imensas e sonhos gigantes. Quando penso em uma palavra para traduzir quem eu sou e o que eu faço não há outra palavra possível que não a *unimultiplicidade*. Unimultiplicidade é quem eu sou atravessada por muitos outros.

Unimultiplicidade é sobre eu ser uma e muitas ao mesmo tempo. Sobre acreditar que não dá para eu me definir porque estou mudando sempre. Sou tudo que acredito. Eu sou também tudo que não sou mais. E continuo a ser inacabada.

Sou pedagoga, professora alfabetizadora e formadora de professores, em constante construção, por isso, como disse antes, inacabada. Sempre a ser moldada pelo tempo e pelas aprendizagens no caminho.

Memórias e Reflexões sobre a Infância e Adolescência

“No final, todos nós nos tornaremos histórias”
(Margaret Atwood)

As 5: 55h um choro interrompia a sala de um hospital na cidade de Salvador. Aquele choro marcava uma manhã de domingo e apontava o nascimento de uma menina curiosa e apaixonada por livros e bibliotecas. Vivi praticamente toda a infância e adolescência no mesmo bairro de Salvador, Engenho Velho da Federação. Neste bairro periférico, vivi as melhores memórias brincantes da infância. Jogando bola, correndo picula, empinando arraias e sendo criança.

Aprendi desde cedo com as senhoras mais velhas que moravam na comunidade sobre respeito, cuidado e atenção. As crianças eram cuidadas por todos ali, assim subíamos e descíamos, sempre tinha alguém olhando por nós, e quando chegávamos em casa mainha perguntava: *“estava fazendo o quê lá em cima?”*. Sabíamos ali que sempre tinha alguém cuidando da gente.

Em casa aprendi a ler e escrever com minha mãe e minha irmã mais velha. Mainha sempre nos dizia que estudar era tudo o que tínhamos e que *“assim eu seria alguém na vida.”*

Ali próximo, no bairro Rio Vermelho, estava a minha primeira escola. Escola que frequentei dos 5 aos 10 anos. Uma escola municipal que funcionava dentro de uma igreja para freiras. Assim aprendemos a rezar, a entoar canções e seguir alguns costumes desta cultura religiosa.

Nas práticas cotidianas escolares, vejo nessas memórias, cadeiras enfileiradas e castigos quando não dávamos conta dos conteúdos que eram trazidos. Não me esqueço, as cópias de atividades do tipo: *escreva de 1 até bater!* Daí você pode perguntar, bater o quê? Até bater o sinal! Se repetia com frases repetidas exaustivamente no caderno como: *Devo me comportar em sala de aula*. Assim, de algum modo esperava-se que ao escrever muitas e muitas vezes internalizássemos o bom comportamento do silêncio e das respostas consideradas certas a serem decoradas e devolvidas. A professora era a única detentora do saber e dividia a sala de forma que cada aluno sabia seu lugar: Os que sabiam mais. Os que sabiam menos. E os que não sabiam nada. O mecanicismo permeia essas lembranças. O caminho era sempre o mesmo, e se considerava que as crianças não chegavam juntas no mesmo lugar porque não eram capazes.

Naquela época eu me esforçava demais para poder estar entre os que sabiam mais, decorando conteúdos e me comportando conforme o que era esperado de mim ser e saber. Com a mesma professora segui, da turma que na época se chamava prezinho e fui até a 4ª série. E era essa mesma professora que em contrapartida, também me incentivava a ler e me emprestava alguns livros infantis. Ela me presenteava com os livros didáticos e a farda que mainha não podia arcar, visto que nesta época era responsabilidade da família arcar com alguns desses recursos. O que me faz pensar em quantas crianças pretas e periféricas eram excluídas do acesso à escola por não terem essas condições. Eu por muito querer da minha mãe e também desta professora não fui excluída.

O gosto pela leitura e pela escrita despertados na infância seguiam comigo na escrita de diários, em trocas de cartas com colegas e na escrita para essa professora. E até hoje esse amor me acompanha. Durante a adolescência os processos não mudaram muito. Estudei numa escola estadual dos 11 aos 17. Tinha muita precariedade, falta de professores, práticas de ensino em sua maio-

ria muito parecidas com minha infância. Entretanto, foram poucos professores que para mim se destacaram e contribuíram de forma muito significativa com a minha formação. Aprender a questionar, escrever bons textos, lê boas histórias e outras práticas que se diferenciava da maioria, nos ajudando com nossas questões na escola e na vida.

Apesar de muitas experiências negativas, reverberava a afirmação de minha mãe sobre a escola e o estudo, que estes eram a chance de sermos melhores na vida. E por isso eu acreditava muito na escola. E sigo ainda acreditando.

A Primeira Filha dos Santos da Silva na Universidade

A ansiedade pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi uma constante durante o último ano do ensino médio. Participei de algumas iniciativas públicas de cursinho para alunos oriundos de escolas públicas, o Universidade Para Todos e outro cursinho de iniciativa da comunidade de Brotas, o Malcom X. Fiz o Enem pela primeira e única vez, no ano de 2004. Obtive uma nota muito boa e fiquei muito feliz.

Não consegui entrar na universidade pública que era um sonho, pois não me saí muito bem. Algumas questões atravessam a possibilidade de acesso a universidade para jovens advindos de escolas públicas, percebia que minha formação para passar no vestibular ainda era deficiente, tanto quanto o fato de que muitos jovens que já precisavam trabalhar ainda vivem assim como aconteceu comigo o mesmo dilema de achar que a universidade pública não era uma possibilidade, pelos horários, transporte, dentre outras coisas.

Com a nota do Enem naquele ano eu poderia me candidatar a bolsas em universidade particular pelo ProUni. E foi assim que a partir de uma política afirmativa eu entrei na universidade com bolsa 100%. A filha dos Santos da

Silva estava na Universidade! O sonho se tornava possível. E a frase de mainha seguia ecoando:

“você vai ser alguém na vida”.

Do Curso de Pedagogia à Especialização

Escolhi pedagogia por buscar compreender como se davam os processos de ensinar e aprender. Na comunidade por eu ter facilidade com a aprendizagem e me relacionar bem com as crianças mais novas, eu contribuía com apoio pedagógico, um reforço escolar para essas crianças menores. Ingressei na universidade em 2005 e durante 4 anos na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) busquei me comprometer com a educação. Minhas disciplinas preferidas sempre estiveram voltadas além da filosofia e sociologia para a didática e avaliação.

Foi ali, durante esses quatro anos, que também ao fazer parte do diretório acadêmico (DA) fui construindo, ampliando e aprofundando saberes. A alfabetização era um dos grandes desafios, como é até hoje e conhecer os estudos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, dentre outros pensadores que hoje posso chamar de autores amigos, me fizeram buscar sempre conhecimentos voltados a práxis pedagógica. Assim, ao concluir a Universidade em 2008 busquei especializações que fomentassem meu desejo de aprender sobre o processo de ensino e de aprendizagem, o papel do educador e de sua formação.

Me especializei em gestão escolar e coordenação pedagógica com o intuito de aprofundar e ampliar saberes e tendo passado no concurso municipal de Salvador precisava fortalecer o que eu sabia e descobrir coisas novas que eu não sabia ainda. Esta necessidade, me leva também à especialização em educação infantil e seres iniciais.

Nesse caminho, ao conhecer a professora doutora Rosaura Soligo, no curso de extensão Alfabetização e Letramento pela Universidade federal da Bahia (UFBA) e sua pesquisa sobre formação de professores me faz despertar sobre a formação enquanto caminho de pesquisa a seguir. Cresce então a necessidade de compreender sobre como um bom processo de formação reflete qualitativamente na prática do professor.

Um caminho sem volta.

Mestranda em Educação

Nos meus processos formativos dentro da graduação, pós-graduação e outros cursos que vivenciei, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser. Eu queria romper com o sistema de educação bancária e me tornar uma pensadora crítica.

Refletir criticamente sobre minha experiência como aluna me ajudou a pensar a escola como um espaço de curiosidade. Acredito nisso, a aprendizagem mais potente nasce da curiosidade. Do desejo. Como escreve Rubem Alves (2004, p. 20)

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Esse desejo me traz até aqui. Tem a ver com a necessidade de dar conta da complexidade do sujeito educador, do sujeito educando, sujeitos que se relacionam e se afetam. Com aprofundamento dos meus conhecimentos, acredito que a educação é um movimento coletivo e somente com boas parcerias e formação podemos mudar paradigmas.

Coaduno com Morin (2003), sob a perspectiva de uma cabeça bem feita. É preciso pensar na complexidade e acreditar nas mudanças. Nos desvencilhar daquilo que nos compartimentaliza e nos faz pensar dentro de quadradinhos, pré-determinados.

Hoje estou mestranda em educação. A reflexão sobre quais são os saberes necessários para minha identidade e na construção dos conhecimentos na minha área de atuação, me leva a compreensão de que a minha história e trajetória de vida está associada ao meu desenvolvimento profissional.

Essas dimensões profissional e pessoal vão se entrelaçando e se definindo e constituindo quem eu sou. Me constituo professora na medida em que vou sendo.

Essa mistura complexa e única tem sido propulsora para partilhar ideias e reflexões sobre os processos formativos e a prática pedagógica enquanto pesquisa. A seguir trarei algumas considerações iniciais sobre este percurso de pesquisa.

O Processo Formativo e o Entrelaçamento de Memórias – Uma Experiência Viva e Vivida

“Que o acontecimento se torne escrita.
E que a escrita seja acontecimento”
(Annie Ernaux)

Rosa e Ramos (2008, p. 567) argumentam que “através da memória [...] nos tornamos sujeitos da experiência coletiva – por ser sempre vivenciada na relação com os outros –, mas também individual – pois cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que vivenciam”.

Retomar meu processo formativo desde muito pequena até aqui é de um grande significado para mim e vivenciar o compartilhamento de memórias com

outros educadores me faz constatar o que afirmam Rosa e Ramos. Em Josso (2004) encontro a concepção de pesquisa-formação que se afina a proposta do meu percurso enquanto pesquisadora, pois esta autora compreende a dimensão formativa como um elemento potencial e primordial na pesquisa. Para ela nem todo processo formativo promove a reflexão, por isso destaca a importância da narrativa de acontecimentos e vivências experienciais para promover a conscientização e práticas educativas mais reflexivas com os sujeitos que são responsáveis por sua formação e de seus pares. A autora destaca que, o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

Vivenciando um processo formativo com um grupo de professoras, trouxemos uma questão disparadora em que a elas era feita a seguinte pergunta: Que memórias marcaram sua alfabetização? Neste momento veio a tona memórias e marcas a respeito desse lugar vivenciado na infância. O que considerei como ponto alto nestes dias no compartilhamento destas memórias de alfabetização trazidas pelos professores, foi a reflexão de que muito da forma como fomos formados reflete na nossa prática pedagógica, para o bem, ou para o mal. Ouvimos uma professora relatar que quando criança aprendeu a ler porque ouvia as músicas que cantava na rádio e queria ler estas músicas. Hoje em sua sala de aula a música é um elemento constante no planejamento de sua rotina.

Também ouvimos muitos relatos de aprendizagens dolorosas e como estas professoras não gostariam que suas crianças se sentissem do mesmo modo.

