



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Karolina Mirella Oliveira Pereira Costa (1); Lindalberto Antônio Araújo Leal (1); Mísia Carolyne Pereira de Moraes (2); Stênia de Kássia Batista Pinto (3); Thelma Maria Grisi Velôso (1)

Universidade Estadual da Paraíba - E-mail: prograd@uepb.edu.br

Resumo: Este trabalho objetiva relatar uma experiência de extensão universitária realizada em um assentamento rural constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Assentamento Pequeno Richard, que se localiza em Catolé de Boa Vista, Campina Grande - PB. O objetivo principal do projeto é de fortalecer e fomentar espaços de escuta, questionamento e problematização da realidade de assentados e militantes do MST. A proposta fundamenta-se na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular e se desenvolve através de visitas domiciliares e oficinas psicopedagógicas realizadas com as crianças e os adolescentes assentados. As visitas objetivam fortalecer o vínculo com a comunidade, além da obtenção de informações sobre o assentamento e a problematização da realidade dos assentados. Caracterizam-se como espaço de escuta, reflexão e diálogo entre saberes. As oficinas, por sua vez, prezam pelo estímulo ao senso crítico, à criatividade, ao gosto pela leitura e ao protagonismo social. Nas oficinas, recorre-se a várias linguagens artísticas, como os exercícios e os jogos do Teatro do Oprimido propostos por Augusto Boal, e às estratégias de leitura. Essas oficinas são planejadas a partir de temas escolhidos pelos próprios participantes, propostos nas oficinas especificamente elaboradas para esse fim. Com o intuito de apresentar o modo como as oficinas são realizadas, relataremos três oficinas: uma com o subgrupo I, formado de crianças com idades entre quatro e seis anos, e cujo tema foi “sentimentos/medo”; outra com o subgrupo II, faixa etária de sete a dez anos, com o tema “família”, e outra com o subgrupo III, formado de adolescentes com idades de 11 a 14 anos, e cujo tema foi “mágica”. Essa prática tem contribuído para posturas mais críticas e participativas, ao estimular os assentados a ressignificarem o mundo e a protagonizarem mudanças, e para a construção de um “fazer” profissional comprometido ético-politicamente.

Palavras-chave: Educação popular; Psicologia; Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Os profissionais da área de Psicologia vêm sendo confrontados constantemente com novos contextos que demandam sua atuação. Desde que se iniciou o debate sobre o compromisso social da Psicologia, diversos questionamentos surgiram sobre a função e a relevância do seu trabalho na sociedade brasileira. Nesse sentido, vários profissionais propuseram atividades acadêmico-científicas e de intercâmbio profissional, com o intuito de qualificar a atuação dos psicólogos. Para isso, a Psicologia fez articulações importantes com os setores progressistas da saúde em contextos rurais, que ajudaram a avançar na proposição de uma Psicologia mais comprometida com a realidade e as necessidades dos setores populares (LEITE *et al.*, 2013).



Os referidos autores ressaltam que, com as experiências acumuladas de trabalho desenvolvido por psicólogos em contextos rurais, podemos destacar um conjunto de aportes teóricos e metodológicos que se tornaram essenciais para garantir uma atuação comprometida com a transformação da realidade. Nesse sentido, destacam-se as contribuições da Psicologia Social, da Psicologia Comunitária, da Educação Popular e das discussões sobre os direitos humanos.

Nesse contexto, desenvolvemos um trabalho de extensão, intitulado “Psicologia e educação popular no meio rural”, no Assentamento Rural Pequeno Richard (Catolé de Boa Vista, Campina Grande/PB) que tem, aproximadamente, 1.210 hectares, distribuídos entre 49 famílias.¹ Fundamentando-se na Psicologia Social Comunitária e na Educação Popular, o projeto tem o objetivo geral de fomentar espaços de escuta, questionamento e problematização da realidade de assentados e militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visando estimular a autonomia popular e o desenvolvimento de formas de articulação e organização frente aos problemas cotidianos. Contribui também com reflexões sobre a atuação do psicólogo.

