



O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROJETO DE EXTENSÃO BAÚ DE HISTÓRIAS

*Nadja Shinyashiki Igarashi**
Lúcia da Rocha Uchôa-Figueiredo

RESUMO

O processo ensino-aprendizagem baseado na formação humanizada e contextualizada na assistência possibilita a oportunidade do aluno desenvolver, desde o início de sua formação, uma postura crítica e mais ativa, explorando, assim, novas habilidades práticas voltadas para a realidade em que está inserido, numa experiência dinâmica em que o aluno (des) e (re)constrói conceitos e atitudes, reestruturando, dessa maneira, formas de pensar, compreender e intervir no mundo. Acreditando nesse processo de ensino-aprendizagem criou-se o projeto de extensão Baú de Histórias, para colaborar na formação dos alunos do *campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/BS). Nesse projeto, trabalha-se com crianças, desenvolvendo-se o hábito do brincar de contar e construir histórias. As ações acontecem semanalmente, sendo em uma quinzena os encontros com as crianças no campo, com duração de três horas, e na outra quinzena a confecção das histórias e supervisão dos alunos na universidade, quando são também realizados estudos dirigidos que dão base teórica para a atuação. No projeto preconiza-se trabalhar com alunos de diferentes cursos e termos, numa concepção multidisciplinar, visando enriquecer toda a complexidade dessa proposta. O objetivo deste artigo é apresentar como foi estimulado o processo ensino-aprendizagem com os extensionistas, no trabalho desenvolvido, no projeto de extensão Baú de Histórias. Assim doze alunos participantes do projeto naquele ano responderam a um questionário elaborado para essa finalidade, em que os resultados apontam uma mudança de postura dos extensionistas, percebendo-se um amadurecimento, principalmente nos momentos das intervenções junto com as crianças, conseguindo criar maior vínculo e empatia com elas durante as intervenções em campo, bem como desenvolvendo competências colaborativas para a educação interprofissional. Outra mudança percebida foi nas supervisões, em que se constatou que os alunos compreenderam na prática as teorias discutidas, mostraram-se críticos com relação às situações vivenciadas, apropriaram-se de termos técnicos, além de conseguirem desenvolver soluções criativas para as demandas surgidas em campo. O projeto tem-se mostrado potente no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem. Competências colaborativas. Terapia ocupacional. Extensão universitária.

* Especialização em Neurologia do Adulto (IIEPAE). Santa Casa de Misericórdia de Santos, Santos, SP. Contato: na.shinyashiki@gmail.com.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS ON THE PROJECT EXTENSION BAÚ DE HISTÓRIAS

ABSTRACT

The teaching-learning process based on humanized and contextualized training for assisting students contributes for the development of a critical and more active position early in the student formation. This process explores new practical skills to deal with the reality. The student is inserted in a dynamic experience and rebuilds concepts and attitudes restructuring their ways of thinking, understanding and intervening in the world. The goal of this paper is to present the teaching-learning process at work by the students from the Universidade Federal de São Paulo - campus Baixada Santista (UNIFESP/BS), in the project extension 'History Chest' (Baú de História). This project aims to work with children to develop the habit of playing storytelling and building stories. The activities happen weekly, one week there is a 3-hour meeting with the children in the field for storytelling and the other week the students make their own stories under the supervision from a supervisor from the university. Guided studies are also promoted in order to provide the theoretical basis for the action on the field. A change in attitude of the students was observed along the visits, mostly in the moments of interventions in the field along with the kids, getting to create greater connection and empathy with them during the storytelling. Another change was perceived in supervision, in which the students were able to understand technical terms, put theory into practice during lectures and supervisions. The 'History Chest' project experience enables a different approach that provides improvement in the teaching-learning process of the students.

Keywords: Teaching-learning process. Occupational therapy. Storytelling playing.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROYECTO DE EXTENSIÓN EN EL PECHO DE HISTORIAS

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la formación humanizada y contextualizada en la asistencia permite al estudiante la oportunidad de desarrollar desde el principio de su formación una postura crítica y más activa, descubriendo nuevas habilidades prácticas orientadas a la realidad actual en la que se inserta. En una experiencia dinámica, el estudiante (des) y (re) construye conceptos y actitudes, reestructurando formas de pensar, comprender e intervenir en el mundo. Por la creencia en este proceso, se creó el proyecto de extensión 'Baúl de Historias', para colaborar en la formación de los estudiantes del campus Baixada Santista de la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP/BR). En este proyecto se trabaja con niños con el objetivo de desarrollar el hábito contar y construir historias. Las acciones tienen lugar semanalmente; en una quincena ocurren reuniones de tres horas con los niños en el campo, y en la otra la confección de las historias y supervisión de los estudiantes en el campo, cuando también se llevan a cabo estudios dirigidos a proporcionar la base teórica para la actuación. En una concepción multidisciplinar, en el proyecto se trabaja con estudiantes de diferentes cursos y períodos, con el objetivo de enriquecer la complejidad de esta propuesta. El propósito de este estudio es presentar cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo desarrollado en este proyecto. En ese contexto, 12 estudiantes participantes en el proyecto respondieron a

42

un cuestionario diseñado para este fin. Los resultados indican un cambio en la actitud de los estudiantes, evidenciando una maduración especialmente en los momentos de las intervenciones con los niños, logrando crear mayor vínculo y empatía con ellos durante la narración de historias. Otro cambio percibido fue en las supervisiones, ya que los estudiantes entendieron en la práctica las teorías discutidas, se mostraron críticos a las situaciones vividas y se apropiaron de términos técnicos, además de desarrollar soluciones creativas para las demandas que surgieron en el campo. El proyecto se muestra potente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Proceso de enseñanza-aprendizaje. Terapia ocupacional. Juegos y juguetes. Narración de cuentos.