E essas memórias e reflexões nos leva a constatação de que os processos formativos que vivemos em certa medida nos torna quem somos. A memória latente ou aquela esquecida trouxe à tona processos internos que demarcam o

caminho para o que nos tornamos hoje. E nós, hoje, constituídos professores, estamos criando memórias com os sujeitos que educamos.

Essa reflexão para mim é muito importante e explico por quê. Enquanto educadores trabalhamos com a construção do ser humano. A educação não se dá de forma isolada do mundo em que vivemos. Os processos formativos que vivenciamos nos modifica na mesma medida que modifica o mundo externo.

Apoiado na teoria da experiência de Dewey de que a escola é a própria vida, uma experiência contínua e interativa, Nóvoa (2022) provoca que a escola tem que ser mais do que a vida, num contexto em que esta pode ser culturalmente limitada. Diz assim o autor:

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. (NÓVOA, 2022. p. 18)

O que me interessa especialmente neste panorama é que para educar não preciso separar os sujeitos de suas histórias, mas cabe a mim, e quem sabe a nós pensar, na soma que compõe os sujeitos com uma história sempre em construção. Nesse caminho é que se propõe a minha pesquisa, as narrativas de professores.

Conclusão

O que nos faz caminhar? A esperança. Por isso ouvir as vozes dos professores nos torna mais conscientes uns dos outros. A partilha das experiências fortalece o compromisso com o aprendizado. Sigo por aqui acreditando que pluralizar as experiências vividas é uma experiência formativa capaz de transformar essa experiência numa outra mais reflexiva e potente. Define-se “potente” como aquilo “que tem força” (POTENTE, 2022).

Acredito na força da educação.

Nóvoa (2020, p. 68) nos diz que “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.”

É nessa perspectiva que operar mudanças nos diversos espaços de atuação implica compreender a educação numa perspectiva praxiológica. A práxis enquanto ação x reflexão x ação. Onde o sujeito que forma está ao mesmo tempo sendo formado. Como afirma Gatti (2010 p. 63)

praxiologia na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas, criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados.

Esse movimento de me debruçar sobre meu percurso de formação inicial e o sobre todo meu processo formativo me faz chegar até aqui com a plena certeza de que a experiência ela é um processo de ir e vir. Olho para trás e para dentro. Olhe para o hoje e para fora. O que muda? O que não serve mais? O que será que vem agora? Esse movimento reflexivo me torna potencial aprendiz. Eterna aprendiz. Findo aqui esta conversa, na certeza de que novos caminhos estão se abrindo. E sempre precisarei olhar um pouco ali atrás, as 5h55 do dia em nasci e me recordar qual meu propósito nesse mundo.

Referências

ALVES, Rubem. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.

GATTI, Bernadete. Questões metodológicas e práticas e pesquisa e em educação. Campinas: Filosofia e educação, 2010.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA. Antônio. Escolas e Professores: Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

POTENTE. In: Dicionário Infopédia da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, 2022. acessado em 01/07/2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/potente>

ROSA, Maria I. P; RAMOS, Tacita A. memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, set./dez. 2008.

CAPÍTULO 5

SAÚDE E CIDADANIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ruben Walter Branas Coelho

Anelise Schell Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-V

Introdução

A palavra “cidadania” provém do latim, *civitas*, e significa cidade, estando associada ao desenvolvimento das pólis gregas, entre os séculos VIII e VII a.C. Nessa época, considerava-se cidadão o indivíduo nascido em terras gregas, para o qual eram garantidos todos os direitos políticos (REZENDE FILHO e CÂMARA NETO, 2007).

Com o passar dos séculos, aconteceram movimentos revolucionários, no intuito de amenizar as desigualdades sociais advindas de governos autoritários e opressores, promovendo maior grau de cidadania entre as pessoas. Atualmente, o conceito de cidadania, como direito a ter direitos, tem se prestado a diversas interpretações, verificando-se a existência de quatro gerações de direitos, denominados: 1. direitos civis e políticos; 2. direitos sociais; 3. direitos coletivos; e 4. direitos relacionados à Bioética (FERNANDES, OLIVEIRA e FERNANDES (2003).

Cidadania também consiste na preservação das necessidades humanas básicas, tais como a manutenção da saúde, o oferecimento de condições dignas de moradia, alimentação, educação e saneamento básico. Sob essa ótica, ao focarmos a cidadania como direito à saúde, convém destacar a *8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS)*, realizada no Brasil, em março de 1986, a qual se constituiu o marco da conquista da constitucionalização da saúde. Essa conferência objetivou promover uma reflexão sobre a criação de um Sistema Nacional de Saúde, fundamentado em diversos princípios e diretrizes, que tornariam o acesso à saúde universal e igualitário aos brasileiros (BRASIL, 1986).

Ampliando-se o conceito de saúde para além da ausência de doenças, entendemos que o direito à saúde não se restringe à conquista do acesso aos serviços e à assistência médica, mas incorpora também a necessidade de obter seus determinantes. Dessa forma, a inter-relação entre cidadania e saúde implica exercer o direito a essas condições, com a finalidade maior de alcançar o bem-estar biopsicossocioespiritual.

O conceito ampliado de saúde não se restringe à acessibilidade aos serviços, pois depende, também, de outros fatores considerados determinantes e condicionantes da saúde, tais como: a educação, habitação, trabalho, renda, transporte, alimentação, lazer e meio ambiente, devendo estes ser assegurados pelo Estado.

Entre os fatores determinantes e condicionantes da saúde também está o acesso a informação, Vieira et al. (2021), aborda que o acesso à informação e o empoderamento proporcionado por meio dela é essencial para a constituição da cidadania de um povo. Que apropriar-se das informações possibilita colocar o indivíduo na condição de pertencimento social. “Ter e ser parte de um grupo social que tem, constrói, transmite, recebe a informação é atualmente o que define o ser como sendo incluído ou excluído em seu próprio mundo” (VIEIRA et al.; 2021, pag. 3440).

Já a cidadania, por sua vez, é considerada o exercício dos direitos político-civis, sociais, coletivos e relacionados à bioética, nos quais estão inseridos, justamente, os fatores determinantes e condicionantes da saúde. Logo, a inter-relação entre cidadania e saúde implica o exercício do direito a essas condições, com a finalidade maior de alcançar o bem-estar biopsicossocioespiritual (DALLARI, 1998).

A medicina social é um campo de estudo e abordagem prática da saúde que lida com a saúde dos grupos sociais e suas desigualdades, as conexões entre saúde e estilo de vida e medidas sociais para a saúde. Baseia-se na epidemiologia crítica, que tem como pilares os determinantes sociais da saúde (DSS são as circunstâncias em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem, incluindo o sistema de saúde) (CALDAS e MANSO, 2021).

Essas circunstâncias são o resultado da distribuição de riqueza, poder e recursos nos níveis global, nacional e local, que depende os determinantes sociais da saúde explicam maioria das iniquidades em saúde, ou seja, das diferenças injustas e evitáveis observadas em e entre países em termos de estado de saúde) é referência de pesquisa e compreensão do processo saúde-doença. Direito, saúde e cidadania são os três pilares que compõem a medicina social

A medicina social é hoje a única resposta para mudar a situação de desigualdade na saúde pública global. Vivemos tempos de desafios em todas as áreas do conhecimento, a medicina não é exceção, mas sem o compromisso inter e multidisciplinar de compreensão da realidade, é impossível avançar para uma sociedade em que direito, saúde e cidadania andem de mãos dadas.

A abordagem sociológica da medicina social é muito útil na prática das ações de saúde pública para determinar o problema da doença em sua natureza multifatorial. Juntamente com a epidemiologia, ajuda a medir seu impacto;

mas, além disso, facilita o estabelecimento das relações existentes entre as condições de vida, determinados comportamentos e fatores de risco que podem desenvolver doenças. Ao tratar dessa relação entre classes sociais, doença e saúde, evidencia-se que o profissional de saúde entra em relações mais complexas, como a influência da doença ou da saúde no comportamento e vice-versa; dependência recíproca, que por sua vez é influenciada pela relação do homem com seu meio social, pela posição socioeconômica que ocupa nesse meio e pela própria conduta social (CALDAS e MANZO, 2021).

O SUS, Sistema Único de Saúde, é um dos poucos sistemas de saúde no mundo que atende gratuitamente todo e qualquer cidadão. Para isso, o Brasil reconhece na sua Carta Magna que a saúde é um direito do homem, ou seja, algo que é inalienável à vida digna do ser humano e, portanto, dever do Estado em garantir que seja assegurada e de qualidade. Foi idealizada uma assistência que fosse estruturada em três princípios: a universalidade, a integralidade e a equidade.

Universalidade – “A saúde é um direito de todos”, como afirma a Constituição Federal. Naturalmente, entende-se que o Estado tem a obrigação de prover atenção à saúde, ou seja, todo cidadão tem direito ao acesso aos serviços de saúde conforme a sua necessidade, sem qualquer tipo de discriminação do indivíduo.

Integralidade – A atenção à saúde inclui tanto os meios curativos quanto os preventivos; tanto os individuais quanto os coletivos. Em outras palavras, as necessidades de saúde das pessoas (ou de grupos) devem ser levadas em consideração mesmo que não sejam iguais às da maioria. A atenção deve estar centrada no cidadão e não na sua queixa ou doença.

Equidade – Os cidadãos devem ter as suas necessidades de saúde atendidas de acordo com as prioridades. O Brasil contém disparidades sociais e regionais, as necessidades de saúde variam. Por isso, enquanto a Lei Orgânica fala em igualdade, tanto o meio acadêmico quanto o político consideram mais importante lutar pela equidade do SUS.

O funcionamento correto dos três pilares do SUS (universalidade, equidade e integralidade) é a base para o desempenho do Sistema Único de Saúde nos moldes que ele foi proposto. Como os três pilares estão intimamente relacionados, a performance de um afeta os outros. Por exemplo, a má performance da equidade – ou seja, do investimento onde há maior carência – afeta a integralidade, não oferecendo a assistência médica necessária em todos os níveis. Isso, por sua vez, implica no não alcance da universalidade: o sistema público de saúde brasileiro não chega da mesma forma a todos que estão no território.

O Pilar da Equidade

A equidade é pensada a todo momento para alcançar o que liderou a Reforma Sanitária que instaurou o SUS: a justiça social. A conjuntura, entretanto, impõe obstáculos para a sua realização eficaz, exigindo mudanças estratégicas do sistema de saúde (ALVES e CARDOSO, 2017).

É essencial pensar e compreender as diferenças, as necessidades e as particularidades dos diferentes grupos sociais. Considerar que as pessoas são diferentes e que têm necessidades diferentes (ESCOREL, 2008).

Para Garrafa; Oselka; Diniz, (1997) a definição de equidade em saúde inclui o reconhecimento de necessidades diferentes, de sujeitos também diferentes, para atingir direitos iguais. Os autores consideram como sendo o caminho da ética prática para a realização dos direitos humanos universais, em que o direito à vida pode ser representado pela possibilidade de acesso à saúde.