A Psicologia Social Comunitária baseia-se no enquadre teórico da Psicologia Social Crítica e tanto é uma área de pesquisa quanto de intervenção. Privilegia o trabalho com os grupos e colabora para formar uma consciência crítica e construir uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos (FREITAS, 1998). O diálogo em grupo, “como um contexto para a problematização e a reconstrução cultural”, na “construção intersubjetiva de significados”, é um elemento crucial para a proposta da Psicologia Social Comunitária (CAMPOS, 1996, p. 175). Montero (2010) refere que, nessa perspectiva, propõe-se que a transformação social seja alcançada por meio de transformações nas comunidades e nos atores sociais que delas participam. Nesse sentido, a autora afirma que o objetivo da Psicologia Social Comunitária é de fortalecer a capacidade dos atores sociais de gerarem mudanças e análises críticas da realidade.

No que concerne à Educação Popular, conforme afirma Amthauer (2017), o enfoque principal dessa perspectiva teórico-metodológica são os saberes prévios dos indivíduos participantes da interação educador/educando. A Educação Popular proporciona um diálogo profícuo entre o sujeito e a realidade, por meio do qual lhe possibilita a oportunidade de criar e de refletir. Na área da saúde, particularmente, a Educação Popular é um instrumento de indiscutível relevância quando o profissional da saúde passa a atuar dentro de comunidades. A

¹ Informações obtidas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/PB em julho de 2010.



“educação em saúde” defende uma proposta de reconhecimento do outro como sujeito provido de conhecimento e de consciência, com quem se estabelece um diálogo.

Sobre isso, o autor Carlos Rodrigues Brandão (2001, p.129) assevera:

O desejo do conhecimento da vida e do reconhecimento da pessoa do Outro, de um “outro” popular, situado do lado de lá da cerca que separa classes e vidas no Brasil, é um fator essencial nas práticas de “Educação em Saúde”. Trata-se não apenas de um atendimento profissional competente “aos menos favorecidos”, mas de um intercâmbio de saberes, de valores, de projetos de vida, de alternativas socioculturais de superação de um modo de vida subalterno dentro de uma sociedade desigual. (grifos do autor)

Trata-se, portanto, de substituir a “assistência” pela “presença”. Assim, a atuação na comunidade requer uma postura ética e política, uma reflexão crítica sobre a vida cotidiana e um diálogo entre saberes, sejam eles científicos ou populares.

METODOLOGIA

O trabalho vem se concretizando através de idas quinzenais ao assentamento. O projeto é desenvolvido com visitas domiciliares e oficinas psicopedagógicas realizadas com as crianças e os adolescentes assentados. O objetivo principal das visitas é de questionar e problematizar a realidade por meio de conversas que, intermediadas por um diálogo informal, aproximam os extensionistas da comunidade e contribuem para que eles conheçam aspectos do cotidiano e deem uma atenção especial às dificuldades, às necessidades e às expectativas dos assentados. As visitas são um espaço de escuta e de acolhimento. A esse respeito, é preciso considerar que

escutar é, obviamente, algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2016, p. 117).

As oficinas, por sua vez, objetivam estimular o gosto pela leitura, a criatividade, o senso crítico e o protagonismo social. O grupo, composto de crianças e adolescentes com idades entre quatro e 14 anos, é dividido, de acordo com a faixa etária, em três subgrupos: o subgrupo I, formado de crianças cujas idades variam de quatro a seis anos; o subgrupo II, de crianças com sete a dez anos de idade; e o subgrupo III, com adolescentes de 11 a 14 anos. Os



temas das oficinas são escolhidos por eles, em uma oficina realizada para esse fim.

Para realizar as oficinas, utiliza-se a abordagem da oficina criativa, proposta por Alessandrini (1996). Nessa abordagem, os envolvidos se expressam de maneira artística, criativa e lúdica, para, em seguida, organizar o conhecimento que foi externalizado. As oficinas são divididas em quatro partes consecutivas: 1 – a de sensibilização, quando os participantes são estimulados a refletir sobre determinado tema fazendo exercícios corporais ou de imaginação, como também através da leitura de textos literários; 2 – a de expressão livre e elaboração, que consiste em expressar o tema trabalhado de maneira artística e não verbal; 3 – a de transposição da linguagem não verbal para a verbal, em que se reflete sobre o que foi produzido na oficina; e 4 – a da avaliação, para avaliar a experiência vivenciada.

