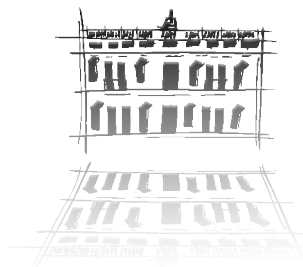


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 2238-7315

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 13 - n.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITOR

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

CHEFE DA DIVISÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liza Holzmann

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Gisele Alves de Sá Quimelli

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Maria Inês Chaves

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Dra. Ana Paula Xavier Ravelli (UEPG)

Dr. Carlos Hugo Rocha (UEPG)

Dr. Cláudio Jorge Guimarães (UEPG)

Dr. Dircéia Moreira (UEPG)

Dr. Giovanni Marino Fávero (UEPG)

Dra. Gisele Alves de Sá Quimelli (UEPG)

Dr. José Tadeu Dolinski (UEPG)

Dra. Maria Salete Marcon Gomes Vaz (UEPG)

Dra. Nelci Catarina Chiqueto (UEPG)

Dra. Rosilea Clara Werner (UEPG)

Dr. Silvio Luiz Rutz da Silva (UEPG)

COMISSÃO DE CONSULTORES INTERNACIONAIS

Dr. Andrés C. Ravelo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. César Tello, Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTRF, Argentina

Dra. Dagneris Batista de los Ríos, Universidad de Las Tunas Vladimir Ilich Lenin, Cuba

Dr. David P. Moxley, University of Oklahoma, Estados Unidos da América do Norte

Dr. Enrique Pastor Seller, Universidad de Murcia, Espanha

Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita, Universidade do Porto, Portugal

Dra. Kathryn Jane Campbell, University of Alberta, Canadá

Dr. Michael J. Reiss, University of London, Reino Unido

COMISSÃO DE CONSULTORES NACIONAIS

Dra. Adriana Richit – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil

Dra. Alexandra Santos Pinheiro – Universidade Federal da Grande Dourados – MS – Brasil

Dr. Allyson Carvalho de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN – Brasil

Dr. Antonio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil

Dra. Camila da Silva – Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil

Dra. Daniela Dotto Machado – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil

Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dra. Deisi Cristina Gollo Marques Vidor – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil
Dra. Dênia Falcão de Bittencourt – Universidade Tiradentes – SE – Brasil
Dra. Denise de Freitas – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dr. Éder Silveira – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS – Brasil
Dra. Eneida Silveira Santiago – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dra. Fernanda Barja Fidalgo Silva de Andrade – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dr. Fabio Zoboli – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dr. Geraldo Ceni Coelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dra. Gisele Caldas Alexandre – Universidade Federal Fluminense – RJ – Brasil
Dra. Jane Márcia Progianti – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dr. João Jorge Correa – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR – Brasil
Dr. Jose Alberto Carvalho dos Santos Claro – Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
Dr. José Falcão Sobrinho – Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE – Brasil
Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dra. Louise de Lira Roedel Botelho – Universidade Federal da Fronteira Sul – SC – Brasil
Dra. Luciana de Souza Neves Ellendersen – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dr. Luiz Fernando Caldeira Ribeiro – Universidade do Estado de Mato Grosso – MT – Brasil
Dra. Máira Bonafé Sei – Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Dr. Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco – PE – Brasil
Dr. Marcelo de Maio Nascimento – Universidade Federal do Vale do São Francisco – PE – Brasil
Dr. Marcus Vinícius Três – Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC – Brasil
Dra. Marília Brasil Xavier – Universidade do Estado do Pará – PA – Brasil
Dra. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes – Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR – Brasil
Dra. Marta Fernanda de Araujo Bibiano – Universidade Federal de Pernambuco – PE – Brasil
Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças – Universidade Federal do Espírito Santo – ES – Brasil
Dr. Mohamed Ezz El-Din Mostafa Habib – Universidade Estadual de Campinas – SP – Brasil
Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dr. Raimundo Bonfim dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz – BA – Brasil
Dra. Regina Lucia Monteiro Henriques – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dr. Ricardo Monezi Julião de Oliveira – Pontifícia Universidade Católica - PUC / Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
Dra. Sandra de Fátima Batista de Deus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS – Brasil
Dra. Stela Maris Sanmartin – Universidade Federal do Espírito Santo – ES – Brasil
Dra. Tereza Virginia Ribeiro Barbosa – Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dra. Vera Marcia Marques Santos – Universidade Estadual de Santa Catarina – SC – Brasil
Dra. Yoshiko Sassakim – Universidade Federal do Amazonas – AM – Brasil

CONSULTORES AD HOC

Dra. Ana Paula Aparecida Ferreira Alves – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Cristiane Maria Amorim Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Cristiane Portela de Carvalho – Universidade Federal do Piauí – PI – Brasil
Dr. Gerson Luiz Martins – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil
Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini – Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
Dra. Lucia Gracia Ferreira – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA – Brasil
Dra. Maria Helena Santana Cruz – Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina – UEL – Brasil
Dra. Marcia Caçado Figueiredo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS – Brasil
Dra. Raimunda Hermelinda Maia Macena – Universidade Federal do Ceará – UFC – Brasil
Dra. Regina Stella Spagnuolo – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Brasil
Dr. Ronaldo da Silva – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Sandra Mara Alves da Silva Neves – Universidade do Estado do Mato Gross – MT – Brasil

Dra. Vera Lucia Martiniak – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Tatiana Montes Celinski – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Vitoldo Antonio Kozlowski Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil

Os textos e imagens publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REGULAMENTO, NORMAS E SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<http://www.uepg.br/revistaconexao/>
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/>
ISSN Eletrônico: 2238-7315

COMISSÃO DE REVISORES

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Cláudia Gomes Fonseca
Jhony Adelio Skeika
Sandra do Rocio Ferreira Leal

REVISÃO DE INGLÊS

Maria Inês Chaves
Silvana Aparecida Carvalho do Prado
Thaís Andrade Jamoussi

REVISÃO DE ESPANHOL

Dilma Heloisa Santos
Jéssica de Fátima Levandowski
Leandro Dalalibera Fonseca

REVISÃO TÉCNICA E FICHA CATALOGRÁFICA

Cristina Maria Botelho - CRB-9/994.

Conexão UEPG. / Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa : Editora UEPG, 2005-

v.13 n. 1 jan./abr. 2016

Anual de 2005-2010. Semestral 2011-2014. Quadrimestral 2015-
ISSN: 2238-7315 - versão eletrônica

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

REVISTA INDEXADA

DIALNET / DOAJ (Directory of Open Access Journals) /
LATINDEX / OAJ (Open Academic Journal Index) / Portal de
Periódicos da CAPES / Sumários.org / BASE (Bielefeld Academic
Search Engine) / CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades) /
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico)

QUALIS 2014

B2 em Ensino;
B3 em Interdisciplinar;
B4 em Geografia, Odontologia e Psicologia;
B5 em Ciências Ambientais,
Educação e Educação Física.

CONTATO

+55(**42)3220-3490 - revistaconexao@uepg.br

PROJETO GRÁFICO

Wilton Paz

DIAGRAMAÇÃO

Marco Wrobel

FOTOGRAFIA CAPA

Jorge Luis Bilek

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129 - Centro
Ponta Grossa - PR - Brasil - CEP: 84010-680

Pede-se permuta!
Exchanged requested!

SUMÁRIO

■	EDITORIAL	9
■	LA CONSTRUCCIÓN DE LAZOS DE TRABAJO ASOCIATIVO: ARTICULACIONES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA BUILDING BRIDGES OF COLLABORATIVE WORK: ARTICULATIONS FROM OUTREACH UNIVERSITY PROJECTS	10
■	LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN: UNA MIRADA PSICOSOCIAL DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN LA LOCALIDAD DE LA SERRANITA, CÓRDOBA, ARGENTINA UNIVERSITY EXTENSION AS A CONSTRUCTION OF THE 'COMMUNAL': A PSYCOSSOCIAL VIEW OF INTERVENTION IN THE COMMUNITY OF SERRANITA, CORDOBA, ARGENTINA	22
■	PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DISSEMINANDO INFORMAÇÃO E INCENTIVANDO AS <i>STARTUPS</i> AUDIOVISUAL PRODUCTION AND OUTREACH UNIVERSITY PROJECTS: SPREADING INFORMATION AND ENCOURAGING STARTUPS	40
■	A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY EXTENSION IN ACADEMIC EDUCACION: CHALLENGES AND PROSPECTS	52
■	PERCEPÇÕES DE PACIENTES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE SOBRE AS VISITAS MUSICAIS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “BOA NOITE, BOM DIA HUAP” PERCEPTIONS OF PATIENTS AND HEALTH CARE PROFESSIONALS ABOUT THE VISITS PAID BY THE OUTREACH PROGRAM “GOOD NIGHT, GOOD MORNING HUAP”	66
■	FATORES DE RISCO PARA AMPUTAÇÃO MAIOR EM PACIENTES PORTADORES DE PÉ DIABÉTICO RISK FACTORS FOR MAJOR AMPUTATION IN PATIENTS WITH DIABETIC FOOT	84
■	PROJETO “NÓS PROPOMOS” MULTIPLICIDADE DE ATORES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO CIDADÃ “NÓS PROPOMOS”: THE MULTIPLICITY OF ACTORS AND THE DIVERSITY IN CITIZENSHIP EDUCATION	94
■	PRATICANDO SABERES E CONSTRUINDO IDEIAS EM GEOCIÊNCIAS PRACTICING KNOWLEDGE AND BUILDING IDEAS ON GEOSCIENCE	110
■	CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTRIBUTIONS TO CARTOGRAPHIC LITERACY IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION	120
■	USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR DOCENTES THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) BY PROFESSORS	130
■	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES NUM CONTEXTO MULTIFACETADO PEDAGOGICAL PRACTICE AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: REFLECTIONS IN A MULTIFACETED CONTEXT	142
■	DIREITO À COMUNICAÇÃO NA WEB: INTERESSE PÚBLICO E DIREITOS SOCIAIS NA PAUTA DO <i>PORTAL COMUNITÁRIO</i> COMMUNICATION RIGHT ON THE WEB: PUBLIC INTEREST AND SOCIAL RIGHTS ON THE AGENDA OF <i>PORTAL COMUNITÁRIO</i>	152

■	UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ESTÍMULO À METACOGNIÇÃO NA ANATOMIA VETERINÁRIA USING ALTERNATIVE METHODOLOGICAL STRATEGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS TO STIMULATE METACOGNITION IN VETERINARY ANATOMY	162
■	A LIGA ACADÊMICA DE UROLOGIA DO PARÁ COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO EM SAÚDE THE ACADEMIC LEAGUE OF UROLOGY OF PARÁ AS A TOOL FOR PROFESSIONAL FORMATION, EDUCATION AND HEALTH PROMOTION	176
■	EDUCAR PARA PREVENIR: A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO NO CUIDADO DO PÉ DIABÉTICO EDUCATING TO PREVENT: THE IMPORTANCE OF INFORMATION IN DIABETIC FOOT CARE	186
■	CARTILHA DE PASSATEMPOS COMO VEÍCULO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL PUZZLE BOOK AS AN EDUCATION TOOL FOR ORAL HEALTH	196





Início de novo ano... os sentimentos se renovam. Momento de planejar o ano, definir prioridades e atividades para 2017. Hora de perguntar: continuar em atividades extensionistas, mesmo em tempos difíceis? Que motivações nos fazem continuar? O que buscar e o que esperar da extensão?

A Extensão Universitária, compreendida como processo indissociável de suas co-irmãs ensino e pesquisa, é o elo direto da nossa vida universitária com o “mundo real”. É pela extensão universitária que conseguimos ver fácil e diretamente o resultado do nosso trabalho, da produção do conhecimento feita em nossas bancadas de trabalho.

Ainda que muitas vezes – ou quase sempre – tenhamos dificuldades em medir esse resultado, ele é sim, palpável e, no mínimo, observável. O processo extensionista é permeado de motivação e emoção. Emoção visível no brilho no olhar das crianças, jovens, adultos e idosos que são o foco da extensão universitária. Pela emoção dos acadêmicos e professores extensionistas que conseguem sentir e perceber a efetividade de todo o tempo de preparação e planejamento das atividades.

A essência de transformação de mundo, de mudança da realidade social, que tanto é discutida e vislumbrada em disciplinas, leituras, pesquisas e discussões dentro da universidade, só consegue ser realmente efetivada quando cruzamos seus muros e vamos ao encontro da comunidade. Sejam comunidades ao entorno ou distantes, comunidades urbanas ou rurais, tradicionais, ou qualquer que seja a maneira que esta população se organize, é neste encontro que se efetiva a possibilidade de levar o conhecimento produzido na universidade para o seu real público-alvo, a comunidade. Sim, porque tudo o que produzimos, seja básico ou aplicado, deve ter como foco a sociedade. E é a extensão universitária que faz a ponte, ligando nossos laboratórios e estações de trabalho às comunidades próximas e longínquas que recebem nossas atividades extensionistas.

Que possamos, a cada ano, renovar e reforçar nossas motivações... que possamos consolidar cada vez mais a essência da extensão universitária em nosso dia-a-dia, contribuindo com a transformação social mediada pelo conhecimento.

Ana Paula Veber

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa

LA CONSTRUCCIÓN DE LAZOS DE TRABAJO ASOCIATIVO: ARTICULACIONES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

A CONSTRUÇÃO DE PONTES DE TRABALHO ASSOCIATIVO: JUNTAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

BUILDING BRIDGES OF COLLABORATIVE WORK: ARTICULATIONS FROM OUTREACH UNIVERSITY PROJECTS

La Pampa - ARGENTINA

Lía Mabel Norverto*
Franco Andrés Carcedo**

RESUMEN

El artículo difunde las actividades desarrolladas en los proyectos de extensión universitaria *"Trabajo y producción como herramientas para la autonomía y la inclusión"*¹ y *"Lazos de trabajo, producción e inclusión social"*² en la UNLPam junto a organizaciones de trabajo asociativo vinculadas a la economía solidaria (cooperativas de trabajo y microcréditos productivos). Nos propusimos diseñar estrategias que favorezcan la inclusión social de grupos con dificultades de inserción laboral y socio-productiva, promover el intercambio de saberes entre ámbitos académicos y otros espacios de trabajo de la comunidad donde estudiantes, graduados/as y docentes interactuemos en forma comprometida con nuestro entorno. Como la población de estudio e intervención presenta diversas particularidades, proponemos un abordaje interdisciplinario y una metodología participativa, desde la investigación – acción, donde los diagnósticos de necesidades se van realizando en el campo y con los actores involucrados, mediante la construcción conjunta de aprendizajes que fortalezcan la autonomía de los/as trabajadores/as.

Palabras clave: extensión; investigación; interdisciplina; autogestión; trabajo.

RESUMO

O artigo difunde as atividades desenvolvidas nos projetos de extensão universitária *"Trabalho e produção como ferramentas para a capacitação e inclusão"* e *"Laços de trabalho, da produção e da inclusão social"* na UNLPam com organizações que trabalham em parceria ligadas à economia solidária (cooperativas de trabalho e microcrédito produtivo). Propusemos desenhar estratégias que promovam a inclusão

* Professora da Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa – Argentina. E-mail: Inorverto@gmail.com

** Professor da Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), La Pampa – Argentina. E-mail: francocarcedo77@gmail.com

1 Proyecto de Extensión Universitaria correspondiente a la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la UNLPam, período de ejecución 2013-2015. Evaluación externa.

2 Proyecto presentado en la 12ª Convocatoria del Año 2012, Secretaría de Políticas Universitarias. Módulo Socio-Productivo, evaluado, seleccionado y financiado por la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias). Programa de Promoción de la Universidad Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución Ministerial. 317-12. SPU.

social de grupos com dificuldades em encontrar emprego e sócio-produtivas, promover o intercâmbio de conhecimentos entre as universidades e outros espaços de trabalho da comunidade onde os alunos, graduados/as e professores interagem de maneira comprometida com o nosso ambiente. À medida que a população de estudo e intervenção tem várias particularidades, propomos uma abordagem interdisciplinar e uma abordagem participativa, a partir de pesquisa – ação, em que as avaliações das necessidades estão sendo feitas no campo e com as partes interessadas, por meio da construção conjunta de aprendizagem, fortalecendo a autonomia do/as trabalhadores/as.

Palavras-chave: extensão; pesquisa; interdisciplinar; autogestão; trabalho.

ABSTRACT

This article shares the experience of the activities of the outreach university projects “Work and production as tools for empowerment and inclusion” and “Ties of work, production and social inclusion” in the UNLPam with organizations working in partnership linked to the economy solidarity (labor cooperatives and productive microcredit). The projects aimed at designing strategies that promote social inclusion of groups with difficulties in finding employment, as well as socio-productive strategies and to promote the exchange of knowledge between academia and other community workplaces where students, graduates and teachers are committed to environmental issues. As the study population and intervention has several particularities, the projects propose an interdisciplinary approach and a participatory approach, from action research in which needs assessments are done in the field and with stakeholders, through joint construction of learning, thus strengthening the autonomy of workers.

Keywords: outreach projects; interdisciplinary; self-management; work.

Presentación

Las problemáticas de desocupación, subocupación y precariedad laboral, se consideran uno de los principales problemas que tuvo que afrontar Argentina a fines del siglo XX y principios del XXI. Por ello la temática laboral – y su estrecha vinculación como espacio vital para ejercer la ciudadanía – es la que origina estos proyectos.

Al calor de la crisis, surgieron iniciativas novedosas que despertaron interés e interrogantes en las ciencias sociales como nuevas formas de organización del trabajo, de la economía, de la política y de la sociedad. Experiencias autogestivas, recuperación de empresas, cooperativas de trabajo, microcréditos productivos y otras iniciativas con modalidades asociativas en actividades laborales emergieron – en su gran mayoría – como respuesta a procesos de quiebra de empresas y como coletazos de la profundización de las políticas neoliberales implementadas en Argentina. Miles de trabajadores/as diseñaron formas asociativas para defender o constituir una fuente de trabajo y “aprender” en la marcha a gestionar, administrar, producir, comercializar y decidir sin patrones/as. Al desafío de gestionar y administrar sus emprendimientos, los/as trabajadores/as deben sumar la difícil tarea de consolidar un colectivo humano y generar herramientas de sustentabilidad de sus proyectos laborales, con heterogénea conformación de recursos comunicacionales, económicos, educativos, de género, lo que produce un efecto desigualador y doblemente excluyente del mercado de trabajo.

La dinámica del trabajo y la ocupación en una sociedad es un aspecto ineludible para entender condiciones de vida de una población. El impacto del trabajo en la vida social supera ampliamente la esfera productiva de la misma – desde la cual convencionalmente se lo ha estudiado – e influye en aspectos culturales, motivacionales, emocionales, ambientales, políticos, ideológicos, de la estructura social. Es decir que, participar en el mundo del trabajo, no sólo implica obtener un medio de

subsistencia, sino construir redes de interacción social y configurar la propia identidad. (Norverto, 2011: 7).

En atención a las múltiples variables que intervienen en las problemáticas sociales – como las que nos ocupan-, nuestra propuesta plantea un abordaje desde miradas inter-institucionales, inter-facultades, inter-disciplinarias e inter-claustros.

Esta tarea nos está resultando enriquecedora en todo sentido, si bien la pensamos originalmente para fortalecer las estrategias de intervención con los/as trabajadores/as, es una experiencia valiosa de aprendizaje al interior del grupo, ya que no contamos con numerosos espacios donde confluyan distintas miradas, perspectivas, saberes y abordajes. Las producciones y abordajes en el circuito académico suelen “cerrar” sus canales a lo conocido y disciplinar, se observan resistencias y/o dificultades para establecer intercambios entre carreras y disciplinas. El equipo está integrado por miembros de tres facultades (Ciencias Humanas, Agronomía y Económicas y Jurídicas), de las áreas de Geografía, Licenciatura en Negocios Agropecuarios, Historia, Abogacía, CPN, Economía y Sociología. También integra distintos claustros: docentes, estudiantes, graduados/as y una trabajadora administrativa.

Proponemos una metodología participativa, desde la investigación – acción, donde los diagnósticos de necesidades se vayan realizando en el campo y con los actores involucrados. Estos saberes enriquecen nuestros abordajes e interpelan nuestras prácticas académicas, dibujando nuevas maneras de mirar y mirarnos.

La mirada sociológica, de acuerdo con Bauman y May (2007), es una herramienta útil para ensanchar el espectro de nuestra comprensión y visualizar aspectos de la vida humana y social que de otra manera pasarían desapercibidas.

Estas incluyen una pluralidad de experiencias y formas de vida y cómo cada una exhibe y despliega sus formas de conocimiento, demostrando a la vez que no se puede ser una unidad autocontenida y autosuficiente. Muy sencillamente, estamos ligados unos a los otros, aunque en formas diferentes. Este es el desafío, de pensar sociológicamente, porque no detiene sino que facilita el flujo y el intercambio de experiencias (Bauman y May, 2007: 210).

Ciudadanía, derechos, igualdad, democratización, inclusión, autonomía, visibilización, son conceptos que atraviesan toda la propuesta y toman cuerpo trascendiendo las fronteras universitarias. El esfuerzo por visibilizar y desocultar prácticas de desprotección social y segregación, junto a la revalorización de capacidades y autoestima, es una constante que nos enfrentó con nuestras propias “incapacidades” para trabajar con poblaciones por fuera de los circuitos académicos, incitándonos a crear formas innovadoras de intervención y de análisis.

Al investigar poblaciones vulneradas y excluidas del mercado de trabajo formal, nos planteamos interrogantes que delinear los proyectos de extensión, ya que es muy difícil quedarse en el rol de investigadores/as productores/as de conocimiento sin intentar elaborar algunas estrategias de intervención con las mismas.

Estas motivaciones son de índole socio-política-ideológica y surgen al relevar testimonios, o la observación de campo, para producir nuestro aporte al conocimiento disciplinar, lo cual nos coloca en situaciones de incomodidad: ¿Cómo salvar esa distancia y justificar nuestra intromisión en sus mundos de sentido para traducirlos a nuestro mundo académico? Y ¿Cómo evitar la lacerante pregunta de cuáles son los aportes que podemos hacer ante las desigualdades, la pobreza, la marginalidad, la segregación y la exclusión?

Junto a estas motivaciones ideológicas, también añadimos las cognitivas, ya que al avanzar en la interrelación con los grupos de trabajadoras/es, advertimos que llegamos a grietas y fisuras que profundizan el conocimiento de las mismas.

Por ello consideramos que la actividad de extensión también tiene que “politizarse” en términos académicos y transformarse mediante su jerarquización, porque mientras trabajar hacia y con el afuera de la universidad, sea concebido como trabajar hacia “los/as otros/as”, o hacer tareas “para la comunidad”, contribuiremos a la profundización de las contradicciones entre prácticas y discursos que tomamos como objetos de estudio (Norverto, 2011). Partimos de la convicción de la necesidad de articular docencia, investigación y extensión, para que no queden como pilares o funciones discursivos de la tarea universitaria, sino que nutran y modifiquen formas de hacer y pensar el trabajo universitario, con el propósito de contribuir a la inclusión y cohesión social.

El contexto de estudio e intervención

La Provincia de La Pampa, ubicada en el centro de la Argentina, contaba en 2010 – último censo nacional realizado - con una población de 318.951 habitantes (0,80 del total del país), en una superficie de 143.440 Km². Su densidad poblacional es una de las más bajas del país, es 2,2 h/Km². En la Región Noroeste provincial se ubican la mayor cantidad de habitantes, sobre todo en los Departamentos Capital y Maracó, sede de las dos ciudades más importantes y en las mismas se ubican las sedes de la universidad. Las organizaciones con las que trabajamos son de la ciudad capital, cuya población en 2010 fue de 103.241 habitantes (49.722 varones y 53.519 mujeres).

La principal actividad es la agrícola ganadera y, en la ciudad capital, la estructura ocupacional cuenta con una importante proporción de empleo público, ya que es sede de la estructura administrativa del gobierno provincial radica allí. La provincia tiene a su favor menores índices de pobreza, pues que la población con Necesidades Básicas Insatisfechas era en 2010 de 11,7 % del total, frente a una media nacional de 15,2 %. (Anuario Estadístico, 2015).

En el marco de lo que Tobío (2012) denomina “territorios de la incertidumbre”, desde estas propuestas de extensión se busca intervenir en aquellos territorios donde los sujetos que los producen viven en un mundo de incertidumbres vinculadas con las desprotecciones sociales y la falta previsibilidad. Estas situaciones se manifiestan desde los años setenta del siglo pasado, cuando el capitalismo comenzó a mostrar problemas en el proceso de acumulación de capital, tendencia recurrente a las crisis y serias dificultades para lograr el crecimiento económico y el desarrollo sostenido. (Harvey, 2007).

En este sentido, la incertidumbre se inscribe en los territorios a partir de la cuestión discursiva, como también en torno a la cuestión material, en tanto lo territorial constituye una dimensión de lo social. Es decir, la incertidumbre posee una existencia concreta, pero también se aloja en las palabras (Tobío, 2012). Desde los proyectos de extensión³, se priorizó intervenir en estos territorios, teniendo como experiencia previa los trabajos de extensión y/o de investigación desarrolladas por algunos miembros del grupo en distintas organizaciones de la ciudad de Santa Rosa. Estos colectivos pueden enmarcarse dentro del amplio abanico que incluye la economía social y solidaria.

3 En adelante PEU (Proyecto de Extensión Universitaria).

Nuestros propósitos fueron diseñar estrategias que favorezcan la inclusión social de grupos con dificultades de inserción laboral y socio-productiva, como también promover el intercambio de saberes y experiencias entre ámbitos académicos y espacios de trabajo de la sociedad civil. Al respecto, son pertinentes las palabras de Horacio Capel cuando reconoce que “no debemos conformarnos con la descripción y el diagnóstico, necesitamos hacer propuestas alternativas” (Capel, 1998: 9). Entre los grupos con los cuales se establecieron vínculos, se encuentran la *Cooperativa Telas Propias*, *Cooperativa Rexiclam*, *Fundación Trabajo*, *Emisora Propia Cooperativa de Trabajo* y *Cooperativa de trabajo Gráfica Visual*; ⁴cada uno de ellos con sus dinámicas y dificultades propias.

En esta propuesta participa un equipo de trabajo interclaustrado e interdisciplinario, conformado por docentes, graduados/as y estudiantes de las UNLPam interesados/as en reflexionar e intervenir en las problemáticas que enfrentan cada una de las organizaciones mencionadas. Para poder cumplir con los objetivos propuestos, se planteó poner en práctica una metodología participativa, en donde los vínculos e intercambios con las organizaciones se realicen desde una lógica horizontal y enriquecedora para todas las partes. Tin Unwin afirma que la labor de la geografía crítica consiste en poner de manifiesto las desigualdades para convencer a las personas del poder de sus probables repercusiones y para participar activamente en la creación de nuevas formas de organización social y económica. (Unwin, 1995).

Realizamos subgrupos de trabajo – de acuerdo a las investigaciones previas, contactos establecidos e inquietudes propias de la formación/disciplina de cada integrante del equipo - para la coordinación de las intervenciones en cada organización.

Fue necesario un relevamiento en los mismos espacios laborales para identificar las problemáticas específicas de cada organización. Realizamos entrevistas individuales y los aspectos principales fueron sus trayectorias laborales, barrios de residencia, formas alternativas de obtención de ingresos, expectativas laborales, concepción de cooperativismo, forma de ingreso, antigüedad y otros. En todos los casos, se mostró predisposición por parte de los trabajadores/as a responder al cuestionario.

Además de reconocer las dificultades de los grupos, el relevamiento es importante para reconocer los discursos y representaciones de los sujetos sobre sus prácticas laborales y cotidianas. En este sentido, Pierre Bourdieu (2006) plantea que el mundo social es, por una parte, representación y voluntad. Así, la representación del mundo social es:

El producto de innumerables acciones de construcción, siempre ya hechas y siempre por rehacer. Dicha representación se deposita en las palabras comunes, términos performativos que constituyen el sentido del mundo social tanto como lo registran. (Bourdieu, 2006: 187).

Estas representaciones forman parte de los procesos que construyen el espacio social. Constituyen una dimensión específica de los procesos de producción del espacio, al mismo tiempo que representa una instancia del análisis geográfico de tales procesos (Ortega Valcárcel, 2000). Años antes, Lefebvre ya planteaba estas reflexiones cuando reconocía que el espacio como producto social es el resultado “[...] de la acción social, de las prácticas, las relaciones y las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales.” (Lefebvre, 1974: 221).

⁴ Los nombres de las organizaciones son ficticios.

Las organizaciones que participan del PEU se incluyen dentro de lo que Milton Santos denomina el “circuito inferior” de la economía urbana. En éste la noción de beneficio es diferente respecto a las actividades más modernas del circuito superior. En el primero, “[...] la acumulación de capital no es de interés primordial o no interesa; la tarea primordial es sobrevivir y asegurar la vida familiar cotidiana, así como participar, tanto como sea posible, de ciertas formas de consumo peculiares al moderno estilo de vida.” (Santos, 1996: 89).

La conformación de cooperativas de trabajadores/as no siempre se origina en forma voluntaria, en su mayoría se constituyeron ante la necesidad de defensa de la fuente de trabajo y generaron de diversas inquietudes en el grupo humano involucrado, al mismo tiempo que atraviesan muchos obstáculos para salir de la órbita informal de la economía, sin alcanzar ciudadanía económica. En este sentido, acordamos con Tokman (2006) en su planteo sobre la necesidad de saldar una deuda pendiente: la “[...] formalización de los informales”, ya que sin ciudadanía económica no hay ejercicio de ciudadanía plena.

En nuestra provincia, y dentro de nuestra ciudad capital, en los relevamientos realizados, observamos ejes comunes que atraviesan los/as trabajadores/as que recurren a la autogestión y otras particularidades propias de la rama productiva o de servicios a la que se dedican, del contexto del período de conformación de la misma, de las trayectorias laborales de sus miembros, las características socio-culturales de los mismos, las tramas vinculares y comunicativas, los conflictos intergeneracionales y las relaciones de género, entre otros.

La consolidación de fuentes laborales autogestionadas por los/as propios/as trabajadores/as significan un valioso aporte a los mismos y sus grupos familiares, así como también al desarrollo de nuevos actores económicos locales, que protagonizan nuevas formas de articular capital y trabajo, construyen modalidades que no se basan en la explotación del trabajo humano.

Estas experiencias también son valiosas porque surgen de abajo y producen sus condiciones mínimas de existencia, la autogestión de sus propias vidas, que han sido desafiadas por el Estado y principalmente por el mercado. Por su carácter de experiencias y de prácticas de lucha sin esquemas, es que requieren una mirada atenta y comprometida con sus procesos y recorridos particulares, que en cada caso, adquiere tonalidades propias.