INTRODUÇÃO

O conhecimento se constrói a partir da relação consolidada da teoria com a prática, mas as divergências entre essas fazem com que seja necessária a criação de novas formas de agir e pensar ([BATISTA, 2014](#)). Assim, o docente e o discente devem estar dispostos a criar essas novas formas de saber, seja construindo, seja produzindo o aprendizado ([RODRIGUES; TAVARES, 2013](#)).

O processo de ensino-aprendizagem deve ser dinâmico, desde o planejamento até a avaliação e deve-se sempre procurar formas de um novo fazer, que não seja alienado do seu contexto ([VILLELA et al., 2013](#)).

A reflexão da teoria científica, estabelecida a partir da prática, permite que o sujeito se aproxime e procure compreender a complexidade do objeto a ser estudado, dê consistência as suas próprias atitudes e reestruture seus pensamentos e ações ([BARTALOTTI, 2002](#)).

Existem diferentes modos de conceber educação, dentro e fora das instituições de ensino. [Pedrosa \(2007\)](#) faz uma crítica à concepção positivista, discorrendo sobre a Educação Popular, em que se tem uma formação de caráter político dos sujeitos (críticos, atores e transformadores de seu contexto).

Educação Popular contribui para a formação de profissionais comprometidos com as questões sociais, não somente pela mudança de atitudes e comportamentos, mas, principalmente, pelo engajamento ativo nas lutas por direitos e comprometimentos com posturas acolhedoras e de construção da autonomia das pessoas e dos grupos sociais ([PEDROSA, 2007, p16](#)).

O educador, nesse sentido, tem o papel de mediar o processo de aprendizagem do sujeito, possibilitando-lhe o acesso a correntes teóricas, motivando sua formação contínua e, considerando a característica infundável do conhecimento, cabe também a ele instigar o sujeito para que ele se mobilize perante as suas incertezas emergentes da prática ([BARTALOTTI, 2002](#)).

A unidade escolar tem não apenas a função de tornar o processo pedagógico atraente e desafiador, a fim de promover o progresso intelectual, social, afetivo, como também deve ser um espaço democrático, confiável e culturalmente rico, inserido no contexto sociocultural ([FERRETTI et al, 2004](#)).

Desta forma, para que o aluno se aproprie do conteúdo é preciso transformá-lo em um sujeito ativo. Cabendo ao professor trabalhar com o aluno os objetivos de

estudo, escolha e efetivação de estratégias que promovam essa construção desse 'fazer' ([ANASTASIOU, 2006](#)).

Apesar de ser uma prática desenvolvida desde a década de 20 em conceituadas instituições de ensino, como a Universidade de Harvard, o método ativo de ensino aprendido está sendo revisto atualmente no país por algumas Instituições de Ensino Superior ([SCHON, 2007](#)). A postura passiva do aluno frente ao desenvolvimento do conhecimento vem sendo analisado e criticado, devido à ineficiência dos profissionais recém-formados para atuar de forma integral e contextualizada na assistência, desenvolver resoluções criativas, dinâmicas com protagonismo. Mesmo com a autopercepção de serem mais produtivos, os alunos relatam a dificuldade em se adaptar ao método ativo, sendo que o principal problema é o de sair da inércia e protagonizar seu aprendizado, com uma postura reflexiva dinâmica ([CHRISTOFOLETTI et al, 2014](#)).

Segundo Vasconcelos, apud [Anastasiou \(2006, p.32-33\)](#), para a construção do conhecimento é necessário que o professor oriente as atividades de modo que o aluno consiga incorporar as seguintes fases:

- *significação* → visa criar vínculos entre o conteúdo e o interesse e a prática do aluno;
- *problematização* → o aluno deve ser capaz de aplicar o conteúdo em diferentes situações;
- *práxis* → ação motora, perceptiva, reflexiva;
- *críticidade* → conhecimento ligado à visão crítica da realidade;
- *continuidade e ruptura* → do conhecimento do aluno até a construção do conhecimento mais elaborado;
- *historicidade* → considera o contexto do aluno;
- *totalidade* → faz a junção de todas as etapas.

Nesse sentido, para se efetivar o processo de aprendizagem é necessário ampliar o raciocínio, a exatidão dos conceitos básicos, a participação, o respeito e a crítica em relação aos conhecimentos. Além disso, tem que haver a flexibilidade dos envolvidos para alterar o rumo do processo de acordo com as suas escolhas.

O contexto apresentado dialoga significativamente com as ideias educativas de [Paulo Freire \(2001\)](#) na defesa de uma educação crítica, a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, visando à superação das desigualdades sociais, chamada como pedagogia da problematização, em que mobiliza e estimula à autonomia do sujeito, da relação dialógica entre professor e alunos, a relação social democrática que propicia a construção do conhecimento ([SONZOGNO; MORENO; ABENSUR, 2013](#)).