Nas oficinas, são empregadas várias linguagens artísticas, dentre as quais, a do Teatro do Oprimido (TO), um método teatral criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (2007). Essa proposta tem uma série de técnicas que começaram a ser desenvolvidas por Boal na década de sessenta, na mesma conjuntura política que possibilitou o aparecimento da Psicologia Social Comunitária. Os jogos e os exercícios de TO trabalham numa dinâmica que visa potencializar o indivíduo em sua capacidade de conhecer a si mesmo e ao seu contexto, sempre buscando um conhecimento do mundo e da sociedade. Ao estimular no indivíduo o abandono do papel de oprimido e passivo diante da realidade em que está inserido, visa fazer com que ele ocupe um papel ativo, protagonize as mudanças necessárias e ensaie as alternativas para as opressões cotidianas.

Os recursos metodológicos utilizados nessas oficinas têm, também, como referência as contribuições do “Projeto Geraldo Maciel (Barreto)” (Secretaria Municipal de Educação de Catolé do Rocha/Pb, 2009). As estratégias de leitura propostas são:

1- Contação: em algumas oficinas, pergunta-se quem gostaria de ler um texto e contar para o grupo o que leu. Os que se dispõem a fazê-lo recebem, com antecedência, o texto e se responsabilizam por contar o que leram para os demais na oficina seguinte.

Depois que a história é contada, são feitas algumas perguntas sobre o texto em relação aos aspectos cognitivos (Ex: De que trata o texto?) e aos afetivos (Ex: O que mais lhe agradou no texto?).

2 - Antecipação: Os extensionistas fazem leituras dramatizadas de textos infantis e infanto-juvenis e suprimem o final da história, o início ou o meio, e solicitam ao grupo que a complemente. Vale sublinhar que no final se socializa para o grupo todo o trecho do texto literário que foi suprimido (MARQUES, 2011).



A leitura dramatizada, outro recurso utilizado, é definida como um fazer teatral menos complexo, pois não se utiliza de todos os elementos da encenação teatral comum. Dramatizar um texto consiste em aproximar o público por meio de elementos cênicos, visando envolvê-lo com a história que é contada (ALMEIDA, GONÇALVES, 2011). Procura-se dar vida à história, interpretando os personagens por meio de entonações na voz e expressões faciais, tal como em uma atuação teatral, mas fazendo as crianças interagirem com a leitura.

As ações a serem desenvolvidas na comunidade estão vinculadas às necessidades e às problemáticas que forem apontadas pelos próprios assentados como aspectos pertinentes de reflexão e intervenção. Portanto, o desenrolar do próprio trabalho é dinâmico. A temática de cada oficina, por exemplo, orienta sobre os recursos que serão empregados e quais medidas serão tomadas a fim de alcançar os objetivos da intervenção, portanto, não são utilizados em todas as oficinas todos os recursos metodológicos assinalados anteriormente.

As idas ao assentamento são registradas em um diário de campo e avaliadas de acordo com os princípios da ação-reflexão-ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relataremos, a seguir, três oficinas psicopedagógicas realizadas no Assentamento Pequeno Richard. A primeira foi feita com o subgrupo I (faixa etária: três a seis anos) e o tema abordado foi “sentimento”. O sentimento escolhido foi o “medo”.

A etapa da sensibilização foi operacionalizada com um relaxamento. Os facilitadores pediram às crianças que se deitassem e, ao som da música instrumental “Amor de Índio” (Beto Guedes e Ronaldo Bastos), foram orientando-as para que “despertassem” cada parte do seu corpo e que se imaginassem em outro lugar. No final do exercício, elas disseram que imaginaram estar em locais calmos, como suas camas ou um campo com flores.

Depois, foi feita a leitura dramatizada do livro infanto-juvenil ‘Medo’, da coleção ‘Sentimentos’, de autoria de Martin Fontes. Por meio da leitura dramatizada, ocorre uma interação audiovisual que, como explicam Almeida e Gonçalves (2011), pode estimular o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. É através da interação com o outro que a leitura deixa de ser apenas uma obrigação e se transforma, por meio da imaginação, em algo satisfatório (GURGEL, 2002).