Los colectivos de trabajo

Los grupos con los que hemos trabajado, entre los años 2013 y 2015, son:

- *Cooperativa de trabajo Telas Propias* (cooperativa obrera de trabajadoras textiles, ex fábrica de producción de camisas masculinas). Esta se ha conformado en el año 2000 y cuenta con un número que oscila entre las 23- 30 trabajadoras, de ellas una tercera parte son las socias fundadoras de la misma. Es la de mayor antigüedad en la capital pampeana, obtuvieron subsidios para comenzar a funcionar, en un taller alquilado, hasta poder comprarlo. En remate público pudieron acceder a las máquinas, no se les facilitaron las instalaciones ni el equipamiento de la empresa para la que trabajaban.
- *Fundación Trabajo*. Es una organización no gubernamental que ofrece microcréditos para actividades productivas. La ONG tuvo sus inicios en Argentina en el año 1999 y en La Pampa da sus primeros pasos en el año 2004, en contextos de altos niveles de

desocupación y con elevados porcentajes de población bajo la línea de pobreza. Establece réplicas en distintos lugares del país y se encarga de facilitar microcréditos sin garantía material a mujeres que no tienen acceso a entidades bancarias ni financieras – ni ellas ni los/as integrantes de su hogar - por carecer de un empleo formal la totalidad del grupo conviviente. Los créditos iniciales con los que comienzan el impulso a sus actividades productivas son de \$1500, calculado en montos muy bajos posibles de devolver en cuotas semanales por las prestatarias. En la localidad de Santa Rosa la organización concentra su accionar en barrios, cuya población es numerosa y donde se acentúan diversas problemáticas sociales: desocupación, subocupación, bajo nivel educativo, problemas de hacinamiento, trabajo no declarado, entre otros. Los centros han establecido sus sedes en las escuelas de los barrios, quienes prestaron sus instalaciones para las reuniones semanales de los grupos de mujeres. Hay emprendedoras en Zona Norte, en algunos barrios planificados (Santa Rosa) y un centro que funciona con mayor actividad en la localidad de Toay, ubicada a 14 km de la ciudad capital.

- *Emisora Propia Cooperativa de Trabajo Limitada*, productores de servicios comunicacionales. Emiten con dos radios: AM y FM. En diciembre de 2008, en un estado de asamblea permanente, los trabajadores decidieron tomar la radio. Unos seis meses después el propietario abandonó la empresa y la asamblea de trabajadores decidió constituirse en un grupo autogestivo, pre-cooperativo, con la finalidad de recuperar la empresa. El 29 de diciembre de 2009 obtuvieron la matrícula como cooperativa de trabajo otorgada por INAES. El 15 de marzo de 2010 empezaron a funcionar formalmente constituidos. Iniciaron la empresa recuperada veintitrés trabajadores y en el período que trabajamos con ellos (2014) eran veintiocho. Los inmuebles donde funcionan las emisoras (estudios en el centro de la ciudad y la planta transmisora) son propiedad del Estado Nacional y mantuvieron los asesores contables y jurídicos que prestaban sus servicios a la firma anterior.

- *Cooperativa Rexiclam*, tiene sus orígenes en el año 2011. Algunos habitantes del asentamiento *El Progreso*⁵ y un grupo de recuperadores informales autodenominado “trabajadores del relleno”, conformaron la cooperativa en la ciudad de Santa Rosa. El primer objetivo fue la incorporación de los clasificadores a la planta de reciclado que el municipio planeaba construir. En su momento fundacional, la cooperativa estaba integrada por 64 personas. En el año 2014 los trabajadores que participaban en la recuperación de residuos eran aproximadamente 30, dividiéndose en dos turnos diarios.

En el último trimestre del 2013, mediante distintas intervenciones municipales, incorporaron a la planta de separación de residuos a los trabajadores “independientes” y los obligaron a establecer acuerdos que diluyen los intentos de consolidar la cooperativa. Actualmente, la mayoría de los socios originarios se ha retirado de la actividad y se buscaron otras alternativas de generación de ingresos, dada la precariedad en la que se desarrolla la misma. Asimismo, a fines del año anterior, los recicladores que se nuclean en la Cooperativa, los “independientes” y el Municipio, firmaron un Acta Acuerdo (Resolución 1463/13), mediante el cual se deja sin efecto el Convenio suscripto el 22 de marzo de

5 El asentamiento está ubicado al Noroeste de la ciudad de Santa Rosa sobre los terrenos fiscales aledaños al relleno sanitario municipal. La ocupación de las tierras se realizó en el año 2007 cuando un hornero primero y un grupo de familias después, se instalan en la zona. Las viviendas del barrio están construidas con chapas, nylon y, salvo algunas excepciones, con ladrillos. El lugar no cuenta con servicios urbanos básicos como electricidad, agua o gas natural, como tampoco centros comerciales o dependencias del Estado. Las intervenciones del municipio se limitan al abastecimiento de agua mediante camiones cisterna, los cuales se acercan al asentamiento solo dos veces por semana.

2012. La firma de este último Convenio se logró luego de que los principales líderes de la cooperativa ocuparan la sede municipal como forma de protesta ante la negativa del Ejecutivo. De esta forma, con la suscripción del Acta Acuerdo del 20 de diciembre de 2013, el municipio retoma el control del relleno sanitario y de los/as trabajadores que allí se desempeñan.

- *Cooperativa de Trabajo Visual*: está compuesta por 7 asociados, desde el año 2007. Surgió a partir de los procesos de flexibilización laboral como parte de las estrategias empresariales de reducción de costos laborales. La mayoría de sus asociados eran empleados de una empresa privada dedicada al diseño e impresión, a los que se les propuso pasar a ser trabajadores independientes monotributistas, perdiendo su condición asalariada. Sin llegar a un acuerdo con el empleador, decidieron desvincularse y asociarse en forma independiente, conformando una cooperativa de trabajo gráfica.

Método y actividades

En sintonía con Partenio (2010), más allá de las condiciones formales que impone la figura cooperativista, nos interesa analizar la forma que asume la gestión colectiva y la participación de trabajadores/as, los cuales presentan una serie de desafíos, como las funciones de dirección/conducción, tareas de planificación, asignación de responsabilidades, distribución de excedentes, construcción de vínculos con otros actores sociales, regulación de conflictos, selección e incorporación de nuevos asociados/as a las cooperativas.

Los relevamientos que realizamos nos dan cuenta de estas acciones, que van tomando matices y colores particulares en cada organización. Atravesados por cortes generacionales, antigüedad en la misma, trayectorias laborales, niveles educativos, espacios y tiempos de trabajo, tipos de tareas, los cuales adquieren diversas representaciones en la construcción del “espíritu cooperativo” que la mayoría parece anhelar.

Entre las acciones implementadas podemos mencionar:

- relevamientos a fin de conocer las características y necesidades de las distintas organizaciones;
- talleres y encuentros sobre demandas de cada grupo;
- intervenciones en colegios secundarios de nivel medio;
- seguimiento y acompañamiento de los emprendimientos productivos de mujeres;
- diseño de folletería para difundir productos y servicios de las mujeres emprendedoras;
- diseño de una planilla de control administrativo de créditos y cobranzas para la ONG;
- organización de una colecta solidaria en la UNLPam ante emergencia de salud de la hija de un trabajador;
- organización y participación del equipo en encuentros de cooperativas de trabajo;

- articulación con federaciones que nuclean a cooperativas y trabajadores autogestivos⁶;
- impulso y apoyo en la organización de una federación provincial específica para cooperativas de trabajo que les de visibilidad social y fortaleza política;
- continuidad de trabajo a través de la federación, que se conformó a inicios del 2015. Participación de reuniones mensuales de la misma.

La vinculación inter-institucional y el aprendizaje mutuo

Con respecto a los vínculos que se generaron con las organizaciones, los grados de integración fueron diversos debido a las diferencias y los tiempos de cada colectivo de trabajo. En algunos casos, la existencia de cuerpos directivos que concentran y arbitran la toma de decisiones, dificultó entablar una comunicación estable con el resto de los/as trabajadores. En este sentido, la posibilidad de participar en los procesos organizativos/productivos de las cooperativas fue limitado por los miembros más influyentes del grupo. Esta situación fue muy notoria en la cooperativa textil y se pudo intervenir con mayor interacción a partir de cambios en las conducciones de los Consejos de Administración.

En el caso de Rexitlam, los cambios en el Consejo de Administración y la expulsión de asociados comprometidos con la cooperativa resultó desfavorable para iniciar las acciones planificadas. No obstante, se entablaron vínculos con algunos trabajadores interesados en la propuesta de extensión universitaria, los cuales han participado en charlas e intervenciones en colegios secundarios. Quizás la situación de esta cooperativa sea la más compleja a la hora de analizar la organización como tal, debido a que la mayoría de los asociados originarios se alejaron de la organización y los actuales trabajadores no se sienten parte de una cooperativa de trabajo. Asimismo, al ser el municipio quien decide la incorporación de un trabajador a la planta de reciclado, el poder de decisión de los recicladores es acotado.

Una cuestión que se pudo observar en ambas organizaciones es la reticencia a disponer de un tiempo para realizar actividades “no productivas” (como asambleas o talleres). Ello se vincula, en parte, con las características de los liderazgos, la falta de interés del resto del grupo y la percepción de la cuestión organizacional como secundaria en relación a la comercial/productiva. Además, como la realización de asambleas se realiza en pos de mantener la formalidad, no está incorporado en los/as asociados/as la toma de decisiones de manera colectiva. Colaborar en la revisión de esas prácticas fue parte de nuestra tarea y aporte.

Las palabras del presidente de Textiles Pigüé, fábrica textil recuperada y autogestionada por sus trabajadores/as, “*Nos consume la cabeza la diaria, la urgente, lo que hay que atender*”⁷ refleja la situación de las preocupaciones de muchos trabajadores/as autogestionados/as, en las cuales relegan – por su carácter de postergables, posibles de realizar en otros momentos – los espacios de reflexión, planificación y diálogo conjunto que podría potenciar sus esfuerzos.

6 Fecootra: Federación de Cooperativas de Trabajo

FACTA: Federación Argentina de Cooperativas de trabajadores autogestionados

7 Exposición en el “1° Encuentro Regional Sudamericano *La economía de las/os trabajadoras/as*”, 3 y 4 de octubre de 2014, Cooperativa Textiles Pigüé, Pigüé, Pcia de Buenos Aires.

Así es como nos ha sucedido llegar a las organizaciones con talleres de trabajo acordados, planificados con antelación y encontramos a las/os trabajadores/as ocupados en sus tareas “productivas”, sin poder desarrollar las actividades programadas. Estas situaciones nos enseñan a articular en forma más realista con las formas de autogestión, a respetar tiempos y prioridades de las mismas, y a romper con las visiones “modelizantes” o idealizadas de dichos procesos. Nos sitúa en el escenario concreto y real de sus acciones y prácticas, así como nos muestra que nuestra participación tiene límites.

Esto también podemos vincularlo a las dificultades que enfrentan los/as trabajadores/as para producir hábitos y prácticas nuevas, los cuales han sido socializados bajo los dictámenes salariales. Las palabras de una trabajadora textil sintetizan con mucha claridad la tensión entre dejar de ser empleadas en relación de dependencia y asumir la gestión de la propia organización: “*es difícil sacarse el delantal, es más fácil que alguien te diga qué tenés que hacer*” (cooperativista textil). Asumen una gestión no buscada ni deseada, rodeada de incertidumbres, especialmente en los casos de recuperación de empresas. Esto permite ver la relación dialéctica entre necesidades y oportunidades, lo que sitúa estas realidades no previsibles en el plano de la invención, como una acción creativa de los/as trabajadores/as que permite superar las brechas entre el trabajo prescripto – y los hábitos adquiridos en el mismo – y los imprevistos del trabajo real. (Dicapua, Tavella y Valentino; 2013).

Desde las universidades, también estamos en períodos de *invención*: necesitamos generar espacios de articulación inter-institucional que fortalezcan nuestros saberes y las prácticas de formación para vivenciar la preparación profesional – no sólo del claustro estudiantil - en interrelación con las problemáticas de la comunidad, al mismo tiempo que aprender a “negociar” con intereses en disputa y conflicto. No confundir esos espacios como un escenario libre y desinteresado, sino comprender sus propias relaciones de fuerza, poderes, intereses y conflictos. Esas relaciones de fuerza, muchas veces, entran en colisión con las del trabajo académico y es necesario el aprendizaje mutuo al mismo tiempo que evidenciar los diversos posicionamientos. La desconfianza, el extrañamiento y la invasión en sus propios terrenos, suelen ser obstáculos a tener en cuenta para transitar los conflictos.

Algunos testimonios son elocuentes al respecto: “*si no nos van a cobrar, si la propuesta es gratis, está bien...*” “*vienen muchos y nos hacen relevamientos, ven, observan, nos dicen que nos van a ayudar, pero no pasa nada...*” “*la verdad es que no entiendo mucho qué quieren hacer, problemas tenemos muchos y dificultades para organizarnos también, pero algunos del grupo son muy cerrados, no sé si van a querer venir fuera de horario...*” “*no les respondimos antes porque queremos saber bien cuál es su propuesta, qué nos ofrecen*” “*nos hace falta ayuda, para organizarnos fundamentalmente, es difícil ponerse de acuerdo...*”

“*no vamos más a capacitaciones o encuentros de cooperativas porque nos llaman y muchas veces es una pérdida de tiempo, se tratan temas que no nos sirven, de otras cooperativas, que no tienen que ver con nosotras...*” (trabajadores/as de distintas cooperativas).

El intercambio con las organizaciones de la economía social y solidaria nos coloca en ese interjuego de intereses desiguales, heterogéneos, de relaciones de poder asimétricas y diseminadas por todo el tejido social, que nos ha ayudado a delinear unas primeras ideas:

- Las organizaciones construyen sus propios límites y la posibilidad de intervención está limitada por estos;

- Esta tarea es un desafío junto con las organizaciones para romper con las prácticas verticales y asimétricas que encierran las “capacitaciones” para la inserción en el mundo de trabajo;
- También el desafío es articular con federaciones, organizaciones políticas y organismos gubernamentales vinculados al sector de la economía social que “representan” al cuerpo de trabajadores, quienes también entran en la escena y se producen conflictos de intereses, de legitimidad y de representatividad;
- Nuestros propios intereses y modos de “transferir” encuentran limitaciones y nos obligan a crear formas constructivas que desanden las convencionales maneras de enseñanza-aprendizaje e investigación;
- Esto posibilita encontrar el carácter político a las experiencias y al saber de lo cotidiano, como una palanca que puede cambiar las formas de organización del trabajo, de la economía y de la producción de conocimiento.

Pierre Bourdieu (2002) incita al rol comprometido de los investigadores con la escucha, creación y búsqueda de resistencia a las políticas neoliberales, desde una apertura del saber colectivamente adquirido y controlado. Si el saber se construye en forma colectiva, no puede ser reducido exclusivamente a las críticas de colegas.

El investigador no es ni un profeta ni un guía de pensamiento. Debe inventar un rol nuevo que es muy difícil (...) Los investigadores pueden también volcarse a algo nuevo, más difícil: estimular la aparición de condiciones organizacionales de producción colectiva que conduzcan a la creación de un proyecto político ¿Y cuál puede ser el rol de los investigadores en todo esto? Trabajar en la invención colectiva de estructuras que den origen a un nuevo mundo social, es decir, a nuevos contenidos, nuevas metas y nuevos medios internacionales de acción. (Bourdieu, 2002: 156).

Esta tarea es posible mediante una construcción también colectiva, que desafíe nuestras jerarquías y prioridades académicas. Por ello consideramos que la actividad de extensión tiene que “politizarse” en términos académicos y adquirir un papel relevante y valorizado. Estamos convencidos de la necesidad de articular docencia, investigación y extensión, para que no queden como pilares o funciones discursivas de la tarea universitaria, sino que nutran y modifiquen formas de hacer y pensar el trabajo universitario.

Un poco de introspección y de revisión de nuestras propias prácticas nos sería de mucha utilidad en la construcción del camino hacia la integración de la extensión, docencia e investigación que ayude a la inclusión y cohesión social.

Bibliografía consultada

ANUARIO ESTADÍSTICO. **Dirección Provincial de Estadística y Censos**. Gobierno de La Pampa, 2015. Disponible en http://www.estadistica.lapampa.gov.ar/images/Archivos/Anuario2015/Anuario_Estadistico_2015_bajo.pdf

BAUMAN, Z. y MAY, T. **Pensando sociológicamente**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

BOURDIEU, P. **Los investigadores y el movimiento social**. En *Pensamiento y Acción*, Editorial Zorzal, Buenos Aires, 2002.

BOURDIEU, P. **Campo de poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases.** Ferreyra, Buenos Aires, 2006.

CAPEL, H. **Una geografía para el siglo XXI.** En *Scripta Nova*, N° 19, Universidad de Barcelona, 1998.

DICAPUA M.; TAVELLA M.; VALENTINO N. **Empresas recuperadas y políticas sociales:** presionar, resignificar, inventar, producir. En *Detrás de la mirilla. Trabajo y Género en las nuevas formas de asociatividad.* Dicapua M.; Mascheroni J. y Perbellini M. (comps). Ediciones del Revés, Rosario, 2013.

HARVEY, D. **Espacios del capital. Hacia una geografía crítica.** Akal, Madrid, 2007.

LEFEBVRE, H. **La producción de l'espace.** París: Anthropos, 1974.

NORVERTO, L. **De mujeres y saberes:** experiencias compartidas entre la investigación y extensión. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria "Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social". UNL 22 al 25 de noviembre de 2011. Edición en CD con trabajos completos y Libro de Resúmenes. E-book. ISBN: 978-987-657-706-9, 2011.

ORTEGA VALCÁRCEL, J. **Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía.** Ariel, Barcelona, 2000.

PARTENIO, F. **Las manos, los saberes, las máquinas. Un análisis sobre la organización del trabajo en los elencos productivos de fábricas recuperadas** Capítulo 4 en CROSS, Cecilia y BERGER, Matías (comp) *La producción del trabajo asociativo. Condiciones, experiencias y prácticas en la economía social*, CEIL PIETTE, CONICET, CABA, Ediciones Ciccus, 2010.

SANTOS, M. **De la totalidad al lugar.** Oikos Tau, Barcelona, 1996.

TOBÍO, O. **Territorios de la incertidumbre. Apuntes para una Geografía Social.** UNSAM EDITA, San Martín, 2012.

TOKMAN, V. **Inserción laboral, mercados de trabajo y protección social.** Publicación de las Naciones Unidas, CEPAL, Santiago de Chile, Colección Documentos de Proyecto, 2006.

UNWIN, T. **El lugar de la geografía.** Cátedra, Madrid, 1995.



Artigo recebido em:
28/08/2016
Aceito para publicação em:
05/09/2016

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN: UNA MIRADA PSICOSOCIAL DE LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN LA LOCALIDAD DE LA SERRANITA, CÓRDOBA, ARGENTINA

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO CONSTRUÇÃO DO COMUM: UMA VISÃO PSICOSSOCIAL DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA LOCALIDADE DE SERRANITA, CÓRDOBA, ARGENTINA

UNIVERSITY EXTENSION AS A CONSTRUCTION OF THE 'COMMUNAL': A PSICOSSOCIAL VIEW OF INTERVENTION IN THE COMMUNITY OF SERRANITA, CORDOBA, ARGENTINA

Córdoba - ARGENTINA

*Mariel Castagno**

*María Sol Díaz***

RESUMEN

El presente trabajo retoma las acciones y reflexiones realizadas en el marco de una intervención extensionista en la localidad de La Serranita, Provincia de Córdoba, Argentina. Una experiencia sostenida a lo largo de tres años que tuvo como origen primigenio un curso de extensión "Clínica Social: Herramientas prácticas en Atención Primaria, desde un enfoque de derechos"¹ (2011), en el cual se advertía la necesidad de realizar una propuesta en territorio con la intención de trascender la capacitación teórica y centralizada en la Capital, apuntando a la intervención situada y la co-construcción de conocimientos entre universidad-comunidad. A partir de allí se realizaron propuestas que, en primer lugar, tomaron forma de proyecto de subsidio de extensión y, posteriormente, como beca de extensión, ambos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. El artículo recorre las vicisitudes de una práctica en terreno con las características que le imprimen una comunidad del interior, cuya compleja trama histórica y vincular, permite y exige una constante reflexión a fin realizar una co-construcción a la hora de pensar, diseñar y abordar la demanda de intervención, poniendo a dialogar saberes y prácticas desde una perspectiva de trabajo que considera a los sujetos activos constructores de su realidad.

Palabras Claves: demanda; perspectiva crítica; prácticas extensionistas; salud; APS.

RESUMO

O presente trabalho retoma as ações e reflexões realizadas no marco de uma intervenção de extensão universitária na localidade da Serranita, Província de Córdoba, Argentina. Uma experiência sustentada ao longo de três anos que teve como origem um curso de extensão "Clínica Social: Ferramentas práticas em Atenção Primária, a partir de um enfoque de direitos" (2011), no qual se advertia a necessidade de realizar

* Professora da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: marielcastagno@hotmail.com

** Professora da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba - Argentina. E-mail: mariasoldiaz@hotmail.com.ar

1 Responsables: Doctores Ana Aguirre y Tomás Torres Aliaga y Lic. Mariel Castagno. Equipo: Alicia Torres Aliaga, María Sol Díaz, Jesús Dib Ashur, Rosario Torres. Resolución 413/2012.

uma proposta em território com a intenção de transcender a capacitação teórica e centralizada na Capital, apontando a intervenção situada e a reconstrução de conhecimentos entre universidade-comunidade. Diante dessa abordagem, realizaram-se propostas que, em primeiro lugar, tomaram forma de projeto de subsídio de extensão e, posteriormente, como bolsa de extensão, ambos da Secretaria de Extensão da Universidade Nacional de Córdoba. O artigo percorre as vicissitudes de uma prática em terreno com as características que lhe confere uma comunidade do interior, cujo complexo trama histórico e vincular, permite e exige uma constante reflexão a fim realizar uma reconstrução à hora de pensar, desenhar e abordar a demanda de intervenção, pondo a dialogar saberes e práticas desde uma perspectiva de trabalho com sujeitos ativos construtores de sua realidade.

Palavras-chave: demanda; perspectiva crítica; práticas extensionistas; saúde; APS.

ABSTRACT

This paper reports actions and reflections carried out in the context of a university extension intervention in the community of Serranita, Province of Cordoba, Argentina. A Project that was developed for three years and originated in an extension course called "Social Clinic: Practical Tools in Primary Care focusing on rights" (2011), This project addressed the need to implement a proposal in the field aiming at transcending the theoretical qualification centralized in the capital city, pointing out the importance of situated intervention and reconstruction of knowledge between university and community. Considering this approach, the initial proposals comprised a Project of extension support, which later on was transformed into extension grant, both developed by the National University of Cordoba Extension Secretariat. The paper analyzes the difficulties of the field practice in an area with characteristics of a rural community, whose complex background and links, enable and require constant reflection to favor reconstruction while thinking, designing and addressing the intervention demands. It also points out the engagement of knowledge and practices in dialogue from the viewpoint of active individuals who build up their own reality.

Keywords: demand; critical perspective; extension practices; health; APS.

Los anteojos con los cuales miramos: acerca del proyecto de intervención

El proyecto de intervención que se analiza en el presente artículo, se llevó a cabo desde 2013 hasta el 2015, inclusive en la localidad de La Serranita, ubicada a 50km al Sur de Córdoba, Capital en la provincia de Córdoba, Argentina. El mismo se gestó a partir de un curso de extensión Universitario ofrecido por la Facultad de Psicología². El primer año contó con un subsidio a proyectos de extensión³ y el segundo con beca de de la Secretaría de Extensión UNC⁴. Se trabajó junto con la población, con referentes de la comunidad, el centro de salud del lugar y un equipo interdisciplinario conformado por profesionales egresados (psicólogos/as, médicos/as, ingenieros/as, profesores de teatro) y estudiantes en formación de la facultad de Psicología, todos ellos con algún tipo de relación con la Universidad, como docentes o egresados de diferentes unidades académicas.

2 Curso de Extensión: Clínica Social. Herramientas Prácticas en Atención Primaria desde un enfoque de derechos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. 80 hs reloj. Resolución. Dec: 02/2012.

3 Curso de Extensión: Clínica Social. Herramientas Prácticas en Atención Primaria desde un enfoque de derechos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. 80 hs reloj. Res. Dec: 02/2012.

4 Becaria extensionista **SEU-UNC: "UN ESPACIO (ambiental) PARA DOS TIEMPOS (generacionales): Un abordaje inter generacional sobre la problemática de la basura en las sierras de Córdoba"**. Facultad de Psicología – Facultad de Ciencias Agropecuarias. Directora: Mariel Castagno; Subdirectora: Liliana Pietrarelli; Becarias extensionistas: Ma. Sol Díaz, Lucrecia Bertoni; Equipo: Melina Rivarola, Ana Aguirre, Tomás Torres. Res. 62/2013. Universidad Nacional de Córdoba.2013.-

El primer año de intervención constó del acompañamiento al equipo de salud en la realización de un Diagnóstico Local Participativo, este objetivo respondía a la hipótesis siguiente; los equipos de salud que contaban con iniciativas tenían poca disponibilidad y experiencia en común para dar soluciones integrales basadas en estrategias de Atención Primaria de la Salud (APS), es decir, se buscaba poner en escena la necesidad de hacer accesible la salud, como derecho de todos, garantizar universalidad, entender a la salud como parte del desarrollo local y actuar antes de que aparezca la sino entender a la salud como parte del desarrollo local. Es decir, reconocer a la población, sus miradas y prácticas.

Este diagnóstico permitió a los diferentes profesionales del dispensario “salir” del consultorio hacia la comunidad, ya que se hizo a través de encuestas domiciliarias mediante las cuales se buscaba entablar una relación con vecinos. Así se identificaron algunas problemáticas prioritarias enunciadas por los pobladores y, sobre todo, algunas respuestas a esas problemáticas que ellos mismos ya estaban pensando o poniendo en acción, pero dentro del ámbito privado, personal o familiar.

Esto permitió, por un lado, la posibilidad de que el equipo de Salud se viera a sí mismo en su proceso de constitución, espacios cotidianos y un acercamiento a la comunidad en sus diferentes ámbitos, para juntos problematizar y visibilizar posibles soluciones enmarcadas en proyectos de intervención desde un enfoque de derecho de la Atención Primaria de la Salud (APS).

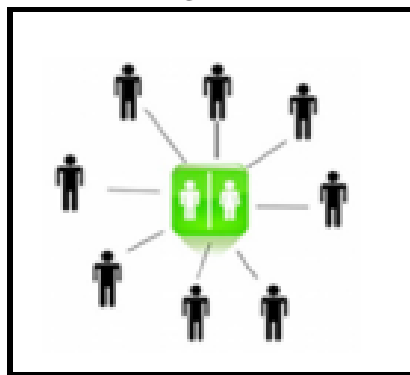
Al comenzar a realizar las visitas domiciliarias para realizar las encuestas sociosanitarias los y las vecinos/as hicieron referencia al proyecto que se estaba llevando a cabo por parte del INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial)⁵ en la comunidad. Dicho proyecto buscaba determinar el volumen de los residuos orgánicos y el tratamiento que le dispensaban los/as vecinos para luego promover y desarrollar un modelo de gestión de residuos sólidos orgánicos domiciliarios, utilizando la técnica del compostaje. Y, en un segundo momento, buscaba evaluar la calidad de ese compost para finalmente plasmar la experiencia en un Manual de Gestión que fuera útil para los municipios y comunas, favoreciendo la réplica de la propuesta⁶.

Tomando conocimiento de esta propuesta e identificando que el tema de los residuos era una de las problemáticas puntualizadas por los/as vecinos/as se decidió articular con el grupo responsable para pensar aportes y potenciales trabajos en conjunto. Luego de los primeros contactos y si bien los objetivos del INTI apuntaban a cuestiones técnicas, en el transcurso del proceso se identifica, al re pensar las intervenciones, que los procesos vinculares subjetivos estaban siendo remarcados por los distintos actores de la comunidad. Es así como se constata que, por un lado, que la comunicación y las relaciones establecidas en el proyecto del INTI fueron de tipo unidireccional y radial (Figura nº1), es decir los técnicos establecieron vínculos positivos con cada uno de los participantes que posibilitaron sostener la propuesta, sentirse protagonistas y mitigar el aburrimiento y la soledad de algunos vecinos. Que así opinaban al respecto: “Mi casa era el final del recorrido de ellos, venían a comer acá”; “Las chicas del INTI nos daban el material informativo, luego nos visitaban y nos analizaban el compost.”; “Somos como conocidos con la gente del INTI, tenemos confianza, les decimos; “pase nomás”.

5 Para acceder a los gráficos dirigirse al siguiente link: <http://www.inti.gov.ar/compostajedomiciliario/piloto.htm>

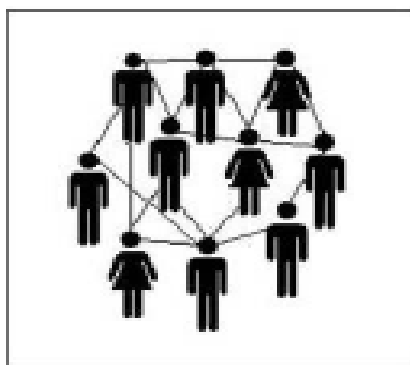
6 **Evaluación del compostaje domiciliario como modelo de gestión de los residuos orgánicos. Caso piloto en la comuna Villa La Serranita en la provincia de Córdoba.** Violeta Silbert, Guillermo Garrido, María Fernanda Suárez, Alejandro Benítez, Eugenio Pettigrani. Disponible en: www.inti.gov.ar/compostajedomiciliario/ 2014

Figura 1



Y, por otro lado, en el proceso emergieron demandas de los vecinos, respecto a que existan procesos de implicación en las problemáticas locales que favorezcan vínculos en red, y para ello se hacían necesarias comunicaciones posibilitadoras de relaciones que contacten diferentes sujetos, instituciones y grupos de manera sostenida. (Figura nº2).

Figura 2



Eco Picnic en familia.
Trabajo con niños, niñas y adultos.
Visita de los cuenta cuentos.

A partir de esas experiencias se retomaron las demandas de la población y primeras iniciativas, dando forma al proyecto de beca de extensión “UN ESPACIO (ambiental) PARA DOS TIEMPOS (generacionales)”, a partir del cual se propuso hacer foco en las problemáticas prioritarias identificadas; por un lado la basura y, por otro, el aburrimiento en los adultos mayores. Para ello el proyecto apuntó a propiciar espacios de encuentro entre niños y adultos mayores favoreciendo la socialización y la réplica, de la experiencia de compostaje. Con la intención de posibilitar la transmisión oral intergeneracionalmente y con dispositivos que contemplaron lo lúdico, lo cultural y lo recreativo; dando lugar al intercambio y aprendizajes en el vínculo intergeneracional logrado entre los diversos grupos etarios. Paralelamente se buscó favorecer la configuración de promotores ambientales, desde una perspectiva de APS, buscando así abordar de manera intersectorial, interdisciplinaria y participativa las problemáticas más sentidas por la comunidad, desde su perspectiva, sus propios recursos y experiencias de articulación (CASTAGNO, et al, 2014).

Reflexiones en torno al sentido y particularidad de la Extensión Universitaria

La Universidad Nacional de Córdoba, como universidad pública, se asienta en tres pilares fundamentales: docencia, investigación y extensión. Entre ellos existe una relación de la cual se desprende la formación y prácticas profesionales de sus estudiantes, docentes y egresados, con el objetivo de alcanzar un perfil de egresado comprometido con la sociedad a la que pertenece.