As concepções ampliadas de saúde e de educação permitem que sejam experienciados projetos de ruptura com os modelos disciplinares rígidos, contemplando a integração de diferentes áreas do conhecimento, com reflexão, crítica, empoderamento e criação ([BATISTA; ROSSIT; BATISTA, 2013](#)).

Na formação em saúde, a educação interprofissional (EIP), desponta como caminho fértil para o desenvolvimento de propostas que possam articular as especificidades das profissões, as singularidades dos sujeitos sociais, as demandas para a integralidade do cuidado, as necessidades da sociedade e suas urgências éticas, humanas, políticas, educacionais e culturais ([BATISTA; ROSSIT; BATISTA, 2013](#)).

A EIP caracteriza-se por situações de aprendizagem nas quais estudantes de duas ou mais profissões aprendem sobre os outros, com os outros e entre si para possibilitar a efetiva colaboração e melhora da saúde da população. Desta forma, é considerada um passo importante para diminuir a fragmentação das profissões e do sistema de saúde, pois

prepara os profissionais para atuarem como membros de uma equipe de prática colaborativa (OMS, 2010).

Considerando a importância efetiva do brincar, na vida da criança, o projeto de extensão universitária “Baú de histórias” proporciona aos extensionistas a oportunidade de interagirem na prática estimulando brincadeiras com crianças que, devido ao risco socioeconômico, têm pouca oportunidade de cumprir com essa área de desempenho ocupacional.

Oferece assim, aos extensionistas, uma rica e diferenciada experiência de processo ensino-aprendizagem, visando a intervenções condizentes com o contexto social em que se inserem, e se enquadra na proposta pedagógica do Instituto Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista (UNIFESP/BS), que prioriza a EIP, favorecendo a prática colaborativa em atividades da graduação, como a extensão.

Projeto de Extensão Universitária Baú de Histórias

As atividades do Projeto de Extensão Baú de Histórias são desenvolvidas em algumas regiões da cidade de Santos e em equipamentos: de saúde (UBS Embaré e Irmandade Santa Casa da Misericórdia de Santos), educação (Creche Estrela Guia) e ONG (Tia Egle), por extensionistas de todos os cursos e termos: fisioterapia, nutrição, terapia ocupacional, serviço social, educação física e psicologia. Os extensionistas são divididos em miniequipes multidisciplinares para trabalharem de modo interdisciplinar.

O projeto Baú de Histórias trabalha em regiões vulneráveis da cidade de Santos, onde se encontra significativo número de crianças em situação de risco psicossocial, por terem poucas oportunidades relacionadas ao brincar, principalmente devido às precárias condições socioeconômicas. Observa-se inclusive que essas crianças nem sequer têm contato com brinquedos de baixo custo ou sucata.

Os extensionistas fazem contato com a criança com a finalidade de conhecer o comportamento lúdico, como se comunica, do que gosta, do que não gosta, seus interesses, as capacidades e dificuldades lúdicas, algumas características de seu brincar, seus parceiros de brincadeira, histórias infantis que conhece e sua atitude lúdica, procurando ter um conhecimento individualizado e personalizado da criança e proporcionar oportunidade de brincarem de contar e construir histórias, juntamente com suas mães, utilizando material de baixo custo e sucata. Dessa forma, contribuir para intervenções visando à saúde da criança, o desenvolvimento infantil saudável e também proporcionar que a mãe se torne um agente multiplicador sobre a importância do brincar na vida da criança.

Nos encontros, as histórias são contadas e apresentadas em cenários confeccionados pelos próprios extensionistas, com material de baixo custo e sucata, como forma de despertar o interesse da criança. Posteriormente, em grupos, as crianças têm contato direto com os cenários e podem manipulá-los, bem como com materiais diversos usados na confecção da história, com a finalidade de fazer a criança criar, construir, encenar e contar novas histórias.

Nos encontros são observadas as características da atitude lúdica das crianças (curiosidade, criatividade, iniciativa, senso de humor, prazer, gosto pelo desafio, espontaneidade, capacidade de solucionar problemas, exploração de materiais), que fazem parte do comportamento lúdico e assim permitindo verificar como o brincar delas está ocorrendo.

Segundo [Oliveira e Rubio \(2013\)](#) a brincadeira promove na criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita sua ideação, tem a capacidade de planejar, de inventar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação. O brinquedo tem para a criança um significado muito forte, pois é a ponte que liga a imaginação à brincadeira; sendo assim, é de suma importância que esses brinquedos estejam inseridos no cotidiano das crianças.

O faz-de-conta é enfatizado por ser a forma de representação simbólica que a criança é capaz de desenvolver; dessa forma elas conseguem englobar pessoas e objetos constituindo novos significados de acordo com o contexto em que estão inseridas. As atividades do projeto são desenvolvidas semanalmente, sendo que em uma quinzena acontecem os encontros com as crianças no campo, com duração de três horas e na outra quinzena a confecção das histórias, planejamento da intervenção, leituras, estudos e supervisão dos extensionistas na universidade.

As histórias são selecionadas pelos extensionistas de acordo com o objetivo a ser alcançado no encontro. A partir daí, são escolhidos os materiais para confecção dos cenários e personagens, principalmente papéis de diferentes texturas, materiais de origem reciclável e de baixo custo.