Para eles, equidade é o princípio que permite resolver parte razoável das distorções observadas na distribuição da saúde, ao aumentar as possibilidades de vida de importantes parcelas da população. O princípio da equidade em saúde abrange várias dimensões que incluem a oferta do serviço, o acesso e utilização dos serviços, o financiamento e a qualidade da atenção, a situação de saúde e as condições de vida da população. Além disso, deve ser considerado como um processo dinâmico em permanente transformação, podendo mudar seu escopo e abrangência, à medida que determinados resultados são alcançados e que novos desafios vão surgindo (BARROS et al., 2011).

O SUS enfrenta a grande dificuldade de conseguir mobilizar os recursos necessários para exercer a equidade. Mesmo assim, dentro das limitações impostas, pequenos reflexos de uma política de justiça social podem ser encontrados ao priorizar casos urgentes e ao descentralizar o sistema público de saúde, fazendo com que a assistência médica saia dos grandes polos brasileiros e chegue a pelo menos uma parcela da população mais vulnerável (ASENSI, 2015).

Promoção da Equidade – Um Desafio para a Gestão

Com o intuito de promover o princípio da equidade do Sistema Único de Saúde e a cidadania a Secretaria Municipal de Saúde de Carazinho/RS idealizou a realização da Feira de Saúde e Cidadania no Bairro São Lucas, comunidade periféricas e de maior vulnerabilidade social, como uma ação interdisciplinar e interinstitucional. O objetivo principal da Feira de Saúde e Cidadania foi oferecer ações de educação em saúde e cidadania, sensibilizando todo público-alvo quanto a promoção da saúde, a prevenção de agravos e a formação cidadã.

Para a realização da Feira, foram instalados estandes e unidade de saúde móvel. Acadêmicos, professores e profissionais da área de saúde, diversos setores de administração municipal, organizações da sociedade civil, universidades e integrantes da comunidade, participaram do atendimento à população.

Abaixo seguem alguns registros da atividade que foi realizada no dia 22/10/2022, no período da tarde, na praça do Bairro São Lucas:

Figura 1 - Registro fotográfico Acadêmicos da Universidade Luterana do Brasil realizando verificação de pressão arterial e glicemia.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Figura 2 - Registro fotográfico das atividades da Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022.

Figura 3 - Registro fotográfico das atividades CRAS – Floresta, atualizando Cadastro Único.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 4 - Registro fotográfico das atividades PIM: programa Primeira Infância Melhor



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 5 - Registro fotográfico das atividades Curso Técnico de Enfermagem (SORG)



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 6 - Registro fotográfico das atividades de docentes e acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul





Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 7- Registro fotográfico das atividades da Equipe de Unidade Móvel



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 8 - Registro fotográfico das atividades do espaço de autoestima



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 9 - Registro fotográfico das atividades da Secretaria de Agricultura



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Figura 10- Registro fotográfico das atividades do Sesc RS - Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2022

Conclusão

A Feira de Saúde e Cidadania do Bairro São Lucas atingiu seus objetivos através de uma atividade multidisciplinar pelo enfoque na redução das iniquidades em saúde, de modo que os segmentos sociais mais vulneráveis, não permaneçam sistematicamente em desvantagem em relação ao seu acesso aos serviços de saúde e ao alcance de um bom nível de saúde.

Este relato de experiência teve por objetivo a reflexão da importância das ações de cidadania e saúde, com vistas a obtenção de subsídios para a atuação dos profissionais de saúde, educação e desenvolvimento social na garantia dos direitos dos cidadãos, trabalhando de fato de modo intersetorial em uma visão integral do indivíduo.

Trabalhar com base sólida nos princípios do Sistema Único de Saúde é possível quando se faz um trabalho conjunto que de fato considere a cidadania dos moradores das localidades, buscando alternativas a esta comunidade para que possam ser participantes do processo de construção do indivíduo, que possam ter o sentimento de pertencimento a um sistema igualitário, equitativo, integral e universal de saúde e cidadania.

A vivência dos participantes na Feira de Saúde e Cidadania demonstra o quanto precisamos estar atentos a demanda, de ir além de olhar o indivíduo na sua integralidade, mas sim, de atuar nesta realidade, buscando reconhecer a diferença que pode e deve ser realizada na vida das pessoas, o que foi percebido quando estes trouxeram nos relatos o sentimento que se traduz em acolhimento, carinho e cuidado.

Na realização da atividade foi evidenciado que o cidadão necessita muito mais que uma consulta, medicamentos e exames, ele possui muitas outras necessidades básicas que precisam ser atendidas. A Universidade tem papel importante na construção de novos olhares e práticas na sociedade, sendo sua ação extramuros fundamental na formação de profissionais comprometidos com o cuidado integral do indivíduo no direito à cidadania.

Referências

ALVES, Danielle Garcia; CARDOSO, Henrique Ribeiro. **Direito à Saúde:** por uma prestação ética do Estado. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

ASENSI, Felipe. RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA DOS ENTES DA FEDERAÇÃO E “EFEITOS COLATERAIS” NO DIREITO À SAÚDE. **Revista de Direito Sanitário**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 145-156, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/111658>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* endências das desigualdades sociais e demográficas na prevalência de doenças crônicas no Brasil, PNAD: 2003-2008. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2011, v. 16, n. 9.pp. 3755-3768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001000012>>. Epub 15 Maio 2012. Acessado 25 Novembro 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde** – Relatório Final. Brasília: Ministério da Saúde;1986.

CALDAS, José Manuel Peixoto; MANSO, Almudena Garcia. Prefácio - Medicina Social – la salud pública del siglo XXI. (In): VELOSO, Heloísa Helena Pinho; CALDAS, José Manuel Peixoto (Orgs). **Medicina Social: Direito, Saúde & Cidadania**. Teresina: Piauí Gráfica Editor, 2021.

DALLARI, DA. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna; 1998.

ESCOREL, Sarah. História da política de saúde no Brasil: 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. In: Giovanella, Ligia et al. (Ed.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Cebes. p.385-434. 2008.

FERNANDES JD, OLIVEIRA MR, FERNANDES J. Cidadania e qualidade de vida dos portadores de transtornos psiquiátricos: contradições e racionalidade. **Rev Esc Enferm USP**. 2003; 37(2):35-42.

GARRAFA, Volnei; OSELKA, Gabriel; DINIZ, Debora. Saúde pública, bioética e equidade. **Revista Bioética**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 27-35, 1997. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/361/462>. Acesso em: 16 abr. 2021.

REZENDE FILHO CB, CÂMARA NETO IA. **A evolução do conceito de cidadania**. Departamento de Ciências Sociais e Letras. Universidade de Taubaté (SP). [Citado em 2007 jun 18]. Disponível em URL <<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf>>.

VIEIRA, et al. Inclusão social de mulheres do campo a partir da sua inclusão digital. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol. 6, n. 3, p.3433-3465, jul./set. 2021.

CAPÍTULO 6

PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTRUTURAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO

Alessandra Regina Müller Germani

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-5

Introdução

No âmbito da saúde, a partir da década de 1970, o Movimento sanitário demarcou o início de uma série de reformas de ordem política, econômica e sociocultural nas políticas de saúde brasileiras, que chamamos de Reforma sanitária. Este movimento, preocupou-se com a remodelação do sistema de atenção à saúde, sendo que este só poderia ocorrer a partir do posicionamento contraditório à centralização autoritária e concentração de poderes existentes na área da saúde.

Neste sentido, Campos (2007, p. 139) refere que “o movimento sanitário, foi composto por militantes de várias profissões e com distintas orientações políticas, mas que em comum, tinham na militância em saúde uma forma de construir saúde para suas próprias vidas”. Interessante ainda destacar, que este movimento representou a organização da sociedade civil no sentido de lutar pela melhoria da assistência prestada a toda população.

No bojo desta discussão, vivenciamos no cenário internacional a realização da I Conferência Internacional de Atenção Primária, promovida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), na cidade de Alma-Ata, na Rússia, em 1978. Nesta Conferência foram discutidos temas relacionados à necessidade de se reestruturar os serviços de saúde a toda população, pautados na prevenção de doenças e promoção e recuperação da saúde. Neste evento, os países participantes assinam um documento se comprometendo a oferecer “Saúde para todos no ano 2000”.

Desta forma, o Brasil inspirado nas discussões propostas em Alma-Ata, propõe algumas estratégias na perspectiva de implantar uma rede de serviços voltada para a atenção primária à saúde, assentada nos princípios da hierarquização, descentralização e universalização do atendimento. Destacamos, a proposta do Programa Nacional de Serviços Básicos de Saúde - PREV-SAÚDE e das Ações Integradas de Saúde – AIS.

Mas é em março de 1986, que ocorre o evento político-sanitário mais importante da década, a VIII Conferência Nacional de Saúde – CNS, para qual confluíu todo o movimento encetado desde o início dos anos 70. A referida Conferência, além de discutir direito a saúde, avança na compreensão deste conceito, passando a concebê-la enquanto resultante das condições objetivas de vida, ou seja, é preciso ter um conjunto de fatores como alimentação, moradia, emprego, lazer, entre outros. Reconhece, ainda, a participação popular enquan-

to elemento fundamental que permitirá a construção coletiva de um novo modelo de atenção à saúde, o SUS.

Este novo modelo segue os princípios e diretrizes da descentralização da saúde, integralidade da assistência e participação da comunidade, assegurado posteriormente, na Constituição Federal de 1988 e, regulamentado pelas Leis Orgânicas de Saúde nº 8080/90 e sua complementar nº8142/90. Na Constituição também é explicitado a necessidade de se propor ações de promoção a saúde e prevenção de doenças pautadas nas definições da 1ª Conferência Internacional de Promoção a Saúde, realizada em Ottawa, em 1986.

Nesta Conferência, segundo Buss e Pellegrini Filho (2007), a promoção da saúde é definida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Porém, na realidade a operacionalização das práticas de promoção da saúde vem sendo implementadas de diferentes formas.

Tendo em vista estas considerações, é que entendemos a pertinência de propor a criação de um programa de extensão, intitulado “Práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças”, vinculado ao Curso de Medicina, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Passo Fundo/RS, no período de abril de 2022 a abril de 2024, aprovado pelo Edital Nº 35/GR/UFFS/2021 - Edital de Fluxo Contínuo para Registro de Ações de Extensão e de Cultura na UFFS, compreendendo que o processo de implantação e implementação de práticas de atenção a saúde como grupos, visita domiciliar, sala de espera, entre outras possibilita a construção de novas alternativas de cuidado na área da saúde, contribuindo assim para a reconfiguração das práticas que eram, até então, focadas apenas na assistência individual e no viés curativo.

O referido programa de extensão tem como objetivo propor o desenvolvimento de diversas atividades, tais como: grupos de educação em saúde, cursos, visita domiciliar, sala de espera, entre outras metodologias assistenciais, envolvendo a temática das políticas e práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças na área de abrangência das Estratégias de Saúde da Família – ESF dos bairros Santa Marta e Donária, no município de Passo Fundo/RS, com vistas a fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da saúde.

Neste sentido, o presente capítulo tem a intenção de apresentar um relato de experiência como coordenadora e responsável pelo desenvolvimento de dois projetos que integram o programa de extensão “Práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças” e que foram implementadas no período de abril de 2022 a dezembro de 2022, sendo eles: “Processo educativo-reflexivo acerca das práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças com um grupo de idosos do município de Passo Fundo/RS” e “Implementação da visita domiciliar como uma estratégia de assistência em saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde – SUS no município de Passo Fundo/RS”.