Ao finalizar a leitura, perguntamos às crianças o que acharam da história, e todas disseram que haviam gostado. Em seguida, sugerimos



que partilhassem seus medos umas com as outras e perguntamos o que elas fazem quando sentem medo. A partir daí, fizemos outros questionamentos para estimular o diálogo e a reflexão sobre o tema. Segundo Freire (2016, p. 42), uma das tarefas mais importantes da prática educativa é estimular no outro a experiência de se assumir. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”.

Pedimos, em seguida, que todos ficassem de pé, para fazer o exercício de TO ‘Pesadelos de criança’². Esse exercício exige habilidades sociais e cognitivas. As crianças se divertiram muito, correndo e tentando assustar as outras dentro da sala.

Na etapa da expressão livre e de elaboração, usando folhas A4 e tinta guache, pedimos às crianças que desenhassem seus medos. Em seguida, estimulando a transposição da linguagem não verbal para a verbal, levantamos questionamentos sobre esses medos. Para isso, proporcionamos um diálogo em que as crianças propunham umas as outras como se livrar dos medos. Em seguida, na etapa da avaliação, perguntamos de que elas gostaram e de que não gostaram na oficina, como se sentiram e o que gostariam que fosse feito na próxima.

A segunda oficina foi realizada com o subgrupo II (faixa etária: sete a dez anos) e teve como tema ‘família’. Na etapa de sensibilização, utilizamos dois exercícios de TO: o Urso de Poitiers³, que foi realizado e repetido três vezes, e que as crianças adoraram; e Hipnotismo colombiano⁴. Os dois exercícios foram escolhidos, sobretudo, por estimular a atenção e a

² Os participantes devem interpretar personagens ou coisas que os aterrorizam, e não, eles mesmos com medo. O personagem deve ser sempre concreto, mesmo que o medo seja abstrato. “Interpretando a pessoa ou objeto que me fez medo, eu ganho uma compreensão maior dos meus medos de infância” (BOAL, 2007, p. 224).

³ Um participante é escolhido para ser o urso de Poitiers (cidade francesa onde se pratica esse jogo). Dá as costas para os outros que são os lenhadores, que devem estar trabalhando em mímica. O urso deve emitir um enorme rugido, e todos os lenhadores caem no chão ou ficam imóveis, mesmo de pé, sem fazer o menor movimento, totalmente congelados. O urso se aproximará de cada um deles, rugirá quando quiser, poderá tocá-los, fazer-lhes cócegas, empurrá-los, tudo o que puder fazer com que se mexa, riam, para obrigá-los a mostrar que estão vivos. Se isso acontecer, o lenhador se transformará em urso também, e os dois ursos irão fazer a mesma coisa com os outros lenhadores, que continuarão tentando não se mexer. Em seguida, três, quatro ursos etc. Esse exercício-jogo é muito curioso porque produz o efeito exatamente contrário ao que seria seu objetivo. O princípio é: se o lenhador adormecer seus sentidos, se conseguir não sentir nada, não ver nem ouvir nada, se fingir de morto, o urso não o atacará porque os ursos não devoram mortos. A instrução “não sentir nada” provoca exatamente a reação oposta, e todos os sentidos se tornam hiperativos. Sente-se mais, escuta-se melhor, vê-se o que não se via, cheira-se o que não se cheirava – só fica de fora o paladar. O medo nos hipersensibiliza! (BOAL, 2007, p.111).

⁴ Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro, que, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre na mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator hipnotizado seja forçado a passar entre as pernas do hipnotizador. As mãos do hipnotizador não devem fazer movimentos muito rápidos que não possam ser seguidos. O hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas e não usuais. O ator deve utilizar certos músculos esquecidos do seu corpo.



conexão com o outro, o que levava ao tema central da oficina. Em seguida, iniciamos uma reflexão sobre o que eles entendiam por família. Apesar das divergências sobre o tema, todos opinaram e trocaram ideias a seu respeito.

Para a etapa de expressão livre, propusemos que confeccionassem “fantoques” (de papel e paus de espetada – teatro de varas) e criassem uma história sobre família, que seria encenada utilizando os fantoches. A transposição da linguagem verbal para a não verbal se iniciou quando cada um disse o nome de seu personagem e suas características.