As intervenções são planejadas previamente e divididas em três partes: na primeira é realizada dinâmica de quebra-gelo, em seguida é contada a história e por último é proposta a realização de alguma atividade para finalizar. Cada faixa etária apresenta uma atividade de quebra-gelo e de finalização, respeitando-se a fase de desenvolvimento. Após a intervenção é realizada uma breve discussão em que os alunos têm a oportunidade de falar sobre a intervenção, verbalizar as frustrações, as alegrias, fazer associações entre a teoria e a prática.

As leituras e os estudos dirigidos são realizados com textos que dão base teórica para a atuação em campo, trazidos pelas supervisoras e alguns pesquisados pelos extensionistas. Os alunos também apresentam seminários com temas pertinentes à prática em campo, além de dinâmicas que serão vivenciadas pelos alunos junto às crianças da instituição, de modo a reforçar o aprendizado compartilhado. A supervisão é realizada no sentido de dar suporte aos extensionistas para efetuarem um trabalho significativo com as crianças e terem uma experiência interdisciplinar satisfatória.

OBJETIVO

Apresentar como foi estimulado o processo ensino-aprendizagem com os extensionistas, no trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Universitária Baú de Histórias da UNIFESP/BS.

MÉTODO

Para esta pesquisa as participantes foram doze extensionistas dos cursos de terapia ocupacional e psicologia que ficaram na região Noroeste de Santos, em uma ONG chamada "Tia Egle", que tem como princípio desenvolver projetos de geração de renda e educação na comunidade. Nesta região em que a ONG está localizada constata-se significativo número de crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial, principalmente devido às precárias condições socioeconômicas, habitacionais e problemas decorrentes da carência de afeto e de estímulos sociais e sensoriais, acarretando nessas crianças poucas oportunidades de brincar.

A equipe de extensionistas da “Tia Egle” foi a escolhida para participar desta pesquisa por ser o grupo que estava há mais tempo junto, desde o início do ano de 2012 e poderia falar melhor sobre o processo ensino-aprendizagem no trabalho desenvolvido por eles na Zona Noroeste de Santos. Os quatorze extensionistas foram convidados a participar, porém apenas doze aceitaram.

Para que fosse avaliado o conteúdo assimilado pelos discentes extensionistas foi elaborado, pelas supervisoras e coordenadora do projeto, um questionário, composto por nove questões discursivas sobre: o processo ensino-aprendizagem, sujeito ativo, papel do docente e do discente e foi entregue aos participantes da pesquisa no final de uma supervisão no segundo semestre de 2012.

Para a análise dos dados utilizou-se o sistema quantitativo-interpretativo visando não somente fazer uma análise das propriedades numéricas do fenômeno, mas também de aspectos de seu significado e intencionalidade; nesse sentido buscou-se identificar unidades temáticas significativas que auxiliassem na interpretação dos dados ([MINAYO; SANCHES, 2003](#); [BIASOLI-ALVES, 1998](#))

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi observada ao longo das visitas a campo uma mudança de postura dos alunos extensionistas, percebendo-se um amadurecimento principalmente nos momentos das intervenções junto com as crianças, conseguindo criar maior vínculo e empatia com elas durante a contação de histórias, já que no começo das visitas os extensionistas mantinham o foco nas histórias e no ato de contar as histórias e demonstravam ansiedade. Outra mudança percebida foi nas supervisões, em que os extensionistas conseguiram se apropriar de termos técnicos, entender na prática as teorias estudadas durante as aulas e supervisões.

De 14 extensionistas do Projeto de Extensão Baú de Histórias 12 (doze) responderam ao questionário. Os resultados estão expostos nas tabelas abaixo e os alunos extensionistas participantes desta pesquisa serão identificados pela letra ‘A’ seguida pelos números de 1 a 12.

Tabela 1. O que é ser um sujeito ativo.

Ser sujeito ativo	Frequência
Ter liderança	0
Ser ativo (ação)	8
Participativo	4
Ter autonomia	4
Sujeito crítico	5
TOTAL	21

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes.

O primeiro questionamento feito aos extensionistas foi relativo ao conceito de “sujeito ativo” (tabela 1). Dos 12 participantes, oito relacionaram o conceito com uma atitude ativa dentro do grupo de extensão, cinco relacionaram com o caráter crítico do sujeito, quatro colocaram o caráter participativo e o mesmo número citou ter autonomia dentro do grupo e das atividades. Notou-se um grande número de alunos que relataram acreditar que ser um sujeito ativo era algo mais concreto, relacionado diretamente a alguma determinada atitude perante a comunidade ou ao projeto de extensão, como se nota na fala de A4.

Um sujeito ativo é uma pessoa que exerce/executa algum tipo de atividade com objetivos definidos. (A4)

A resposta que mais se aproximou da teoria foi a A7

[...] consegue ser crítico, articular conceitos de diferentes áreas, aplicar, resolver problemas e ter a sua própria opinião sobre conceitos e assuntos. (A7)

Para Freire (1982, apud [CECIN, 2007, p.34](#)) “somente refletindo sobre essas ações podemos dar validade a elas, nos reconhecer nelas e, então, agir nos reconhecendo como sujeitos da história, assumindo-nos como autores e não reféns da história do mundo”. É de grande importância a formação de sujeitos ativos para que eles reflitam sobre o seu fazer e as consequências para o mundo ([COSTA; PINHEIRO, 2013](#)).

Tabela 2. O aluno se vê como sujeito ativo.