A metodologia adotada para o desenvolvimento dos dois projetos que integram o programa de extensão seguiu os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire, no sentido de propor espaços de diálogos, troca de experiências, debates e reflexões acerca do tema “promoção da saúde e prevenção de doenças”, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida dos participantes dos projetos de extensão. Para isso, contamos com subsídio financeiro disponibilizado pelo Edital Nº 71/GR/UFFS/2022 - Concessão de Bolsas Acadêmicas de Extensão e de Cultura, o que nos permitiu ter três bolsistas e um aluno voluntário envolvidos na operacionalização das ações de extensão.

A Experiência da Implantação e Implementação do Grupo de Saúde com Idosos do Bairro Santa Marta e Donária no Município de Passo Fundo/RS

O projeto de extensão intitulado “Processo educativo-reflexivo acerca das práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças com um grupo de idosos do município de Passo Fundo/RS” teve como objetivo principal desenvolver um processo educativo-reflexivo acerca das práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças com um grupo de idosos, residentes no município de Passo Fundo/SC, bem como promover um trabalho participativo que viabilize identificar a compreensão e as experiências vividas pelo grupo, na perspectiva de torná-los mediadores e multiplicadores deste processo no seu contexto de vida.

Além disso, o projeto também tinha como objetivo propiciar o fortalecimento das parcerias entre o Curso de Graduação em Medicina, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e o referido município, contribuindo assim para a qualificação da formação profissional, bem como para a melhoria da qualidade de vida dos participantes envolvidos na proposta em questão.

Os encontros do grupo foram realizados nas quintas-feiras, no salão comunitário da comunidade dos bairros Santa Marta e Donária e envolveu os usuários idosos que haviam sido cadastrados e acompanhados em 2021, no período da pandemia, pelo projeto de extensão intitulado “Teleatendimento em saúde para usuários da rede de atenção em saúde do município de Passo Fundo/RS” e que mediante convite manifestaram interesse em participar do grupo.

Também participaram outros idosos que, a partir da divulgação na comunidade, manifestaram interesse de se integrar ao grupo. O convite para a participação no grupo de saúde se deu por meio da realização de visitas domiciliares,

momento em que eram apresentados pelos alunos o objetivo do grupo de saúde. Abaixo segue um registro fotográfico, de um dos momentos de organização da sala, para a realização do encontro do grupo de saúde.

Figura 1 - Organização do local para a realização do grupo de saúde



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Até o momento foram realizados três encontros do grupo de saúde, envolvendo as seguintes temáticas: Importância da saúde coletiva na qualidade de vida; Controle e prevenção da dengue e Cuidados com as quedas na terceira idade, com duração média de 2 horas cada encontro. Para iniciar o processo educativo-reflexivo, os participantes foram estimulados a manifestarem suas compreensões, vivências e dúvidas sobre os temas em questão, para que, a partir disso pudessemos abordar os conhecimentos científicos e promover uma

articulação entre o saber popular e o científico, inspirados nos pressupostos teórico-metodológicos do Método Paulo Freire (1999).

Freire pensou em um método de educação baseado no diálogo que consiste em uma relação horizontal e não, vertical entre as pessoas com vistas a transformar a realidade refletida. Neste sentido, Damke (1995) elucida que à medida que a consciência reflexiva é estimulada a refletir sobre a sua própria realidade, o sujeito pode ir compreendendo-a, levantando hipóteses sobre os problemas da mesma, buscado as respectivas soluções. Como próprio trabalho transformá-la e, enquanto transforma a realidade, amplia, simultaneamente, as esferas de saber e constitui a sua consciência.

Esta prática é um processo que alia o saber científico e o popular, tornando-se instrumento capaz de propiciar o entendimento de que a promoção da saúde, a prevenção e a recuperação da doença são direitos do cidadão, devendo ser assegurados por ações governamentais e participação consciente da comunidade. É ainda, mediadora de uma relação menos dependente e autoritária entre o cliente e o profissional de saúde. Portanto, a prática voltada para tais diretrizes deve ser fruto de uma formação comprometida com a implantação de uma nova visão sanitária, assegurada constitucionalmente.

Abaixo segue o registro fotográfico de um dos encontros do grupo de saúde no salão comunitário dos bairros Santa Marta e Donária.

Figura 2 - Registro de um encontro do grupo de saúde



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Desta forma, como ponto positivo da realização dos encontros destacamos o estabelecimento e fortalecimento do vínculo com os idosos, identificado por meio de relatos dos idosos participantes do grupo de saúde, com destaque para a melhoria dos seus conhecimentos sobre saúde e bem-estar na terceira idade. E como pontos negativos, identificamos inicialmente uma certa resistência dos idosos na adesão ao grupo de saúde, principalmente porque, por conta da rotatividade de profissionais e da COVID-19, esta não é uma atividade realizada periodicamente pela equipe da Estratégia de Saúde da Família do Bairro Santa Marta e Donária.

A Experiência de Implementação da Visita Domiciliar Envolvendo os Idosos do Bairro Santa Marta e Donária no Município de Passo Fundo/RS

O projeto de extensão chamado “Implementação da visita domiciliar como uma estratégia de assistência em saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde – SUS no município de Passo Fundo/RS” teve como objetivo implementar a visita domiciliar como uma estratégia de assistência em saúde aos usuários vinculados as Estratégias de Saúde da Família – ESF do município de Passo Fundo, na perspectiva de complementar e ampliar a forma de atendimento e acompanhamento destes usuários pelas equipes de saúde, contribuindo assim para a qualificação e aprimoramento do cuidado em saúde prestado.

As visitas foram realizadas nos domicílios dos usuários que residem na área de abrangência da Estratégia de Saúde da Família – ESF dos bairros Santa Marta e Donária, em horários pré-determinados e acordados com eles. O controle das visitas se deu por meio da impressão de uma lista contendo dados dos 93 usuários idosos que foram cadastrados pelo projeto de extensão “Teleatendimento em saúde para usuários da rede de atenção em saúde do município de Passo Fundo/RS”, desenvolvido em 2021. Nesta lista constava informações referentes ao nome completo, data de nascimento, endereço, telefone para contato e o registro da data do último atendimento realizado no local.

No entanto, para essa atividade nos focamos nos usuários idosos residentes na microárea 21, de responsabilidade da Agente Comunitária de Saúde – ACS Patricia Lima. A escolha deve-se ao fato de que esta microárea é a que está mais distante geograficamente da Unidade de Saúde. A visita ocorreu semanalmente, na quinta-feira, pela manhã e/ou a tarde, de acordo com a disponibilidade dos usuários e dos acadêmicos/bolsistas, sendo que no momento da

visita foi realizada a coleta de informações sobre a situação de saúde, hábitos de vida, medicamentos de uso contínuo, presença ou não de algum sintoma clínico que evidencie processo patológico e até mesmo questionamentos sobre a rotina diária.

Também inspirados em Paulo Freire, durante a realização da visita domiciliar buscamos promover um espaço dialógico-problematizador acerca da realidade dos idosos, indo ao encontro do que Gadotti (2000) refere, que o diálogo estabelecido consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, homem-mulher-mundo são indissociáveis e, é por isso que os homens se educam juntos na transformação do mundo.

Abaixo segue um registro de um deslocamento dos acadêmicos/bolsistas para a realização das visitas domiciliares no bairro Santa Marta.

Figura 3 - Registro de um deslocamento para a realização da visita domiciliar



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Essas informações coletadas durante a visita serviram de base diagnóstica para a elaboração do plano de ação implementado na sequência das visitas. O registro de cada visita domiciliar foi realizado na forma de relatório e arquivado nas pastas dos idosos que estão no arquivo na UFFS. Usamos o mesmo arquivo que foi criado em 2021 para o projeto de extensão “Teleatendimento em saúde para usuários da rede de atenção em saúde do município de Passo Fundo/RS”.

Nos casos em que houveram necessidade de orientação e/ou atendimento mais específico, os acadêmicos procederam a intermediação junto a unidade de saúde, contribuindo para a resolutividade do problema identificado. Também, no decorrer da implantação do projeto realizamos a busca ativa por novos idosos para acompanhamento. Esta busca ativa ocorreu concomitantemente com às visitas aos usuários já cadastrados. Para isso, os idosos visitados foram indicando outros idosos para acompanhamento, sendo estes seus familiares, vizinhos, conhecidos.

Em média foram realizadas quatro visitas por turnos, sendo que até o presente momento foram realizadas 112 visitas domiciliares e 38 usuários idosos acompanhados. Abaixo segue um registro fotográfico de um dos dias de visita domiciliar no bairro Santa Marta. Na foto estão os acadêmicos/bolistas na residência de um idoso que é acompanhado pelo projeto de extensão.

Figura 4 - Registro de visita domiciliar



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Desta maneira, em relação a atividade da visita domiciliar, identificamos como pontos positivos o fortalecimento do vínculo com os usuários que já eram previamente acompanhados pelo teleatendimento e também o estabelecimento de vínculo com os novos usuários captados. Além disso, por meio de orientações de promoção da saúde e prevenção de doenças, podemos contribuir para a melhoria das condições de saúde dos usuários, reforçando cuidados relacionados ao uso e conservação de medicações, a busca por ter uma alimentação saudável e a necessidade de realização de exercícios físicos, entre outras.

E como pontos negativos percebemos que, pela falta de Agentes Comunitários de Saúde – ACS em todas as microáreas, existe uma tendência de enfraquecimento de vínculo entre paciente e UBS. Ademais, por se tratar de um

bairro mais periférico, muitas vezes os usuários necessitam deslocar-se até o centro da cidade para a resolução de outras demandas pessoais, o que dificultou, por vezes, encontra-los em casa na hora da visita.

Conclusão

A ideia de criação do programa de extensão contendo projetos voltados para a realização de grupos de saúde e visita domiciliar emergiu durante a execução do projeto de extensão de Teleatendimento em saúde, em 2021, que nos demonstrou o quanto os usuários idosos necessitam de cuidados voltados promoção em saúde e prevenção de doenças, bem como precisam de um cuidado mais próximo, de modo a buscar a melhoria da sua qualidade de vida.

E a implantação e implementação destes projetos nos permitiram perceber a importância de se investir em ações de saúde externas a unidade de saúde, pois a partir da realização dos encontros do grupo de saúde e das visitas domiciliares podemos mantê-los informados acerca do processo de envelhecimento saudável, encaminhando as possíveis alterações identificadas neste percurso.

Os resultados encontrados nos propiciaram elementos a fim de enriquecer as Políticas e Práticas de Promoção da Saúde Coletiva nos diferentes cenários de inserção dos projetos, reforçando assim o compromisso social assumido pela Universidade, viabilizando com isso o fortalecimento da parceria entre o Curso de Medicina e o município, pois a realização do programa de extensão permitiu que por meio de orientações e encaminhamentos pudéssemos aproximar os idosos da Estratégia de Saúde da Família dos bairros Santa Marta e Donária

Portanto, o desenvolvimento desta proposta se constituiu em mais uma possibilidade de experiência acadêmica, contribuindo assim para a construção de um novo perfil de profissional médico, de acordo com os preceitos da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Referências

BUSS, P.M., PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais, **Physis. Revista de Saúde Coletiva**, v.17, n1, p.77-93, jan/abr. 2007.