Como bien lo define la Secretaría de Extensión, coordinadora de las acciones y prácticas extensionistas: “En la Universidad, la relación con la sociedad es cultivada y desarrollada principalmente a través de la función extensionista, entendida como punto articulador tanto con docencia como con investigación con capacidad de generar una relación transformadora de la realidad. Es decir que, desde la UNC, se concibe a la extensión universitaria como un diálogo de saberes que permite la construcción de un proceso de encuentro, escucha, debate, conflicto y concertación con otros actores de la esfera pública y privada, partiendo desde enfoques que privilegian la integralidad y la participación en los problemas y temas y en la definición de las acciones.”⁷

En relación con ello, el equipo atravesó procesos de reflexión a partir de los cuales se pudieran acordar puntos de partida para encarnar esta función universitaria, desde un grupo heterogéneo y diverso, tanto en los profesionales que lo componían, los vecinos, sus historias de vida, las distintas inscripciones institucionales.

En esta discusión pudimos diferenciar dos tipos de prácticas que pueden ponerse en juego en terreno: por un lado una de tipo asistencialista que intenta llegar a las comunidades pero desde una posición de saber/ poder, y por otro lado, prácticas extensionistas que buscan un trabajo interdisciplinar e interinstitucional, a través de procesos horizontales de intercambio de conocimientos producidos a niveles académicos y aquellos elaborados por los vecinos/actores sociales de la comunidad. Esta segunda modalidad tiene en cuenta tanto el conocimiento del lugar donde viven, de las necesidades que plantean y la

7 UNC, P. d. (18 de abril de 2016). www.unc.edu.ar/extension/seu/autoridades. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/extension/seu/autoridades>

posibilidad de encuentro con otros para, de esta forma, elaborar las acciones a realizar en conjunto.

La distinción a la que nos referimos no es ingenua sino que, por el contrario, responde a formas de intervenir que están en el seno de una sociedad donde la modalidad asistencialista es la más común, o la que más se vivencia en los territorios, y sobre todo al tratarse de psicólogos, porque es la intervención para la cual se está más formado y la que más esperan (y por tanto también demandan) las poblaciones de nosotros (los psicólogos): diagnosticar, intervenir, curar o “solucionar” el problema.

Huellas de las modificaciones del Estado en las intervenciones en salud:

Algunos impactos en esta experiencia extensionista

Como se sabe a partir de la década de los años 90, la estructura del Estado argentino sufrió una profunda modificación, sostenida por la afirmación de su ineficiencia y de la ausencia de respuestas ante las demandas de la población. Entre dichas transformaciones, el sector de las políticas sociales fue uno de los principales afectados. La crisis económica así como las medidas de ajuste estructural, deterioraron la situación laboral en nuestro país, aumentando la tasa de desempleo, provocando caída en los salarios, incrementando la precarización laboral, con la consecuente crisis en la organización sindical y negociación colectiva.

Pese a esto, y frente al progresivo agravamiento de la situación socioeconómica, muchos argentinos llegaron a organizarse en movilizaciones de protesta, ante lo cual el Estado respondió con la distribución de planes sociales y de asistencia, principalmente alimentaria, de manera focalizada. De esta forma, la práctica universalista propia del Estado de bienestar, el cual se erigía en cierto momento como garante pleno del “bienestar” de la población, en la cobertura de bienes y servicios indispensables, era reemplazada por una mirada particularista de la acción social del Estado, dirigida ahora a la cobertura de necesidades básicas insatisfechas de determinados grupos de la población. Donde su cliente pasa a ser el pobre por desocupación.

Emilio Tenti Fanfani (1991) plantea que la idea que subyace a esta “tradición asistencialista” es que la pobreza no existe sino que únicamente existen pobres. El estado distingue así, a los más débiles, de aquellos que estarían en condiciones de realizar sus intereses y procurarse el bienestar vía el mercado. Las políticas sociales, que se dirigen a grupos vulnerables, estarían orientadas al control social, asumiendo un modelo estático de la pobreza, despolitizada; incrementando así la individualidad y acelerando procesos diversos de fragmentación y descolectivización. No solo no producen inserción laboral, sino que además sostienen la desigualdad social.

Esta manera de gestionar las políticas sociales reside en una particular concepción sobre la relación Estado, familia y mercado. Durante la vigencia de estados que se posicionan en la perspectiva de derechos, se reconoce la ciudadanía social y al mismo estado como garante debiendo velar por la universalización e integralidad. En cambio, el modelo de organización neoliberal, al que Latinoamérica y Argentina en particular están regresando, plantea que cada persona por su propia cuenta y esfuerzo deberá conseguirse el bienestar mínimo, es decir que este es concebido como un individuo autónomo y autorregulado. Sostener que la solución de los problemas sociales, consecuencias de

estructura y organización social, están en manos del individuo, no hace más que correr la responsabilidad de lo público a lo privado. (PETRAS, 1997).

En este mismo sentido, Lo Vuolo (1999) plantea que el modo de regulación de la pobreza está influido por las llamadas visiones “tecno-liberal” y “caritativa”. La primera alega que la solución del problema llegará en el largo plazo como resultado del crecimiento económico, del empleo y los micro-emprendimientos que revalorizan los activos económicos de los pobres. La visión caritativa valoriza principalmente la solidaridad moral “como ética personal de los donantes” y promueve la fraternidad entre los propios pobres, alentándolos en su auto-organización económica. Esta visión reconoce el contenido económico del problema, pero descarta que la solución venga por una modificación de la política económica. Por lo tanto, en este tipo de programas, se trata de identificar beneficiarios es decir, a quienes “merecen” mayor asistencia.

Aunque en la década que finaliza junto al año 2015, nos encontramos con un Estado que incorporó un discurso de apertura a un rol más activo en la vida de la población en términos de ampliación de sus políticas pero, a pesar de un importante impacto de universalismo de los derechos sociales, en el sector salud se evidencia que el Estado continuó sin lograr este propósito, ya que varias de las políticas sanitarias fueron focalizadas, dirigidas a sectores empobrecidos o de riesgo. Cuestión que, además, se profundizó durante este año con el cambio de gobierno nacional.

Como advierte Zaldúa “La paradoja es que ante las inequidades y desigualdades sociales, se desarrollan reformas de políticas públicas basadas en la mercantilización de los servicios sanitarios y una supuesta ineficiencia financiera y técnica que produce, una doble exclusión, una doble vulneración y abandono. Las consecuencias de la fragmentación y selectividad social evidencian la falta de universalidad en el derecho a la salud” (ZALDÚA, 2010, p. 11).

Las políticas de salud han estado siempre marcadas por intereses mercantilistas, corporativistas, económicos y políticos. Relegando al estado el papel de interventor solo en las poblaciones marginales, en prevención y asistencia médica no rentable. Esto produce que nunca se llegue a una cobertura total, potenciando la estratificación del sistema frente a los principios de universalismo y ciudadanía, así como la inequidad en el acceso a los servicios. Como dicen Torres y Torres (2010), el sector público de la salud se encarga de las personas en situación de pobreza y el sector privado de los sectores pudientes. La salud deja de verse como un derecho y es tratada como un bien de consumo. Mientras que la atención especializada y compleja de la salud pertenece a la esfera de lo privado y se convierte en un derecho inaccesible para los sectores en situación de pobreza. Además, desde esta concepción, le es relegada la prevención al sector público, lo cual impide superar la dicotomía entre medicina preventiva y curativa.

En el caso de nuestra provincia, Córdoba, estas marcas del contexto se plasman en el proceso de descentralización de los servicios de salud.

En el caso de nuestra provincia, Córdoba, estas marcas del contexto se plasman en el proceso de descentralización de los servicios de salud. Dicha descentralización de servicios sociales, pero particularmente los de salud, comienza a formar parte de la agenda del estado provincial a partir de 1987, cuando se realiza la reforma de la constitución provincial. Sin embargo, se concreta efectivamente a finales del año 95, con la crisis de financiamiento de la provincia. Para saldar esta crisis, el Estado toma medidas de ajuste fiscal para mejorar las cuentas públicas a corto plazo. En este contexto se produce la transferencia masiva de servicios sanitarios de baja complejidad, desde la jurisdicción provincial a la municipal (ASE,

2006). “Se establece que la provincia avanzaría en el traspaso a nivel municipal, de todos los efectores calificados como de baja complejidad, guardándose para sí los de complejidad media y alta”⁸. Pero el resultado de este proceso, como afirma el autor citado, fue en la mayoría de los casos una pérdida significativa en la calidad de los servicios, acentuando la heterogeneidad en las respuestas sanitarias de cada jurisdicción, profundizando las desigualdades regionales y provocando grandes costos a la eficiencia y equidad.

Asimismo, no ha sido posible ni a nivel provincial ni a nivel regional, consensuar un acuerdo que establezca para cada uno de los actores los márgenes dentro de los cuales debe prestarse los servicios de salud a su cargo. Esto lleva a que las características que asume cada servicio de salud municipal dependan de la decisión política del comunal o intendente municipal de turno. Incluso la idea de que se deban limitar a la atención primaria y al primer nivel de atención queda sujeta a diversas interpretaciones en cuanto al tipo de servicio y cantidad de especialidades que considere. La política de salud entonces adquiere un elevado nivel de discrecionalidad.

Así y en la mayoría de los casos, el trabajo en los municipios se centra en la demanda espontánea, con la figura del médico como eje del servicio y escaso o nulo trabajo comunitario. La prevención y promoción de la salud se limita a algunas acciones en escuelas o difusión de información. En este sentido, una vez más queda evidenciado que el modelo médico hegemónico sigue impregnado en las prácticas actuales en salud. Y además se ha transformado en el “sentido común” en cuanto a lo considerado como “buena medicina”. Lo más “confiado” y “valorado” por las comunidades serían las tecnologías de última generación y los especialistas (ASE I., 2006).

Del modelo médico hegemónico a la salud colectiva

Las prácticas médicas asistenciales continúan influenciadas por el modelo médico hegemónico, donde prima el diagnóstico y tratamiento individual. Las principales características estructurales del mismo son: biologicismo, individualismo, a historicidad, a-sociabilidad, mercantilismo y eficacia pragmática, si bien dichos rasgos pueden observarse en la medicina practicada antes del siglo XIX, durante este siglo se profundizaron, convirtiéndose en las características dominantes de la biomedicina. El biologicismo y evolucionismo que caracterizaron a este modelo, excluyeron la lectura de los procesos históricos y los determinantes socio-económicos, culturales e ideológicas respecto a la causalidad y desarrollo de los padecimientos. (MENÉNDEZ, 2005). La superioridad de la biomedicina se basa en su supuesta mayor eficacia comparada con los otros saberes populares y académicos.

Por otra parte, no solo el discurso del orden, sino también los imaginarios sociales confluyen para sostener este modelo sin modificaciones. Más de una vez en nuestras intervenciones los pobladores han igualado la intervención del médico a prácticas de salud, dicho deslizamiento de sentido es parte de un proceso de mistificación, como dice Ana Fernández (1989). Sumado a esto, la consideración de la salud y la enfermedad como bienes con valor de cambio, concepción que incide en la forma que adquieren las prácticas, relegando cada vez más la APS.

⁸ Ase, I. **La descentralización de servicios de salud en Córdoba (Argentina): entre la confianza democrática y el desencanto Neoliberal.** Salud Colectiva. 2(2): 202. 2006.

Ante la presencia de un modelo que se agota y no tiene respuestas para las poblaciones más grandes que son los pobres, podemos mencionar como alternativa los presupuestos conceptuales de la salud colectiva sobre el Proceso de Salud-Enfermedad-Cuidado (PSEC), que nos permiten una forma distinta de abordar las problemáticas de salud y que retomamos como esquema referencial y conceptual en nuestra práctica:

“Pensar al PSEC como construcciones socio históricas de procesos complejos y macroestructurales, que no se limitan a lo médico y que incluyen los diferentes determinantes sociales en los cuales viven las poblaciones. Dejando de lado la supremacía de los reduccionismo causales. Cuyos procesos son construcciones colectivas e integrales en contraposición a procesos individuales y preventivos. Incluye procesos creativos y saludables en lugar construcciones negativas de la salud focalizadas en la enfermedad y lo negativo. Reconoce el aporte que pueden realizar los múltiples actores y formas de saberes locales y populares, pensando en la salud desde la perspectiva de diversas culturas. Deslegitimando la visión euro céntrica y unicultural, en contra de responsabilidades sólo institucionales o desde saberes disciplinares y profesionales. Procesos donde lo fundamental es una praxis participativa, en relaciones simétricas y con prioridad de valores de ciudadanía, equidad y derechos, en contra de interés en conocimientos meramente académicos e intervenciones desde la asistencia o tutela”. (TORRES y TORRES, 2010, p. 22).

Sostenemos que este trabajo de reflexión, así como en la intervención realizada que le dio lugar al mismo, parte de una concepción de salud como construcción histórica y social. La misma constituye una síntesis de calidad y condiciones de vida de las personas así como de sus grupos de pertenencia, atravesada a su vez por cuestiones económicas, culturales y políticas. “La salud y enfermedad no son entidades naturales, universales, sino construcciones sociales, que sólo existen como tales, en el marco histórico-cultural en que se constituyen como entidad: lo que es sano para una sociedad no lo es necesariamente para otros” (TORRES y TORRES, 2010).

Los enfoques del movimiento de Salud Colectiva⁹ latinoamericana confrontan al modelo médico hegemónico en el campo científico, político y en las prácticas. Dicho movimiento, para Fleury (2007) pone en evidencia la crisis de la medicina mercantilizada, como también de su ineficiencia, en cuanto a la organización de un sistema de salud por no responder a las demandas predominantes, organizado de forma democrática en su gestión y administrado en base a la racionalidad en la planificación”. (FLEURY. S., 2007, p. 150). Como sostienen Zaldúa y Bottinelli (2010) “Los procesos determinantes y mediadores de la desigualdad e inequidad se expresan en los procesos salud-enfermedad-atención- cuidado en la distribución poblacional, en los grupos sociales, en las diferencias de género, de etnias”¹⁰.

De alguna forma podemos conjeturar que la práctica generada a partir de esta experiencia pensada desde la PSEC, gestionada desde agentes estatales en calidad de extensionistas y accionada a través del diálogo y la participación comunitaria, se comenzó a instalar cada vez con más fuerza en las políticas de gobierno comunal de la Serranita. Así, el abordaje comunitario de la problemática de la basura, la constitución de un grupo de defensa civil para los incendios y hasta la organización de un centro de jubilados

9 Salud Colectiva, es un movimiento sanitario brasileño incorporado para denominar lo que hasta entonces se conocía como “Salud Pública”.

10 Zaldúa.G, y Bottinelli.M. **Praxis Social comunitaria en salud. Campos epistémicos y prácticas participativas**. Buenos Aires. P.10 .2010.

para contrarrestar el aburrimiento y la soledad de los adultos mayores de la comunidad, comenzaron a formar parte de la agenda de la gestión de la Serranita.



Ecopicnic. Reunión con vecinos en la comuna donde se trabaja la preocupación por las consecuencias sobre los últimos incendios. De la misma se pone fecha para la próxima reunión donde se trataría la conformación de Defensa Civil.

Construcción de la demanda en terreno desde una perspectiva situada e histórica

En orden a realizar una lectura de la demanda y una construcción en conjunto con la población del objeto de intervención, se trabajó considerando a los vecinos como actores y bajo una constante elucidación crítica donde analizamos también a nosotros mismos interviniendo allí. En este sentido, y entendiendo que este ya no se define (no puede definirse) por una única referencia a un grupo social que le confiera un espacio de orden estable, no podemos negar que los “procesos identitarios como movimientos psicosociales dinámicos más que en una identidad social objetiva inmutable”¹¹ y entendiendo al sujeto social como un ser complejo donde hay una articulación constante entre lo psíquico, lo social, lo simbólico, lo cultural, éste va creando múltiples pertenencias y se va constituyendo a través de multireferencias. Este “movimiento identitario” debemos tener en cuenta para que las intervenciones no queden desancladas o impuestas.

Al diseñar cada intervención fue (y sigue siendo) importante pensar y de-construir los aspectos sobre “lo dado” en los discursos y prácticas que los actores producen. No solo para desmitificar el cotidiano junto a los actores implicados, sino también para sostener la relevancia de los mismos como los primeros y principales capacitados para significar los hechos sociales. Nos referimos a la doble hermenéutica que en prácticas extensionistas implica mantener una constante actitud de escucha y de “humildad epistemológica” (ARAUJO, 2011).

Bózzolo (2000) nos advierte que si encontramos lo que esperamos, nada nuevo se produce sino que sólo se constata lo ya sabido. Pero si, en cambio, no podemos explicar lo que ocurre allí tenemos un resquicio donde marcar una diferencia. En relación a ello tuvimos la posibilidad de preguntarnos ¿en qué medida las propuestas que se presentan como proyectos de extensión van de la mano con las necesidades actuales de la comunidad?. Justamente a partir de las experiencias vividas el equipo pudo constatar que, aún, habiendo pensado una propuesta en base a un diagnóstico

11 Araujo, Ana María **De historia e historicidad. De distancias ocultas...de nuestras identidades** en *Habitus psico-socio-cultural de la sociedad motevideana*. Montevideo. Ed. ARGOS. 1996.

local participativo, lo que emergía para ese colectivo de vecinos con el que se trabajaba en ese momento en particular, no tenía que ver con la “preocupación por el ambiente”, lo cual parecía una obviedad por el trabajo con las composteras, sino que, la escucha nos permitió acceder a lo que había generado los incendios en esta comunidad: una experiencia traumática, que habían sufrido los pobladores en el año anterior y temían volver a sufrir. Dada la insistencia del relato de la vivencia con semejante tonalidad afectiva, nos interpeló la práctica y complejizó la demanda.

Entonces nuevamente advino la pregunta ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué ofrece sin decir nuestra inscripción profesional como psicólogos? ¿Cuál es el lugar de la demanda en las prácticas extensionistas? Incluso cuando, a partir de las características de las convocatorias a becas y subsidios de financiación, puede perderse como horizonte esta relación inherente a la extensión: que la intervención se construirá con la población. No a priori, no sin su conocimiento y efectiva vinculación, no sin haber logrado un encuentro genuino entre vecinos y académicos.

Muchas veces el proceso de lectura de “lo que pasa” se ve afectado por el cumplimiento de los aspectos formales, los tiempos, el plan de trabajo y, hasta los recursos asignados, pero estas presentaciones no pueden ser consideradas desconectada del diálogo con la comunidad. Si bien de alguna forma el objeto de intervención se define ya en la escritura de la propuesta debemos estar atentos a las transformaciones del mismo, a la interpelación que plantea el contacto sucesivo con la comunidad.

Implica ir delineando un objeto de intervención a partir de la tensión entre la demanda de los pobladores y la posición del equipo técnico (BONVILLANI, 2005). Distinguir “encargo” de “demanda”, para pensar desde donde proviene la intencionalidad de la intervención y diferenciar si busca una conservación del statu quo o la significación subjetiva desde otro registro, otra lectura, no hegemónica ni homogenizante, de las supuestas “necesidades”. Análisis que debe ser tenido en cuenta para marcar la diferencia entre abonar procesos de transformación o perpetuar las relaciones de poder, en la dialéctica instituido-instituyente.

En este sentido, durante la experiencia ejercitamos una revisión crítica de nuestras intervenciones, atentos a no imponer o cerrar sentidos, por el contrario, tratamos de poner a disposición condiciones para el diálogo que permitieran la emergencia de nuevas significaciones. Saber que en esa enunciación de algo, ese algo es el “borde” de la demanda, y para poder desconstruirla debemos estar atentos a no reproducir modos de estar, hacer, pensar, desde posiciones dominantes. Y por supuesto que, dentro de estas posiciones, están las lógicas universitarias con sus requisitos, valoraciones, indicadores y expectativas de resultado.

Creemos que en el proceso fue positivo empezar analizando nuestras implicaciones, como nos afecta la experiencia, que nos pasa, y estar atento el bagaje de conceptos teóricos, técnicos, que pudieran llegar a encasillar un fenómeno, que inhiba la apertura a diálogos, otros actores, otras realidades. Pedrosian (2003) propone estar en silencio fomentando que el otro se exprese y que los que constituyan el fenómeno nos cuenten. Mantener la tensión entre distanciamiento y proximidad para darle lugar al otro desde la escucha y la consideración del proceso como transcurrir, como camino y transformación.

Nuestros aportes de saberes académicos, técnicos, de experiencias o experticias se ponen en juego en las intervenciones que realizamos, pudiendo utilizar diferentes herramientas que permiten alcanzar los objetivos planteados para cada etapa, pero la definición de cómo será ese dispositivo (o sea sus especificidades) requerirá de revisarlo desde sus dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas.

También fue necesario ir revisando nuestros dispositivos, e ir reinventándonos como equipo, ya que estos van perdiendo eficacia o se agotan. Es un desafío para poder sostener el trabajo a lo largo de los tres años consecutivos en la Serranita renovar las herramientas de las intervenciones. Principalmente para dar respuestas en un espacio social en cuya trama compleja los actores toman diversas posturas en relación a su pertenencia al lugar y las prioridades que van identificando. Fue necesario entonces entre el equipo, los pobladores y los profesionales, ir identificando los puntos de fuga o las oportunidades de creación que permita abrir espacios de subjetivación, en dispositivos como: los espacios de prevención del fuego, los eco-picnis, las jornadas de “Cuentos y semillas”, el recorrido de identificación de flora y fauna y, finalmente, el taller de germinación.

Para ello fue muy importante, en la práctica extensionista, tomar una postura flexible y dar lugar a la complejidad, poniendo en juego los saberes que tanto vecinos como equipo poseen para construir una base comunicativa en común, que exigía la coordinación de actividades incorporando herramientas locales existentes, ejercitando una escucha atenta, amoldando objetivos. Esta fue la forma que adquirió el encuentro entre universidad y comunidad con el desafío de sensibilizar las instituciones políticas, para movilizar voluntades, financiación, apoyo y sostenimiento a la hora de configurar los abordajes a las demandas.

Retomando a Foucault, Carlos Szulkin (2003) define al dispositivo como “modalidad específica de intervención en función de categorías teórico técnicas elegidas que se dirimen en el campo de aplicación y en consecuencia es una virtualidad específica de la cual se esperan determinados efectos.” (FOUCAULT en Szulkin, 2003).

Un aporte central de esta experiencia fue la construcción de dispositivo al que denominamos “Eco-picnis”, los cuales se llevaron a cabo para dar consistencia e identidad a los espacios de encuentro entre vecinos de tan diferentes inscripciones identitarias. Los mismos sirvieron para compartir experiencias en relación al ambiente que habitamos. Así, a lo largo de un año de se realizaron ocho “eco-picnics” en diferentes lugares geográficos de localidad, tales como el edificio comunal, la Cooperativa eléctrica, el Centro de Jubilados, casas particulares de vecinos, el balneario, la canchita de Fútbol y la placita.

Los eco-picnis, que iniciaron con el propósito de construir y socializar prácticas de compostaje, se transformaron en un espacio de diálogo y escucha para abordar el cuidado del ambiente, con un sentido reparador y, psíquicamente, elaborativo en relación con el miedo al fuego y las consecuencias de la experiencia traumática de los incendios vividos por los pobladores. A partir de estos espacios de encuentro, se fueron generando lazos en los cuales se pusieron en juego la solidaridad y el compromiso a la hora de pensar en problemas comunes. A la vez que, atendiendo a la necesidad colectiva de espacios de hacer frente a la soledad y al aburrimiento, se fueron tornando momentos recreativos con propuestas de cuenta cuentos, taller de germinación y de arte, tanto para adultos como para niños.

Esto último fue posible a través del trabajo sostenido con los niños de la escuela primaria y el jardín de infantes, por parte del equipo extensionista en el primer año, a través de la articulación con el proyecto de salud bucal que apoyamos mediante el aporte artístico, con títeres y canciones, que renovó el dispositivo que se venía implementando desde el centro de salud. A su vez, se integró este tema, con el reciclado de basura, produciendo porta-cepillos de dientes con botellas de plástico en desuso para colgar en el comedor de la escuela a fin de ser utilizados después de cada almuerzo.



De arriba abajo, de izquierda a derecha: Foto 1: eco picnic -taller de germinación con niños/as y familia. Foto 2: árboles nativos para reforestar donados por una comunidad vecina. Foto 3: recorrido de reconocimiento de flora autóctona, coordinado por una vecina de la comunidad, bióloga. Foto 4: eco picnic -encuentro de cuenta cuentos. Cuidando el ambiente desde los cuentos y relatos.

Dentro de los logros, es importante destacar también, que a partir del diagnóstico local participativo que se acompañó desde el proyecto, fueron retomados los datos y resultados por parte de los miembros del equipo de salud, en el marco de un trabajo interdisciplinario, para proponer y acompañar la creación del Centro de Jubilados que desde hace un año, se constituyó en la Serranita.

La extensión universitaria, una forma de construir lo común

Según Castoriadis (1998), elucidar es pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. Desde donde partimos y en relación al devenir de la intervención, reflexionar en equipo sobre las diferentes acciones buscando visibilizar que aporte realizado y también qué obstaculizó cada proceso, nos permitió elucidar críticamente nuestras prácticas extensionistas.

Retomando aportes del Análisis Institucional podemos afirmar que toda idea, invención, cuando toma una forma social entra en institucionalización y por tanto pierde su radicalidad. El dispositivo de análisis tendrá que ver con confrontar lo instituido y lo instituyente, observar y analizar los acontecimientos que surgen, cuando lo no dicho emerge y se expresa. En ésta experiencia extensionista lo emergente fue la repetición

del relato de los incendios, que aparecía como forma de enunciar al menos dos situaciones; por un lado, la vulnerabilidad ante el fuego propiamente dicho y la escasez de herramientas materiales, organizativas, vinculares y simbólicas para hacerle frente; y por otro, propiciaba un proceso de exigibilidad al estado en su nivel municipal y a sus referentes, para evitar estas situaciones.

Surge como emergente junto al momento político y social (procesos pre electorarios) que se estaba viviendo, por lo que tanto el espacio como las respuestas posibles fueron disputadas por las instituciones de la comunidad, así como también por un grupo de pobladores que se denominaron “vecinos autoconvocados”.

Cuando se postula la caída de la institución que nos contuvo históricamente, se hace referencia a la fuerza con la que se instaura en nuestra subjetividad la misma: el Estado, la confianza en las autoridades, en su protección, en la estabilidad. Ciertas formas de definir situaciones y prácticas como “las adecuadas” aún cuando no comprendamos porqué lo son, hacen referencia a la subjetividad instituida. Pero a lo que nos afrontamos, en esta instancia de la experiencia, es a la subjetivación. Como proceso colectivo donde se va más allá de esa subjetividad instituida, que es lo que permite desarticular o criticar lo instituido en un primer momento. (LEWKOWICZ I., 2004). Como dice el autor citado, la idea de ciudadano regido por una ley que es igual para todos, educado por un estado al que le delega su poder, se enfrenta ahora a un estado que se enuncia incapaz de dar soluciones. En este marco trabajamos, receptando esa queja de inacción, omisión o negación de la solución de las necesidades de las comunidades. Se presenta así un desafío, respecto a cómo desandar esa queja y transformarla en acción, cómo replantear la solución en el seno de la comunidad y a través de sus herramientas y potencialidades.

La intervención favoreció, luego de intensos procesos de debates, conocimientos producidos y necesidades explicitadas por los vecinos respecto al problema del fuego, que sean abordados por la conducción de la comuna, en articulación con otras instituciones como la cooperativa eléctrica, para la organización de espacios de capacitación de Defensa Civil. Estos resultados indican la fuerza que adquiere el trabajo conjunto cuando es visibilizado mediante acciones contundentes, y como también redundante en políticas locales y viceversa.

Guatari (1998), sostiene que “(...) la cultura de masas produce individuos: individuos normalizados, articulados unos con otros según sistemas jerárquicos, sistemas de valores, sistemas de sumisión; no se trata de sistemas de sumisión visibles y explícitos, como en la etología animal, o como en las sociedades arcaicas o precapitalistas, sino de sistemas de sumisión mucho más disimulados”. Pero aún así “hay (...), en la relación consigo, en la producción de subjetividad, la posibilidad de ejecutar el acontecimiento; existe la posibilidad de sustraerse a la producción serializada y estandarizada de la subjetividad.” Pero esta posibilidad ha de ser construida, las posibilidades han de ser “creadas” y desde nuestras vivencias, experimentadas. ¿Es entonces esa la función de los equipos extensionistas interventores en salud? Como dice Enríquez (2005) posibilitar la creación de un imaginario motor, común, convocante. El mismo autor plantea que los equipos de intervención prestan especial atención a las significaciones que la sujetos hacen de sus propias acciones y los acompañan a buscar otras, no como expertos, sino como alguien que reconoce en el proceso todo tipo de saberes. Posibilitar el desplegar del sujeto, aumentar (o tratar de aumentar) la posibilidad de actuar de los sujetos-

actores no sólo de manera más intensa sino siendo consciente de ello (ENRÍQUEZ, 2005).

Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que el trabajo extensionista depende en su mayor parte de la voluntad, responsabilidad y compromiso de cada equipo en un marco tanto material como simbólico adverso hacia esta función universitaria. Por lo que la lucha es doble: Por un lado, para dar visibilidad de estas actividades a otros estudiantes y egresados a fin de ampliar la comprensión de la importancia de la multiplicación de las experiencias y, por otro, hacia las instituciones encargadas de destinar los recursos materiales y humanos, para reforzar el apoyo a al trabajo extensionista mancomunado y, muchas veces, invisibilizado y deslegitimado comparativamente a la jerarquía académica de la investigación (y de cierta investigación por sobre otras).

Finalmente resta decir, que consideramos que el trabajo sostenido por casi cuatro años, promovió la adquisición de herramientas para el abordaje de problemáticas prioritarias desde lo grupal, lo interinstitucional y lo comunitario. Dando además una nueva institucionalidad al proceso colectivo iniciado, que hará que no se pierda con el retiro del equipo extensionista del territorio. Además, Y en continuidad con el trabajo en APS que se sigue desarrollando en la localidad, la intervención permitió un conocimiento más profundo y complejo de los componentes sociales de la salud, desde el paradigma de Salud Colectiva. Conocimiento construido desde un trabajo comunitario articulado entre los referentes sanitarios y políticos de La Serranita y la Universidad Nacional de Córdoba, que no solo impactó en políticas locales sino también en las subjetividades implicadas en dicho proceso, inclusive en las nuestras.

Bibliografía

ARAÚJO, A. M. **De historia e historicidades**. De distancias ocultas...de nuestras identidades. En *Habitus psico-socio-cultural de la sociedad motenvideana*. Montevideo. Ed ARGOS. 1996.

ARAÚJO, A. M.. **Sociología Clínica, una epistemología para la acción**. Montevideo. Ed. Psicolibros Universitarios. 2011.

ASE, I. **La descentralización de servicios de salud en Córdoba (Argentina):** entre la confianza democrática y el desencanto Neoliberal. *Salud Colectiva*. 2(2): 202. 2006.

BENÍTEZ, et al. **Evaluación del compostaje domiciliario como modelo de gestión de los residuos orgánicos**. Caso piloto en la comuna Villa La Serranita en la provincia de Córdoba. Disponible en: www.inti.gob.ar/compostajedomiciliario/ Consultado: 11/2016.

BOZZOLO, R. **El "grupismo" como obstáculo**. Ponencia presentado en el encuentro "En torno a lo grupal" organizado por Inserción, Paraná, Agosto de 2000, y publicado en *Campo Grupal* Nº 18, Buenos Aires, Octubre de 2000.

BOZZOLO, R., et. al. **El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones.** Capítulo: Recorrido subjetivo de un equipo. 1ª ed. Buenos Aires. Editorial: Biblos, 2008.