Aluno como sujeito ativo	Frequência e porcentagem
Sim	9 (75%)
Não	2 (17%)
Meta a ser alcançada	1 (8%)
TOTAL	12

A partir da concepção de sujeito ativo, o segundo questionamento implicava uma reflexão do próprio processo de ensino-aprendizagem, no qual os alunos deveriam responder se se consideravam sujeitos ativos ou não (tabela 2). Nove alunos se consideraram sujeitos ativos, dois apresentaram dúvida quanto a isso e um aluno colocou que é uma meta a ser atingida. A grande maioria dos alunos que respondeu a questão com resposta afirmativa associou a resposta ao cumprimento de metas e responsabilidades assumidas. A2 foi umas das poucas alunas que associou o fato de ser ou não um sujeito ativo a uma postura de formação de opinião perante o grupo.

[...] poderia me empenhar mais no que se refere a ter liderança e organização do grupo para a escolha e adaptação do texto (A2)

No processo ensino-aprendizagem a auto-regulação é importante para que o discente perpetue essa postura ativa de guiar e promover o aprendizado após o período dentro do sistema educacional ([ROSÁRIO, 2001](#)). Segundo Freire, apud [Costa e Pinheiro \(2013\)](#), a interdisciplinaridade se faz necessária para que o aprendizado não ocorra com os conteúdos compartimentalizados, isolados, mas tente abranger todo o contexto envolvido na situação, promovendo a autonomia e o senso crítico, valorizando dessa forma a construção conjunta entre docente e discente, evitando assim as memorizações de informações prontas e arreflexivas não havendo hierarquia nesse processo de aprendizagem ([COSTA e PINHEIRO, 2013](#)).

Tabela 3. Fundamental para processo de ensino-aprendizagem.

Processo ensino aprendizagem	Frequência
Relação mútua de ensinar e aprender	5
Empenho do discente para fixar conteúdo	3
Visão crítica	2
Relação boa entre docente e discente	3
Ser ativo	8
TOTAL	21

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes

Com relação ao que os alunos julgam necessário para uma boa atuação em campo (Tabela 3), oito alunos definiram o que é ser ativo dentro do grupo. Cinco colocaram que é necessário uma relação mútua de ensinar e aprender, três destacaram o empenho do discente em fixar conteúdo, o mesmo número colocou uma boa relação entre docentes e discentes e dois alunos colocaram a necessidade de uma visão crítica do processo. Em diversas respostas pode-se notar que os alunos achavam que conseguir relacionar teoria à prática (e vice-versa) estava diretamente relacionado a ser ou não um sujeito ativo, como se nota no exemplo de A11. Já no exemplo de A7, pode-se notar uma proximidade muito grande com a teoria, segundo a qual o sujeito ativo aprende não apenas com a absorção de conhecimentos, mas também com a transformação deste em conceito e opinião.

[...] é importante ser ativo para enriquecer e acrescentar o aprendizado através de pesquisa, leituras (A11)

Acho que quando um sujeito tem uma postura ativa há o aprendizado de fato, daí a sua importância” (A7)

[Rosário \(2001\)](#) traz o conceito de alunos “auto-regulados”, que não se limitam a basear seu aprendizado somente no conteúdo trazido pelo professor. Dessa forma fazem trocas com o professor, pois buscam, organizam e exercitam conteúdos. Os alunos não devem ser passivos no processo de aprendizagem, reproduzindo o conteúdo por mera reprodução, devem conseguir misturar o ideal da teoria com o real das experiências, pois deve haver a apropriação do conhecimento para que este esteja adaptado ao mundo e às suas transformações, ou seja, deve-se estimular o aprendizado contextualizado. Para isso o docente deve trazer inovações nos métodos, práticas, estratégias e recursos didáticos e atividades, visto que ele será o mediador desse aprendizado ([SILVA et al., 2013](#); [COSTA e PINHEIRO, 2013](#)).

Tabela 4. Como essa experiência contribui para a formação acadêmica.

Contribuição da experiência na formação acadêmica	Frequência
Associação entre teoria e prática	6
Possibilidade de prática	6
Responsabilidade	3
Crescimento pessoal	6
TOTAL	21

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes.

No que diz respeito à contribuição da experiência do projeto de extensão para a formação acadêmica (Tabela 4), as principais relações presentes nos relatos foram a possibilidade de prática, a associação desta com a teoria, a responsabilidade e o crescimento pessoal.

Contribui muito, primeiramente para a formação pessoal, pois faz com que alguns valores sejam acrescentados, alguns pré-conceitos desfeitos e muitas outras coisas. A partir do crescimento pessoal, a formação acadêmica também enriquece (...) isso faz com que as experiências obtidas sirvam de exemplo para outras realizações. (A3)

As relações que os alunos fazem estão intimamente ligadas com o processo individual (crescimento pessoal), mas também com o conceito de sujeito ativo de [Ferretti et](#)

al (2004), “sujeito ativo é fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)”.

Tabela 5. Temas percebidos na prática.

Temas	Frequência
Ludicidade	3
Desenvolvimento infantil	5
Recurso terapêutico “contar história”	4
Não conseguiu relatar	5
TOTAL	17

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes

Com relação aos temas teóricos observados durante as práticas do projeto (Tabela 5), cinco alunos citaram teorias do desenvolvimento infantil, quatro trouxeram o “contar histórias” como recurso terapêutico, três citaram o aspecto lúdico das crianças e cinco não conseguiram responder à questão.