CAMPOS, G. W. de S. Reforma Política e sanitária: a sustentabilidade do SUS em questão? **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, mar./abr. 2007.

DAMKE, I. R. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CAPÍTULO 7

A EXTENSÃO RURAL NUMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-6

Introdução

A realidade agrária no Brasil vivenciou períodos de significativas transformações em termos sociais, técnico-produtivos e ambientais, especialmente a partir dos anos 1950. De um lado pressionada pela aceleração do processo de industrialização e urbanização e, de outro, pela imposição dos novos padrões tecnológicos baseados na Revolução Verde, gerando um importante e rápido processo de mudanças no mundo rural brasileiro. Assim, esse espaço se

transforma e se reconfigura, incorporando não só os novos processos produtivos, mas também produzindo novas e complexas questões sociais e ambientais (SILVA, 1982).

Então, paralelo aos resultados alcançados com o processo da modernização da agricultura no Brasil, uma série de outras questões e debates foram emergindo em relação às transformações provocadas por esse processo, tendo em vista o caráter desigual, excludente e contraditório de sua implementação, que favorecia alguns produtores, produtos e espaços em detrimento de outros (MATOS e PÊSSOA, 2011; SILVA e BOTELHO, 2015).

No período de 1960 a 1980, milhares de pessoas migraram para as cidades e o êxodo rural tornou-se um dos maiores problemas identificados com a modernização agrícola. Pois como a maioria dos recursos era disponibilizada para os grandes produtores, estes puderam investir e foram reduzindo o espaço de arrendatários, parceiros e de pequenos produtores, provocando assim o êxodo rural. Os que permaneceram no campo se vincularam as grandes propriedades como força de trabalho e outros se organizaram para reivindicarem por melhores condições de permanência no campo (MATOS e PÊSSOA, 2011; SILVA e BOTELHO, 2015).

Evidencia-se nesse período que foram alteradas não somente as relações sociais, mas também as relações de produção, para com a família e também para com o mercado. A modernização da agricultura brasileira é, para Silva (2001), um processo que atrela a agricultura do país a uma indústria desenvolvida e ao comércio internacional, e que exclui grande parte dos produtores. Ou seja, a lógica moderna da estrutura agrícola se alicerça em paradigmas político econômicos, os quais não respondem às solicitações sociais no campo.

Neste contexto, de intensas mudanças, a extensão rural vem passando por um período de reflexão, cujo modelo extensionista baseado na difusão tecnológica é substituído por uma extensão rural educativa não formal. Dessa forma, a extensão rural rompe com o modelo extensionista baseado na Teoria da Difusão de Inovações e nos tradicionais pacotes da “Revolução Verde”, e coloca em evidência a revisão dos objetivos e estratégias para a extensão rural, evidenciando os saberes e o desenvolvimento local.

A extensão rural contemporânea se refaz numa prática educativa que tem na organização social seu ponto de partida e nos métodos participativos de planejamento, a base para a estruturação e fortalecimento das formas organizativas dos agricultores. Especialmente em sua atuação junto aos assentamentos, há a necessidade de se estimular, estruturar e desenvolver novos processos formativos, que assumam um caráter permanente e interdisciplinar, contribuindo para a (re)configuração dos processos de trabalho desenvolvidos nestas comunidades.

Em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, elaborado na década de 60, Paulo Freire apresenta uma crítica as práticas de extensão desenvolvidas naquele período, mas que seguem atuais, e refere que enquanto a extensão for tratada como transferência de conhecimentos técnicos e especializados, de maneira estática, que invade a cultura e a visão de mundo das populações, nada ou quase nada poderá ser feito para o desenvolvimento de uma determinada localidade, tendo em vista que esta forma de entender o conhecimento não reconhece o homem como um ser da decisão. O invasor, no caso o extensionista, neste contexto, reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação, sendo que as relações entre invasor e invadidos são caracterizadas como verticais, autoritárias e impositivas.

Por conta disso, Freire (1983) ressalta que a extensão, numa nova perspectiva, deve ser compreendida como um ato de comunicação pelo diálogo, no qual o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, nas relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização destas relações, implicando em um compromisso que não pode ser rompido. Desta forma, por meio do diálogo, do debate e da problematização, o “educador-educando/educando-educador”, estão desenvolvendo juntos, a partir da interação dos diferentes saberes, uma visão e uma postura crítica frente à realidade em que estão inseridos.

Esse novo fazer na extensão rural exige um novo perfil de extensionista, capaz de assumir novas posturas, atitudes e compromissos, desenvolvendo ações de caráter educativo e transformador nas comunidades. Essa forma de atuação, na qual o extensionista desempenha um papel de mediador dos conhecimentos, valorizando o saber local e articulando-o ao científico, propicia o desenvolvimento uma leitura crítica das diferentes realidades existentes no mundo rural, contribuindo para que, em conjunto, em interação, seja possível criar novos processos de desenvolvimento rural nestas comunidades, pautada essencialmente nos princípios agroecológicos.

Assim, nesta linha de raciocínio, o extensionista que assume a tarefa de educar e educar-se, não invade, não manipula, não conquista, negando, então, a compreensão da extensão como meramente uma transferência de conhecimentos técnicos, desvinculado da realidade social e a serviço da produção a qualquer custo. Como agente da mudança, com os agricultores (agentes também), cabe a ele inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo. Neste processo de ensino-aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, só aprende aquele que é capaz de aplicar o aprendido/

apreendido a situações existenciais concretas, numa ação consciente (FREIRE, 1983).

Partindo destas reflexões, e considerando a parceria desenvolvida com o Instituto Educar desde 2019, momento em que desenvolvemos o Programa de extensão intitulado “Centro de formação em agroecologia e promoção da saúde no Instituto Educar – Pontão/RS”, aprovado pelo Edital nº 554/GR/UFFS/2019, de apoio a Programas de Extensão, e que teve como objetivo geral estruturar um centro de formação com vistas a realizar rodas de conversa sobre as práticas de promoção da saúde na perspectiva de viabilizar um espaço educativo-reflexivo que permitisse a articulação desses conhecimentos com o campo da Agroecologia, é que entendemos a pertinência de propor a oferta de um novo curso de capacitação/formação abordando a temática da extensão rural, agricultura familiar, saúde, educação, psicologia, serviço social, etc, reforçando assim a necessidade de se construir espaços de trabalhos multiprofissionais envolvendo as Universidades e comunidades.

Neste contexto, a temática do curso foi construída considerando tais aspectos mencionados acima, bem como os pressupostos teórico-metodológicos constantes nas páginas 19 a 28 do Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso de Agronomia, desenvolvido no Instituto Educar – Pontão/RS em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, em especial destaque para o trecho da página 24 quando diz que a “A função primordial da extensão, no âmbito do Curso de Agronomia da UFFS, será a de promover um debate público que estimule as demandas da sociedade por uma Agronomia capaz de contribuir positivamente para a solução dos problemas relacionados à agricultura que ameaçam a sua sustentabilidade..

Desta forma, podemos compreender que a aproximação destes debates se reveste de vários significados, dentre eles, destacamos o de aliar esforços para o enriquecimento da formulação de políticas públicas que estimulem novas prá-

ticas articuladas e intersetoriais que possam de fato contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos agricultores e agricultoras.

Então, o presente capítulo apresenta o relato de experiência, como coordenadores do curso de extensão, intitulado “A Extensão Rural e os impactos na agricultura numa perspectiva multidisciplinar”, desenvolvido no período de setembro a outubro de 2021. O referido curso foi aprovado no âmbito da UFFS, por meio da Chamada: Demanda Espontânea – Extensão, sob o registro EXT-2021-0209, tendo como objetivo geral: desenvolver um processo educativo-reflexivo acerca da temática da extensão rural e a sua ligação/articulação com outras áreas de conhecimento, tais como: saúde, educação, psicologia, serviço social, etc. na perspectiva de, a partir destes conhecimentos, qualificar a atuação em equipes multidisciplinares no cenário rural. E como objetivos específicos: discutir as experiências de extensão rural no Brasil e na América Latina, bem como o impacto destas ações na agricultura brasileira e repensar as formas de trabalhos na extensão rural numa perspectiva multidisciplinar.

Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento do curso de extensão compreendeu as seguintes etapas:

- 1ª Etapa: Reunião de planejamento com os representantes do Setor pedagógico do Instituto Educar, das lideranças, dos acadêmicos e dos professores do curso;
- 2ª Etapa – Desenvolvimento dos encontros do curso, seguindo os protocolos sanitários;
- 3ª Etapa: Síntese das avaliações dos encontros do curso de extensão;
- 4ª Etapa: Elaboração e entrega do relatório final do curso de extensão para fins de aprovação e certificação pela UFFS.

Resultados e Discussão

A primeira etapa de implementação do curso deu-se por meio da realização de uma reunião de planejamento telepresencial envolvendo os representantes do Setor pedagógico do Instituto Educar, das lideranças, dos acadêmicos e dos professores do curso com vistas a confirmação das datas e também para a organização didático-pedagógica e de logística para a realização dos encontros do curso. Nesta reunião foram distribuídas tarefas e responsabilidades para cada um dos participantes. Tarefas estas relacionadas as questões operacionais para o desenvolvimento do curso, principalmente porque envolveu palestrantes de diferentes instituições de ensino do país e fora dele, e a compatibilização de agendas era uma preocupação da equipe de coordenação do curso.

Finalizada a etapa inicial, partimos para a segunda, e que teve relação com o desenvolvimento propriamente dito dos encontros do curso. Em virtude de nos encontrarmos, naquele período, em situação de emergência sanitária pela pandemia da COVID19, os encontros do curso foram desenvolvidos na modalidade telepresencial síncrona, para a qual utilizamos a Plataforma Google Meet e Webex. Ao total foram realizados 12 encontros, de 4 horas/aula, das 18h às 22h, totalizando 48h/aula de curso, O conteúdo de cada um dos encontros do curso foi disponibilizado na Plataforma Moodle e também, quando necessário, via e-mail aos participantes.

Inicialmente a equipe de coordenação do curso de extensão planejou a programação apresentada abaixo, no Quadro 1.

Quadro 1 – Programação do curso planejada inicialmente

Data	CH h/a	Tema	Professor/ Ministrante
21/09/21	04	Surgimento da Extensão Rural na América Latina	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR
24/09/21	04	Revolução Verde	Jacir João Chies – Professor Instituto Educar
28/09/21	04	Histórico da Extensão Rural no Brasil	Jacir João Chies - Professor Instituto Educar
01/10/21	04	Atual modelo de Extensão Rural no Brasil	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
05/10/21	04	Difusão e Inovação de Tecnologias	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
08/10/21	04	Teoria Crítica de Extensão Rural	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR
12/10/21	04	Comunicação Rural	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
15/10/21	04	Sustentabilidade Social	José Henrique Silva Machado – Psicólogo
19/10/21	04	Saúde e a Extensão Rural	Alessandra Regina Müller Germani – UFFS Campus Passo Fundo
22/10/21	04	<i>Segurança e soberania alimentar e as práticas de Extensão Rural</i>	<i>Alessandra Regina Müller Germani – UFFS Campus Passo Fundo</i>
25/10/21	04	<i>Redes Alimentares Alternativas e a Extensão Rural</i>	<i>Jacir João Chies - Professor Instituto Educar</i>
26/10/21	04	Seminário de síntese e encerramento.	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR

No entanto, em virtude da disponibilidade de agenda dos palestrantes e da necessidade de ajustes em relação ao conteúdo, vinda das avaliações realizadas com os participantes durante os encontros, a equipe fez modificações na programação, as quais se encontram no Quadro 2. Salienta-se que foram pequenos ajustes no sentido de qualificar o desenvolvimento do Curso.