CASTAGNO, M., et al. **Proyecto: “Ampliar horizontes acortando distancias.** Sensibilización y capacitación de equipos de Salud de las sierras del sur cordobés” Facultad de Psicología y escuela de Trabajo Social Fac de Derecho y Cs Sociales. Córdoba. 2012.

CASTAGNO, M., DÍAZ, M. S., et al. **Informe Técnico Final Subsidio SEU: Ampliar horizontes acortando distancias.** “Sensibilización y capacitación de equipos de Salud de las sierras del sur cordobés”. Facultad de Psicología y escuela de Trabajo Social Fac de Derecho y Cs Sociales. Córdoba. Sin publicar.

CASTORIADIS, C. **Imaginación, imaginario, reflexión.** En Hecho y por hacer. Pensar la imaginación, Buenos Aires, Ed. Eudeba (p. 267-331).1998.

CRISTIANO, J. **Lo social como institución imaginaria.** Castoriadis y la teoría sociológica, Villa María, Ed. EDUVIM (completo). 2008.

CORREA, A. et al. **Notas para una Psicología Social... como crítica a la vida cotidiana.** Ed. Brujas. Córdoba. 2003.

CORREA, A. y PAN, M. **La intervención Psicosocial:** cuadernos del campo psicosocial. nº 1, Ed. Brujas. Córdoba. 2005.

DÍAZ, M. S. y BERTONI, L. **Beca extensionista SEU-UNC: “UN ESPACIO (ambiental) PARA DOS TIEMPOS (generacionales):** Un abordaje inter generacional sobre la problemática de la basura en las sierras de Córdoba”. Facultad de Psicología – Facultad de Ciencias Agropecuarias. Córdoba. 2013.

DÍAZ, M. S. y TORRES, R. **Tesina de la Licenciatura en Psicología.** “Prácticas comunitarias en salud que aportan a reproducir o transformar el modelo hegemónico de la institución sanitaria en la localidad de Anisacate. Facultad de Psicología. Córdoba. 2012.

ENRIQUEZ, E. **De la formación y de la intervención psicosociológicas.** Rev. internationale de Psychosociologie. Traducción v. 1, nº 1. 1994. Traducido por Ana Correa en Cuadernos de Investigación, Intervención, Formación y Capacitación del campo psicosocial. nº 1. Ed. Brujas: 2002.

ENRÍQUEZ, E. **La intervención Psicosociológica:** un debate sobre la Teoría y las Practicas. En La intervención psicosocial: cuaderno del campo psicosocial. Compiladores: Ana Correa y Monica Pan. 1ed. Córdoba. Ed. Brujas. 2005.

GUATTARI, F. **El devenir de la subjetividad.** Santiago de Chile, Ed. Dolmen. 1998.

LAZZARATO, M. **Del biopoder a la biopolítica.** En Revista MULTITUDES. Volumen nº 1. Francia: Marzo 2000.

LAZZARATO, M. **La máquina**. Epílogo del libro de Gerald Raunin Algunos fragmentos sobre las máquinas. Traducción Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriendos. Semiotex(e)/Intervention. 2006.

LEWKOWICZ, I. **Pensar sin Estado**. La subjetividad en la era de la fluidez. Ed. Paidós, Buenos Aires. 2001.

LOURAU, R. **Libertad de Movimientos. Una introducción al Análisis Institucional**. Ed. Eudeba. Buenos Aires. 2001.

MENÉNDEZ, E. L. **De sujetos, saberes y estructuras**: introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva. 1ª ed. Buenos Aires. Ed. Lugar. 2009.

MENÉNDEZ, E.L. **El modelo médico y la salud de los trabajadores**. En Revista Salud Colectiva, v.1,. nº 1, p.9-32. Instituto de Salud Colectiva Universidad de Lanús. Bs As. 2005.

MENÉNDEZ E. L. y SPINELLI H. **Participación social ¿para qué?** Ed Lugar. 2006.

PALOMAS, S. **Estrategias metodológicas para la promoción de la salud comunitaria Los Títeres tienen la palabra**. 1º edición, Impreso en Argentina; Espacio Editorial. 2002

PEDROSIAN, A. **La escucha activa en la comprensión crítica**. J. Barceló (Comp.), Sociología Clínica (pp. 37-44). Montevideo, Ed. Universidad de la República. 2003.

SAFORCADA, E. **Perspectiva ecológica-sistémica de la salud**. Cap. 5. En Saforcada y Castella Sarriera (comp) "Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria". BsAs Tramas Sociales. Paidós. 2008.

SPINELLI, H., et al. **Equidad en salud: teoría y praxis**. En Salud Colectiva" Spinelli H (comp). Ed Lugar. Buenos Aires. 2004.

TORRES, T. y TORRES, A. **¿Por qué callan si nacen gritando? Poder, accesibilidad y diferencias culturales en salud**. Iruya 1978-2008. Ed. ENDEPA Fomosa. 2010.

TORRES ALIAGA, T. y TORRES SECCHI, A. **Poder accesibilidad y diferencias culturales en Salud**. Iruya. 1978-2008, Cap. II, pág. 21 y 33. Ed. ENDEPA. Formosa. 2010.

ZALDÚA, G. y BOTTINELLI, M. **Praxis Social comunitaria en salud**. Campos epistémicos y prácticas participativas. Buenos Aires. Ed. Eudeba. 2010.

WHITEHEAD M. **Los conceptos y principios de la equidad en salud**. Centro de documentación. 1991. UNC, P. d. (18 de 4 de 2016). www.unc.edu.ar/extension/seu/autoridades



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
05/12/2016

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DISSEMINANDO INFORMAÇÃO E INCENTIVANDO AS *STARTUPS*

AUDIOVISUAL PRODUCTION AND OUTREACH UNIVERSITY PROJECTS: SPREADING INFORMATION AND ENCOURAGING STARTUPS

MG / SP – BRASIL

Vanessa Matos dos Santos*
Carolina Rodrigues Oliveira**

RESUMO

O audiovisual tem sido utilizado, ao longo dos anos, de forma bastante positiva em contextos educativos. Além do potencial lúdico, o audiovisual desempenha importante papel de disseminação de informação nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, este artigo relata a experiência desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante o primeiro semestre de 2016. Por ser um espaço privilegiado de debate e inovação, a UFU abriga várias *startups* (empreendimentos inovadores) que foram criadas e gerenciadas por estudantes. Cumprindo a premissa maior da extensão universitária, a produção de um documentário e de um site teve como objetivo fazer com que estas empresas se tornassem conhecidas pela comunidade em geral (interna e externa), num processo de valorização da inovação destes alunos-empresendedores.

Palavras chaves: *startups*; inovação; audiovisual; extensão universitária.

ABSTRACT

Audiovisual resources have been used over the years in a very positive way in educational settings. In addition to their recreational potential, it is clear that audiovisual resources have an important role in the dissemination of information in contemporary societies. In this sense, this article reports an experience developed at the Federal University of Uberlândia (UFU in the Portuguese acronym) during the first semester of 2016. As the UFU is a privileged space for debate and innovation, it is home to a number of startups developed and managed by students. Fulfilling the major goal of outreach activities, the production of a documentary and the creation of a website aimed at making these business known by the community in general (internal and external), valuing the innovation created by these entrepreneur students.

Keywords: startups; innovation; audiovisual; outreach university projects.

* Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade de São Paulo (USP), SP – Brasil. E-mail: vanessamatos@ufu.br / vanmatos.santos@gmail.com

** Aluna de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG – Brasil. E-mail: carolina_r.oliveira@hotmail.com

Introdução

No contexto das sociedades contemporâneas, notadamente marcadas por novas dimensões espaciais e temporais ocasionadas pelo progresso da globalização¹, torna-se cada vez mais urgente que o conhecimento seja, efetivamente, gerado, disseminado e que, além disso, retorne para o entorno em que foi gerado. O desenvolvimento igualitário das sociedades depende da efetivação deste ciclo. Não raro, o conhecimento gerado acaba circunscrito às grandes corporações, não alcançando as demandas que mais dele necessitam. As universidades brasileiras - principalmente as públicas - são celeiros de tecnologia e espaços privilegiados para experimentações desta natureza. Assumindo a premissa de que a universidade pública não deve se isolar do espaço geográfico em que se encontra, incentivar a experimentação com novas formas de fazer negócios torna-se praticamente uma ação emergencial.

Ademais, as sociedades contemporâneas atravessam uma reconfiguração de mercado que se pauta não mais pela venda massiva, tal como ocorria até a década de 1980, e sim pelo mercado de nichos (ANDERSON, 2001). Esta nova configuração é também potencializada pelas tecnologias inovadoras que permitem a formação de negócios que não estão mais circunscritos aos muros de concreto. Ao contrário, as maiores formações econômicas estão nos ambientes virtuais. Além disso, esta nova configuração permite que novos atores adentrem um cenário antes restrito apenas a poucos.

Neste sentido, abre-se espaço para o empreendedorismo e a inovação. Quando este fenômeno ocorre no espaço acadêmico, pode-se dizer que a universidade finalmente se abriu à sociedade e ao consumo. Um ponto importante: o consumo aqui não se refere ao senso comum, àquele que se relaciona apenas à exploração de muitos por alguns poucos privilegiados. Distante disso, o consumo, nesta perspectiva, é uma expressão cultural porque tem importância política na vida do cidadão (CANCLINI, 2006). A própria noção de cidadania pressupõe que o sentido dos bens seja compartilhado. Isso implica que, diferentemente do que pressupõe o senso comum, o consumo é “social, correlativo e ativo”. Não se trata apenas de produzir para vender, mesmo porque o uso social do objeto que é pensado no interior dos laboratórios só é conhecido quando este ganha as ruas.

As *startups* (pequenas empresas inovadoras) surgem neste cenário de descoberta do novo, barateamento de custos e inovação. A inovação precisa e deve ser incentivada em todos os locais, mas especialmente no ambiente acadêmico. Por outro lado, é preciso - também - saber gerir este processo como forma de garantir: 1) o desenvolvimento humano; 2) o retorno dos investimentos para o entorno que o gerou e, finalmente, 3) o incentivo à inovação em espaços acadêmicos.

Tendo em vista estes pontos balizadores, este artigo relata a experiência com a produção de um vídeo documentário sobre as *startups* que se desenvolveram no interior da Universidade Federal de Uberlândia. Além de cumprir o papel de documentar esta produção, a iniciativa (que surgiu a partir de iniciação científica) também possibilitou a divulgação da informação de forma democrática, pois o documentário foi disponibilizado em um site (produzido especificamente para este fim) na internet. O formato audiovisual foi escolhido pelo fato de que, segundo Férres (1994), é possível que enormes contingentes populacionais atravessem a fase escrita e alcancem diretamente a audiovisual. Isto posto, observa-se que, além de mobilizar o aspecto lúdico na disseminação de informações, o audiovisual “fala” com pessoas, que aprendem de diferentes maneiras (SANTOS, 2013).

Cumprindo a premissa maior da extensão universitária, a produção dos materiais (site e documentário) teve como objetivo fazer com que estas empresas se tornassem conhecidas pela comunidade em geral (interna e externa), num processo duplo de valorização da inovação dos alunos-empresendedores

1 Este aspecto pode ser explicado devido ao fato de que, conforme a globalização amplia e transgride as barreiras cartográficas, abre espaço para a construção de um mundo cada vez mais hibridizado. O capitalismo, por sua vez, atravessa um surto de universalização e é impulsionado pelo uso das chamadas tecnologias inovadoras, divisão transnacional do trabalho e mundialização de mercados (CABESTRÉ; SANTOS, 2012).

e a disseminação de informação e serviços para a comunidade em geral. Este projeto é oriundo de uma iniciação científica desenvolvida, no âmbito do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa denominada “Jornalismo audiovisual: exercitando a narrativa transmídia”, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU (PROPP).

O incentivo destas empresas inovadoras no espaço acadêmico demonstrou que se trate de uma forma de fazer com as universidades alcancem o patamar de organizações que aprendem (SENGE, 2010) e não apenas organizações que ensinam.

1 Empreendedorismo na sociedade contemporânea

O novo cenário está pautado na transformação da informação, enquanto “principal matéria-prima desse novo paradigma”, em conhecimento (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2000, p. 17). Este novo paradigma fez surgir o conceito de era da informação, ou do conhecimento. É a estrutura social, econômica, política, técnica que representa a sociedade no momento pós-industrial e tem como agente transformador a informação com o sucessivo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação² (tecnologias inovadoras).

De acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia (2000), as tecnologias inovadoras articularam transformações no modo de produzir, inovar, investir, comercializar. A Internet, com “a explosão da rede global – *World Wide Web* – em meados da década de 90”, é a tecnologia da informação e comunicação mais inovadora. Desta forma, “o surgimento dessa inovação teve o poder de promover uma onda de renovação em praticamente toda a economia” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2000, p. 17-18). A Internet também catalisou temas como inovação, tecnologia e empreendedorismo, reforçando o papel importante que desenvolvem na sociedade em seus aspectos gerais e proporcionando um ambiente de inovações tecnológicas que mudaram completamente a realidade social do mundo. Além de colocar em voga o empreendedorismo, as tecnologias inovadoras possibilitaram a inovação e criação de empresas, serviços, produtos, entre outras atividades empreendedoras. Todos estes aspectos se imbricam e provocam mudanças na sociedade, de forma que ambos se transformam simultaneamente.

Timmons (1994 *apud* DOLABELA, 2008, p. 24) pontua que “o empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que será para o século 21 mais do que a revolução industrial foi para o século 20”. Apesar disto, o empreendedor esteve e está presente em todos os acontecimentos da humanidade nos aspectos ligados à inovação e criação de novos produtos. O relatório da pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor*³ – GEM – (2014)

2 Adota-se aqui a expressão “tecnologias inovadoras” no lugar de “novas tecnologias de informação e comunicação”, ou ainda, “TIC” ou “NTIC”, em razão do fato de que não cabe aqui a discussão sobre a característica da tecnologia em si e sim seu aspecto inovador. Importa discutir - e destacar - o quanto estas tecnologias impactaram o cotidiano social e econômico das sociedades.

3 O programa de pesquisa GEM, criado em 1999, “é uma avaliação anual do nível nacional da atividade empreendedora” (MACEDO, 2013, p. 115). Atualmente, de abrangência mundial, e contando com mais de 300 pesquisadores, o GEM é o maior estudo da dinâmica comportamental dos indivíduos em atividade empreendedora, tanto na criação quanto no gerenciamento dos novos negócios.

aponta 45 milhões de empreendedores no Brasil, em 2014. Conforme a linha de raciocínio do modelo GEM, empreendedorismo é:

[...] qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou novo empreendimento, como, por exemplo, uma atividade autônoma, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente. Em qualquer das situações a iniciativa pode ser de um indivíduo, grupos de indivíduos ou por empresas já estabelecidas (MACEDO *et al*, 2013, p. 116).

Ações de empreendedorismo implicam, necessariamente, no desenvolvimento de algo novo com valor de mercado. Além disso, este processo requer coragem para assumir riscos, contornar insucessos e “comprometimento de tempo e esforço para que o novo negócio possa transformar-se em realidade e crescer” (CHIAVENATO, 2007, p. 22). Além disso, “é importante criar um ambiente favorável para o surgimento de inovações e promover a geração de mecanismos de estímulo à concepção e desenvolvimento de projetos de produtos e serviços em áreas estratégicas” (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2000, p. 27). A universidade é um destes ambientes, mas ainda é preciso dar mais destaque à cultura empreendedora neste espaço. Em grande medida, a ausência (e até mesmo a negação) deste tema nas universidades - especialmente nas públicas - está relacionada à cultura de dualidade que acompanha a História da Educação ao longo dos anos: trabalho manual x trabalho intelectual.

Segundo Dolabela (2008, p. 24), empreendedorismo “é um tema universal, e não específico ou acessório. Em outras palavras: deve estar na educação básica, ser oferecido para todos os alunos”. Apesar da importância da educação empreendedora, seu ensino, metodologia e fomento são incipientes. O atual ensino não visa essa educação e isso não é mais compatível com o contexto socioeconômico do mundo (DOLABELA, 2008).

Mas, para que o ensino seja, de fato, efetivo, é preciso mudar a metodologia. Um novo método promoveria uma experiência com situações, pessoas, soluções e aprendizados reais. As universidades devem ser a força de impulso para a mudança desse ensino para, futuramente, levá-lo ao ensino de base. Estas instituições possuem “grande capacidade para fornecer mais apoio para empreendedores e potenciais empreendedores, para que consigam desenvolver e implantar ideias mais inovadoras, com grande magnitude, para melhorar a sociedade que as cercam” (ENDEAVOR, 2014, p. 28).

Segundo os resultados quantitativos da pesquisa “Empreendedorismo nas universidades brasileiras”⁴, 11,2% dos universitários que responderam já são empreendedores e “quase um em cada quatro estudantes pesquisados já teve alguma experiência como empreendedor” (ENDEAVOR, 2014, p. 9). Além disso, 57,9% são potenciais empreendedores. Ainda de acordo com a pesquisa, “cerca de 10% do total de alunos não priorizam ou não se interessam por empreendedorismo”, mas dentre os 90% que têm interesse, “a vontade de cursar disciplinas de ensino de empreendedorismo é superior a 70% em todos os cursos analisados, chegando a 96% no curso de administração” (ENDEAVOR, 2014, p. 17-18).

Há uma demanda latente por cursos de empreendedorismo e que ainda não está sendo atendida em muitos cursos. Também foram apurados os resultados do número de alunos que afirmam não terem cursado disciplina de empreendedorismo porque seus cursos não a disponibilizaram. [...] um em

4 Pesquisa realizada em 2014 pela Endeavor Brasil, em parceria com o Sebrae, com 4.911 universitários de graduação e pós-graduação de 70 Instituições de Ensino Superior (ENDEAVOR, 2014).

cada três alunos de ciências humanas não aplicadas (como história e sociologia) gostaria de fazer a disciplina, mas não pode porque seus cursos não a oferecem (ENDEAVOR, 2014, p. 18).

Apesar deste cenário, a ausência de uma disciplina específica não chega a inviabilizar a inovação nos espaços acadêmicos, mas é, sem dúvida, um fator que compromete a formação de novos empreendedores. A existência dela poderia despertar o gosto pelo empreendedorismo nos alunos e também auxiliá-los na sistematização do conhecimento, ação essencial para o desenvolvimento de *startups*. Míriam Pinto (2012) faz uma citação que não se refere a *startups* em si, mas retrata o contexto que insere e, de certa forma, inicia o termo:

[...] novos produtos criam novos mercados consumidores e novos processos de produção podem significar menores custos de produção e, portanto, menores preços e aumento de vendas. Novos mecanismos de venda, por exemplo, por meio da Internet, também podem significar o alcance de novos mercados consumidores, o que acarretará aumentos de escala de produção e redução de custos. Essas são apenas algumas situações que demonstram a relevância da inovação tecnológica nas sociedades capitalistas contemporâneas (PINTO, 2012, p. 41).

Então, a inovação ocorre tanto na produção quanto no processo de venda e consumo. Isso influencia a sociedade de forma geral, tanto que Ries (2012, p. 23, grifo nosso) define *startup* como “uma **instituição humana** projetada para criar novos produtos e serviços sob condições de extrema incerteza”. Esta definição mostra a importância do capital humano no desenvolvimento de uma *startup*; a equipe é um dos principais pilares.

No site do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Gitahy (s/a) afirma que “uma *startup* é um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza”. Da mesma forma, Pesce (2012, p. 10-11) pontua que *startups* são “empresas jovens e inovadoras que buscam um modelo de negócio escalável e sustentável”. E Normand (2014) também sintetiza esse pensamento, mostrando estas duas características como diferenciais entre *startups* e empresas tradicionais:

- 1) *Startups* são empresas com crescimento exponencial e que buscam a escalabilidade, ou seja, atingir milhões ou bilhões de consumidores em todo o planeta em um curto período de tempo. [...]
- 2) *Startups* buscam um modelo de negócios que pode ser sustentável no longo prazo através do uso repetido de seu produto ou serviço. (NORMAND, 2014, p. 10-11).

Portanto, *startup* é uma cultura de empreendedores em iniciativas inovadoras de extremo risco. Este fato, em conjunto com a necessidade de escala e sustentabilidade, incide no fato de estes empreendimentos serem mais recorrentes na Internet, porque os custos são menores e a propagação é mais veloz, mas ela pode ser encontrada além do meio digital.

Ries (2012) mostra que “o objetivo de uma *startup* é descobrir a coisa certa a criar – a coisa que os clientes querem e pela qual pagarão – o mais rápido possível” (RIES, 2012, p. 18). Da mesma forma como se inspiram em seu público, as *startups* precisam mudar conforme as necessidades destes, moldando sempre seu produto a partir dos retornos que

recebe. Não estar atento aos *feedbacks* dos consumidores pode ser um dos principais fatores a comprometer o sucesso de uma *startup*. Por tais motivos, a metodologia enxuta indica o lançamento de um “produto mínimo viável” que possa avaliar e medir as necessidades dos consumidores e, a partir do retorno destes, corrigir possíveis erros e melhorar o empreendimento (RIES, 2012).

Em seu cerne, a *startup* é uma catalisadora que transforma ideias em produtos. À medida que os clientes interagem com os produtos, geram *feedback* e dados. [...] os produtos que uma *startup* desenvolve são experimentos; a aprendizagem sobre como desenvolver uma empresa sustentável é o resultado desses experimentos. Para as *startups*, tais informações são muito mais importantes que dólares, prêmios ou citações na imprensa, pois podem influenciar e reformular o próximo conjunto de ideias (RIES, 2012, p. 54).

Isto posto, fica claro que novos empreendimentos e tecnologias dependem do mercado e do público. A Internet segmentou o mercado e facilitou que um número maior de pessoas produzisse e consumisse produtos cada vez mais específicos. Ela também ofereceu condições para que as empresas ampliassem seu alcance, conforme Anderson (2006). O autor discorre sobre o mercado de nichos, com consumidores cada vez mais exigentes em variedade e qualidade. As *startups* se configuram, portanto, como uma resposta ao novo modelo de consumo, buscando atender públicos específicos.

2 As *startups* na Universidade Federal de Uberlândia

A partir de uma observação sistemática, intensiva e extensiva, além de coleta de dados por meio de entrevistas (GIL, 2008), este estudo investigou, selecionou, documentou e expôs algumas *startups* que existem dentro da universidade.

Apesar de o pesquisador manter certa distância do objeto/tema de análise, o estudo de caso requer escolhas, e, por se tratar de uma realidade que não lhe é estranha, é provável que estas se deem a partir de valores e crenças pessoais. No entanto, também é necessário que o observador compreenda as questões estudadas para que suas escolhas não sejam apenas intuitivas, mas sim fundamentadas (GIL, 2008).

A exposição das *startups* selecionadas (de forma aleatória) foi feita a partir de um documentário interativo. A escolha por um audiovisual documental se deu, principalmente, pelo seu potencial comunicativo e educativo, posto que é cada vez maior o tempo de exposição às telas (tanto por crianças quanto por adultos) (WILES; SCHACHTNER; PENTZ, 2016). Deve-se citar ainda que o documentário permite a reflexão sobre determinado assunto e possibilita, por meio de acentuado viés educativo, a extensão entre universidade e sociedade (VERGOT, 2004).

Como pontua Nichols (2005, p. 47), documentário “não é uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos”. E, por isso, ele representa as percepções individuais, de grupos e/ou instituições, que organizam técnicas da retórica com o intuito de convencer os receptores de determinada ideia/opinião.

Vale ressaltar que um bom documentário não esgota um tema, mas antes busca ampliar a visão dos espectadores, de forma que “o documentário que se preza não pretenderá convencer o espectador, mas fazê-lo refletir sobre aquele tema” (COMPARATO, 1995, p. 341-342). Desta forma, a intenção do documentário produzido é introduzir o debate,

disseminar informação sobre *startups* na UFU e estabelecer pontes entre sociedade e universidade.

Com a revolução tecnológica, o documentário também passou a ser produzido na e para a Internet, rompendo com a linearidade. Spinelli (2014, p. 93) pontua que, ao contrário dos documentários “tradicionais lineares” – que não possibilitam um envolvimento direto do espectador –, os documentários na Internet proporcionam “um diálogo com as pessoas retratadas nos projetos” e uma interação com o público receptor. Estes “se apropriam das tecnologias oferecidas pela web para fortalecer o engajamento, a colaboração e a continuidade dos projetos pelos usuários” (SPINELLI, 2014, p. 96).

Documentário para a web, no entanto, não é sinônimo de documentário interativo. Enquanto o primeiro tem características narrativas voltadas para a disseminação massiva (características próprias de mídias massivas), o segundo pressupõe a valorização da leitura individual. O documentário interativo é mais que uma extensão do documentário linear para a mídia digital; trata-se de um formato que possibilita uma interação direta com seus receptores. É uma alternativa criativa que convida a uma releitura do processo de recepção. A participação no que é produzido é uma forma mais democrática de chamar a atenção do público que o recebe e interpreta de acordo com suas vivências – contexto social, político, econômico e cultural.

Gaudenzi (2013) pontua que, a partir da década de 1960, a arte passa a buscar uma conexão fluida entre produtores, tecnologia e receptores. A interatividade possibilita essa ligação, além de criações mais independentes e dinâmicas. Apesar de o produtor controlar as opções de ações do receptor, a interatividade possibilita um novo posicionamento, compreensão e reação sobre o tema abordado no documentário. Conforme Gaudenzi (2013, p. 27, tradução nossa)⁵, “o receptor está afetando ativamente a realidade do documentário interativo enquanto navega, mas ele também é afetado por isso”. Desta forma,

Ao destacar o envolvimento dos espectadores de uma posição menos ativa para outras mais participativas, foi possível visualizar a evolução dos processos interativos como formadores de opinião [...] sobre as condições sociais que vivencia, tanto em um contexto local como global. [...] Com os recursos das mídias digitais, os documentários escapam da tela e permitem o engajamento do espectador na busca de conhecimentos e soluções acerca do mundo em que vive (SPINELLI, 2014, p. 96-97).

A escolha por um material interativo, neste projeto, se deve à intenção de possibilitar que o público escolha o caminho que deseja trilhar no decorrer do documentário, e também participar da futura continuação da narrativa. E, a partir disso, a narrativa busca possibilitar ao público refletir sobre a informação disponibilizada.

No que se refere à busca de informações sobre o tema, houve a procura por pessoas que oferecessem referências sobre *startups* e estivessem expostas direta e indiretamente a estes empreendimentos dentro da UFU. O primeiro passo foi contatar professores da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da UFU. Outro fator que contribuiu no desenvolvimento do projeto foi a participação da equipe na segunda edição do evento Arena Startup, que aconteceu no dia 29 de setembro de 2015, em Uberlândia. Promovido

⁵ Do original: “The user is actively affecting the reality of the interactive documentaries while browsing it, but he is also affected by it [...]”

pela Minas Startup e Sebrae Minas, teve o objetivo de premiar as três melhores *startups* do Triângulo Mineiro e oferecer palestras e apresentação de projetos.

No referido evento, alguns estudantes da UFU apresentaram *startups* que foram desenvolvidas com o apoio da *i9 noi9day*. A *i9* é uma associação sem fins lucrativos de Uberlândia, que busca o desenvolvimento, a cooperação e união de empresas do setor de tecnologia da informação. O *i9day* é uma das várias atividades realizadas pela *i9*, cuja proposta é fomentar projetos de tecnologia em universidades.

A partir do Arena Startup e das buscas por estudantes empreendedores, estudantes da UFU engajados em quatro *startups* foram contatados para entrevistas e, posteriormente, gravação de imagens para o documentário:

- Pedro Paulo Silveira, estudante de Ciência da Computação e fundador da *startup* Manual Hacker⁶;
- Gabriel Carranza, estudante de Engenharia de Controle e Automação e idealizador da *startup* e Solvere⁷;
- Caio Franco, estudante de Ciência da Computação e fundador da *startup* Skipp⁸;
- Iago Pereira, Engenharia Biomédica; Yan Salim, Engenharia Mecânica; Yasmin Jorge, Engenharia Elétrica; Raphael Jorge, Ciência da Computação e Administração; equipe da *startup* Piron Health⁹.

Existem outras *startups* desenvolvidas por estudantes da UFU, mas, para a construção inicial deste documentário, optou-se por abordar somente as quatro citadas, escolhidas aleatoriamente.

Após as entrevistas (coleta de dados), procedeu-se à produção do roteiro do documentário. Roteiro é um meio para chegar em um resultado; neste caso, um produto audiovisual. Ele é “um guia, uma obra transitória, espécie de mapa que, à medida que a caminhada avança, vai se desfazendo – ou melhor, se transfigurando na própria caminhada” (SARAIVA; CANNITO, 2004, p. 188). Comparato (1995) propõe etapas anteriores ao roteiro final, quais sejam: ideia, conflito ou *storyline*, sinopse ou argumento, ação dramática ou escaleta, tempo dramático ou rascunho do roteiro e unidade dramática.

Uma das palavras-chave na produção de um documentário é flexibilidade, tanto na produção do pré-roteiro e roteiro quanto nos momentos de gravação. Isso justifica a escolha de produzir, neste projeto, somente o pré-roteiro com ideia, *storyline* e sinopse.

A ideia é a proposta da narrativa e está separada em *plot* – enredo da história e *subplots* – enredos paralelos. “O *plot* é a espinha dorsal de uma história, o núcleo central da ação dramática, ou seja, as ações organizadas de maneira conexa” (COMPARATO, 1995, p. 163, grifo do autor). *Storyline* é o “quê” da história, um resumo. E a sinopse é a *storyline* desenvolvida e “representa o **quando** (a temporalidade), o **onde** (a localização), o **quem** (as personagens) e, finalmente, o **qual** (a história que vamos contar)” (COMPARATO, 1995, p. 120, grifo do autor). Uma sinopse bem elaborada é um guia para o roteiro.

Apesar de todas as indicações em forma de passo a passo, Comparato (1995) pondera que, no caso de documentário, o “roteiro [...] é unicamente orientativo, um ponto de referência para o trabalho de filmagem, visto que a realidade muitas vezes

6 Mais informações disponíveis em: < <http://www.manualhacker.com.br/> >.

7 Mais informações disponíveis em: < <http://www.esolvere.com.br/> >.

8 Mais informações disponíveis em: < <http://skipp.mobi/> >.

9 Mais informações disponíveis em: < <https://piron.co/> >.

interfere e introduz novos elementos não previstos” (COMPARATO, 1995, p. 341). Puccini afirma que “a impossibilidade da escrita, na etapa de pré-produção, de um roteiro fechado, detalhado cena a cena, para filmes documentários ocorre ou em função do assunto ou da forma de tratamento escolhida para a abordagem do assunto”. Desta forma, o pré-roteiro do documentário produzido nesta pesquisa ficou da seguinte maneira:

- **Ideia**
Plot – Startups na Universidade Federal de Uberlândia
- **Story line**

Este documentário mostra o que são *startups*, a relação empreendedorismo e universidade, e *cases* de *startups* desenvolvidas por estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, mostrando e valorizando as iniciativas inovadoras dos universitários.