Eu, particularmente, estudei o desenvolvimento infantil segundo Vigotsky e acredito que faça muito sentido a perspectiva de que a cultura é muito importante no desenvolvimento infantil. Desta forma, crianças que se desenvolvem no mesmo país, mas com condições financeiras e culturais precárias, por exemplo, tem um desenvolvimento muito diferente ao das crianças que tem mais oportunidade. Este conceito fica muito claro também quando entramos em contato com a extensão. (A8)

Com relação à dificuldade em associar a teoria e a prática, apresentada por 42% dos entrevistados, podemos correlacionar com a fala de [Anastasiou \(2006\)](#) que diz que para existir a apropriação do conteúdo pelo aluno é preciso “fazer junto”.

O aprendizado ativo leva o aluno a refletir e vivenciar situações fictícias ou reais fazendo com que busque a solução dessas situações em contextos diversos. Com isso ele compreende o assunto estudado e propõe “soluções por meio do processo de ação-reflexão-ação”, podendo utilizar sua experiência de vida para tal tarefa. Entende-se que para que ocorra o aprendizado ele deve ser específico para cada pessoa, havendo a apropriação da situação, sendo possível o reconhecimento de habilidades e que as mesmas sejam reconhecidas e valorizadas no seu contexto social, especialmente quando este participa desse processo ([VILLELA et al 2013](#)).

Tabela 6. Fatores necessários para boa atuação em campo.

Fatores para atuação em campo	Frequência
Bom relacionamento (equipe entre si e/ou com a população)	7
Relação teórico prático	4
Organização	4
Boa interação com o contexto	2
Comprometimento/ responsabilidade	9
TOTAL	26

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior que o de participantes

Quando foram questionados sobre quais seriam os fatores necessários para boa atuação em campo (Tabela 6), nove alunas apontaram a necessidade de comprometimento e responsabilidade, sete apontaram bom relacionamento do grupo entre si e/ou com a população, quatro citaram organização, o mesmo número citou relação teórico-prática, e apenas dois alunos apontaram a boa interação com o contexto em que está inserida a ONG.

É necessário primeiramente responsabilidade, (...) é preciso conhecer o local, saber quais são as condições das pessoas que encontraremos, é necessário ser observador, perceber o ritmo, como está ocorrendo a atividade, estar atento e ser criativo não se prender a roteiros. (A11)

[Pedrosa \(2007\)](#) afirma que a aprendizagem deve estar contextualizada com a vida do sujeito, para que este tome uma postura ativa neste processo. Dessa forma é possível a construção de seres sociais críticos, ativos e transformadores da realidade.

Tabela 7. Fatores que fazem os discentes perceberem que a população é sujeito ativo.

População como sujeito ativo	Frequência
Participação nas atividades	7
Sugerir/ opinar	1
Interação/cooperação	3
Dúvida	2
TOTAL	13

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes

A partir do conceito de sujeito ativo, questionou-se se as crianças e adolescentes que são atendidos pelo projeto podem ser considerados sujeitos ativos (Tabela 7). Dois alunos tiveram dúvidas quanto a isso, os demais reconheceram as crianças e adolescentes como sujeitos ativos, sendo que sete justificaram a resposta pelo fato das crianças participarem das atividades, três apontaram que elas interagem e cooperavam e um citou que elas sugeriam, opinavam no processo.

[...] as próprias crianças tem a possibilidade de contar ao seu modo as histórias contadas São levadas atividades para que elas próprias possam montar personagens que foram apresentados na história. (A12)

A resposta do participante A12 se aproxima mais do que o esperado em relação à apreensão do que é um sujeito ativo. Ao dar o exemplo de que, quando as crianças recontam a história manuseando os personagens, elas estão demonstrando não só uma mera cooperação e interação, mas sim, segundo a teoria, uma internalização do que foi passado, o que na hora de recontar fica perceptível, por exemplo, na mudança dos diálogos e às vezes no rumo da história também. Já a maioria dos alunos, como A6, afirmou que o público atendido é sim formado por sujeitos ativos, o que se justificaria pelo fato de as crianças estarem dispostas a realizar as atividades e de fato participar do que é proposto. Percebe-se aqui um distanciamento da definição de sujeito ativo e de um processo de ensino-aprendizagem que promova um ambiente e ferramentas necessárias ao desenvolvimento de habilidades como reflexão e pensamento crítico. Realizar somente o que é proposto é um mecanismo de memorização e repetição, não de aprendizado.

[...] acredito que a maioria das crianças que atendemos são sim sujeitos ativos, pois sabem e esperam as nossas visitas, participam de nossas dinâmicas com muita atenção e até nos ajudam a conduzir nosso trabalho. (A6)

Assim como para [Bartalotti \(2002\)](#), os alunos descrevem que deve haver mais que ação (participação), mas também interação para que ocorra a aprendizagem. Ou seja, é necessário que haja troca entre as partes.

O papel do docente é ser o mediador do processo de aprendizagem, devido a sua bagagem teórica e prática, sendo que o docente já vivenciou e consolidou a cultura elaborada, já o aluno é aquele que pode tanto ser construtor como um alienado do processo, é um sujeito que está em processo de construção do fazer ([VILLELA et al 2013](#)).