Quadro 2 – Programação do curso de extensão realizada

Data	CH h/a	Tema	Professor/ Ministrante
21/09/21	04	Surgimento da Extensão Rural na América Latina	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR
24/09/21	04	Revolução Verde	Jacir João Chies – Professor Instituto Educar
28/09/21	04	Histórico da Extensão Rural no Brasil	Jacir João Chies - Professor Instituto Educar
01/10/21	04	Atual modelo de Extensão Rural no Brasil	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
05/10/21	04	Difusão e Inovação de Tecnologias	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
08/10/21	04	<i>Difusão e Inovação de Tecnologias - continuação</i>	<i>Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM</i>
12/10/21	04	Teoria Crítica de Extensão Rural	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR
15/10/21	04	Comunicação Rural	Alisson Vicente Zarnott – Professor UFSM
19/10/21	04	Sustentabilidade Social	José Henrique Silva Machado – Psicólogo
22/10/21	04	Saúde e a Extensão Rural	Alessandra Regina Müller Germani – UFFS <i>Campus</i> Passo Fundo
25/10/21	04	<i>Programas de ação extensionista</i>	<i>Jacir João Chies - Professor Instituto Educar</i> <i>Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR</i>
26/10/21	04	Seminário de síntese e encerramento.	Humberto Pascual Tommasino Ferraro – Professor UDELAR

Neste sentido, como visto acima, os temas da Segurança e soberania alimentar e as práticas de Extensão Rural e das Redes Alimentares Alternativas e a Extensão Rural foram substituídas pelos temas de Difusão e Inovação de Tecnologias e Programas de ação extensionista. Inclusive, a partir da realização desses ajustes na programação, a equipe de execução avalia/analisa a possibilidade de ofertar um curso envolvendo somente a temática da Soberania e segurança alimentar.

Assim, frente à complexidade das ações a serem desenvolvidas e para que ocorram mudanças significativas no perfil dos extensionistas, torna-se fundamental que os esforços no sentido de qualificar os processos formativos, tanto no âmbito da academia quanto nos serviços, continuem sendo estimulados e implementados, e que estes assumam efetivamente um caráter permanente e interdisciplinar, pois apesar de registrarmos importantes avanços em estudos/pesquisas e na legislação, na prática ainda encontramos um grande distanciamento do que está posto na teoria. Vindo ao encontro do que Caporal (1999) diz em seus estudos, de que mudanças significativas nas práticas da extensão rural só ocorrerão, se houverem mudanças significativas nos homens e mulheres que fazem essa extensão rural.

Neste contexto, Freire (1983) destaca a importância das contribuições de outras áreas de conhecimento no processo de trabalho a ser desenvolvido pelo extensionista. Refere que é urgente que os extensionistas possam se “defender” da concepção mecanicista, que em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber. Paulo Freire ao criticar a visão tecnicista nos alerta para a importância de que trabalhos interdisciplinares sejam desenvolvidos no âmbito da extensão rural, no sentido de contribuir para a construção de ações condizentes com a realidade em que estão inseridos os agricultores e agricultoras.

No capítulo II, subtítulo b, intitulado Reforma Agrária, Transformação Cultural e o Papel do Agrônomo Educador, Freire (1983) diz que:

Falar a um tecnicista da necessidade de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociais, de pedagogos, no processo de reforma agrária, é algo que já provoca um olhar de desconfiança. Falar-lhe da necessidade de estudos na área da antropologia filosófica e da linguística já é então um escândalo que deve ser reprimido (p. 39).

Desta forma, é possível compreender que há a necessidade de se estabelecer uma rede articulada de esforços na perspectiva de construir coletivamente estratégias de desenvolvimento rural que leve em consideração o potencial endógeno das comunidades, resgatando, interagindo com os conhecimentos dos agricultores e agricultoras, que vivem e trabalham no campo, fomentando assim o uso sustentável dos recursos locais.

Se inscreveram no curso 62 participantes, sendo eles acadêmicos e egressos do Curso de Agronomia do Instituto Educar - Pontão/RS, lideranças e famílias do Assentamento Annoni, município de Pontão/RS, onde se localiza o Instituto. Essa diversidade de público permitiu que a cada encontro os temas pudessem ser dialogados na perspectiva de aliar a teoria com a prática, a partir de relatos de experiências que foram sendo apresentados. A preocupação era promover encontros que proporcionassem espaços sociais de interação entre os participantes.

O fato dos encontros serem online nos trouxe certas limitações no sentido da comunicação e muitas vezes do acesso a sala de aula. No entanto, estas foram sendo solucionadas no decorrer e não foram dificultadoras da promoção dos debates durante os encontros do curso. A nossa intenção foi em cada encontro propiciar um espaço problematizador dos temas abordados. Para isso, a estruturação desses encontros levou em consideração os pressupostos teóricos que sustentam a abordagem sociocultural de ensino, mais especificamente o

referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, na perspectiva de promover um processo educativo-reflexivo com os participantes que lhes permitissem aliar a teoria com a prática a ser vivenciada, contribuindo assim para a superação da visão tradicional que cerca o fazer do agrônomo na extensão rural.

Sobre a metodologia problematizadora, Freire (1987) refere que o momento de ida e vinda, do abstrato ao concreto, que se dá a partir da análise de uma situação real codificada, no nosso caso sobre a interface entre os temas da extensão rural, agricultura, a importância de uma atuação multidisciplinar nesta área e o modo de vida das famílias assentadas, se bem-feita essa decodificação, conduz a superação de abstrações por meio da percepção crítica do real, do concreto.

Neste sentido o desenvolvimento de práticas de extensão rural com as comunidades de agricultores e agricultoras significa que estaremos interagindo com sujeitos cuja identidade apresenta uma série de peculiaridades, e que foi sendo construída dentro de um processo dinâmico, oriundo de diversos fatores, tais como: a história, a cultura e as relações de poder. Por tudo isso, o trabalho desenvolvido pelo extensionista não pode ser de mero adestramento, de treinamento das técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar, etc. que tem o objetivo essencial de aumentar a rentabilidade do trabalho, e que não contribui em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens, como sujeitos históricos e sociais.

Paulo Freire defende a extensão rural questionadora, em que o aprendizado reflete informações, dados e técnicas e os inclui no seu contexto de mundo, como no caso das comunidades quilombolas. Esse caminho pede ações e pensamentos dinâmicos, por isso, a extensão rural aplicada as comunidades de agricultores e agricultoras não pode limitar-se ao domínio das técnicas do campo, mas ampliar-se num contexto de transformação cultural. Ou seja, acredita-se que

só se consegue um bom desenvolvimento se houver um diálogo entre técnico e produtor, troca de conhecimentos e dessa troca a construção de estratégias de desenvolvimento que levem em consideração a realidade da comunidade.

Por conta disso, destaca-se a importância da existência de políticas extensionistas que contemplem a realidade dos agricultores e agricultoras significa um avanço e reforçam a necessidade de que trabalhos interdisciplinares, que articulem os diferentes saberes, sejam propostos no sentido de articular a teoria com a prática, num esforço coletivo para estimular processos de empoderamento e participação social, onde os aspectos da aprendizagem coletiva, valorização dos saberes locais sejam considerados. Pois se as ações da extensão rural seguirem sendo executadas de forma homogeneizante, em nada contribuirão para que as comunidades saiam da situação de invisibilidade em que se encontram historicamente.

A terceira e quarta etapa se referem a avaliação da realização do curso e da elaboração do relatório final, respectivamente. Como coordenação do curso, avaliamos positivamente o desenvolvimento do Curso, o qual envolveu várias temáticas ligadas à extensão rural, mas com um viés multidisciplinar. Durante a realização do Curso foram realizadas reuniões periódicas com os professores do curso tendo em vista a realização da avaliação da metodologia adotada pelos professores/palestrantes, bem como a assiduidade e interação dos participantes.

O critério adotado para a emissão da certificação foi a assiduidade, visto que essa é essencial ao processo educativo-reflexivo proposto pelo curso. Para isso, controlamos a frequência, via registro em formulário específico (Google Forms). Porém, para aqueles casos em que o participante teve problemas em acessar o formulário, ou pelo problema de conexão, aparelho, ou porque não tinha domínio sobre essa tecnologia, nós da equipe executora procedemos o controle de frequência via registro próprio no arquivo digital de cada encontro.

Já em relação a avaliação pelos participantes do curso, ao final de cada encontro foi aberto um espaço destinado à avaliação do tema abordado, metodologia adotada e a contribuição deste para o processo de aprendizagem no Curso. Nesse momento, os participantes puderam expressar as suas opiniões e percepções sobre a temática e o Curso, sendo a maioria destas destacando os pontos positivos em relação às abordagens. De todas as manifestações, salienta-se que a maioria reconheceu a importância dos temas abordados, mesmo que em alguns momentos fossem abordagens mais teóricas e em outros momentos mais direcionados à prática/realidade das famílias. Essas manifestações permitiram que a equipe de execução fosse adequando as temáticas e os respectivos palestrantes no decorrer do processo formativo.

Desta forma, entendemos que as metas de viabilizar um espaço para a socialização e aperfeiçoamento de conhecimentos importantes para o cotidiano profissional dos futuros agrônomos, para agrônomos formados e para as lideranças e famílias do Assentamento, numa perspectiva multidisciplinar, bem como de aprimorar os conhecimentos acerca da extensão rural, agricultura e importância de uma atuação multidisciplinar nesta área, envolvendo conteúdos relacionados à saúde, sustentabilidade, entre outros foram plenamente alcançadas e que estão registradas no relatório final entregue a Pró-Reitoria de Extensão da UFFS.

Neste contexto, a extensão universitária desenvolvida numa perspectiva crítica, aliada a outras práticas de ensino e pesquisa, no processo de formação profissional abre um espaço que nos permite repensar sobre o trabalho pedagógico que estamos realizando e com quem estamos trabalhando, nos instigando a promover um movimento de construção coletiva dos aprendizados por meio de um trabalho interdisciplinar e intersetorial, fortalecendo assim os vínculos entre a Universidade e a realidade social das comunidades.

Conclusão

Portanto, torna-se evidente que o processo de modernização da agricultura desencadeou uma série de mudanças e transformações no país, alterando não só as condições técnico produtivas, mas também as condições sociais e ambientais do país. Além disso, essa mudança reconfigurou e impulsionou o desenvolvimento de uma série de estudos e pesquisa que sustentam as diferentes visões/interpretações sobre o mundo rural.