- **Sinopse**

A universidade é um dos ambientes que precisam dar mais destaque à cultura empreendedora. Vários estudantes e professores têm o propósito de dar mais ênfase à temática empreendedorismo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em princípio, este documentário mostra a visão de estudantes da UFU sobre inovação e *startups*, a relação empreendedorismo e universidade, além do que eles estão produzindo neste campo. Mas a intenção é dar continuidade a este projeto, valorizando as iniciativas empreendedoras e promovendo um debate mais aprofundado no ambiente universitário.

3 Documentário interativo: o produto e a extensão universitária

Depois das gravações, foram feitas transcrições para selecionar o que seria utilizado nos vídeos e fazer a edição. O documentário, estruturado na plataforma gratuita Wix, ficou da seguinte forma:

- Um vídeo principal, intercalando as falas dos estudantes, mostrando o que são *startups*, como são desenvolvidas e a relação com o mercado (06:11 minutos);
- Um vídeo secundário mostrando a relação empreendedorismo e universidade, na visão dos estudantes (03:52 minutos);
- *Cases* com texto e vídeo (máximo 50 segundos) explicando cada *startup*.

A interatividade, neste projeto, pode ocorrer de duas formas: os vários vídeos podem ser assistidos sem uma ordem específica, possibilitando ao público construir sua própria narrativa e, além disso, o material está em constante construção, dando oportunidade para outras pessoas mostrarem suas ideias e opiniões, ajudando na continuidade da narrativa. Os vídeos foram disponibilizados na plataforma de vídeos YouTube, mas o documentário completo pode ser acessado por meio do seguinte link: <http://carolinardo.wixsite.com/documentario-startup>.

Tanto o vídeo quanto o site são apresentados aqui como mecanismo de extensão universitária. Em uma primeira instância, pressupõe intercâmbio entre universidade e sociedade ao ser apresentado como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável” (FÓRUM NACIONAL, 1987). Na perspectiva adotada nesta pesquisa, a extensão pressupõe a comunicação e vice-versa

(FREIRE, 1987). Por pressupor o respeito às dinâmicas sociais e aos saberes postos em voga (por todos os envolvidos), não havia como partir de um roteiro fixo. No máximo, existia uma ideia que foi tomando corpo e forma ao longo do processo pedagógico e extensivo.

Uma ação de extensão não deve partir de uma promoção, ou seja, não é um aluno que promove algo como se ele fosse um sujeito ativo que desempenha uma ação para o outro, como um processo de doação voluntária. Tal visão é equivocada e precisa ser superada. A extensão não deve pressupor ações de “mão-dupla”, posto que tal concepção parte do princípio de que alguém (ou algo) é beneficiado à medida que recebe um benefício. Ademais, Serrano (s/a, p.11) afirma que “esta é uma concepção que interliga mas não possibilita a mistura e a construção de um saber novo”. Ações coletivas genuínas pressupõem mistura, mescla, hibridização, a tal ponto que não seja mais possível identificar a fonte de um saber. Juntas, universidade e sociedade criaram um novo saber. Indo além, não deveria existir razão para a distinção entre a primeira e a segunda, uma vez que a segunda deveria - em sua totalidade - estar contida na primeira.

No caso deste projeto, produziro material pressupôs a articulação entre ensino e pesquisa, ao passo que também se alinha a uma antiga demanda já verificada no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. De acordo com texto de referência para o sistema nacional de informações da extensão (SIEX), a comunicação devia abarcar ações em torno de temas relacionados à mídia comunitária, comunicação escrita e eletrônica, produção e difusão de material educativo, televisão universitária etc. O vídeo documentário cumpre, ainda que de forma bastante limitada, justamente esta antiga demanda no escopo da UFU. O site possibilita que o internauta localize os serviços oferecidos pelas startups desenvolvidas na UFU e também busca mostrar que empreender está ao alcance de todos.

Considerações finais

Empreender é inerente à sociedade, mas estudar, pesquisar e inovar dentro do empreendedorismo são situações que vêm crescendo recentemente. Os novos empreendimentos conhecidos como *startups* são exemplos de inovação, não só na área do empreendedorismo, mas na forma de produção e consumo.

Os estudos sobre as *startups* ainda são recentes e, por isso, a universidade pode e deve ser um ambiente que fortaleça a pesquisa e a atividade empreendedora inovadora, inspirando os estudantes e a sociedade. O documentário desenvolvido no escopo deste projeto mostra que existem vários estudantes empreendedores engajados no desenvolvimento de *startups*. Além disso, mostrá-los através do documentário dá visibilidade ao que estes alunos estão desenvolvendo, além de aprimorar o debate e o ensino do empreendedorismo na universidade.

A continuação do documentário também é importante para mostrar outras visões, outros projetos e incentivar os universitários, em si, e a sociedade, em geral, para o desenvolvimento inovador e consciente. Tal movimento é importante, sobretudo, para que as universidades observem o importante papel político e desenvolvimentista assumido pelos projetos de extensão universitária neste novo desenho de sociedade que se pauta, cada vez mais, pelos bens imateriais.

Referências

ANDERSON, Chris. **A cauda longa**: do mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

CABESTRÉ, Sonia Aparecida; SANTOS, Vanessa Matos dos. Big Data: uma Nova Tecnologia para as Organizações Inovadoras. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 1, p. 21-36, 2012.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Traduzido por: Maurício Santana Dias. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor e viabilização de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DOLABELA, Fernando. O segredo de Luísa. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

ENDEAVOR BRASIL. Pesquisa empreendedorismo nas universidades brasileiras 2014. **Empreendedorismo nas Universidades**: vontade é grande, mas sonho é pequeno. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/empreendedorismo-nas-universidades-2014/>>. Acesso em: 23 set. 2015.7

FERRES, J. **Video y educación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

FÓRUM de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. Col. Extensão Universitária, v. 1.

FÓRUM de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. **Sistema de Dados e Informações**. Rio de Janeiro: NAPPE/UERJ, 2001. Col. Extensão Universitária, v. 2.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAUDENZI, Sandra. The interactivedocumentary as a living documentary. In: **Doc On-line**: Revista Digital de Cinema Documentário. n. 14, p. 9-31, 2013. Disponível em: <<http://www.doc.ubi.pt/14/doc14.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

GEM – Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil**: relatório executivo. IBQP, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GITAHY, Yuri. **O que é uma startup**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/O-que-%C3%A9-uma-startup%3F>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MACEDO, Mariano de Matos et al. Empreendedorismo no Brasil. Curitiba: IBQP, 2013. Disponível em: <http://www.ibqp.org.br/upload/tiny_mce/GEM_2013_-_Livro_Empreendedorismo_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Sociedade da informação no Brasil: livro verde. TAKAHASHI, Tadao (Org.). Brasília. 2000. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro_Verde.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

NORMAND, Reinaldo. **Vale do Silício**: entenda como funciona a região mais inovadora do planeta. 2014. Disponível em: <<http://www.valedosilicio.com/>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

PESCE, Bel. **A menina do Vale**. 2012. Disponível em: <<http://www.livrosdabel.com.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

PINTO, Miriam de Magdala. **Tecnologia e Inovação**. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES-UAB, 2012. Disponível em: <<http://www.labtar.net.br/site/wp-content/uploads/2014/02/Tecnologia-e-Inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 23 set. 15.

PUCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Revista digital de cinema documentário**. Doc On-line, n. 6, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.doc.ubi.pt/06/doc06.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RIES, Eric. **A startup enxuta**: como os empreendedores atuais utilizam a inovação contínua para criar empresas extremamente bem-sucedidas. Tradução: Texto Editores. São Paulo: Lua de Papel, 2012. Disponível em: <<http://lelivros.pink/book/baixar-livro-a-startup-enxuta-eric-ries-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em: 06 out. 2015.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Materiais audiovisuais para a educação a distância**: a contribuição dos estilos de aprendizagem. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. **Manual de roteiro**: ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**: Arte e prática da organização que aprende. 26.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf Acesso em: 11 jul. 2016.

SPINELLI, Egle Müller. Os modos de representação do documentário na Internet. In: REBECHI JUNIOR, Arlindo; GONZALES, Lucilene dos Santos; MACIEL, Suely (Org.). A linguagem nas mídias na era da convergência. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Livro_Linguagem_Midias.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

VERGOT, P. Using Web-based interactive video to enhance University of Florida IFAS Extension. **Journal of Extension**, v.42, n.3, 2004. Disponível em: <http://www.joe.org/joe/2004june/tt2.shtml> Acesso em: 01 jul. 2016.

WILES, Bradford; SCHACHTNER, Laura; PENTZ, Julie. The New Screen Time: Computers, Tablets, and Smartphones Enter the Equation. **Journal of Extension**, v.54, n.2, 2016.

Artigo recebido em:
28/08/2016
Aceito para publicação em:
05/09/2016

A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY EXTENSION IN ACADEMIC EDUCACION: CHALLENGES AND PROSPECTS

RN / PE – BRASIL

*Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro**

*Verônica Maria de Araújo Pontes***

*Etevaldo Almeida Silva****

RESUMO

Este estudo intenciona perceber como o professor expressa a natureza da atividade de extensão em seus projetos, usando como parâmetro de análise a aproximação e o distanciamento da potência da extensão universitária como dispositivo formativo inspirado na práxis. Como campo empírico, foram utilizadas propostas de ações extensionistas apresentadas por professores no cenário formativo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do edital de carga horária do ano de 2016. Foram selecionadas 14% das propostas aprovadas em 2016, nas quais analisaram-se os itens: indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; natureza e avaliação da extensão. Constatou-se a importância de um diálogo formativo que viabilize a discussão do conceito de extensão na perspectiva de ampliação dos sentidos, para uma (trans) formação em devir de uma postura docente implicada com a formação dialógica, por meio de saberes plurais que perpassam a vida *dentro fora* da Universidade.

Palavras chave: extensão universitária; epistemologia; formação humana.

ABSTRACT

This study aims at analysing how teachers express the nature of the extension activity in their projects, using the approaching and distancing of the university extension potential as an education device inspired in the praxis as a parameter of analysis. The empirical field comprised the extension actions proposed by teachers in the education scenery of the State University of Rio Grande do Norte, through the workload notice for 2016. 14% of the proposals approved in 2016 were selected, in which the items below were analysed: the inextricable connection between teaching-research-extension and the extension nature and evaluation. The importance of a formative dialogue which enables the discussion of the concept of

* Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. E-mail: mayra.rfr@gmail.com

** Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. E-mail: veronicauern@gmail.com

*** Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), RN – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), PE – Brasil. E-mail: etevaldoalmeidasilva@gmail.com

extension in the perspective of broadening senses, for some transformation in the evolution of a teaching posture with dialogical education, through plural knowledge that permeate the University *insideoutside*.

Keywords: university extension; epistemology; human education.

Introdução

As discussões político-acadêmicas sobre a função formativa e social da Universidade vêm se transformando qualitativamente e quantitativamente no final do século XX e mais preponderantemente no século XXI, principalmente no que se refere à noção de ciência, produção de conhecimento e acesso ao ensino superior. De locus único de produção de conhecimento ancorado em paradigmas positivistas e cartesianos, a Universidade vai, gradativamente, se reconfigurando em lugar de polifonia e de possibilidades de “fazer ciência com um rigor outro” (GALLEFI, 2009; MACEDO, 2009), que consiste em problematizarmos excessos iluministas que reduzirem, ou até mesmo desconsiderarem, as epistemologias das práticas, os *saberes fazeres* plurais produzidos pelos atores no cotidiano.

Nesse cenário de transformação da Universidade, podemos situar mudanças da natureza conceitual e prática da extensão universitária expressa por várias correntes de pensamento, que a coloca em momentos de tessitura de políticas e ações que passam pela configuração de lutas internas, espaço de resistência e possibilidade de militância, desencadeadoras de um processo de institucionalização e fortalecimento da extensão no âmbito da Universidade e da sociedade.

Nesse veio, afirmamos que a extensão universitária, entendida como parte indispensável do tripé formativo acadêmico-profissional, sempre precisou alavancar lutas políticas que viabilizassem a sua consolidação ao lado do ensino e da pesquisa. Como exemplo dessas lutas e conquistas, podemos exemplificar a equivalenciada carga horária de extensão a de projetos de pesquisa; o financiamento por meio de Edital nacional, como o PROEXT; a valorização da extensão como locus que transita epistemologicamente pela/na práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores, alunos e comunidade externa, situados em contextos formativos das/nas *experiências aprendentes dentro fora* da Universidade estão em processos de ressignificações permanentes (RIBEIRO, 2015, grifos nossos).

Com essas premissas, entendemos ser de grande relevância para o pensar político-epistemológico-metodológico da extensão deslocá-la para o centro do debate epistemológico, entendendo-a como possibilidade de inspiração de *fazeres fazeres* (trans)formadores do ensino e da pesquisa. A extensão com a qual nos implicamos é entendida como atividade formadora viabilizadora de diálogos com saberes plurais, fundada na experiência e reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais, nos quais as referências e intencionalidades formativas produzem sentidos também diversos e plurais.

Assim, nos formamos enquanto formamos por meio de uma política de sentidos produzidos pelos praticantes culturais¹ que atuam no cotidiano, em diversos espaços de aprendizagem, ampliados e ressignificados pelas/nas atividades de extensão.

Imbricados de razão-emoção-desejo, intencionamos com este estudo perceber como o professor extensionista expressa a natureza da atividade de extensão em seus projetos, tendo como parâmetro de análise a aproximação e o distanciamento da potência da extensão universitária como dispositivo formativo favorável ao exercício acadêmico-profissional, inspirado na práxis, na ação reflexiva e transformadora dos

1 A noção de praticante utilizada neste artigo tem inspiração nos estudos de Certeau (2012, p.41), ao se referir ao homem comum, “consumidor de produtos”, que ao produzir táticas anônimas nas artes de fazer, se reapropria do cotidiano da vida numa sociedade de consumo. E essas “maneiras de fazer” “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural”.

sujeitos envolvidos. Utilizamos a noção de dispositivo com base em Ardoino (1998, p.80) para o qual consiste em “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”.

Pensar a atividade de extensão como dispositivo consiste em perceber a sua potência formativa acadêmica-profissional, retroalimentadora da teoria e da prática, ou seja, uma formação como práxis. Nesse movimento, a teoria ilumina a prática, sendo a primeira significada pela prática, e esta, transformada em função da reflexão na ação e sobre a reflexão na ação.

Esse entendimento epistemológico nos leva a questionarmos: quais sentidos professores, alunos e comunidade externa atribuem às atividades de extensão? Como os professores expressam as perspectivas epistemológicas coerentes com a natureza da atividade extensionista em seus projetos de extensão? Qual formação humana-profissional tem se aproximado dos seus *saberes fazeres* na relação formativa *dentro fora* da universidade?

Essas questões, enredadas dos sentidos epistemológicos que consubstanciam a natureza da atividade extensionista na Universidade, são o mote para avançarmos na tessitura deste artigo, procurando identificar como o professor extensionista expressa a natureza dessa atividade em seus projetos de extensão, tendo como parâmetro de análise a aproximação e o distanciamento da potência da extensão Universitária, como dispositivo formativo favorável ao exercício acadêmico-profissional inspirado na práxis, na ação reflexiva e transformadora dos sujeitos envolvidos.

O estudo teve como campo empírico as propostas de ações extensionistas apresentadas por professores no cenário formativo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, por meio do edital de carga horária 2016.1 e 2016.2, nas quais analisamos os itens relacionados à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; natureza e avaliação da extensão apresentadas nos projetos.

Em nossas redes de conhecimento, trazemos como inspiração epistemológica o conceito de extensão expresso pelo FORPROEX (2013), para o qual “a Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade, em uma relação indissociável com a pesquisa e o ensino”. Esses *espaços tempos* formativos precisam ser percebidos e olhados em uma perspectiva complexa, nos quais saberes plurais e heterogêneos se entrecruzam, dialogam em meio a tensões, negociações de sentidos e produção de significados.

Método

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte vem progressivamente ampliando a sua política de extensão, fortalecendo e estimulando os departamentos acadêmicos a desenvolverem a formação acadêmico-profissional com base no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, lança-se anualmente um edital de carga horária de extensão, no qual os professores apresentam suas propostas para serem submetidas à comissão de extensão. Esta comissão é formada por professores dos diferentes departamentos da UERN e de professores das Diretorias da Pró-Reitoria de Extensão, tendo na coordenação o Pró-Reitor de Extensão.

Para o ano de 2016, foram apresentadas 76 propostas e aprovadas 73, tendo como principais parâmetros de avaliação a natureza da extensão expressa no conceito do fórum; o princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, e a avaliação da ação na perspectiva do público externo à IES e o público interno.

O processo de avaliação das Propostas de Extensão submetidos ao edital de carga horária possibilitou, tanto aos professores inseridos na PROEX como aos professores membros da extensão, externar a necessidade de se repensarem critérios de avaliação que contribuam com o aperfeiçoamento dessas práticas e com a qualidade na elaboração das propostas de extensão, uma vez que, tanto quem elabora como quem avalia fica mais a mercê do entendimento subjetivo significado pela rede de conhecimento de cada um. Com isso, não queremos dizer que é possível objetivar uma avaliação nos critérios das ciências “duras”, mas construir critérios que venham a valorar aspectos importantes na tessitura desses projetos e na elaboração dos pareceres avaliativos.

Implicados nesse cenário de tensionamento sobre o entendimento da extensão e seus desdobramentos, nos vimos questionando sobre: o que estamos entendendo sobre o diálogo interdisciplinar entre educação-cultura-conhecimento científico e político, expresso no conceito do fórum? Como essa relação tem sido apresentada nos projetos de extensão da UERN? E a relação entre ensino, pesquisa e extensão, como tem sido entendida por quem elabora e por quem avalia as ações de extensão? De que pesquisa estamos falando? Para realizar extensão precisa ser pesquisador? Pesquisa como olhar curioso e reflexivo no ato da ação de extensão, fomentando as discussões no ensino? Pesquisa como diagnóstico a priori como condição para proposição de ações de extensão?

Com o propósito de ampliarmos a discussão e nos aproximamos do entendimento dessas questões, selecionamos 14% das ações aprovadas no edital, o que correspondeu a 10 ações de extensão. A escolha das ações foi aleatória, por meio do acesso ao Sigproj/UERN. A pesquisa que realizamos teve uma preocupação quantitativa apenas no que diz respeito ao que consideramos ser representativo para o estudo.

No entanto, a ênfase na pesquisa qualitativa justifica-se em função da perspectiva epistemológica em que nos inspiramos, e que nos coloca no lugar de olharmos para a tessitura das ações, apresentadas como narrativas, que expressam redes de conhecimentos (ALVES, 2008) de quem os elabora, não cabendo binarismos de certo ou errado, ou, ainda, enquadramentos nas noções que nos inspiram.

Com esse pensamento, nos aproximamos da pesquisa-formação (MACEDO, 2009; JOSSO, 2010; FREIRE, 1998) com perspectiva epistemológica multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2009), para a qual o conhecimento se tece por meio de diálogos plurais, em permanente processo de auto-formação e formação. Com isso, entendemos estar contribuindo com uma prática formativa que rompe com o paradigma prescritivo e aposta na reflexividade do sujeito e na sua capacidade de permanente (trans) formação de si e dos lugares onde interage (PASSEGI; SOUZA, 2008).

As 10 ações de extensão selecionadas serão denominadas atividades extensionistas – AE, seguidas de números em ordem crescente. Pela escolha aleatória, encontramos ações vinculadas aos seis Campus da UERN, conforme Quadro I.

Quadro I – Ações extensionistas – edital carga horária 2016

Ação de Extensão	Tipo da ação	Área Temática	Departamento de Vinculação	Titulação do coordenador
AEI	Curso	Educação	Informática/Natal	Doutor
AEII	Projeto	Educação	Enfermagem/Pau dos Ferros	Doutor
AEIII	Projeto	Saúde	Odontologia/Caicó	Mestre
AEIV	Programa	Saúde	Educação Física/Mossoró	Mestre
AEV	Projeto	Educação	Filosofia/Mossoró	Doutor
AEVI	Projeto	Saúde	Odontologia/Caicó	Doutor
AEVII	Projeto	Educação	Informática/Mossoró	Mestre
AEVIII	Curso	Trabalho	Ciências Contábeis/ Patu	Mestre
AEIX	Projeto	Comunicação	Comunicação Social/Mossoró	Doutor
AEX	Projeto	Direitos humanos e justiça	Direito/Natal	Mestre

A elaboração das ações extensionistas seguem o formulário do Sigproj /UERN, no qual está proposto alguns itens, como: fundamentação teórica da ação proposta; relação entre ensino, pesquisa e extensão, o que pressupõe um entendimento sobre a definição explicitada no fórum, para a qual a interdisciplinaridade, interação e transformação formam a trama de sentidos da natureza extensionista na Universidade; e, ainda, a avaliação da ação e dos sujeitos envolvidos.

Considerando que a avaliação do item fundamentação teórica não pode se dar com base nas perspectivas epistemológicas das redes do avaliador, uma vez que esta não pode ser tida como o parâmetro de “verdade”, da “melhor forma” de compreender o conhecimento, não nos debruçamos sobre esse ponto e ressaltamos a importância de ser considerado apenas no que diz respeito à consistência dos argumentos e à organização das ideias de sustentação da ação proposta.

Optamos por problematizar as noções de extensão e a ideia de relação da extensão com a pesquisa, o ensino e a avaliação apresentados nas propostas. Como procedimento metodológico, selecionamos, das narrativas apresentadas, termos que expressam sentidos relacionados aos itens em destaque nos Quadros II e III, conforme podemos observar:

Quadro II – Noções de Extensão apresentadas nas ações de extensão – Edital carga horária/2016

continua

Ação de Extensão	Tipo da ação	Entendimento de Extensão	Relação da extensão com o ensino e a pesquisa
AEI	Curso	- Intervir sobre uma dada realidade	- Pesquisa: o aluno deve realizar pesquisas sobre assuntos relacionados ao conteúdo do curso; - Ensino: necessidade de o aluno aprender e aprofundar conteúdos do Curso; - Extensão: momento de compartilhar o conhecimento adquirido na graduação.
AEII	Projeto	- Fomentadora de mudanças na realidade dos envolvidos	- Extensão como campo de pesquisa; - Fomentadora de mudanças nos cenários de formação das instituições envolvidas.

Quadro II – Noções de Extensão apresentadas nas ações de extensão – Edital carga horária/2016

conclusão

Ação de Extensão	Tipo da ação	Entendimento de Extensão	Relação da extensão com o ensino e a pesquisa
AEIII	Projeto	- Prestação de serviço à comunidade e retroalimentadora do ensino e da pesquisa.	-A extensão possibilita articulação no desenvolvimento da visão crítica científica dos alunos e proporciona leituras de artigos com ênfase na avaliação de sua metodologia de pesquisa; - Aguçar o interesse sobre assuntos inerentes à pesquisa científica, com base nos resultados obtidos no projeto de extensão.
AEIV	Programa	- Momento de aplicação do conhecimento via interação universidade e sociedade	-Extensão como forma de revitalizar o ensino e gerar questões de pesquisa (a experiência é levada para a sala de aula, enriquecendo a discussão e aumentando o significado do conteúdo teórico).
AEV	Projeto	- Atividade de ensino viabilizadora de uma integralidade na formação e no maior acesso ao tripé acadêmico: ensino- pesquisa- extensão	-
AEVI	Projeto	- Atividade retroalimentadora do ensino e beneficiadora do social (público atendido).	- Ensino: discute as demandas surgidas na extensão; Extensão: aguçadora da visão crítica dos alunos alimentando a pesquisa e o ensino.
AEVII	Projeto	- Construção de conhecimento coletivo do grupo.	- Vivência das práticas de pesquisa, ensino e trabalho, por parte do grupo que compõe o projeto, com membros da sociedade produz um aprendizado prático para a vida estudantil; - A prática como fortalecedora dos conceitos estudados em sala de aula.
AEVIII	Curso	- Extensão como espaço de aplicabilidade da teoria estudada na Universidade.	-A relação ensino, pesquisa e extensão ocorre através da vivência da equipe de trabalho na aplicação prática das teorias estudadas em sala de aula, junto aos participantes
AEIX	Projeto	- Extensão como momento de intervenção da Universidade através do ensino.	- A pesquisa comparece de modo indireto (pesquisa bibliográfica como campo de análise contínuo, necessária para lidar com o ensino necessário nas ações do projeto); - A extensão gera discussões sobre o tema, que requer constante atualização.
AEX	Projeto	- Diálogo entre Universidade e Sociedade; - Experiência autêntica entre teoria e prática	- Os conteúdos trabalhados em sala, nas várias disciplinas, serão desdobrados na prática extensionista, e estas serão substrato para pesquisas.

Quadro III – Avaliação apresentada nas ações de extensão – Edital carga horária/2016

Ação de Extensão	Tipo da ação	A avaliação	Instrumentos avaliativos
AEI	Curso	- Continuamente para o êxito no processo de ensino-aprendizagem. - Se houve impacto no rendimento dos alunos participantes na aprendizagem dos conteúdos escolares.	- Questionário - Discussão - Atividades - Averiguação
AEII	Projeto	- As estratégias de avaliação são dinâmicas e processuais - Feedback - Verificação de mudanças no processo	- Questionários - Relatórios - Artigos científicos
AEIII	Projeto	- Muito geral, compreendendo apenas as informações do projeto	- Questionário
AEIV	Programa	- Verificação se o programa está sendo de acordo com o prognóstico proposto e se foi atingido. - Envolvimento da equipe. - Nível de satisfação atingido. - Impacto na qualidade de vida - Solução de problemas para os principais problemas apresentados. - Quantitativa e qualitativa. - A contribuição do programa em atividades de ensino e pesquisa.	- Questionário - Relatório - Assiduidade, pontualidade - Preparação das aulas - Criatividade e cumprimento - Testes - Reuniões
AEV	Projeto	- Desenvolvimento da capacidade de compreensão	- Tradução e publicação de dois artigos. - Frequência e participação nas atividades - Resultado da tradução
AEVI	Projeto	- Informações sobre o referido projeto.	- Questionário
AEVII	Projeto	- Conhecer como o público vê o projeto, e como este pode ser melhorado.	- Questionários - Quadro de sugestões - Formulários - Entrevista coletiva
AEVIII	Curso	- Para correção de falhas e reforço dos aspectos positivos.	- Questionário - Reunião
AEIX	Projeto	- Verificação dos objetivos atingidos.	- Questionários - Reuniões
AEX	Projeto	- Contínua e com cobrança. - Aspectos negativos e positivos do projeto.	- Redação - Questionário

Nos meandros da interdisciplinaridade, avaliação e formação pela/na extensão: discussões e análises

O Fórum de Pró-Reitores de extensão apresenta algumas diretrizes que orientam e sinalizam perspectivas epistemológicas que valorizam a diversidade, a pluralidade de ideias e, como consequência, as práticas educativas emancipatórias.

Encontramos em Santos (2004; 2010) e Oliveira (2008; 2010) os fundamentos para pensarmos na extensão como viabilizadora de práticas emancipatórias, uma vez que

sinalizam possibilidades de pensarmos em epistemologias que contribuam com uma cidadania com vistas a uma justiça global, implicada com/na tessitura de diálogos entre conhecimentos plurais, que criem múltiplas racionalidades, ou seja, um projeto educativo emancipatório que problematize o conhecimento-regulação, típico da ciência cartesiana, pelo conhecimento-emancipação, transformando-se a solidariedade na forma hegemônica de saber e aceitando-se um certo caos (OLIVEIRA, 2010).

Assim, a interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do aluno e impacto na transformação social (FORPROEX, 2013) são diretrizes que precisam ser significadas por meio da sistematização e da realização das ações de extensão na tessitura do conhecimento, que se dá na relação *dentro fora* da Universidade.

A interdisciplinaridade, noção central na definição do conceito de extensão definida pelo FORPROEX (2013), precisa ser discutida, entendida e concretamente realizada nas ações de extensão realizadas no âmbito das IES, uma vez que o paradigma da fragmentação não contribui com a visão de totalidade e de complexidade inerente ao mundo, às práticas cotidianas. A interdisciplinaridade promove a interação no campo da ciência, associando o que se *ensina aprende* às condições concretas da vida, de maneira a atribuir sentido e uma maior aproximação da realidade *vividasentida*.

Assim, adentramos na imbricada relação entre epistemologia e pedagogia, que nos dizeres de Pavianni (apud LÜCK, 2007, p. 53), “há que se superar a mentalidade que separa e esconde as relações entre a situação pedagógica e a situação epistemológica, isto é, entre o ensinar e a produção de conhecimentos científicos”.

Para Goldman (1979, p. 3-25), “um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem, superando a visão de fragmentação da ciência positivista”. No entanto, o radical “disciplina” permanece, o que nos faz pensar qual o espaço, nessa definição, para o diálogo com o senso comum, com os saberes do cotidiano.

Na perspectiva do Fórum, a interdisciplinaridade parece apresentar um outro entendimento, quando propõe o diálogo simultâneo entre educação-cultura-científico e político. Em Câmara (apud REIS, 2009, p.15), encontramos a seguinte definição de interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

Pensamos que ensino-pesquisa-extensão, entendidos em uma trama, em uma relação formativa, não pode abrir mão de *saberes fazeres* que dialogam com epistemologias plurais, emancipacionistas. Encontramos essas perspectivas na tessitura de ações que expressam a relação da extensão com o ensino e a pesquisa, através de ideias como:

Vivência das práticas de pesquisa, ensino e trabalho por parte do grupo que compõe o projeto, com membros da sociedade, produz um aprendizado prático para a vida estudantil; a prática como fortalecedora dos conceitos estudados em sala de aula (AE VII – PROJETO/UERN, 2016).

Extensão como campo de pesquisa fomentadora de mudanças nos cenários de formação das instituições envolvidas (AE II – PROJETO/UERN, 2016).

Entendemos, como Fazenda (2013), que o diálogo é a única condição possível para um fazer interdisciplinar. Nesse sentido, acreditamos ser necessário ampliar discussões que possam viabilizar ressignificações de sentidos que expressam a extensão como momento de aplicação da teoria, do conhecimento científico aprendido na universidade. Essas visões ainda se sustentam em paradigmas da fragmentação e na ideia de que é possível alijar saberes outros, quando diferentes do conhecimento dogmático da ciência moderna. Percebemos essa perspectiva em expressões como:

A relação ensino, pesquisa e extensão ocorre através da vivência da equipe de trabalho na aplicação prática das teorias estudadas em sala de aula, junto aos participantes (AE VIII – CURSO/UERN, 2016).

Pesquisa: o aluno deve realizar pesquisas sobre assuntos relacionados ao conteúdo do curso;

Ensino: necessidade de o aluno aprender e aprofundar conteúdos do Curso;

Extensão: momento de compartilhar o conhecimento adquirido na graduação (AEI – CURSO/UERN, 2016).

Acreditamos ser necessária a ampliação da discussão dos conhecimentos sobre a natureza da extensão, a fim de nos afastarmos de perspectivas que se sustentam na ideia de aplicabilidade dos conhecimentos acadêmico-científicos junto à comunidade. As perspectivas epistemológicas que se aproximam da natureza de uma extensão dialógica e interdisciplinar preconizam a ideia de reciprocidade e mutualidade frente ao conhecimento tecido dessa/nessa relação – universidade/sociedade. Assim, a ação extensionista se concretiza em um fazer junto com a comunidade, em que ambas participam com seus saberes e se transformam mutuamente.