Tabela 8. Qual é o papel do docente no processo ensino-aprendizagem.

Papel do docente no processo	Frequência
Orientar/guiar	9
Fazer apontamentos	3
Compartilhar experiências	3
Indicar leitura/teoria/supervisão	7
TOTAL	22

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes.

Para nove dos alunos, o papel do docente no processo de ensino-aprendizado (Tabela 8) é orientar os discentes, para sete é indicar teorias e fazer supervisão, para três é fazer apontamento e para o mesmo número é compartilhar experiências. Considerando as teorias apresentadas, a maioria dos alunos se aproxima das teorias de [Bartalotti \(2002\)](#) e [Villela et al. \(2013\)](#). O participante A7 e alguns outros consideram que é papel do docente transmitir informações, normas de conduta e assegurar que o aluno seja responsável e que faça a coisa “certa”.

Essa percepção de um ensino conservador, encontrado na maioria das escolas de ensino fundamental e médio, principalmente, acompanha o aluno no início do ensino superior, onde provavelmente o estudante terá espaço para ser mais crítico e autônomo. Essa mudança de dinâmica de ensino pode fazer com que o aluno espere atitudes do docente que não são condizentes com uma relação de poder horizontalizada e não mais hierarquizada.

É compartilhar experiências, indicar leituras, proporcionar um ambiente seguro e confortável para que possam emergir questões específicas, dúvidas, dificuldades, anseios, expectativas, instigar os alunos a pesquisarem, discutir sobre as leituras. (A7)

[...] ensinar o que tem que ser feito, a partir disso confiar que o que foi passado foi o correto (A5)

[...] assegurar o comprometimento, o cumprimento das responsabilidades assumidas e supervisionar a qualidade do conteúdo (A6)

Segundo [Ferreti et al \(2004\)](#) o papel do docente seria de orientar a construção de conhecimentos e valores, não somente como um divulgador de conteúdos disciplinares; o aluno deve estar no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. O docente deve

assegurar um ambiente agradável, onde o respeito e a ética estejam presentes, para que o discente possa sentir-se à vontade para se expor, discutir, questionar e levar suas vivências e percepções à reunião, o que é enriquecedor para todas as partes ([CHIESA et al 2007](#)). O papel do docente é instigar a curiosidade e a busca de soluções das situações ([COSTA; PINHEIRO, 2013](#)).

Tabela 9. Qual é o papel do discente no processo ensino aprendizagem.

Papel do discente no processo	Frequência
Aplicar a teoria	4
Disposição/comprometimento	9
Absorver a informação	3
TOTAL	16

Alguns participantes deram mais de uma resposta para essa pergunta, por isso o total de respostas é maior do que o de participantes

O último questionamento foi em relação ao papel do discente no processo; nove alunos citaram uma postura disposta e comprometida, quatro colocaram a aplicação da teoria na prática e três citaram absorver a informação. A maioria dos discentes mais uma vez se aproximou da teoria, demonstrando que o discente deve ser responsável, tentar aplicar a teoria que aprendeu em situações reais, estar pronto para acertar, errar e também criticar, pensando no que pode ser modificado.

[...] acho que é estar sobretudo comprometido com as atividades e as propostas e disposta a arriscar, errar, aprender, acertar; mas também buscar novas soluções para as dificuldades enfrentadas (...) ouvir e entender o grupo. (A7)

A influência do processo de aprendizagem utilizado nas escolas, já citado anteriormente, interfere não só na visão do papel do docente, como também na do discente. O participante A1, por exemplo, evidencia isso quando diz que o papel do aluno é absorver as informações passadas, quando na verdade para que ele venha a se tornar um sujeito ativo é necessário a aprendizagem, não absorção de conteúdo, que leva a uma memorização e não construção do saber.

O papel do discente no processo de ensino e aprendizagem é conseguir captar as informações dadas pelo professor para poder atuar em campo, ou seja, captar a informação, absorver, e transmitir para o paciente. (A1)

[Anastasiou \(2006\)](#) relata que para ocorrer o ensino com aprendizagem é necessário o envolvimento de ambas as partes (professor e aluno) e que estes trabalhem juntos para a aquisição do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão universitária Baú de Histórias possibilita a vivência de uma abordagem diferenciada, que proporciona amadurecimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que o projeto coloca em prática a educação interprofissional, que ocorre quando diferentes áreas profissionais aprendem juntas sobre as outras profissões, com as outras e entre si, de modo a proporcionar atuação profissional diferenciada e assim resultar em melhorias nas práticas de saúde, interferindo nos serviços,

uma vez que mostra uma prática colaborativa, integrando os saberes de cada profissão ([OMS 2010](#)).

Assim, atualmente a educação interprofissional é uma importante estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, prática essencial para a integralidade do cuidado em saúde e ela só ocorre quando duas ou mais profissões aprendem com, para e sobre o outro, para melhorar a colaboração e a qualidade do atendimento.

Garantir momentos de aprendizagens compartilhadas estimula e sensibiliza para o interprofissionalismo, reconhecimento do seu papel no contexto de trabalho em equipe, comprometimento com o objetivo a ser alcançado e negociação nos momentos de decisão, além de compreender e reconhecer a importância e papel do outro, respeitando seus espaços e limites, envolvido na prestação da assistência em saúde.