Frente aos desafios que estão colocados ao desenvolvimento de uma prática de extensão rural que seja crítica da realidade onde se encontra inserida, entende-se a necessidade de se estimular, estruturar e desenvolver processos formativos diferenciados, que assumam um caráter dialógico e interdisciplinar, contribuindo para a (re)configuração dos processos de trabalho desenvolvidos pelos extensionistas, na perspectiva da promoção de ações que visem o desenvolvimento sustentável das comunidades, respeitando a diversidade por meio da inclusão social e fortalecimento da identidade cultural e política das populações onde atua..

Assim, ao encerrarmos as atividades, destacamos a importância do desenvolvimento deste Curso em parceria com o Instituto EDUCAR, que envolveu uma equipe multidisciplinar, e que teve a intenção de ampliar o olhar sobre a atuação do agrônomo, por meio da promoção de encontros que possibilitaram o debate e troca de experiências e assim a articulação entre ensino-pesquisa, extensão/serviço- comunidade, contribuindo assim para as transformações tão almejadas na realidade das famílias.

Referências

CAPORAL, F. R. Em direção à extensão rural do futuro: Caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: NETO, A. B. (org.). **Sustentabilidade e cidadania: O papel da extensão rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999. p.118 – 171.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MATOS, Patrícia Francisca; PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território. **Geo UERJ**, v. 2, n. 22, p. 290-322, 2011.

SILVA, Gustavo Bianchi; BOTELHO, Maria Izabel V. O processo histórico da modernização da agricultura no Brasil (1960-1979). **Revista de Extensão e Estudos Rurais**, v. 3, n. 1, 2015.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

_____. José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Unicamp-Instituto de Economia, 1996.

CAPÍTULO 8

PONDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA¹

Camila Chiodi Agostini

Ana Paula Pinheiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-114-8

Resumo: Atualmente as discussões sobre a formação continuada docente têm ganhado maior espaço de discussão, principalmente pelas mudanças contínuas do espaço-tempo educacional, como também da sociedade em que a educação se inseriu. O objetivo aqui é analisar como a escola pode constituir-se como locus privilegiado da formação docente dialógica. Sendo assim, por meio desta pesquisa, de análise bibliográfica, e de uma proposta hermenêutica-analítica, buscou-se trazer estes levantamentos para discussão, pautando-se em autores como Almeida (2019), Benincá (2000, 2002), Freire (2011), Sartori (2013), Libâneo (2017), Nóvoa (1995). Após o estudo, é possível afirmar que a escola pode se tornar um espaço privilegiado de formação docente, desde que pautada em um processo dialógico, coletivo e que leve em consideração o contexto escolar, tendo como norte o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Locus privilegiado. Formação docente dialógica.

¹ Pesquisa originariamente apresentada pelas autoras no II Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil – II SIMPÓS-SUL UFFS, disponível no v. 2 (2022): Anais do II Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil - II SIMPÓS-SUL (<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simos-sul>). Publicado nesse livro com alterações e inclusões inéditas.

Introdução

As discussões sobre formação docente, principalmente na modalidade continuada, ocupam um lugar de destaque no cenário de pesquisas em políticas educacionais e gestão escolar na atualidade. Pensar e conceber o trabalho pedagógico docente implica em visualizar tanto a formação teórica do professor, como também as reflexões exercidas durante a sua prática cotidiana, *a práxis*, diretamente no seio escolar. Para isso, é necessário pensar e conceber a escola como um local de formação e atuação deste docente, de forma que esses “velhos” e “novos” conhecimentos possam ser formados e reformados coletivamente, com os pares, com possibilidade latente de implicação no coletivo escolar. Todavia, para ser efetivo, esse conhecimento precisa ser instigado partindo de situações do contexto da escola, a qual é também um *lócus* de questões sociais que representam e traduzem diversos âmbitos da sociedade complexa na qual a escola está inserida.

Assim, o objetivo do presente trabalho figura na seguinte propositura: de que maneira a escola pode se constituir como um *lócus* privilegiado da formação docente dialógica? O percurso metodológico desta pesquisa é de natureza básica, exploratória, desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com análise bibliográfica, em uma proposta hermenêutica-analítica, justificada com as referências de autores como: Almeida (2019), Benincá (2000, 2002), Freire (2007,2011), Nóvoa (1995), Libâneo (2017), Sartori (2013), Pinheiro (2019), Pinheiro e Sartori (2021), Imbernón (2011), Tardif (2012), que colaboram na análise das questões suscitadas.

Esclarecemos, ainda, que as discussões aqui suscitadas são também oriundas e fomentadas pelos encontros e discussões do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica, vinculado a Linhas

de Pesquisa Formação docente e processos educativos, com sede no Campus da UFFS de Erechim, com Coordenação do Professor Doutor Jerônimo Sartori. Trata-se de grupo que estuda, debate, analisa e propõe ações para fomentar a formação continuada docente na escola, a qual deve estar sob a articulação do coordenador pedagógico da escola, sendo essa a principal função deste profissional tão importante na escola.

De acordo com Almeida (2019, p.12) “O compromisso fundamental da escola, sua função primordial [...] é fazer chegar ao aluno o conhecimento acumulado pela humanidade”. Mas, para que isso ocorra é necessário que os docentes possuam tempo, espaço e formação adequada para dar conta da complexidade que a sociedade se encontra envolta. As formas metodológicas de ensino não são as mesmas e não podem continuar a ser, pois os sujeitos e a sociedade mudaram, constituindo novos contextos e novos conhecimentos.

No entanto, para que a escola se torne um *lócus* privilegiado de formação de seus docentes, torna-se fundamental a busca e o exercício de uma postura dialógica, tanto por parte do docente, quanto por parte da gestão escolar envolvida no processo. O contexto escolar, as questões internas que afetam a comunidade envolvida, como também repercutem no ensino e aprendizagem, podem e devem ser uma ferramenta decisiva na escolha e condução da formação. É por isso que a prática pedagógica do docente se concebe diante do contexto sócio-cultural escolar vivenciado e a sua formação deve passar por todos os aspectos que envolvem esse local multifacetado.

Da mesma forma que, o docente deve ter como meta formativa e de atuação, uma postura de análise, investigação e reflexão sobre a sua prática. O *lócus* escolar apresenta-se como espaço privilegiado, porque é nele que os problemas e dificuldades são visualizados e também é sobre ele que as soluções devem ser aplicadas. Sobre essa postura reflexiva e dialógica, Alarcão (2003, p. 45)

afirma que “na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”. Todavia, para isso, é preciso que esse conceito de escola como local formativo reste claro e que possa ser encarado de forma dialógica na escola, como será apresentado a seguir nas próximas seções. Assim, na sequência do texto, abordaremos na primeira seção a questão do conceito de formação docente numa perspectiva dialógica e na seção seguinte a perspectiva da escola como um locus privilegiado de formação.

A Formação Docente Dialógica

A formação continuada docente é um dos grandes desafios da educação, pois configura-se em um contínuo processo de repensar a prática à luz da teoria, à práxis pedagógica, o que não se faz sem considerar tempo, organização entre os pares e o uso do diálogo como princípio orientador. Conforme Libâneo (2017, p. 190) a formação continuada deve ser “desenvolvida para ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridos pelos professores na situação de trabalho”, sendo o material para esta formação construído a partir da própria realidade da escola. E dentro desse enfoque, essa formação permanente deve garantir aos docentes conhecimentos, atitudes e habilidades reflexivas e de investigação. Da mesma forma que, essa formação deve oferecer condições para que os docentes criem metodologias de participação, observação, comunicação, estratégias, reflexão, de forma autônoma e inventiva, contribuindo para sua atuação em sala de aula, na qualidade do ensino, de forma inventiva e autônoma. (IMBERNÓN, 2011).

A perspectiva da formação docente dialógica possibilita a combinação de saberes para a construção do conhecimento pedagógico docente, os quais são

da formação inicial, do exercício da docência, que são compilados na formação continuada. Segundo Sartori (2013, p. 42) “Consolidar a prática pedagógica da docência está, justamente, em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados ao longo de seu exercício docente”. Na formação docente dialógica, na qual as trocas e debates sobre as questões que emergem da escola, possibilitam que o docente consiga realizar as elucubrações necessárias para dar conta do processo de ensino e aprendizagem da atualidade, compreendendo seu papel e função social como docente.

É importante referir, ainda, que a formação continuada implica conceber uma prática do docente, que nas palavras de Freire, constitui o “pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 15-16). Portanto, a aprendizagem constante de forma a revisar e ampliar conhecimentos e rever a prática cotidiana, pode contribuir de forma substancial para a atuação em sala de aula. Para Tardif (2012, p. 38),

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

A prática docente, cotidiana, como refere Tardif, gera a construção pelo docente de saberes específicos de sua atuação, como saberes experienciais. Todavia, em uma perspectiva de formação na escola, esse não se torna um trabalho solitário. É preciso que o docente tenha em mente a criação do hábito do diálogo e concepção de como ele se constitui.

Para Benincá (2000, p.1-2), o diálogo “significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto revela o que foi

gerado e o que cresce dentro de si”. Ele complementa, ainda, referindo que ao pronunciar a palavra os indivíduos revelam aquilo que estava oculto dentro de si, de forma a revelar a consciência, as quais a partir do momento de revelação, entram em confronto. Nesse sentido, esta formação docente, dialógica, coletiva e organizada pelo diálogo torna-se fundamental. Outrossim, é preciso lembrar que para Tardif (2012, p. 132)

A prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos [...].

Se a prática pedagógica docente é baseada em interações, a sua formação continuada, no seio escolar, com seus pares, ou revisitando a sua prática cotidiana, se faz necessária e efetiva. Ainda de acordo com Benincá (2002, p. 99) a “formação continuada” numa perspectiva dialética, que busca conceber o humano como finito e inacabado, passa a se tornar “uma exigência para o exercício profissional do professor”. O autor trabalha em sua obra com a conceituação da práxis pedagógica “pela autoformação e formação coletiva” (BENINCÁ, 2002, p. 104), conceitos de latente inspiração freireana. Essa formação continuada dialógica, segundo Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 8) também é definida como “um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática”. Para Souza e Placco (2013, p. 39) o diálogo, ou dialogia permite “a consideração do outro, de seu ponto de vista, do colocar-se no lugar do outro” o que se torna indispensável para o estabelecimento do diálogo formativo em âmbito escolar. Em ampla análise, é esse diálogo estabelecido que vai permitir a construção de uma formação docente

voltada para o reconhecimento do outro e pautada na construção do entendimento e crescimento coletivo.

Nesse sentido, ainda, a práxis pedagógica alcançada através da formação continuada coaduna também com o que Nóvoa (1995) defende com uma formação coletiva, a qual emancipa o professor e dá novas condições para a sua atuação de forma construtiva. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Portanto, consideramos que a formação docente continuada, pautada em princípios dialógicos se torna indispensável para o docente quanto para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar. A formação coletiva, por meio do diálogo, se torna um potente espaço de reconhecimento e pertencimento do professor, sendo que a escola deve ser o lócus privilegiado para tanto, como será visto a seguir.