A interdisciplinaridade enquanto perspectiva epistemológica e atitude pedagógica se pauta em um diálogo plural entre os saberes da ciência e os saberes do cotidiano, o que nos faz pensar se a perspectiva epistemológica multirreferencial (ARDOINO, 1998) não seria mais adequada para pensarmos em um conceito de extensão que extrapole o radical disciplinar e caminhe em uma perspectiva de valorização de saberes plurais, das diferenças e do exercício da práxis, percebendo, inclusive, a complexidade dos fenômenos formativos que ocorrem na relação universidade/sociedade.

As ações de extensão aprovadas no Edital de carga horária/2016 nos fizeram pensar que os projetos de extensão, pela sua área de atuação, podem apresentar diferentes níveis de interdisciplinaridade, desde o mais simples ao mais complexo, ou seja, um projeto de atendimento odontológico à comunidade se diferencia de um projeto com leituras dialogadas junto à comunidade. O primeiro se caracteriza mais como uma prestação de serviço, e o segundo possibilita a dialogicidade por meio do diálogo de saberes plurais, tendo por natureza uma atitude pedagógica mais interdisciplinar. Assim, percebemos que alguns projetos pensam essa relação de diferentes formas:

A pesquisa comparece de modo indireto (pesquisa bibliográfica como campo de análise contínuo, importante para lidar com o ensino necessário nas ações do projeto); a extensão gera discussões sobre o tema que requer constante atualização (AE IX – PROJETO/UERN, 2016).

Nesse projeto, percebemos que a fonte retroalimentadora do ensino e da pesquisa não é o diálogo com a comunidade, mas os casos específicos de tratamento odontológico que geram a necessidade de estudos e discussão na sala de aula, caracterizando-se como uma prestação de serviço na comunidade.

É fato que o debate continuado na formação sobre a Universidade que temos e a Universidade que queremos requer pensar a extensão como *espaço tempo* de tessitura epistemológica, que ressignifica o ensino e a pesquisa, sinalizando a necessidade de epistemologias e metodologias dialógicas, interdisciplinares e fomentadoras de uma formação emancipatória, só possível de se concretizar em um diálogo consigo, com o outro e com o mundo. Nessa formação, o conhecimento científico se hibridiza a tantos outros saberes, tornando possível a inteligibilidade das tantas práticas cotidianas muitas vezes “silenciadas”.

No que diz respeito à avaliação, não nos deteremos nos aspectos e discussões mais amplas que perpassam a educação e outras áreas, no entanto, analisaremos alguns recortes feitos na escrita das ações em torno da avaliação pretendida e sua relação com a retroalimentação entre o contexto acadêmico e sua inserção social, a partir do que se pretende atingir.

Assim, discorrer sobre avaliação faz com que percebamos a capacidade de ir e vir no direcionamento da revisão e revitalização das ações realizadas pelos envolvidos nessas ações. Dessa forma, remontamo-nos à avaliação como um processo que esteja em articulação permanente entre os avaliados e avaliadores, sendo assim democrática, clara e perceptível, com a intenção de melhoria dos aspectos avaliados.

Entendemos ainda que não existe um formato de avaliação, justamente pela diversidade dos participantes e das ações, como confirma Dias Sobrinho (2002, p.40): “não há um modelo único de avaliação, uma só concepção, uma só prática. Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações. Plurais, mas não aleatórias, descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente”.

A avaliação em si é modificadora dos agentes e só terá sentido, via seus instrumentos, se for capaz de conduzir quem avalia para tomadas de decisões que tomem por base a melhoria do contexto analisado. Nesse sentido, os instrumentos avaliadores devem contemplar as especificidades das ações apresentadas, a partir dos objetivos apresentados inicialmente, e, por isso, se diferenciam de ação a ação.

Na extensão, o processo avaliativo deve atingir a comunidade acadêmica e os agentes sociais envolvidos, pois são partícipes reais e capazes de perceberem as mudanças efetivas realizadas em seus contextos.

No documento da Política Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, p.88), temos:

Ainda no que se refere à avaliação, cabe ressaltar que a Extensão Universitária deve ser entendida como processo formativo, prospectivo, quantitativo e qualitativo, a ser mensurado por critérios objetivos (relatório, trabalho escrito, publicação ou comunicação) e subjetivos (compromisso, dedicação). Esse processo deve estar integrado à avaliação dos objetivos e metas dos programas ou projetos extensionistas, assim como à avaliação dos critérios da participação do estudante – e da equipe de trabalho na qual este se inclui – sobre os problemas sociais.

Vemos então como a avaliação entendida no documento nacional comunga com nossa ideia de que a avaliação acontece entrelaçada de vários critérios que se adequam ao projeto, programa ou cursos extensionistas.

Pensar assim também nos faz refletir sobre as metas e os objetivos a serem inicialmente descritos em qualquer ação de extensão, tendo em vista que, no próprio formulário preenchido por quem propõe a ação, esse é um dos requisitos necessários.

Entendemos que a avaliação deve estar consoante, coerente com todo o projeto e principalmente com a contemplação das metas delineadas para serem atingidas a partir dos objetivos propostos.

Pois bem, diante desta reflexão e entendimento, colocamos a análise de nossas ações em torno do aspecto avaliativo apresentado e seus instrumentos. Iniciamos com uma indagação que consideramos significativa no processo de avaliação: ao avaliarmos, não devemos direcionar para nossas metas pretendidas e alcançadas ou não, em função dos objetivos propostos nas ações de extensão? Será que propomos avaliações em função de uma exigência imposta pelo programa de extensão, em que devemos cadastrar nosso curso, projeto ou programa? Para quê e para quem, de fato, avaliamos?

Nesse direcionamento, e a partir do *corpus* avaliado, percebemos o quanto evasivo é o norteamento da avaliação descrita nas ações de extensão, utilizando chavões como: compreender como o público vê esse projeto, sem a preocupação de quais metas e objetivos atingidos até então. Das 10 propostas analisadas, apenas uma se refere aos objetivos das ações, quando na avaliação retrata o seu direcionamento para: “verificação dos objetivos atingidos”, no entanto, não especifica como fará isso, o que fará com essa verificação, nem para quem a avaliação será efetivada.

Parece-nos, então, que o processo avaliativo não é relevante, nem nos mostrará a relevância ou não da ação perante à sociedade, e esse pode ser um embate muito maior na política de inserção social, pois ouvir os atores sociais das ações extensionistas fará com que a universidade seja revista e ampliada a partir dos que estão fora dela, fazendo-se reflexões e leituras que extrapolam os seus muros, consolidando, portanto, a articulação entre academia e sociedade.

Também nos parece que as avaliações propostas, com seus instrumentos vagos e imprecisos – como reunião, relatórios, artigos –, faz-nos perceber que o preenchimento do formulário induz a uma proposta avaliativa que não reflete a realidade inserida no contexto maior das ações apresentadas, mas sinaliza uma intenção democrática do processo avaliativo em si, e por isso capaz de promover alterações e ampliações em seu contexto.

Nessa mesma perspectiva, encontramos o questionário como instrumento avaliativo em 9 das 10 propostas de ação escolhidas para análise.

Os questionários são instrumentos que, como outros instrumentos de avaliação, não possibilitam por si só refletir toda a realidade apresentada, no entanto, parece ser um instrumento simples e conhecido por todos e, por isso, citado em todas as propostas extensionistas analisadas.

Todo instrumento de avaliação precisa ser claro e o mais preciso possível, para que possibilite uma leitura da realidade vivida não só aos que estão à frente das ações, mas também pelos protagonistas que delas fizeram parte. Mesmo assim, um discurso comum a quase todos os projetos avaliados foi a busca pela melhoria das ações, o que alicerça ainda

mais a análise inicial de que, nos discursos, são utilizados chavões incorporados em nosso cotidiano, haja vista a falta de especificação e vinculação das ações aos objetivos descritos.

Dessa feita, chegamos a refletir sobre a questão para quem e para quem avaliamos? Percebemos que não se sabe bem para quem avaliamos, tendo em vista não nos dirigirmos a nenhum objetivo nem meta dos projetos, no entanto, para quem avaliamos, ou melhor, direcionamos nossa avaliação, podemos perceber – pelo discurso pouco fundamentado e de relação com as ações de extensão – que propomos avaliação para que se constituam como documentos legais exigidos pela instituição.

Não queremos dizer aqui que nossas ações de extensão estão fora do contexto social em que se inserem, nem do contexto acadêmico em que se enquadram e dão origem, mas que necessitamos urgentemente, nós todos, a Pró-Reitoria de Extensão e os que fazem e coordenam as propostas extensionistas, refletir sobre o que de fato devemos avaliar, tendo em vista nosso intuito maior que é fazer com que os objetivos de cada proposta sejam contemplados.

De nada adianta haver uma proposta a ser realizada se não a analisamos e pensamos em como os sujeitos partícipes da proposta pensam e analisam, a partir da sua realidade social e sua inserção nas ações executadas.

Ter voz e vez na análise das ações de que participamos é fundamental para a sua melhoria e, principalmente, para o envolvimento e corresponsabilidade da comunidade acadêmica e da sociedade, na tentativa de entrelaçarmos os saberes/fazerem tão úteis e necessários à universidade, muitas vezes distante dos seus além muros.

Conclusões: o caminho ressignificado

A prática de atividade de extensão no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte vem sendo gradativamente qualificada em função de um olhar sistematizado e preocupado da Pró-Reitoria de Extensão, que chama a comunidade acadêmica para um processo continuado de discussão conceitual, epistemológica, metodológica e política.

É nesse cenário de desejo de ampliar e melhorar a qualidade das atividades de extensão que este artigo foi produzido, sinalizando, inclusive, perspectivas formativas que possibilitem a ressignificação da sistematização e da realização das ações de extensão, viabilizando o que preconiza a Política Nacional de Extensão. Este estudo desvelou, no entanto, que se faz necessário um processo formativo junto à Comissão de Extensão – colegiado consultivo, deliberativo e responsável pela avaliação e aprovação das ações de extensão –, a fim de melhorar os processos de avaliação e de orientação na elaboração e realização das atividades de extensão, considerando os seguintes pontos, a saber:

- Qual o sentido atribuído à natureza do conceito de extensão no âmbito da UERN;
- O que caracteriza de fato uma ação extensionista;
- Como percebemos a relação entre ensino-pesquisa-extensão;
- A interdisciplinaridade está sendo viabilizada nas ações de extensão e como a compreendemos.
- Quais públicos, quais epistemologias e quais avaliações precisam fazer parte da natureza da extensão na Universidade.

As ações avaliadas reforçam ainda mais a importância da extensão para a qualidade da formação acadêmico-profissional-humana. Um aluno e um docente que vivenciam uma *experiência aprendente* junto com a comunidade é alguém possível de se abrir para conhecimentos plurais, de ser criativo, de se perceber parte de uma totalidade que só faz sentido quando tecida por/em redes de conhecimento, na relação *dentro fora* da Universidade.

Por fim, concluímos que a extensão precisa ser continuamente qualificada como uma formação em devir, uma política de sentido, cujo horizonte é a formação emancipatória e implicada consigo, com o outro e com o mundo.

Referências

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: _____. (Org.). Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP et al., 2010.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EDUFScar, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. Práticas interdisciplinares na escola. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

LÜCK, Heloísa. Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etno pesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álamo. Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009, p. 75-126.

_____. Compreender/mediar: o fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Boaventura e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. FORPROEX, Porto Alegre. 2ª imp., ago.2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. Revista de educação, linguagem e literatura da UEG, Inhumas, v. 1, n.2, out. 2009. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/edselma/texto-interdisciplinaridade-napraticapedagogica> Acesso em: 03 mar. 2016.

RIBEIRO. Mayra R. Fernandes. A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo. 207 f. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Lisboa: Almedina, 2010.



Artigo recebido em:
15/08/2016
Aceito para publicação em:
11/10/2016

PERCEPÇÕES DE PACIENTES E PROFISSIONAIS DE SAÚDE SOBRE AS VISITAS MUSICAIS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “BOA NOITE, BOM DIA HUAP”

PERCEPTIONS OF PATIENTS AND HEALTH CARE PROFESSIONALS ABOUT THE VISITS PAID BY THE OUTREACH PROGRAM “GOOD NIGHT, GOOD MORNING HUAP”

*Lenita Barreto Lorena Claro**

*Delvo Vasques Netto***

*Larissa Rodrigues Valente****

RESUMO

“Boa Noite, Bom Dia HUAP” é um programa de extensão da Universidade Federal Fluminense, que realiza visitas musicais às enfermarias do hospital universitário, com vistas a melhorar a qualidade do período de hospitalização. Pesquisa qualitativa avaliou a contribuição das visitas ao bem-estar emocional e físico dos pacientes, por meio de 28 entrevistas com pacientes e 10 entrevistas com profissionais de saúde, submetidas à análise de conteúdo. Os efeitos percebidos das visitas, pelos pacientes e profissionais, foram distração, melhoria do humor, alívio da dor e desconforto, relaxamento e diminuição da ansiedade e melhor qualidade do sono dos pacientes. Os profissionais relataram que as visitas tiveram efeitos benéficos sobre si próprios, como relaxamento, alegria e descontração, em meio a uma rotina de trabalho pesada, além de perceberem mudanças positivas no ambiente das enfermarias durante e após as visitas.

Palavras-Chave: humanização; hospital universitário; música

ABSTRACT

“Good night, good morning HUAP” is an outreach project developed by Fluminense Federal University which pays visits at university hospital wards in order to improve the quality of the hospitalization period through music. The study carried out a qualitative research, through 28 interviews with patients and 10 interviews with health care professionals, subjected to content analysis. It assessed the contribution of the visits to the emotional and to the physical well-being of patients. The patients and professionals perceived that the visits contributed to distract patients, to improve their mood and sleep quality, to relieve pain and discomfort and to reduce anxiety. The health care professionals reported that the visits had beneficial

* Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ – Brasil. E-mail: lenitalorena@yahoo.com.br

** Aluno de graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ – Brasil. E-mail: delvovasques@id.uff.br

*** Aluna de graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ – Brasil. E-mail: larissavalente@id.uff.br

effects on themselves, such as relaxation and joy in a routine of heavy work. Besides, they notice positive changes in the wards during and after the visits.

Key words: humanization; university hospital; music.

Introdução

Boa Noite, Bom Dia HUAP (BNBD) é um programa de extensão da Universidade Federal Fluminense, iniciado em 2008. Suas finalidades são contribuir para a humanização hospitalar e a formação dos estudantes da área de saúde. O programa envolve a realização de atividades artísticas e lúdicas e a interação entre estudantes e pacientes, nas enfermarias do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), possibilitando melhor qualidade do período de hospitalização dos pacientes, com vistas a contribuir para seu bem-estar e recuperação.

A hospitalização é uma experiência que geralmente provoca angústia e temores, não somente em função dos sintomas e preocupações referentes ao processo de adoecimento, como também devido à ruptura com o ambiente familiar e social, interrupção das funções sociais e estadia num ambiente restrito e que oferece pouca privacidade (TORALLES-PEREIRA et al., 2004; BERGOLD; ALVIM, 2009).

Especialmente nos hospitais que atendem pacientes com maior gravidade, como os universitários, a hospitalização é frequente causa de estresse e depressão, para os pacientes e também para seus acompanhantes.

Nas atividades do BNBD, conta-se com uma média de 50 estudantes, de vários cursos da área da saúde, a cada semestre letivo. São divididos em dois grupos, coordenados por um docente, e realizam visitas semanais às enfermarias do HUAP, incluindo-se também o Centro de Tratamento Intensivo, Unidade Coronariana e Emergência. As visitas são realizadas ao final do dia (18-20h), momento em que o hospital fica mais silencioso, buscando oferecer aos pacientes uma “boa noite”, seguida de um “bom dia”.

Durante as visitas, os estudantes utilizam adereços coloridos e lúdicos e interagem com os pacientes e acompanhantes por meio de conversas, a leitura de uma estória, um poema, feitura de dobraduras, entre outras atividades. Aquelas com maior aceitação e participação dos usuários, especialmente adultos, são as músicas populares, cantadas com acompanhamento ao violão e outros instrumentos. Após cada visita, um dos estudantes encarrega-se de fazer o relato da visita, que é divulgado através de redes sociais para todos os participantes.

Participam do programa três professores do Departamento de Saúde e Sociedade da UFF, com formação na área da saúde, sendo uma também arteterapeuta. Resultados dessa experiência têm sido publicados sob forma de artigos (LANZIERI et al., 2011), dissertações e trabalhos apresentados em Congressos.

Uma das principais diretrizes do SUS é a integralidade, conceito amplo que inclui a atenção e cuidado às várias dimensões que compõem o ser humano: física, mental, emocional, espiritual e social (COSTA, 2004; BONFADA et al., 2012).

Diversas formas de terapias complementares e alternativas têm sido utilizadas para promover o cuidado mais humanizado e integral a pacientes hospitalizados. Um exemplo é a arteterapia e as diversas formas de terapias expressivas, que utilizam recursos diversos para auxiliar as pessoas a resgatar conteúdos inconscientes e expressá-los, o que contribui para a saúde global e bem-estar. Essas formas complementares de tratamento têm sido empregadas em hospitais de diferentes países, especialmente para pacientes com doenças graves, e seus efeitos na redução do estresse, depressão, entre outros, têm sido documentados

(SINGH, 2011; WOOD et al., 2011; MISCHÉ-LAWSON et al., 2012; VIANNA et al., 2013).

A arte, ao se valer de uma linguagem não verbal e simbólica, proporciona um diálogo com o universo interior das pessoas, o que facilita processos de reflexão, percepção, organização e autoconhecimento, além de colaborar com o estabelecimento de vínculos, a comunicação interpessoal e a empatia. Nesse sentido, ela pode ser útil tanto na formação de profissionais de saúde, quanto como forma de terapia (TAPAJÓS, 2002).

A música e as visitas musicais também têm sido utilizadas, no âmbito hospitalar, como tecnologias de cuidado e humanização, que beneficiam pacientes, acompanhantes e profissionais (BERGOLD; ALVIM, 2009a,b).

Dessa forma, a música é uma experiência e uma linguagem universal, capaz de provocar relaxamento, sensação de bem-estar, de mais energia e vigor, sendo um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual, conforme demonstram vários estudos (SEKEFF, 2002). Também provoca efeitos físicos, como redução da pressão arterial e aumento da tolerância à dor, entre outros (BRÉSCIA, 2009; SEKI; GALHEIGO, 2010).

Por isso, tem sido empregada no cuidado de crianças (FERREIRA et al., 2006; CORREA; BLASI, 2009; CHADI TONDATTYI; CORREA, 2012), adultos (BACKES et al., 2003; BLASI; CORREA, 2007; SILVA et al., 2008) e pessoas no final da vida (SEKI; GALHEIGO, 2010), como recurso para aliviar a dor, o estresse e a ansiedade e contribuir para uma melhor qualidade do período da hospitalização. As visitas musicais são tecnologias simples de cuidado e apreciadas na cultura do país, que é muito musical.

A finalidade deste trabalho é divulgar os resultados de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Extensão Boa Noite, Bom Dia HUAP, que avaliou a contribuição das visitas musicais ao bem-estar emocional e físico dos pacientes hospitalizados.

Método

Foi utilizado método qualitativo de investigação, e, como técnicas de pesquisa, entrevistas semiestruturadas aplicadas a pacientes, seus acompanhantes e profissionais de saúde de plantão nas enfermarias visitadas. O Projeto de pesquisa em foco foi aprovado pelo Comitê de Ética do HUAP.

Durante cada visita do BNBD, eram anotados o nome dos pacientes visitados, os quais eram sorteados, posteriormente, para as entrevistas a serem realizadas nos dias seguintes. Os alunos participantes do Projeto também faziam contato com profissionais presentes nas enfermarias visitadas, convidando-os a participarem da pesquisa. As entrevistas, tanto com os pacientes, quanto com os profissionais, foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas. O material obtido foi submetido à técnica da análise de conteúdo temática. Os temas que emergiram são descritos a seguir, acompanhados por excertos elucidativos de falas dos entrevistados.

Resultados e Discussão

Foram entrevistados 28 pacientes hospitalizados, no período entre abril e julho de 2014. Destes, 18 eram homens e 10 mulheres. Na faixa etária entre 50 e 69 anos de idade, situavam-se 17 entrevistados; 6 estavam na faixa entre 30 e 49 anos; 3, na faixa dos 70 anos e mais; 1 era menor de 10 anos, e, ainda, 1 era adolescente.

A grande maioria descreveu a experiência da hospitalização de forma positiva devido à boa qualidade do hospital e dos profissionais, em especial sua capacidade técnica e experiência, seu bom-humor e carinho no trato com os pacientes.

Tá tudo bem! O pessoal aqui é muito atencioso. Os médicos, as enfermeiras, entendeu? É difícil ver um hospital assim, com a dedicação que eles têm. Eles tratam muito bem as pessoas. As enfermeiras são bem dedicadas. São legais, entendeu? Ajudam muito. Já fiquei internada em outro hospital e as enfermeiras eram agressivas. Elas aqui são carinhosas, ajudam muito. São ótimas. Já comentei isso com muita gente. O atendimento aqui é fora de série. Muito bom. (Feminino, 45 anos, Enfermaria Clínica)

Muito legal. Tudo direito. Comidinha na hora certa. Direitinho. Limpinho. A rapaziada trabalha com vontade. Dá atenção. Cuida de nós direitinho. (Masculino, 55 anos, Enfermaria Cirúrgica)

A maior proximidade e convívio com os profissionais de enfermagem foi enfatizada:

Tudo bem, é ele que manda o remédio, mas é a enfermeira que faz o trabalho melhor que tem. É ela que tá ali, que tá se preocupando, que tá te vendo, tá falando, te animando, rindo, brincando, fazendo o que as meninas fazem aqui, não é? (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

A relação entre profissionais de saúde e usuários tem sido apontada como o principal elemento nos processos de humanização da atenção hospitalar (CHERNICHARO, 2011; SILVA et al., 2013).

Para a paciente, cuja fala foi transcrita acima, estar no hospital tinha o significado de poder descansar, ser aliviada da função de trabalhadora e cuidadora no lar, e ter a oportunidade de ser cuidada:

Eu costumava dizer pra minha filha quando eu tava em casa trabalhando, fazendo um monte de coisas, assim: “Ai, meu Deus, preciso voltar pro meu SPA. O único lugar que eu lembro que tirei férias, que alguém me servia comida, que trocava a roupinha de cama todo dia, ficava limpinha, era no Antônio Pedro. Vou voltar pra lá.” [risos] (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Poucos entrevistados descreveram a hospitalização como uma experiência essencialmente negativa. Um deles, em função de estar na emergência, restrito ao leito e sem contato com o mundo exterior:

Não conseguia nem ler por causa dessa máquina. Hoje, como eu sentei, eu consegui ler. Falo de uma arquitetura mais humana. Sai disso. Essa arquitetura de hospital. Uma coisa mais humana, mais ambientada. O reflexo disso é tá aqui dentro e não ter noção do dia. Acho que uma coisa que de imediato melhorava isso, era televisão. Não faz obra e traz a realidade do dia a dia aqui pra dentro. O que eu mais tenho sentido, por incrível que pareça, é isso. E tem outra coisa também. Isso é complicado porque é assim em todo lugar. Eu não gosto de ficar assim. Eu sou meio claustrofóbico. (Masculino, 56 anos, Emergência)

Os processos de adoecimento e hospitalização eram vistos por alguns entrevistados como experiências importantes para o aprendizado e crescimento pessoal e que contribuíam para uma maior união da família:

Então eu fiquei pensando assim: Tudo o que você passa na vida é um aprendizado. Eu falei pra meus filhos: Olha, agora tá todo mundo aqui. Todo mundo arrumou um tempo pra vir, estão todos agarrados comigo o tempo todo. Mandam mensagem no celular, fazem gracinha, ficam aqui. O meu marido, que nunca botou a mão em nada, nem pra descascar uma banana, está colocando a máquina de lavar pra funcionar, arrumando comida. Então as coisas acontecem pra isso mesmo. Infelizmente são pra isso, pra aprender. Então o ideal seria as pessoas aprenderem antes de ter que ficar na cama, antes de perder o ente querido, antes de ficar doente, sei lá. Tinha que ter uma maneira de educar as novas gerações. (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

A espiritualidade, a religiosidade e a fé mostraram-se presentes nas falas de quase todos e estavam ligadas a esses processos, proporcionando sentido e esperança para o futuro:

Agora eu sei que Jesus é o nosso mediador pra Deus, não é? A gente fala com Jesus e Jesus fala com Deus. Tem que ter certeza, ter fé em Deus. Mas é muito bom. Deus está sempre na minha vida. E Ele tem mais o que fazer, mas está entre nós. Se a gente tá de pé é graças a Deus, não é? Eu sou muito alegre, sabe? Gosto muito de ouvir as palavras de Deus e gosto de falar também... (Masculino, 86 anos, Setor de Doenças Infecciosas e Parasitárias)

Tem gente que tem dúvida se acredita em Deus ou não passando por tanta coisa ruim. Por exemplo, uma grande tragédia, uma queda de barreira. Por quê? Acontece pra isso. É aí que está a chamada "mão divina". Eu acho que a presença de Deus está exatamente ali. Não na facilidade. (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Para outros pacientes, o adoecimento e a hospitalização tiveram outros significados – interrupção e mesmo perda de papéis sociais importantes, como o de provedor, cuidador de familiares e trabalhador:

Eu tenho que cuidar da minha filha! Ela tá assim, de mão em mão, não tá sendo bem cuidada. A minha filha é especial. A minha filha precisa muito de mim. Ela tem 33 anos, mas depende de mim pra tudo! Pra banho, pra comida, pra tudo! Pra escovar os dentes, pentear o cabelo, não é? Ela é esperta, mas ninguém cuida melhor do que uma mãe. E Deus deu ela pra mim pra eu cuidar dela. (Feminino, 58 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Fico pensando, né? O que eu vou fazer da minha vida. Eu andava tão alegre, eu andava tão seguro. Eu tinha companhia. Agora eu vou ficar sozinho, vou ficar triste. Vou ficar triste. Meu Deus! Vou pensar e imaginar, o que que aconteceu? Tô pensando que eu não tô preparado. Vou dar entrada na aposentadoria. (Masculino, 55 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Em relação à ocupação do tempo durante a internação, assistir televisão foi a forma mais citada. Os aparelhos de televisão estão instalados na grande maioria das enfermarias, com exceção da Unidade Coronariana e do CTI. Na ocasião da pesquisa também não estavam presentes na Emergência, mas posteriormente foram ali instalados. Para os pacientes restritos ao leito, a TV torna-se a principal distração:

A única coisa que eu posso fazer atualmente é assistir televisão. Por que andar eu não posso tá andando pra lá e pra cá. Eu to com isso aí desde que eu vim pra cá, com essa alimentação na veia. Pra onde eu vou eu tenho que levar isso daí. Aí não tem como tá saindo da cama. Pra andar eu tenho que desligar aqui, a enfermeira tem que desligar a máquina e não tem como ficar muito tempo desligada. Às vezes, eu fico sentado ali vendo televisão. Às vezes, eu fico andando dali pra aqui, daqui pra ali... De vez em quando eu pego um livro aí, dou uma lidazinha, quando cansa, para... (Masculino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

A segunda forma de distração mais frequente é conversar com os companheiros de enfermaria. As grandes enfermarias do hospital são divididas em boxes com seis leitos cada, o que possibilita muitas interações e criações de vínculos entre os pacientes e também seus acompanhantes. Os pacientes que podem deambular interagem também com os companheiros das enfermarias vizinhas e andam um pouco pelo andar do hospital.

Assisto televisão. Vou com meu amigo [aponta para o paciente do leito ao lado] lá fora dar uma volta lá. Ele é o único que tá andando. Vou ali no leito de outros amigos. Procuro uma companhia. Vai lá, conversa, brinca. Fica ali vendo revista no pátio ali fora. Tomando um banho de sol, quando tem sol, por que agora tá fazendo frio. No horário de dormir a gente desliga a televisão e dorme tranquilo. (Masculino, 40 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Aqui a gente brinca com os colegas aí, entendeu? Fica assistindo televisão um pouquinho, de vez em quando eu leio a palavra também [mostrou a Bíblia], entendeu? E só. A gente não pode fazer mais nada mesmo... É isso aí. (Masculino, 72 anos, Ortopedia)

Um dos entrevistados, que já havia estado internado no Setor de Doenças Infecciosas e Parasitárias, onde os pacientes são acomodados em quartos separados, reclamou da solidão lá vivenciada e diz sentir-se melhor numa enfermaria:

Aqui em cima é bom! Lá no DIP é mais fechado. Estava no DIP antes. Ficava sozinho. Aqui a hora passa mais rápido. Só horário de visita que é muito rápido. Minha esposa mora longe, vem de longe, chega aqui em cima da hora e logo tem que ir embora. (Masculino, 44 anos, Enfermaria Clínica)

Alguns autores, em pesquisas com pacientes hospitalizados, têm destacado a função de apoio e suporte que a interação entre os companheiros de enfermaria, a possibilidade de novas amizades e o apoio mútuo exercem sobre eles (TORALLES-PEREIRA et al., 2004).

Uma paciente, internada na Unidade Coronariana, reclamou da falta de TV e das restrições que o setor exige, mas destacou a interação entre os pacientes, profissionais e estudantes como a principal forma de distração:

Aqui não pode ficar com televisão, não pode ficar com nada. Aí eu esqueci de pedir a ele pra comprar palavra-cruzada. Eu tenho em casa um monte até. Gosto à beça. Gosto de ler. Leio muito. Devoro livros. Podiam trazer alguma coisa aqui pra gente. É, aqui tem um monte de restrição. Paciente não pode se emocionar, não pode fazer um monte de coisa. Mas acho que palavra-cruzada pode. Aí aquele senhor que tá lá, ele conversa à beça. Aí a gente conversa e ele não para de falar. Vai da hora que acorda até a hora de dormir. A gente ri. [risos] As meninas [equipe de Enfermagem] morrem de rir. Falam que ele nasceu pra ser parlamentar. [risos] Mas aí distrai a gente. A menina que tá do lado dele [outra paciente] também brinca muito com ele. Aí ele chama as meninas de bonitas: "Ah, você é loira,

mas está escondendo o seu cabelo, que do lado de fora é preto!” Aí distrai a gente, distrai... Quando vê, a gente nem lembra dos problemas. [risos] (Feminino, 64 anos, Unidade Coronariana)

O convívio muito próximo com outros pacientes na mesma enfermaria traz também o compartilhamento das dificuldades e desencadeia preocupações com os problemas do outro e atitudes de solidariedade:

Ela [outra senhora sentada na poltrona toda enrolada com o cobertor] está aqui desde 15 de dezembro. Pra falar com ela é meio complicado. Ela dorme, acorda, dorme, acorda. Essa aqui piorou [senhora do leito ao lado]. Sabe há quanto tempo está aqui? Cinco anos. Sofreu um acidente na rua, foi trazida pra cá, a família abandonou. Tem muito disso no hospital. (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Eles estão tratando eu e outros pacientes bem. E quando tem um paciente que não pode sair do leito, como esse aqui do lado [aponta o paciente], a gente procura tá ajudando também os médicos e os enfermeiros. (Masculino, 40 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Ler livros, revistas, jornais e a Bíblia foi outra forma de distração bastante citada, seguida por ouvir música, fazer palavras-cruzadas ou caça-palavras e navegar pela *internet*.