A reflexão, a vivência do contexto e a significação da teoria são base para a construção de sujeitos ativos na experiência de ensino-aprendizagem que se dá no Projeto de Extensão Universitária 'Baú de Histórias'. Na prática, observa-se a dificuldade dos discentes em se libertarem do modelo tradicional de ensino, porém apesar da grande dificuldade de tornarem-se sujeitos ativos nesse processo, observou-se que aos poucos os alunos conseguiram introduzir esse conceito na sua prática.

Na supervisão todos os alunos ficam juntos, assim conseguem discutir o que está acontecendo em cada um dos campos onde tem o projeto, participam ativamente dos estudos e das discussões tendo inclusive liberdade de dar opiniões e sugestões. Este momento de aprendizagem compartilhada colabora diretamente na vivência de cada uma das miniequipes; assim, o relato para o grupo todo se torna importante, uma vez que a fala aponta a integração dos saberes, fazeres e práticas, favorecendo a troca de experiências, com respeito às individualidades profissionais e pessoais, na busca de práticas transformadoras que propiciem a integralidade do cuidado.

Supervisionar o processo de aprendizagem baseada nas interações práticas, através das ações e das observações de cada miniequipe, prepara o aluno para uma prática diferenciada voltada para atuação interprofissional, visando a integralidade do cuidado; e, de fato, isso colabora para o desenvolvimento de competências comuns a todas as áreas profissionais, competências específicas de cada área profissional e competências colaborativas.

Para a construção de sujeitos ativos é necessário que o educador apresente uma postura crítica reflexiva, a fim de romper com atitudes arcaicas dos velhos paradigmas educacionais, buscando formas inovadoras do processo de ensino-aprendizagem. Em uma postura dinâmica para mudar sempre que necessário, superando os desafios para que esse processo de aprendizagem ocorra ([VILLELA et al 2013](#)).

Nesse processo considera-se a importância da atenção estar além do indivíduo, também na família e comunidade, no respeito à individualidade, nas diferenças e diversidades entre as profissões, e que nesse momento de aprendizagem a igualdade entre as profissões seja essencial.

SUBMETIDO EM 28 jan. 2015

ACEITO EM 23 out. 2016

REFERÊNCIAS

[ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.](#) (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

[BARTALOTTI, C. C.](#) Relação teoria prática. In: Formação e Supervisão, 2002, Curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário São Camilo. Anais, São Paulo, 2002.

[BATISTA, S. H.](#) Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências as teorias em construção. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde**: temas e experiências. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014. p. 57-74.

[BATISTA, S. H.; ROSSIT, R.; BATISTA, N. A.](#) Educação interprofissional, interdisciplinaridade e a formação em saúde: potências e desafios. In: SILVA, G. T. R. (Org.). **Residência multiprofissional em saúde**: vivências e cenários da formação. São Paulo: Martinari, 2013. p.29-46.

[BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A.](#) A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summus, 1998. cap. 7.

[CECCIM, R. B.](#) Pacientes impacientes. In: BRASIL. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília, DF: MS, 2007. p. 32-45.

[CHIESA, A. M. et al.](#) A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 236-240, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/download/9829/6740>. Acesso em: 02 ago. 2010.

[CHRISTOFOLETTI, G. et al.](#) Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/823/334>. Acesso em: 12 out. 2014.

[COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M.](#) O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/20265/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

[FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P.](#) Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511>. Acesso em: 24 out. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, jul./set. 2003.

OLIVEIRA, E. M. R. de; RUBIO, J. de A. S. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa.** Genebra: OMS, 2010. Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/fnepas/oms_traduzido_2010.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

PEDROSA, J. I. dos S. Educação popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão participativa. **Caderno de educação popular e saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. p.13-17. Disponível em: <<http://redepopsaude.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Caderno-EPS.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

RODRIGUES, L. M. S.; TAVARES, C. M. de M. Estágio supervisionado de enfermagem na atenção básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo ensino-aprendizagem. **RevRene**, v. 13, n. 5, p. 1075-1083, 2012. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/62/pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

ROSÁRIO, P. S. L. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia Educação e Cultura**, v. V, n. 1, p. 87-102, 2001. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11896/1/2001_diferencas_processuais_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2010.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=mXKBDDeUKc2kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=harvard+ensino+aprendizagem&ots=ZzrBkUrODv&sig=R_jjL8etmjeqiZivM_r0haPYt1A#v=onepage&q=harvard%20ensino%20aprendizagem&f=false>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, A. D. F. da; PESSOA, M. H. de A.; PAIVA JÚNIOR, F. G. Inovação e aprendizagem nos cursos superiores de administração: uma análise baseada na experiência do bacharelado em administração da UFPE. **Revista da ANPG – Ciência, Tecnologia e Políticas Educacionais**, v. 1, n. 2, 2013.

[SONZOGNO, M. C.; MORENO, L. R.; ABENSUR, P. L. D.](#) Educação em Saúde: implicações teóricas-metodológicas. In: SILVA, G. T. R. (Org.). **Residência Multiprofissional em Saúde: vivências e cenários da formação**. São Paulo: Martinari, 2013. p.1-16.

[VILLELA, J. C.; MAFTUM, M. A.; PAES, M. R.](#) O ensino de saúde mental na graduação de enfermagem: um estudo de caso. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p.397-406, abr./jun. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a16>. Acesso em: 22 out. 2013.