Com a confecção dos fantoches concluída, pedimos que eles começassem a contar a história de maneira dramatizada. Com algum esforço e incentivo nosso, eles conseguiram finalizar a história.⁵ Concluída a história, o subgrupo ensaiou a peça e apresentou para os demais subgrupos. Na etapa da avaliação, perguntamos sua opinião sobre a oficina, e a avaliação foi positiva.

A oficina do subgrupo III (faixa etária: 11 a 14 anos) teve como tema ‘mágica’ e foi pautada nos conceitos de aparência/essência, atenção seletiva e desvio de atenção, muito empregados no Ilusionismo. Na etapa da sensibilização, a fim de possibilitar a criação de um vínculo com a situação e o tema a ser vivenciado, perguntamos qual a concepção deles sobre mágica. Depois dessa discussão preliminar, iniciamos uma partida do jogo DiXit.⁶ Esse jogo desafia a criatividade e a imaginação dos participantes. Consideramos, então, esse momento como a etapa da expressão livre.

As cartas do baralho acabam tendo um significado único para cada pessoa. Comentamos que as cartas, inicialmente, aparentavam representar algo, mas seu significado se modificava e que sua fixação em alguns detalhes impedia de perceber outro, levando, assim, há uma reflexão que permitiu a abordagem do tema “mágica”.

Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem a mão direita e obedecem à mão um do outro. (BOAL, 2007, p. 91).

⁵ Título: Era uma vez uma família muito feliz

Uma menina vinha e tropeçou em uma pedra. Seu nome era Vitória. Aí sua amiga Eliza a ajudou. Sua amiga Emanuela chamou elas para brincar de toca gelo, incluindo Jussara, Raquel, Aline, Paulo e Paulo Rogério. Então, um urso chegou, e a família se fez de morta. Assim, o urso foi embora, e eles ficaram unidos.

⁶ É um jogo de cartas criado por Jean-Louis Roubira e publicado pela Libellud. Cada carta é composta por uma imagem cuja interpretação fica a critério da subjetividade dos jogadores. A cada rodada, um participante seleciona uma carta de sua mão, faz uma descrição que a represente (podendo ser palavras, frases, gestos, etc.), e a posiciona virada para baixo na mesa. Os demais jogadores devem, então, selecionar uma carta que condiga com a descrição proposta e a deposita junto da que foi previamente selecionada. Depois de embaralhadas, as cartas são desviradas e deve-se (ao contar de 3) apontar qual a primeira carta. O sistema de pontuação funciona da seguinte forma: 2 pontos por acerto, 1 ponto para o dono da carta, e 0, caso todos os jogadores acertem (Texto retirado das próprias regras do jogo contidas na embalagem).

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



Em seguida, apresentamos alguns truques de mágica por meio de um vídeo.⁷ Ao serem questionados sobre como foram feitas as mágicas, facilmente deram uma explicação que, apesar de não completamente certa, foi bem próxima. Depois, mostramos algumas formas por meio das quais os truques com moedas são feitos. Para ilustrar esses truques, exibimos outro vídeo.⁸ Para expressar bem o conceito de atenção seletiva, usamos um terceiro vídeo⁹, para mostrar como a atenção pode nos “pregar peças”. Depois, voltamos a conversar sobre o jogo DiXit e como alguns detalhes passaram despercebidos.

Com os princípios da mágica explicitados, visando, ainda, à etapa da transposição da linguagem não verbal para a verbal, questionamos sobre se existe alguma relação desses princípios com a realidade, situações de aparências falazes ou desvios de atenção de problemas importantes. Assim, a oficina foi planejada com a intenção de estimular “o olhar além do evidente”, problematizar a visão ideológica do mundo. Dialogamos sobre o quão difícil pode ser sair da aparência que já temos como certa. No intuito de inovar a etapa da avaliação, concluímos a oficina com uma nova partida de DiXit, em que o compasso do jogo foi modificado pelos novos conhecimentos dos participantes.

Como atesta Vasconcelos (1998), a Educação Popular busca trabalhar pedagogicamente o sujeito e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e de investigação para promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. Um dos objetivos da Educação Popular é de promover novas sociabilidades, que sejam mais democráticas, justas, afetivas e solidárias e que contribuam para fortalecer o compromisso social com a realidade (OLIVEIRA *et al*, 2008).