É, pra mim fica um pouco difícil por que não posso andar muito. Me dá canseira. Só isso. Por que... quando a gente pode andar a gente vai pra um lado, pro outro, senta. E aí... assim não. Assim, quando eu vou pro banheiro, quando volto eu to cansado. Cansa muito. Eu trouxe uns livros aí pra ler. Pra entreter, não é? (Masculino, 64 anos, Enfermaria Clínica)

Normalmente pra passar o tempo eu leio minha Bíblia, assisto televisão. Bato papo com o colega. O cara aí do lado. E quando ele tá dormindo eu entro na internet, facebook [risos]. (Masculino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Em relação às sugestões para melhorar o período da hospitalização, foram citadas a instalação de aparelhos de ar condicionado nas enfermarias, que não dispõem de refrigeração, assim como a regulação da temperatura, nas que dispõem, além de outras sugestões:

A única coisa que eu achei que aqui tá faltando e sempre teve, é o ar condicionado. Antigamente, tinha ar condicionado isso aqui tudo. Tem uma tubulação pra entrada de ar, tanto que está escrito ali. E, por um motivo ou alguma coisa, até de saúde mesmo, tiraram. Lá embaixo [emergência] tem, mas acaba sendo um pouco insuportável. Tem horas que, por causa do frio, tenho que ficar muito coberta, encolhida. (Feminino, 57 anos, Enfermaria Feminina Cirúrgica)

Ajuda... Ajuda porque não deixa ficar depressivo, não é? O ambiente de hospital devia ser mais descontraído. Já melhorou muitas coisas, mas tem coisas que se fizer fica bom. Eu acho que deveria ter barbeiro pra cortar o cabelo. (Masculino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Quando indagados se já haviam participado de alguma atividade oferecida pelo hospital para os pacientes, a maior parte mencionou espontaneamente as visitas do BNBD. Alguns citaram atividades do Projeto Humanização, um projeto abrange várias frentes de atuação com voluntários:

Ah... teve umas meninas aqui que veio fazer meu cabelo. Conversa com a gente. É muito bom essas atividades. A gente fica muito sozinhos aqui, não é? É sempre bom. Deveria ter mais vezes. (Feminino, 30 anos, Enfermaria Clínica)

Teve umas meninas aqui. Fazendo as unhas da gente. Um grupo...um grupo de... esqueci o nome do grupo. Como é que é mesmo? Faz unha, cabelo, conversa com a gente. Explica tudo pra gente. penteia o cabelo da gente, passa uma basezinha na unha da gente igual passou hoje. Prá a gente ficar bonita, né? (Feminino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Atividades realizadas por outros projetos de extensão e setores do HUAP também foram mencionadas, como as do Projeto “Asas de Papel”, vinculado ao BNBD, que atua na Pediatria contando histórias para as crianças, da Psicopedagogia, que também atua na Pediatria e do Programa Terapia Expressiva, que têm uma ação na Enfermaria de Hematologia, denominada “A Hora da Visita”:

Tem, tem a recreação que vem cantando. Que já passou aqui hoje na hora da visita. Tem a tia Simone que leva ele pra lá pra fazer algum tipo de atividade. Agora na parte da tarde. À noite tem. Tem, não é, Wesley? Aquela que vem com o livro pra contar historinha. (Masculino, 10 anos, Pediatria)

Vêm umas meninas. Contam historinha, a gente faz uns trabalhos. (Feminino, 56 anos, Hematologia)

Atividades realizadas por grupos religiosos como conversas, orações e cultos foram lembradas como momentos de grande apoio para vários entrevistados:

Aqui ontem teve, por exemplo, uma Defesa Pastoral de voluntários. Veio um padre, traz hóstia, faz confissão. Orou, eu orei com ele. Rezou o Pai Nosso. Então você vê, é um conforto, não é? Ele falou: “Olha, tudo tem uma missão. A Sra. nos deu uma missão, nos trouxe aqui. A Sra. pediu pra vir alguém ler [a Bíblia] e eu vim aqui, não é? Então foi gratificante pra mim, porque eu vim e alguém precisou de mim, e à Sra. porque nos chamou.” (Feminino, 64 anos, Unidade Coronariana)

Assim, durante o dia também passou duas mulheres que orou pro povo todo. Fez oração pra todo mundo que tava assim na cama, sabe? Isso também é muito bom, sabe? (Feminino, 47 anos, Enfermaria Clínica)

Em relação às atividades do BNBD, todos os pacientes entrevistados disseram ter gostado das visitas e um dos pontos mais destacados foi a animação e alegria do grupo:

Foi tão legal, menina! Da outra vez que vocês vieram, eu estava aqui também! Já é a terceira vez que estou aqui nesse hospital. Ai a primeira vez que eles vieram, eu estava aqui. Ai quando foi ontem, eles vieram de novo. Ontem veio uma [paciente] ali do quarto pra vir aqui dançar. Ela ia operar hoje, nem sei se ela já chegou. Ela ia operar o pulmão, menina! Daí tava dançando! Ela não pode fumar, porque tem o pulmão todo inflamado, e ela ia abrir. De manhã, a mulher ontem não foi lá pra fora fumar?! E ela “Ih! Que esquentar a cabeça que nada!” Ai quando foi de tarde ela ‘tava’ dançando aqui na maior alegria. É assim mesmo, não é? Tem que ser. A vida tem que ser alegre. (Feminino, 58 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Sexta-feira... acho que foi sexta à noite. Eles conversavam com a gente. Cantavam música evangélica pra gente. Mandavam escolher a música que a gente queria e aprontamos uma festa aqui. Não podia dançar porque eu não podia fazer esforço, não é? [risos] Quem podia dançar, dançou, não é? (Feminino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Outros pontos destacados foram a possibilidade de os pacientes escolherem as músicas que queriam ouvir, poderem cantar junto com o grupo e a atenção pessoal dispensada pelos integrantes do grupo a cada um deles:

Teve um grupo aqui que a gente assistiu que eu gostei. Foi no dia que eu fui transferido pra cá. Um grupo de estudantes aqui da UFF mesmo. Até achei aquilo bonito pra caramba. Cantando música. Eu escolhia umas musicazinhas também, pedia a pessoa pra indicar uma música pra eles cantar. Mas foi muito bonito. Uma garotada tudo nova. Ajuda, porque eu cantei junto as músicas que eu pedi. Na hora da saída eles cantam um verso que fala com... “Seu Arnaldo eu não sei ta, ta, ta...” [Música do BNBD]. E cantando no ritmo. Eu gostei mesmo. (Masculino, 72 anos, Unidade Coronariana)

Olha, na sexta-feira veio um grupo de jovens aí. Cantou, tocou violão. Aí distraiu um bocado a turma aí. Ah, eu gostei. Achei interessante. Foi muito bom. Eles pediam pra gente escolher as músicas, qual gostava de ouvir... Foi muito bom. Músicas muito gostosinhas de ouvir, sabe? Muito alegrinhas. Tudo juvenzinho. Perguntavam o nome da gente e aí cantavam uma música com o nosso nome. Muito legalzinho. Assim quero dizer, é um momento em que você tá triste e você fica alegre naquele momento. Aí eles vão assim de leito em leito. Grupinho grande mesmo. Gostei. É legal a iniciativa. Jovens assim. É difícil hoje você ver um jovem com a cabeça bonita, não é? Trabalhando assim pra ajudar... (Feminino, 64 anos, Unidade Coronariana)

A estratégia utilizada pelo grupo de pedir que os pacientes e acompanhantes escolham o estilo musical, os cantores e cantoras favoritos e as músicas de sua preferência e, quando possível, cantem também, tem o propósito de estimular a autonomia dos pacientes, fazendo com que a intervenção seja construída com a participação de todos. Outros autores também têm destacado o valor dessa participação durante as visitas musicais (ALVIM, 2009; BERGOLD e ALVIM, 2009).

A grande maioria dos pacientes gosta muito de ouvir música. A música parece ter a capacidade de modificar estados emocionais, aproximar as pessoas e facilitar a comunicação. Segundo alguns autores, a música faz parte da natureza humana, pois seus componentes básicos como ritmo, melodia e harmonia são comuns à composição e ao funcionamento do nosso organismo (SILVA et al., 2008; CORRÊA; GUEDELHA, 2009).

Eu adoro música. Música é a minha religião. (Masculino, 68 anos, Ortopedia)
É, eu gosto de música. Tenho CD de tudo quanto é música! Eu gosto de ouvir qualquer música que aparecer na minha frente. Ontem eu tava falando pra menina que eu gosto de sertanejo, eu gosto de música evangélica, de música católica. Eu tenho de tudo. O que eu escuto mais, quando tô aqui meio triste, é Padre Marcelo. Mas eu gosto de tudo mesmo quanto é música (Feminino, 58 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Em relação aos efeitos da visita percebidos pelos entrevistados, foram mencionados: os momentos de distração proporcionados e a lembrança das “coisas boas lá de fora”, associadas com a saúde:

Tem algumas coisas como uns palhaços que passa por aqui de vez em quando... uns palhacinhos que passaram ontem à noite aqui com instrumentozinhos, brincando... Acho que era da faculdade. Eles cantam música. Eles perguntam: “O que você quer

ouvir?”. Ai eu disse: “Olha, eu sou cristão”. “Eu vou cantar música de crente então.” Ai eles cantaram algumas. Me deu uma força aqui. Eu tava sério aqui parado. Eu acho muito bom. Um trabalho muito bom. Deveria ter mais vezes. Coisa pra alegrar mesmo. Muito bom. Por que você sentado numa cama pensando no que vai acontecer amanhã se torna triste, não é? Ai a depressão. Fora do horário de visita, não é? Ai se tivesse sempre uma atividade assim... Deviam aparecer. (Masculino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Tem um pessoal que veio cantar aqui. Era uns estudantes. Uns palhaços, assim... acho que era aqueles... como é que é? Ah... Médicos da Alegria. Eles vieram cantando umas músicas. Eu achei legal. Bom pra distrair. Ajuda de alguma forma a gente. Faz a gente lembrar que há outras coisas lá fora... Essas atividades deveriam ter mais vezes. Eu pedi umas duas músicas de igreja. Foi muito bom. (Feminino, 45 anos, Enfermaria Clínica)

A possibilidade de acessar os núcleos saudáveis presentes nos pacientes, através da música, e ajudá-los a lembrar de momentos agradáveis certamente representou uma forma especial de cuidado, inserida numa visão holística do ser humano.

Muitos pacientes, ao serem convidados a escolher músicas para o grupo tocar e cantar junto com eles, escolhiam músicas religiosas e alguns diziam que só ouviam esse tipo de música. Para estes, esse tipo de música traz emoções especiais, conforto espiritual e fortalecimento. Algumas pesquisas têm enfatizado que as músicas religiosas podem contribuir para a reconstituição dos sujeitos doentes e para a superação das dificuldades e transcendência (BERGOLD; ALVIM, 2011; ALVIM, 2009).

Além disso, segundo os entrevistados, as visitas ajudaram a esquecer a dor, esquecer um pouco a doença, e, para quem estava triste, ficar alegre e ter uma noite melhor:

Me deixaram mais animada! Porque eu cheguei com tanta dor! Ai quando eles chegaram aqui, eu cantei! A dor foi até embora! Graças a Deus! (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Veio um pessoal cantar. Alegre. Gostei. Cantaram legal, na moral. Eu tava triste, já mudei de cabeça, já fiquei alegre, fiquei com alguma esperança. Eu até distrai. São tudo sorridente. São tudo amigos. Todos unidos. Estão na medicina né? É tão bonito. Muito bom. Trabalham junto. Fez bem! Se todas as vezes eles ficavam aqui pra cantar era uma boa! Eu gostei. Todo mundo aqui gostou. Bate as cordas do violão. Bacana! (Masculino, 55 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Ontem veio um pessoal aqui fantasiado. Cantando e tocando violão. Gostei demais. O pessoal todo aqui gostou. Fez bem sim. Foi muito bom. Até dormi mais cedo, descansi melhor! Acho que podia ter isso mais vezes. (Masculino, 63 anos, Ortopedia)

A possibilidade de cantar e de rir, segundo alguns entrevistados, ajuda a “colocar coisas ruins para fora”:

Teve aí uma turma, o pessoal vestido de palhaço, tocando violão... Foi à noite. Não sei dizer se eram estudantes. Uns vestidos com narizinhos de palhaços. A pessoa que está nessa situação aqui aí vê uma brincadeira, como eles fizeram aí, tocando violão. Muito legal, legal mesmo. No meu modo de pensar, se eu tivesse condições de fazer isso dentro dos hospitais por aí afora, eu faria. Porque é bom, você se distrai. Por mais que você esteja triste, você acaba rindo porque é uma brincadeira, é uma coisa ou outra, é uma música mal cantada que eles cantam errado... Ai faz você rir. Ai quando a gente ri você tá botando pra fora alguma coisa que não presta, não é? Eu

achei muito legal o que eles fizeram. Eles não estiveram só aqui. Eles tiveram em outras áreas... (Masculino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

Vários autores têm destacado, nas visitas musicais e uso de música com pacientes hospitalizados, que a música tem finalidades terapêuticas e que possibilita a memória de eventos significativos da vida dos sujeitos, a expressão de sentimentos e a esquecerem, por alguns momentos, as situações angustiantes relacionadas com o adoecimento (BERGOLD; ALVIM, 2011; CORRÊA; GUEDELHA, 2009). Outros efeitos do emprego da música, como relaxamento, redução do estresse e da ansiedade, além da redução do limiar da dor, têm sido relatados (BERGOLD; ALVIM, 2009; SILVA et al., 2008).

Mesmo alguns pacientes que não participaram ativamente das atividades, em função de estarem sentindo-se mal, disseram ter gostado da visita:

Veio o pessoal aqui, mas eu não estava bem, não quis participar. Estava com dor. Eu não estava legal, mas o pessoal gostou muito. (Masculino, 63 anos, Enfermaria Clínica)

Naquele dia eu tava passando mal pra caramba. Eles vieram aqui cantando, brincando, o pessoal todo. Não deu para aproveitar nesse dia porque eu tava muito mal, foi logo depois que eu vim de lá de baixo [emergência]. Eu tinha acabado de chegar aqui. Então eu já tava meio emburrada e tal. Eu não tava muito acordada, não é? O pessoal aqui tava tudo cantando, todo mundo ficou feliz com eles. Todo mundo dançando: os doentes, os pernetas, as enfermeiras... Todo mundo se animou aí. Ainda me lembro que eu tava enjoada e olhava pro lado e pensava: Não acredito nisso, porque tem um rapaz que canta e tem a voz igual a de Daniel. Aí eu falei assim: Será que é o show de Daniel aqui perto? (Feminino, 57 anos, Enfermaria Cirúrgica)

Alguns pacientes procuraram registrar o momento da visita por meio de fotos, gravações e filmagens feitas com os aparelhos celulares.

Teve um pessoal aqui. Uns cantores. Cantou uns louvores pra gente. Eu até gravei uns louvores que eles cantaram pra gente. Um monte de jovem. Foram em cada sala aí. Cantando. Bem animado o pessoal. Fez bem! Cantar louvor é ótimo! (Masculino, 40 anos, Enfermaria Clínica)

Achei legal. Fez bem. Não só pra mim, como pra minha esposa. Peguei o telefone e liguei lá em casa. Pra elas ouvirem. Aí foi uma maravilha. Acho que se esse pessoal vier mais vezes é bom! (Masculino, 44 anos, Enfermaria Clínica)

Eu tenho até uma gravação aí ontem que eu fiz deles, aquela brincadeirainha... Fantasia, entendeu? Tirei umas fotos deles. Que legal! Pediram até pra eu escolher uma música. Escolhi aquela do... Como é que é? "Toca na minha vida"? A do Zaqueu! Me emocionou. Eu gosto! (Masculino, 72, Ortopedia)

Quando indagados que sugestões teriam para atividades do BNBD, a maioria disse desejar que o grupo continuasse e aumentasse a frequência das visitas musicais, se possível também incluindo os finais de semana:

É bom! Distrai a gente! Devia ter mais ainda, não é? É bom. Devia ter mais vezes. Porque tem muita gente que fica aqui dentro que fica oprimido, triste, não é? Querendo ir embora. E não pode. Aí eles conversam e cantam. Ajuda assim... dá força pra gente, não é? Eu me sinto melhor com esse tipo de coisa. É muito bom.

Acho que todo hospital deveria ter esse tipo de atividade. (Feminino, 58 anos, Enfermaria Clínica)

É! Veio uma turma aqui. Cantaram um bocado de música pra mim e minha esposa. Foi muito bom! Poderia ter mais dessas coisas. Faz bem pra gente. (Masculino, 58 anos, Setor de Doenças Infecciosas e Parasitárias)

Além das entrevistas com os pacientes, foram entrevistados 10 profissionais de saúde, sendo seis enfermeiros, um técnico de enfermagem, um nutricionista e dois auxiliares de enfermagem. A faixa etária dos entrevistados estava entre 27 e 56 anos de idade e apenas um era do sexo masculino. A grande maioria trabalhava há mais de 10 anos nas enfermarias do HUAP, sendo que metade trabalhava há 20 anos ou mais no hospital. Os nomes escolhidos para identificar os entrevistados, em suas falas, são fictícios.

Quando indagados como avaliam o estado psicológico dos pacientes durante o período de internação, as respostas foram unânimes, citando problemas psicológicos, como tristeza, desânimo e mesmo depressão, em função das doenças severas, estado geral debilitado, internações prolongadas e a falta de ocupação e entretenimento. Os entrevistados relataram que a maioria dos pacientes conta com o apoio de familiares e amigos, porém os horários de visita são limitados e muito poucos têm direito a acompanhantes.

Isso é o nosso grande problema atualmente, não é? Por que as doenças são muito agressivas. E trabalhar com isso está muito difícil. A maioria, emocionalmente... Nós estamos com vários pacientes aqui solicitando até psiquiatria. Eles ficam abalados pelo longo tempo de internação, pelas complicações, pelo diagnóstico fechado. A família ajuda muita coisa. Quando a família é positiva, isso cresce o paciente. A falta de família afunda muito e alguns familiares prejudicam. A maioria dos pacientes recebe visita da família. A visita aqui é diária. E temos um quantitativo muito grande de visitantes. É raro paciente não ter visita. (Sônia, Enfermeira, Clínica Cirúrgica)

Ah, eles ficam bem debilitados, não é? Sentem falta da família... o tempo de visita é um tempo curto... cerca de uma hora e eles ficam o tempo todo no hospital, não é? Além do problema de saúde que eles já têm, tem o fator psicológico. Eles ficam bem debilitados por conta da doença e também a falta de companhia. Eu acho que são as duas coisas... (Rita, Enfermeira, Clínica Médica)

Por serem pacientes lúcidos e por ficarem a maior parte do tempo no leito, monitorizados, em ambiente fechado, eu acho que isso afeta psicologicamente os pacientes. Alguns ficam mais deprimidos, até pelo próprio tipo de doença também que eles têm. São doenças que limitam o movimento, a independência da pessoa. (Vânia, Enfermeira, Unidade Coronariana)

Eles se sentem muito tristes aqui, porque as internações são muito longas, evoluem para uma depressão. Acho que dependendo do tipo de hospital eles demoram muito para terem diagnóstico, ficam internados e isso afeta muito o psicológico deles. (Marta, Enfermeira, DIP)

Na Pediatria, o quadro é diferente, a maioria das crianças permanece alegre, mas são as mães que as acompanham que se abatem com o processo de adoecimento e a hospitalização, como relata uma auxiliar de enfermagem do setor:

Aqui a gente trabalha com criança e, normalmente, criança é sempre muito alegre, a não ser que a patologia impeça essa alegria, mas a presença da mãe sempre melhora um pouco. Geralmente, quem fica mais abalado psicologicamente é justamente a

mãe que acompanha, não é? Isso é muito importante, porque quando a mãe está abalada, também reflete na criança. Aí a criança sente, sente mais ainda por estar no ambiente hospitalar e por a mãe estar assim triste, não é? (Telma, Auxiliar de Enfermagem, Pediatria)

Em relação às atividades que os pacientes costumam fazer para se distraírem e passar o tempo durante a internação, os profissionais relataram que há poucas opções de ocupação. Reiteraram que assistir TV é a mais frequente, seguida de ouvir música em rádios e celulares. Alguns pacientes leem jornais e revistas e poucos têm o hábito de ler livros, com exceção da Bíblia, que é lida por um número maior. O uso de computadores e celulares para navegação na *internet* é restrito aos que têm esse tipo de acesso. Conversar com os companheiros de enfermagem ou com os acompanhantes dos demais pacientes é uma prática comum e aqueles que podem levantar do leito e caminhar passeiam pelas demais enfermarias e corredores do hospital, conversam com outros pacientes, distraíndo-se dessa forma.

Eu vejo muitos deles sem fazer nada. Algumas enfermarias têm TV. Aqui, como tem quarto particular, tem uma pra cada um, mas na emergência, por exemplo, não tem. Lá, eles ficam um pouco mais de tempo e não tem TV. (Célia, Nutricionista, DIP)
O tipo de atividade que geralmente eles fazem é ouvir uma música, porque a gente orienta a família a deixar um rádio com fone de ouvido. Alguns, quando têm disponibilidade, trazem uma televisãozinha, mas é bem limitado mesmo. É só um rádio ou então uma revista pra distração. (Vânia, Enfermeira, Unidade Coronariana)

Eles veem muita televisão, não é? Mas eu acho que é por falta de opção. Raramente tem um ou mais pacientes que são mais instruídos e leem alguns livros. Geralmente os pacientes aqui são bem debilitados, então, eles não têm muitas condições de ter acesso à leitura ou alguma outra atividade. Domingo tem um culto e uma missa no quarto andar. Os pacientes que podem ir, vão. Mas a maioria não tem condições mesmo de ir. Tem um grupo no quarto andar que toca piano e passa, às vezes, convidando os pacientes pra ir assistir. Quem pode ir, vai. (Rita, Enfermeira, Enfermaria Clínica)

No que diz respeito a projetos e iniciativas do hospital para oferecer atividades para os pacientes, os profissionais entrevistados mencionaram, assim como os pacientes, o projeto Humaniza HUAP, que envolve várias frentes de trabalho, como trabalhos manuais, artesanato e vários voluntários, incluindo ações de capelania das religiões católica e protestante. Cultos religiosos são oferecidos, no hospital, aos domingos. Algumas dessas atividades foram interrompidas recentemente, o que gerou queixas dos profissionais, pois já são escassas. Foram citadas, também, as atividades do Projeto Terapia Expressiva, que trabalha com materiais expressivos, na enfermagem de Hematologia e o trabalho da Psicopedagogia, na Pediatria. As atividades do BNBD eram conhecidas previamente por todos os entrevistados.

Tinha esse grupo da humanização que é um grupo vinculado à capelania que não tem vindo mais. Tem um grupo de sábado que são religiosos, são os evangélicos, que vem aqui fazer uma pregação e levam os pacientes para o culto. E no domingo tem os católicos também. Tem um grupo da alegria que vem às sextas-feiras. Eles são alunos de várias disciplinas que se juntam e vem aqui. (Sônia, Enfermeira, Clínica Cirúrgica)

Aqui, nesse setor, a única atividade que eu vejo é a de vocês mesmo, de virem aqui e os pacientes poderem se abstrair um pouco da rotina do ambiente hospitalar. (Vânia, Enfermeira, Unidade Coronariana)

Bem, aqui tem a pedagogia hospitalar, que elas fazem um trabalho com as crianças nessa parte pedagógica. É um trabalho bem interessante. E tem também o pessoal que traz música. Sempre qualquer atividade que traga alegria é bom, não é? É sempre positivo. Tem a salinha ali que não tem muita coisa assim pra elas fazerem, mas, dentro das possibilidades, tem pra fazer trabalho manual. Ultimamente, a gente tem agora uma profissional que é de terapia ocupacional e tá fazendo um trabalho bem legal. Ela dá bastante assistência às mães e elas se sentem bem à vontade com isso. (Telma, Auxiliar de Enfermagem, Pediatria)

Os efeitos das atividades do BNBD sobre os pacientes da enfermaria em que o profissional entrevistado atuava foram percebidos como mudança no estado de humor, alegria, animação e sorrisos, mesmo para aqueles pacientes mais tristonhos. A melhora da autoestima, também apontada por alguns profissionais, foi igualmente observada em outros estudos (BERGOLD; ALVIM, 2009).

Eu acho que ajuda muito na minha profissão porque a maioria dos pacientes, quando recebem essa, visita ficam mais alegres, ficam felizes, lembram músicas que transmitem algum momento feliz da sua vida e você vê, na enfermaria que já recebeu a visita, o humor dos pacientes é outro, o ambiente fica melhor, eles ficam mais receptivos. Muitos deles, que a gente não conseguia enxergar um sorriso no rosto, liberam um sorriso nesse momento. Eu acho que funciona assim, muito positivo. Esse tipo de atividade é muito bem-vinda. (Ana, Enfermeira, Hematologia)

Emoções positivas, lembranças de momentos bons evocados pelas músicas e a oportunidade de esquecerem um pouco a doença e o ambiente do hospital, em função dos sons e do colorido das fantasias e adereços usados pelo grupo, bem como pelas conversas de outros assuntos, foram outros benefícios lembrados pelos profissionais. A visita também trouxe relaxamento para vários pacientes, aliviando as preocupações e tensões vinculadas ao processo do adoecimento.

O que eu observo é que eles conseguem se distrair, alguns ficam até emocionados porque geralmente eles pedem música que fazem lembrar a família. Eu observo é que eles ficam mais tranquilos, conseguem se distrair, relaxar mesmo da questão daqui de dentro do ambiente. (Vânia, Enfermeira, Unidade Coronariana)

Isso funciona como uma válvula de escape para eles, entendeu? Eles se desligam um pouco de que estão internados. O que a gente nota é que eles ficam bem animados quando esse grupo aparece e eles interagem bastante. E o grupo é bem receptivo, eles conseguem trazer o paciente para esse momento de descontração que eles estão tendo a intenção de trazer. (Mário, Enfermeiro, Hematologia)

Indagados se as atividades do BNBD influenciaram positiva ou negativamente em seu trabalho, os profissionais entrevistados responderam que tiveram efeitos benéficos sobre eles mesmos, direta e indiretamente. Indiretamente, devido à alegria e ao relaxamento proporcionado aos pacientes, que os aliviaram em suas demandas por atenção e em sua preocupação pelos enfermos. Diretamente, porque, habitualmente sobrecarregados de tarefas, no momento da visita do grupo, os profissionais puderam descontrair-se um pouco e se alegrar com as músicas, brincadeiras e as mudanças operadas no ambiente.

Ah, influencia! Porque pra gente mesmo é uma coisa diferente. Até a gente mesmo consegue relaxar. No final do plantão conseguir ouvir uma música, quem é mais solto conseguir até dançar e se entrosar com o grupo, não é? [risos] Então acho que isso ameniza o ambiente. É muito favorável a vinda de vocês. (Vânia, Enfermeira, Unidade Coronariana)

Nós curtimos. Quando se trata disso, é um elo de equipe. Vocês funcionam como um elo de equipe, não é? Proporcionam um tempo pra eles que também nos descontraí. (Kátia, Enfermeira, Hematologia)

Com certeza! Porque os desestressa e eles estressados, geralmente, como a Enfermagem está aqui 24 horas, nós somos os primeiros a absorver o estresse. Então, eles mais calmos, ajuda no tratamento, no contato pessoal. (Marta, Enfermeira, DIP)

Ah, sempre e sempre contribuem! Com uma mãe satisfeita e tranquila é muito melhor pra gente, não é? Porque aí tranquiliza a criança. A gente, quando tem as mães aqui, busca também parceria, não é? Elas são nossas parceiras também. Então quando a mãe tá tranquila, não tá estressada... (Telma, Auxiliar de Enfermagem, Pediatria)

Pesquisas sobre a influência da música no ambiente hospitalar têm mostrado que os profissionais de saúde se sentem melhor trabalhando com música, pois esta gera um ambiente alegre, mais calmo e agradável (CORRÊA; GUEDELHA, 2009). Outro aspecto importante é que a música é capaz de promover maior interação entre a equipe profissional e entre profissionais e pacientes (BERGOLD; ALVIM, 2009).

A nutricionista entrevistada destaca a importância do bem-estar dos pacientes sob seus cuidados e a contribuição das atividades do grupo para seu trabalho.

Com certeza essas atividades influenciam na minha profissão. Eu acho que, por exemplo: A alimentação está diretamente relacionada ao psicológico, né? Ele [paciente] estando triste ou abatido, com certeza, ele transfere isso para a comida e isso vai deteriorar o estado nutricional dele. Então, eu acho que isso influencia e é fundamental para o paciente. Até mesmo porque essas atividades ajudam eles a esquecer um pouco da sua situação. (Célia, Nutricionista, DIP)

Uma das enfermeiras da Hematologia, um setor onde os profissionais lidam com pacientes muito graves, e com perdas frequentes, ressaltou a necessidade de a equipe de profissionais ser cuidada, assim como os pacientes:

Quando eles se vão, eles deixam um vazio na gente e comovem a equipe. As equipes daqui desse setor deveriam também ser tratadas, deveriam ser zeladas e nem sempre é assim. O acompanhamento emocional das pessoas, por exemplo, estou a ponto de me aposentar e muitas vezes precisei recorrer a um psicólogo. Eu procurei a minha própria alternativa pra não entrar em choque comigo mesma, tanto é que estou aqui até hoje. (Kátia, Enfermeira, Hematologia)

As sugestões dadas pelos profissionais de outras atividades que o hospital poderia proporcionar para que os pacientes pudessem sentir-se melhor foram trabalhos manuais, jogos, brincadeiras e atividades de cuidados com o corpo e a aparência (como cabelereiro, manicure):

Então, eu vejo isso muito em pediatria. Na pediatria existem mesinhas onde tem jogos pra distração das crianças. Eu acho que poderia ter jogos para adultos, quem não gosta de jogar um burquinho, uma dama? De repente o adulto se distrairia muito tendo esses tipos de atividade sim, entendeu? (Sandra, Auxiliar de Enfermagem, Centro Cirúrgico)

Ah, eles gostam de atividades manuais. A maioria gosta. Eu já vi aí o pessoal fazendo casinha tudo empolgado, entendeu? Ou então beleza. As meninas gostam de beleza. (Kátia, Enfermeira, Hematologia)

Uma das entrevistas sugeriu que pessoas se dispusessem a conversar com os pacientes, sobre assuntos diversos dos habitualmente tratados com os profissionais de saúde, o que também é uma das propostas do BNBD:

Olha, eu nunca parei pra pensar especificamente nisso não. Mas acho que uma sugestão é pessoas mesmo para conversar com o paciente sem serem coisas assim: Ah, colher histórico. Sem ser de doenças, entendeu? Trazer algum joguinho... (Rita, Enfermeira, Clínica Médica)

Outro entrevistado lembrou que, sendo um hospital universitário e que, portanto, envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, é possível agregá-las em projetos que envolvam alunos de diferentes áreas, voltados para melhorar a qualidade de vida dos pacientes.