A Escola como Lócus Privilegiado de Formação

A escola constitui-se como espaço de vivências, relações, trocas, processos e de problemáticas que surgem destes processos advindos do ensinar e do aprender, das relações de convivências entre os sujeitos envolvidos. As problemáticas que ocorrem na escola são específicas dessa diversidade e dos indivíduos que formam a escola. Como dizia Freire em seu poema, Escola é² “Escola é sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda; Que alegre, se conhece, se estima”, sendo um espaço do encontro, do diálogo da formação a partir deste pressuposto, mas não somente da formação dos estudantes, e sim dos docen-

² Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

tes que fazem parte do contexto social que a escola constitui. De acordo com Pinheiro (2019, p. 13) “A formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”, ou seja, ela configura-se em processo de transformação do contexto real, na medida que parte das problemáticas reais.

A partir desta breve reflexão, compreende-se que a formação continuada ocorrida no lócus da escola, a partir da reflexão sobre as problemáticas vivas, reais que ocorrem neste espaço de relações, configura-se em ação efetiva para um pensar certo. De acordo com Freire (2007, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Mas, o pensar certo freireano faz parte do ciclo gnosiológico, no qual se parte da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e este processo deve ser feito de forma mediada pelo docente, mas para tal é preciso que o professor saiba como fazer o estímulo à capacidade criadora do estudante. Essa compreensão por parte do docente não ocorre de forma automática e por vezes a formação em nível superior não dá conta da construção deste conhecimento necessário à docência.

Para Nóvoa (1995), a formação dentro da escola pode facilitar a construção de uma cultura organizacional que contribui para a profissionalidade docente. No espaço escolar, considerado de formação mútua, o diálogo é fundamental para consolidação de saberes decorrentes da prática escolar, mas também para a construção de uma rede coletiva de trabalho, na qual o objetivo é a socialização da profissão e de aprofundamento e consolidação dos valores inerentes à docência. Essa produção de saberes e de valores vai se tornar fundamental para o exercício de uma docência individual, autônoma e decisiva para aprimorar os processos de ensino.

Com isso, temos no *lócus* formativo da escola o ambiente no qual se deve analisar, debater, discutir, buscar referencial teórico para as compreensões das problemáticas que são advindas do próprio lugar. Mas, quem seria o responsável por articular, organizar a formação continuada na escola? Tem-se no coordenador pedagógico a pessoa para levar adiante o processo de formação continuada docente no contexto da escola. De acordo com Souza e Placco (2013, p. 26), temos “a escola como geradora das demandas de formação e alvo das ações formadoras”, sendo que o planejamento se torna fundamental para desenvolver a formação centrada na escola. É partindo do diagnóstico e a construção de planos de ação, da construção do plano parte do processo formativo, ressaltando que todo processo deve ocorrer de forma dialética, ou seja, mediada pelo diálogo entre os pares e entre os segmentos da escola que essa formação ocorrerá. A proposta apresentada se propõe avançar, segundo Souza e Placco (2013, p. 41) “uma formação centrada na escola definindo-a para além da escola e inserindo, portanto, novos elementos para o desenvolvimento desta prática que acreditamos efetiva na mudança das ações pedagógicas”. Neste ínterim, tem-se na escola um *lócus* privilegiado de formação docente dialética.

Para Araújo e Pinazza (2019, p. 128) “em um ambiente democrático em que há participação coletiva, a construção da gestão será permeada pelas vozes de todos os que atuam naquele espaço”. Para as autoras, o coordenador pedagógico da escola passa a ser o articulador da formação continuada na escola, ou seja, aquele que fomenta, instiga e mobiliza o debate, as reflexões e os planejamentos para resolução de problemáticas. Com isso, tem-se a perspectiva dialógica e a ação do coletivo de docentes pensando juntos e resolvendo juntos as problemáticas locais.

Considerações Finais

Por fim, extrai-se como conclusão a este perquirir: de que maneira a escola pode se constituir como um locus privilegiado da formação docente dialógica? Depreendendo-se três importantes aspectos, sendo: I- a articulação das problemáticas ou demandas advindas da escola e a formação continuada; II- o planejamento coletivo mediado pelo diálogo entre os pares e os segmentos da escola; III- a busca pela reflexão teórico-prática a práxis a partir das problemáticas da escola. Nessa construção, todos os aspectos são mediados pelo diálogo, pelo debate democrático e pela tomada de decisões entre os pares.

Por essa perspectiva, a escola é o locus de investigação, de formação e de resolução de muitas questões que estão para além dela, tanto para professores quanto para alunos, diante do longo tempo de permanência do processo dentro dela, considerando o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, mas muitas crianças iniciam no ambiente educacional, antes disso, na creche. Pode-se afirmar que a escola propicia uma formação a longo prazo, abarcando as principais fases da infância e da adolescência dos sujeitos, contribuindo para uma preparação efetiva para atuação na sociedade. É pensando nesta questão que a formação continuada docente pode e deve ocorrer no contexto da escola e a partir das questões que a escola precisa, a fim de implementar o processo de aprendizagem e formação individual.

Sendo assim, a escola pode ser considerada um dos locus formativos mais importantes na formação continuada docente, mas esta formação deve ser articulada e voltada para a própria escola e o seu contexto. Contudo, é preciso realizar de forma efetiva e responsável a formação continuada a partir da perspectiva dialógica. A ação do coordenador como articulador é um fator importante para que a escola seja o locus formativo a partir do diálogo.

Dentre os inúmeros aspectos consolidados nesta análise compreende-se que todo processo se constitui a partir de uma formação baseada no diálogo. Corroborando a essas afirmações tem-se as palavras de Pinheiro e Sartori (2021, p. 124) o diálogo “passa a ser a principal ferramenta do processo de ensinar e aprender e do formar e formar-se “humano” e, portanto, da formação continuada docente. A docência trabalha com a essência formativa de uma sociedade justa, humana e democrática, e o diálogo é a ferramenta que liberta e possibilita a evolução consciente da humanidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador**: Que sentido? Que formação? *In*: B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, Vol. 1, pp. 21-31, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante; PINAZZA, Mônica Appezzato. Coordenação pedagógica na educação infantil: questões de formação e profissão. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

BENINCÁ, Elli. A Prática Pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *In*: Cadernos de Graduação da UPF. **Ética e diálogo na prática pedagógica universitária**. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. p. 19-31.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, Elli.; CAIMI, Flávia Eloísa. (orgs.). **Formação de professores**: o diálogo entre teoria e prática. 2 ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro. **Ensino Médio – Curso Normal**: Desafios e Perspectivas Do Estágio Curricular para Formação Docente. UFFS:PPGE, 2019. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf>

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro, SARTORI, Jerônimo. **A educação democrática em Nussbaum e a Educação Libertadora em Freire**: relações e aproximações. In: FÁVERO, Altair Alberto [et al]. Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação. Curitiba: CRV, 2021.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.

SOUZA, Vera L. T. de; PLACCO, Vera M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 25-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alessandra Regina Müller Germani

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1995-1999), Especialização em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2014-2015), Mestrado em Enfermagem - Área de Concentração Saúde, Sociedade e Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2000-2002), Doutorado em Extensão Rural - Área de Concentração Extensão Rural e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR), da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015 - 2019). Atuei como Diretora das Ações em Saúde no município de Restinga Sêca/RS (1999) e Diretora de Saúde Coletiva no município de Santa Maria/RS (2001-2002). Na docência atuei como Professora Substituta no Curso de Enfermagem, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1999-2001); Professora do Curso de Graduação em Enfermagem, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Santiago/RS (2002-2004) e Campus de Frederico Westphalen/RS (2002 - 2010), Professora Colaboradora no Curso de Pós-graduação - Especialização em Saúde Coletiva, no Centro Universitário Franciscano - UNIFRA/RS (2007-2010); Professora do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Chapecó/SC (2010-2013). Atualmente atuo como Professora do Curso de Graduação em Medicina na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Passo Fundo/RS (2013 em diante).

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFFS, Campus Erechim/RS. Pós-graduada em Direito Público pela IMED - Passo Fundo/RS (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhangueira - Unidade Passo Fundo/RS (2018). Graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Aprovada no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil em 2008. Servidora pública federal junto a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS). Membro do Grupo de Pesquisa Ecologia de Saberes na Produção de Ações de Saúde no Contexto da Luta pela Terra e Reforma Agrária da UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Inovação em Saúde Coletiva: políticas, saberes e práticas de promoção da saúde da UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Temas atuais de interesse em pesquisa são: Educação, Políticas Públicas Educacionais e Direito voltado à área educacional.

Munir Lauer

Doutor em Educação - Linha de políticas educacionais (UPF/2021). Mestre em Educação (UPF/2017). Especialista em Políticas e Gestão da Educação (UPF/2015). Especialista em Educação Física Escolar (UPF/2008). Licenciado e Bacharel em Educação Física (UNIJUÍ/2006). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Coordenador Pedagógico na Escola Estadual 29 de Outubro (Pontão - RS). Profissional Destaque do Rio Grande do Sul (2021), pela Federação Internacional de Educação Física (Delegacia RS). Possui experiência na área de Educação: com ênfase em Gestão da Educação, Políticas Educacionais, Educação Física Escolar, Educação do Campo, Educação Popular e Movimentos Sociais. Pesquisando nas referidas áreas.

Email: munirjlauer@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Pinheiro

Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo e Graduação em Ciências Biológicas pela Unisc/Uniassevi. E-mail: 86784@upf.br

Alessandra Regina Müller Germani

Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: alessandragermani@hotmail.com

Anelise Schell Almeida

Enfermeira, Especialista em Saúde Coletiva, Mestre em Envelhecimento Humano. Secretária Municipal de Saúde de Carazinho, docente dos Cursos da Área da Saúde da ULBRA Carazinho. E-mail: anelisealmeidafw@yahoo.com.br

Claudienne da Cruz Ferreira

Mestre em História pelo programa de Pós Graduação em História e Conexões Atlânticas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em História e Cultura Afro Brasileira, Ensino de História, Ciências Humanas e Sociais e Formação para o Mundo do Trabalho, Gestão e Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Acadêmica de Leras/Inglês pela IPEMIG. Atua como professora contratada pela SEDUC/MA.

E-mail: claudiennecruz3@gmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (Universidade de Passo Fundo/RS), Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS. Pedagoga, Bacharel em Direito.

E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

Elaine Michele dos Santos da Silva

Pedagoga, especialista em alfabetização e educação infantil, mestranda em educação pela UFBA, professora das séries iniciais e formadora de professores na rede municipal de educação de Salvador. elainemichele9@gmail.com

Jacir João Chies

Professor colaborador do Curso de Graduação em Agronomia desenvolvido no Instituto EDUCAR em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Erechim/RS - Turma Especial PRONERA. Mestre em Agronomia e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. E-mail: jacirchies@yahoo.com.br

Munir Lauer

Doutor em Educação. Coordenador Pedagógico da Escola 29 de Outubro, em Pontão/RS. Email: munirjlauer@gmail.com

Marcos Antonio Motta

Mestre em Educação, Graduado em Logística e Transporte e Professor de Ensino Médio e Técnico. 1º Lugar em Produção Científica (2022) - 12º Prêmio CET de Educação para o Trânsito. E-mail: marcos.motta3@etec.sp.gov.br

Ruben Walter Branas Coelho

Especialista em Medicina de Família e Comunidade, Especialista em Gerontologia, Docente do curso de graduação em medicina na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: rubenwaltercoelho@yahoo.com.br

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE: MÚLTIPLOS SABERES E OLHARES

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●