As oficinas deram oportunidades às crianças e aos adolescentes de refletirem sobre o cotidiano, de se exprimirem como sujeitos e protagonistas da própria história. Como afirma Amthauer (2017, p.3),

para legitimar as ações de educação, um importante passo é tornar os indivíduos (os educandos) protagonistas desse processo, participando de forma ativa da produção de saúde e conhecimento, fazendo uma fusão entre o que é tido como saber popular e saber científico. Tal estratégia permite trabalhar com o pensamento coletivo e com conhecimento das crenças e valores que permeiam em cada cultura e sociedade.

⁷ Penn & Teller Explain Ball & Cups on Jonathan Ross 2010.07.09 (Part 2) (vídeo) publicado em 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8osRaFTtgHo>. Acesso em 09/08/2017.

⁸ SUPER EASY COIN TRICK! (vídeo) publicado em 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A_-KSTxv7ng. Acesso em 09/08/2017.

⁹ Selective attention test (vídeo) publicado em 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>. Acesso em: 09/08/2017.



Ao incentivar nas oficinas a “expressão do sujeito por meio de outras linguagens (plástica, sonora, escrita, corporal) além da verbal”, ampliam-se “as possibilidades de comunicação, facilitando o autoconhecimento e promovendo o desenvolvimento da criatividade” (REIS, 2014, p. 247). A arte é, assim, um meio pelo qual se podem ampliar o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros e o mundo ao seu redor, com criatividade e reflexão.

Tanto as oficinas quanto as visitas domiciliares têm propiciado reflexões críticas e participativas e contribuído para que os assentados se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada ida ao Assentamento Pequeno Richard é um desafio à criatividade e ao senso crítico da equipe técnica desse projeto. Estimula o potencial da equipe a reinventar e a recriar práticas e repensar seu papel como profissionais de Psicologia. Possibilita uma experiência desafiadora em Psicologia Social Comunitária que, em diálogo com a Educação Popular, convida os profissionais da área de Saúde a refletirem sobre a necessidade de terem uma postura mais ética e comprometida. Aprende-se que é possível promover saúde fora dos lugares convencionais.

Tal experiência nos leva a considerar o assentamento como um espaço privilegiado para a formação dos alunos do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSANDRINI, C.D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA, N. F.; GONÇALVES, C. H. P. Leitura dramatizada: um olhar literário. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**, v. 2, n. 3, p. 01-08, 2011. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

AMTHAUER, C. A educação popular e a fusão dos diferentes saberes nas práticas educativas em saúde. **Rev. enferm UFPE on line**. v. 11 (Supl.1), p. 438-441, 2017. Disponível em:

(83) 3322.3222
contato@coprecis.com.br
www.coprecis.com.br



<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/8236/pdf_2437> . Acesso em: 04 de agosto de 2017.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CAMPOS, R. H, F. **Psicologia comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, F. Q. Novas práticas e velhos olhares em Psicologia Comunitária! Uma conciliação possível? In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 82-105.

GURGEL, M. C. L. Leitura e ensino: dever ou prazer. **Anais VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 26 a 30 de agosto de 2002. Cadernos do CNLF, Série VI, n. 6. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-09.html>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

LEITE, J. F. *et al.* A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. In: LEITE, J. F. & DIMENSTEIN, M. (Orgs.). **Psicologia em contextos rurais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 27-55

MARQUES, S. **Sistematização da metodologia de exploração do acervo**. João Pessoa. 2011. Mimeografado.

MONTERO, M. **Teoría y práctica de la Psicología Comunitária: la tensión entre comunidade y sociedade**. Buenos Aires. Paidós, 2010.

OLIVEIRA, F. P. *et al.* Psicologia Comunitária e educação Libertadora. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 10, n. 2, p. 147-161, 2008.

REIS, A. C. A arte como dispositivo de recriação de si: uma prática em Psicologia Social baseada no fazer artístico. **Barbarói**, n.40, p.246-263, 2014.

RODRIGUES BRANDÃO, C. A educação popular na área da Saúde. **Revista Saúde Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, p.127-131, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Geraldo Maciel (Barreto)**. Catolé do Rocha/Pb, 2009.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular em tempos de Democracia e pós-modernidade: uma visão a partir do setor de saúde. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 63-97