Então, já que é um hospital universitário a gente tem estudantes de todas as áreas. Tem estudantes da área de enfermagem, nutrição, medicina e tudo mais. Tem esse próprio grupo de terapia ocupacional, tem as oportunidades de bolsa, dos projetos de pesquisa, de tentar fazer uma articulação para poderem criar coisas novas. Assim, qualquer atitude que faça com que eles possam esquecer, por um momento, que estão internados, eu acho fundamental. (Mário, Enfermeiro, Hematologia)

Uma das enfermeiras sugeriu a criação de um espaço, no hospital, para que os pacientes pudessem dar asas à expressão e à criatividade, através do uso de diversos materiais:

Tenho! Deveria ter uma parte de atividades manuais. Eu acho que falta isso aqui para todos os pacientes: um local onde eles pudessem desenhar, pintar, fazer alguma coisa de manual para ajudar a acalmá-los ainda mais e distrair a mente da própria internação, da doença. (Marta, Enfermeira, DIP)

Conclusões

A música e as visitas musicais têm sido utilizadas, no âmbito hospitalar, como tecnologias simples e acessíveis de cuidado e humanização, que beneficiam pacientes, acompanhantes e profissionais, como recursos para aliviar a dor, o estresse e a ansiedade, e melhorar o humor e a autoestima.

Grande parte dos 28 pacientes entrevistados considerou de forma positiva a hospitalização, apesar da doença, devido à boa qualidade do hospital e dos profissionais atuantes, além da contribuição para o crescimento pessoal e união familiar. A principal forma de ocupação do tempo foi assistir televisão, seguida de conversas com outros pacientes, leitura, música e internet.

Foram sugeridas a climatização das enfermarias e a realização de atividades diversificadas com os pacientes. Como fontes de apoio, foram citadas a religiosidade, os cultos religiosos realizados no hospital, a criação de vínculos entre os pacientes e diversas atividades dos projetos de extensão e humanização. Em relação ao BNBD, foram destacadas a animação do grupo, a possibilidade de escolha das músicas e a atenção

individualizada. A participação ativa dos clientes estimulou sua autonomia e possibilitou a construção compartilhada da intervenção. Os efeitos percebidos foram distração, alegria, “esquecer” a doença e lembrar-se das “coisas boas”, alívio da dor e desconforto e melhor qualidade do sono após a visita.

Foram entrevistados 10 profissionais, a maioria enfermeiros, estando a maior parte em atuação no HUAP há 10 anos ou mais. Eles relataram que grande parte dos pacientes hospitalizados no HUAP enfrentam problemas psicológicos, como tristeza, desânimo e mesmo depressão, em função das doenças severas e internações prolongadas. A maioria conta com o apoio de familiares e amigos, porém os horários de visita são limitados.

Os efeitos das visitas musicais sobre os pacientes foram percebidos das seguintes formas pelos profissionais: melhoria do humor, sorrisos; melhora da autoestima; distração; oportunidade de esquecer por alguns momentos da situação de doença para lembrar momentos bons; descontração; relaxamento e tranquilidade.

Os profissionais relataram que as atividades tiveram efeitos benéficos sobre si próprios, indiretamente, devido à alegria e ao relaxamento dos pacientes, que os aliviaram e, diretamente, porque, sobrecarregados de tarefas, sentiram-se relaxar e alegrar com as músicas, brincadeiras e as mudanças operadas no ambiente durante a visita do grupo.

Assim, conclui-se que as visitas musicais proporcionadas pelo BNBD trouxeram efeitos benéficos para os pacientes hospitalizados, contribuindo para seu bem-estar e melhoria da qualidade do período de hospitalização, e também para os profissionais atuantes nas enfermarias visitadas, na percepção de ambos os grupos.

Referências

ALVIM, N.A.T. A música terapêutica como uma tecnologia aplicada ao cuidado e ao ensino de enfermagem. **Esc Anna Nery Rev Enferm.**, v.13, n.3, p. 537-42, 2009.

BACKES, D.S.; DDINE, S.C.; OLIVEIRA, CL.; BACKES, M.T.S. Música: terapia complementar no processo de humanização de uma CTI. **Rev Nursing**, v.66, n.6, p.35-42, 2003.

BERGOLD, L.B.; ALVIM, N.A.T. A música terapêutica como uma tecnologia aplicada ao cuidado e ao ensino de enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev Enferm.**, v.13, n.3, p. 537-542, 2009.

BERGOLD, L.B.; ALVIM, N.A.T. Visita musical como uma tecnologia leve de cuidado. **Texto contexto – enferm.**, v.18, n.3, p 532-541, 2009.

_____. Influência dos encontros musicais no processo terapêutico de sistemas familiares na quimioterapia. **Texto contexto - Enferm.**,v. 20, p.108-116, 2011.

BLASI, D.G.; CORRÊA, I. Música no cuidado ao paciente hospitalizado: revisão sistematizada da literatura. **Rev Paul Enf.**, v.26, n.1, p.45-51, 2007.

BONFADA, D.; CAVALCANTE, J.R.L.P.; ARAUJO, D.P.; GUIMARAES, J. A. Integralidade da atenção à saúde como eixo da organização tecnológica nos serviços. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v.17, n.2, p. 555-560, 2012.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. A música como recurso terapêutico. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, IX., 2009. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos. Acesso em: 22 out. 2016.

CHADI TONDATTI, P.; CORRÊA, I. Use of music and play in pediatric nursing care in the hospital context. **Invest. educ. Enferm.**, v.30, n.3, p.362-370, 2012.

CHERNICHARO, I.M. Representações sociais da humanização do cuidado na concepção de usuários hospitalizados. **Saúde Soc.**, v.22, n.3, p.830-839, 2013.

CORRÊA, I.; BLASI, D.G. Utilización de la música en busca de la asistencia humanizada en el hospital. **Invest. educ. enferm**, v.27, n.1, p.46-53, 2009.

COSTA, A.M. Integralidade na atenção e no cuidado a saúde. **Saúde Soc.**, v.13, n.3, p.5-15, 2004.

FERREIRA, C.C.M.; REMEDI, P.P.; LIMA, R.A.G. A música como recurso no cuidado à criança hospitalizada: uma intervenção possível? **Rev. Bras. Enferm.**, v.59, n.5, p.689-693, 2006.

LANZIERI, P.G.; CLARO, L.B.L.; BRAGANÇA, F.C.R.; MONTEZANO, V.R.S.; SILVA, C.S. "Boa noite, bom dia HUAP!", uma experiência de humanização na formação de profissionais da área de saúde. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.**, v.15, n.36, p. 289-298, 2011.

MISCHE-LAWSON, L.; GLENNON, C.; AMOS, M.; NEWBERRY, T.; PEARCE, J.; SALZMAN, S.; YOUNG, J. Patient perceptions of an art-making experience in an outpatient blood and marrow transplant clinic. **Eur. J. Cancer Care**, v.21, p. 403–411, 2012.

SEKEFF, M.L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

SEKI, N.H.; GALHEIGO, S.M. O uso da música nos cuidados paliativos: humanizando o cuidado e facilitando o adeus. **Interface - Comunic, Saude, Educ.**, v.14, n.33, p. 273-84, 2010.

SILVA, A.S.; FAVA, S.M.C.L.; NASCIMENTO, M.C.; FERREIRA, C.S.; MARQUES, N.R.; ALVES, S.M. Efeito terapêutico da música em portador de insuficiência renal crônica em hemodiálise. **Rev. Enferm. UERJ**, v.16, n.3, p. 382-387, 2008.

SINGH, B. The therapeutic effects of art making in patients with cancer. **Art Psychother.**, v.38, p.160–163, 2011.

TORALLES-PEREIRA, M.L.; SARDENBERG, T.; MENDES, H.W.B.; OLIVEIRA, R.A. Comunicação em saúde: algumas reflexões a partir da percepção de pacientes acamados em uma enfermaria. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v.9, n4, p. 1013-1022, 2004.

VIANNA, D.; CLARO, L.L.; MENDES, A.A.; DA SILVA, A.N.; BUCCI, D.A.; DE SÁ, P.T.; ROCHA, V.S.; PINCER, J.S.; DE BARROS, I.M.F.; SILVA, P.R. Infusion of Life: patient perceptions of expressive therapy during chemotherapy sessions. **Eur. J. Cancer Care**, v.22, p. 377–388, 2013.

WOOD, M.J.M.; MOLASSIOTS, A.; PAYNES, S. What research evidence is there for the use of art therapy in the management of symptoms in adults with cancer? A systematic review. **Psycho-Oncol.**, v.20, p.135–145, 2011.

Artigo recebido em:
05/10/2016
Aceito para publicação em:
31/10/2016



FATORES DE RISCO PARA AMPUTAÇÃO MAIOR EM PACIENTES PORTADORES DE PÉ DIABÉTICO

RISK FACTORS FOR MAJOR AMPUTATION IN PATIENTS WITH DIABETIC FOOT

Wagner de Cesare*

Marcelo Derbli Schafranski**

Ana Luiza Glauser Fontes***

Ricardo Zanetti Gomes****

RESUMO

O pé diabético está entre as complicações crônicas do *Diabetes mellitus*, estando relacionado com altas taxas de amputação de membros inferiores. Dentre as especialidades médicas, uma das que mais destacam-se no estudo dessa enfermidade encontra-se a cirurgia vascular. Sabendo disso, a Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com um projeto de extensão denominado “Acompanhamento dos pacientes do ambulatório de angiologia e cirurgia vascular”, que visa diversas atividades acadêmicas e sociais. Inúmeras linhas de pesquisa são provenientes deste projeto extensionista, sendo uma dessas pesquisas totalmente voltada para o pé diabético. A confecção deste artigo foi feita exclusivamente com dados obtidos do projeto de extensão, cujo objetivo é identificar fatores de risco para amputação maior não traumática em pacientes portadores de pé diabético. Trata-se de um estudo de coorte, entre 2012 e 2015, estando incluídos 43 pacientes internados por pé diabético. A primeira coleta de dados foi realizada através de um exame clínico, incluindo dados sociodemográficos. A segunda coleta, para registrar o desfecho (amputação maior), foi realizada via telefone. Os fatores de risco avaliados foram diversos, entre os quais estão amputação menor prévia, arteriopatía e hipertensão arterial sistêmica. Não foi encontrado valor estatisticamente significativo para os fatores de risco avaliados. Concluiu-se que os fatores de risco estudados não apresentaram associação com o desfecho amputação maior.

Palavras-chave: pé diabético; amputação; fatores de risco.

* Aluno de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: wagnerdecesare@hotmail.com

** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: marceloschafranski@yahoo.com.br

*** Aluna de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: ana_fontes1@hotmail.com

**** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: zanetticons@uol.com.br

ABSTRACT

Diabetic foot is one of the chronic complications of diabetes mellitus, and it is also related to the high rates of lower limbs amputation. Among the medical specialties, vascular surgery is responsible for most of the studies about the study of diabetic foot. The State University of Ponta Grossa develops an outreach project called "Follow-up of patients from the angiology and vascular surgery ambulatory", which carries out numerous academic and social activities. Numerous research lines are part of this outreach project, one of these studies focuses only on diabetic foot. This article was written exclusively with data obtained from this outreach project that aims to identify risk factors for non-traumatic major amputation in patients with diabetic foot. It was a cohort study carried out from 2012 to 2015 involving 43 patients hospitalized for diabetic foot. The first data collection was done through a clinical examination, including socio-demographic data, whereas the second data collection to record the outcome of major amputations was done via telephone calls. The risk factors assessed were diverse; among them are previous minor amputation, arteriopathy and systemic arterial hypertension. No statistically significant value was found for the risk factors evaluated. It was concluded that the risk factors studied were not associated with the greater amputation outcome.

Keywords: diabetic foot; amputation; risk factors.

Introdução

Diabetes mellitus (DM) é definido como um distúrbio metabólico amplo, sendo a sua principal característica a hiperglicemia. Em estudos epidemiológicos, encontramos que, em 1985, estimava-se cerca de 30 milhões de casos de *diabetes mellitus* em adultos no mundo, crescendo para 173 milhões em 2002, com estimativa de 300 milhões para 2030 (ARAÚJO, 2013-2014; ANGELO et al., 2010). O *diabetes mellitus* atinge 7,6% da população brasileira entre 30 e 69 anos e aproximadamente 20% da população acima dos 69 anos. Segundo a International Diabetes Federation (IDF), a quarta ou quinta principal causa básica de morte na maioria dos países desenvolvidos é o *diabetes mellitus*; além disso, aparece como epidemia nos países em desenvolvimento (ALMEIDA, 2008).

Caso o acompanhamento e/ou tratamento sejam inadequados, o *diabetes mellitus* evolui para complicações crônicas que acabam por limitar a qualidade de vida do paciente e comprometer sua sobrevivência (ALMEIDA, 2008). Em se tratando das complicações crônicas do *diabetes mellitus*, o pé diabético é uma das mais frequentes, com altas taxas de amputação e internamentos hospitalares prolongados. Grande parte desses internamentos são associados a infecções. Pacientes diabéticos apresentam de 15 a 46 vezes maior risco para amputação de membros inferiores do que pacientes com glicemia normal, sendo que 1,7% dos internamentos tem como motivo amputação (SANTOS et al., 2011). Nos Estados Unidos, aproximadamente 50% dos casos de amputação não traumáticas de membros inferiores são devido ao *diabetes mellitus* (BRASILEIRO et al., 2005).

O pé diabético é definido como neuropatia periférica associada ou não à doença vascular periférica, desencadeada por traumatismo prévio, produzindo ulceração do pé (DUARTE, 2011). Classifica-se o pé diabético em dois tipos: o neuropático e o neuro-iscêmico, acometendo 65% e 35% dos casos, respectivamente (DUARTE, 2011). As úlceras diabéticas, em 70 a 100% dos casos, ocorrem de maneira secundária à neuropatia, associadas a variados graus de doença vascular. Além disso, amputações prévias de membros inferiores, doença arterial periférica (DAP), tabagismo, etilismo, dislipidemia, hipertensão arterial sistêmica (HAS) e tempo de *diabetes mellitus*, são considerados fatores de risco ou agravantes para ulcerações (ALMEIDA, 2008; PORCIÚNCULA et al., 2007; BORTOLETTO et al., 2007).

As amputações de membros inferiores são classificadas em maiores e menores. As maiores são descritas como aquelas que ocorrem proximais ao pé, como desarticulação do quadril, amputação

transfemoral e amputação transtibial, enquanto as menores representam amputações dos dedos dos pés e a parte anterior o pé (transmetatarsiana) (SPICHLER, 2004; ASSUMPÇÃO et al., 2009; MIYAJIMA et al., 2006).

O objetivo deste trabalho foi identificar fatores de risco para amputação maior não traumática em pacientes portadores de pé diabético em um serviço de cirurgia vascular periférica, na cidade de Ponta Grossa

Materiais e métodos

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo observacional do tipo coorte, com amostra inicial de 62 pacientes. Essa amostra inicial foi composta por pacientes internados por motivo do pé diabético, entre fevereiro de 2012 e janeiro de 2015, em algum dos seguintes hospitais: Santa Casa de Misericórdia de Ponta Grossa, Hospital Bom Jesus e Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais, independente da sua classificação, em isquêmico, infeccioso ou neuropático.

Todo o arsenal de dados utilizados para a realização deste trabalho foi obtido através do projeto de extensão que visa atividades acadêmicas e sociais, intitulado “Acompanhamento dos pacientes do ambulatório de angiologia e cirurgia vascular”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vinculado ao curso de Medicina.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos no estudo todos os pacientes que compõem a amostra inicial, desde que concordassem em participar. Os critérios de exclusão utilizados foram: (1) pacientes que não possuíam contato disponível por telefone; (2) que não apresentavam dados suficientes em ficha e/ou que não souberam fornecer as informações necessárias; e (3) que possuíam amputação maior prévia. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob o parecer de número 903.495. Todos os indivíduos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Amostragem e coleta de dados

A primeira coleta foi realizada através de um formulário desenvolvido pelos pesquisadores, o qual incluía dados sociodemográficos (gênero, idade e escolaridade) e clínicos (amputação prévia, arteriopatia, realização de cirurgia cardíaca, dislipidemia, etilismo, hipertensão arterial sistêmica, neuropatia periférica, tabagismo, tempo de *diabetes mellitus* e realização de terapia renal substitutiva (TRS)). Essa primeira coleta de dados se deu entre 8 de fevereiro de 2012 e 30 de novembro de 2014. Na segunda coleta realizada (entre 5 de janeiro de 2014 e 5 de janeiro de 2015), os pacientes foram contatados por telefone para registro do desfecho (amputação maior ou não amputação maior). O tempo de seguimento entre as duas coletas foi data em média \pm desvio padrão. Em caso de mais

de uma amputação posterior à primeira coleta, foi considerada a anatomicamente mais proximal. Dos 62 pacientes da amostra total, 43 (69,3%) foram incluídos no estudo.

Fatores de Risco

Os fatores de risco avaliados foram amputação menor prévia, arteriopatia, cirurgia cardíaca, escolaridade sem ensino superior, dislipidemia, etilismo, hipertensão arterial sistêmica, neuropatia periférica, tabagismo, tempo de *diabetes mellitus* superior a 10 anos e TRS.

A técnica do exame neurológico dos pés com o monofilamento de Semmes-Weinstein (MSW) de 10g, para sensibilidade tátil, foi realizada em 10 pontos distribuídos pela região plantar dos pés, sendo 1 para cada pododáctilo, 3 pontos para os metatarsos (cabeças do primeiro, terceiro e quinto metatarsos), 1 no mediopé e outro no calcânhar. Em cada um desses 10 pontos, foi realizada uma pressão com o monofilamento levemente curvado, com duração de 1 a 2 segundos, realizado duas vezes e sem a visualização do exame pelo paciente.

Para a sensibilidade vibratória, utilizamos um diapasão de 128Hz em posição pendular à pele, na cabeça do primeiro metatarso e no maléolo medial, sendo o exame realizado duas vezes e sem a visualização do paciente, comparada posteriormente com a do processo estilóide do rádio em uma das mãos. Foram considerados pacientes neuropatas aqueles com quaisquer alterações no exame neurológico proposto (hipoestesia, anestesia, hipoapalestesia e apalestesia).

A arteriopatia foi avaliada com a utilização de um *doppler* vascular portátil, sendo analisados os pulsos pedioso e tibial posterior de ambos os membros. A partir do padrão de fluxo, definimos os arteriopatias aqueles com padrão bifásico, monofásico ou ausência de fluxo.

Pacientes já operados para cirurgia cardíaca, com escolaridade sem ensino superior, dislipidêmicos, etilistas, hipertensos, tabagistas, com tempo de *diabetes mellitus* maior do que 10 anos e em realização atual ou prévia de TRS, foram assim denominados por autointitulação durante anamnese para preenchimento da ficha clínica.

Desfecho

Definiu-se desfecho como quadro clínico com evolução para amputação maior. Dessa maneira, o agrupamento de todos os pacientes com tal evolução nominou-se de grupo “amputação maior” (AM). Todos os outros pacientes deram origem ao grupo “não amputação maior” (NAM), ou seja, aqueles que não necessitaram de amputação maior. Amputação maior e menor foram definidas de acordo com seus níveis, previamente descritos, podendo ocorrer em qualquer momento entre a primeira e segunda coleta.

Análise Estatística

A amostra foi testada para distribuição normal (teste de Shapiro-Wilk). Os dados são apresentados em valores percentuais, média e desvio-padrão. Para a comparação de

variáveis quantitativas, foi utilizado o teste t de Student bicaudal. Para comparação de variáveis categóricas, foi realizado o teste exato de Fisher bicaudal. Em relação aos valores de p , foram considerados estatisticamente significativos valores $< 0,05$. Toda a avaliação estatística foi realizada por meio do programa MedCalc® versão 12.4.0 (Ostend, Bélgica).

Resultados

De nossa amostra total (43 pacientes), 11 (25,6%) indivíduos compõem o grupo AM e 32 (74,4%) o grupo NAM. Ambos os grupos (AM *vs* NAM) não diferiram de maneira estatisticamente significativa em relação a idade, sexo e tempo de seguimento (Tabela 1).

Tabela 1. Características de base

	AM	NAM	TOTAL	p
	n=11	n=32	n=43	
Gênero				
Masculino	9 (81,8%)	21 (65,6%)	30 (69,8%)	
Feminino	2 (18,2%)	13 (34,4%)	13 (30,2%)	0,45
Idade (anos)*	61,3 ± 9	65,5 ± 12,3	64,4 ± 11,6	0,30
Tempo de Seguimento (dias)*	587,8 ± 268	597,9 ± 342,1	595,3 ± 321,8	0,92

AM: Desfecho “Amputação Maior” NAM: Desfecho “Não amputação Maior”
 Teste exato de fisherbicaldado, exceto *(teste t de student)

A média de idade da amostra foi de 64,4±11,6 anos, sendo que os grupos AM e NAM obtiveram valores bastante semelhantes entre si e com a amostra total (61,3±9 e 65,5±12,3, respectivamente). O sexo masculino foi predominante em nosso estudo (30/69,8%), sendo maioria em ambos os grupos, AM (9/81,8%) e NAM (21/65,6%). Considerando a amostra total de pacientes, a média de tempo de seguimento foi de 595,3±321,8 dias (587,8±268 no grupo AM e 597,9±342,1 no grupo NAM)

A classificação quanto ao nível de escolaridade revelou escolaridade sem ensino superior em 90,9% (10 indivíduos) do grupo AM e 93,7% (30 indivíduos) do grupo NAM, representando 93,0% do grupo como um todo.

Em relação ao fator de risco amputação menor prévia, dos 43 pacientes da amostra total, 14 (32,5%) apresentavam esse quadro (Tabela 2). Desses, 35,7% (5/14) evoluíram para o grupo AM e 64,3% (9/14) evoluíram para o grupo NAM. Não obtivemos diferença estatisticamente significativa do fator de risco amputação prévia para o desfecho amputação maior ($p=0,45$).

Tabela 2. Fatores de risco analisados para amputação maior

	AM n=11	NAM n=32	TOTAL n=43	p*
Amputação Prévia	5 (45,4%)	9 (28,1%)	14 (32,5%)	0,45
Arteriopatia	11 (100%)	29 (90,6%)	40 (93,0%)	0,55
Escolaridade sem ensino superior	10 (90,9%)	30 (93,7%)	40 (93,0%)	1
Cirurgia Cardíaca	1 (9,1%)	2 (6,2%)	3 (6,9%)	1
Dislipidemia	6 (54,5%)	15 (46,9%)	21 (48,8%)	0,73
Etilismo	2 (18,2%)	12 (37,5%)	14 (32,5%)	0,29
HAS	9 (81,8%)	23 (71,9%)	32 (74,4%)	0,69
Neuropatia	11 (100,0%)	31 (96,9%)	42 (97,7%)	1
Tabagismo	4 (36,4%)	13 (40,6%)	17 (39,5%)	1
Tempo de DM > 10 anos	8 (72,7%)	22 (68,7%)	30 (69,8%)	1
Terapia Renal Substitutiva	3 (27,3%)	2 (6,2%)	5 (11,6%)	0,09

AM: Desfecho “Amputação Maior” NAM: Desfecho “Não amputação Maior”

* Teste exato de Fisher

A neuropatia foi observada em 11 (100%) pacientes do grupo AM e em 31 (96,9%) do grupo NAM, ocupando 97,7% da amostra total. Em relação à arteriopatia, a mesma foi diagnosticada em 9 (100%) indivíduos do grupo AM e em 29 (90,6%) indivíduos do grupo NAM, ocupando 93,0% da amostra total. Não obtivemos diferença estatisticamente significativa para neuropatia ($p=1$) e arteriopatia ($p=0,55$) para ambos.

Cinco pacientes (11,6%) da amostra total se encontravam em TRS, sendo o percentual de dialíticos no grupo AM (3/27,3%), cerca de quatro vezes o observado no grupo NAM (3/6,2%), mas sem significância estatística ($p=0,09$). Do mesmo modo, a presença de cirurgia cardíaca prévia não representou um fator de risco para amputação maior ($p=1$).

A presença de *diabetes mellitus* por mais de 10 anos, hábito do tabagismo e etilismo, dislipidemia e hipertensão arterial sistêmica não representaram fatores de risco para amputação maior nesta amostra de pacientes. Com exceção de um paciente diabético do tipo I, toda a amostra era composta por diabéticos do tipo II.

Discussão

No presente estudo, analisamos múltiplos fatores de risco para amputação maior em pacientes portadores de pé diabético. Muitos deles já estudados por outros autores (ALMEIDA, 2008; PORCIUNCULA et al., 2007; BORTOLETTO et al., 2007).

Em relação ao sexo ($p=0,45$), nossa amostra foi bastante semelhante àquela analisada por outros pesquisadores. Tavares e colaboradores (2009) avaliaram pacientes internados por pé diabético submetidos a amputação maior, encontrando, de um total de 141 pacientes, 83 (58,9%) indivíduos do sexo masculino e 58 (41,1%) do sexo feminino ($p=0,073$) (TAVARES, 2009).

Em estudo realizado por Assumpção e colaboradores (2009), observou-se média de idade de $58,5 \pm 11,4$ anos para 93 pacientes com pé diabético avaliados quanto a fatores de risco para amputação maior e menor. Em estudo de Prado dos Santos e colaboradores

(2006), obteve-se média de idade de $60,2 \pm 12,4$ anos para 99 pacientes portadores de pé diabético; desses, 51 pacientes (51,5%) sofreram amputação maior (SANTOS et al., 2006). Em nossa amostra, a idade média de pacientes com amputação maior observada foi maior ($64,4 \pm 11,6$).

Em relação ao nível de escolaridade, também não encontramos diferença estatisticamente significativa. Em desacordo a isso, análise de 64 pacientes portadores de pé diabético, por Santos e colaboradores (2011), concluiu que a baixa escolaridade (0-4 anos de estudo) é um fator de risco importante para amputação maior (OR=1,9; $p=0,04$). Por outro lado, em trabalho prévio desse mesmo autor (2008), pacientes que cursaram ensino básico (fundamental e médio, completo ou incompleto) correspondiam a maior prevalência entre os portadores de pé diabético, mesmo assim, não obtiveram valores estatisticamente significativos ($p=0,86$) (SANTOS, 2006).

Em nosso estudo, daqueles pacientes com amputação prévia, 35,7% delevoluíram para nova amputação maior. Em um trabalho realizado por Nunes e colaboradores (2006), de 80 pacientes diabéticos internados por úlceras nos pés, 22% (18 indivíduos) apresentavam histórico de amputação prévia ($p=0,11$). Desses, 72% (13) realizaram novo procedimento, embora tenham sido tanto amputações maiores como menores (NUNES et al., 2006). Tais dados corroboram com nossos achados, uma vez que ambos os trabalhos não resultaram em valores estatisticamente significativos. Entretanto, em estudo de Real Collado e colaboradores (2001), obteve-se taxa de amputação de 9,2% (14/152) entre portadores de pé diabético, sendo que, destes, 50% possuíam amputações prévias ($p=0,036$), poucos evoluíram para amputação maior (5/14).

Segundo nossos resultados, pressupor que pacientes submetidos à amputação menor prévia irão, em algum momento, evoluir para uma amputação maior, não se mostrou verdadeiro. Sempre que possível, amputações menores devem ser indicadas, uma vez que não estão associadas a amputação maior futura ($p=0,45$).

Em um estudo realizado em 2006, não foi encontrada significância estatística para o tempo de *diabetes mellitus* relacionado à amputação de membros inferiores (MIYAJIMA et al., 2006). Nosso estudo se mostrou semelhante, obtendo valores não estatisticamente significativos. Consideramos a relação de amputação maior apenas para tempo de *diabetes mellitus* maior do que 10 anos.

Almeida (2008), em sua tese de mestrado, analisou 124 pacientes submetidos à amputação não traumática de membros inferiores, desses, 66 indivíduos (53%) eram diabéticos, entre os quais 60% (39/66) tinham diagnóstico de *diabetes mellitus* há mais de 10 anos. Nesse mesmo trabalho, o autor reafirma insignificância para amputações prévias.

É sabido que a arteriopatia presente em pacientes diabéticos leva a um risco 17 vezes maior de evolução para gangrena do que em não diabéticos (BORTOLETTO et al., 2007). Corroborando com este achado, apesar de não termos encontrando associação estatisticamente significativa, nosso estudo contou com elevada prevalência de arteriopatia em ambos os grupos (AM e NAM). Entretanto, em um estudo de Miyajima e colaboradores (2006), com amostra de 210 pacientes com lesões em pé diabético, realizou-se amputação maior 45 indivíduos (21,4%), destes, 44 (98%) apresentavam arteriopatia. Com realização de arteriografia, observou-se que 88,7% (39/44) apresentavam múltiplas estenoses ($p=0,0015$), constituindo arteriopatia como um fator de risco importante para amputação maior (MIYAJIMA et al., 2006). Diferentemente do encontrado em nosso estudo.

Porciúncula e colaboradores (2007), analisando 32 indivíduos diabéticos neuropatas, observaram úlceras nos pés, prévias ou presentes, em 18 (50%) pacientes. Da amostra total, hipertensão arterial sistêmica (81,2%) e dislipidemia (81,2%) ocuparam o mesmo percentual. A relação com amputação de membros não foi definida nesse estudo; porém, a relação com ulceração dos pés não foi significativa para ambos, hipertensão arterial sistêmica ($p=0,36$) e dislipidemia ($p=0,67$).

Em outro estudo, encontramos resultados semelhantes em se tratando da correlação entre hipertensão arterial sistêmica e amputação de membros inferiores, sendo que também não se obteve resultado estatisticamente significativo ($p=0,63$) (ASSUMPCÃO et al., 2009). Do mesmo modo, em nossa amostra não houve associação entre hipertensão arterial sistêmica e dislipidemia com amputação maior.

A presença de cirurgia cardíaca em nossos pacientes foi de 6,9% (3 indivíduos). Obtivemos 9,1% (1 indivíduo) de cirurgias no grupo AM e 6,2% (2 indivíduos) no grupo NAM. Não foi encontrada significância estatística. A revisão da literatura mostrou-se pobre em estudos envolvendo pé diabético e cirurgia cardíaca. Entretanto, fica claro, em outros trabalhos, que a doença arterial coronariana está frequentemente associada ao *diabetes mellitus*, sendo, inclusive, mais grave nesses pacientes do que naqueles não diabéticos^{17,18,19}.

No estudo de Miyajima e colaboradores (2006), aqui já citado, foram avaliados os desfechos amputação maior, amputação menor e não amputação, sendo que a presença de nefropatia esteve em todos os grupos. Aqueles pacientes com nefropatia em hemodiálise obtiveram número significativamente maior no grupo de amputação maior ($p=0.0051$). Concluiu-se que hemodiálise é fator de risco independente para amputação maior. Em nossa amostra, 27,3% (3 indivíduos) dos pacientes do grupo AM e 6,2% (2 indivíduos) do grupo NAM eram nefropatas em TRS. Não obtivemos significância estatística.

Em um estudo observacional de coorte desenvolvido por Armstrong e colaboradores (2014), foram avaliados 204 pacientes tabagistas com claudicação ou isquemia crítica. Em um curso de 1 ano, 61 deles cessaram o hábito de fumar e mantiveram-se em abstinência. No grupo dos não tabagistas 38% (23/61) eram diabéticos, enquanto que, entre os tabagistas, 40% (57/143). Após um seguimento de 5 anos, os pacientes que pararam de fumar apresentaram, em relação ao grupo de fumantes, menor mortalidade (14% vs. 31%) e melhor sobrevida livre de amputação (81% vs 60%)²⁰. Não obtivemos significância estatística para o tabagismo em nosso estudo.

Assim como o tabagismo, o etilismo é conhecido por favorecer as complicações do *diabetes mellitus*. Pacientes que ingerem bebida alcoólica frequentemente acabam por desenvolver neuropatia sensitiva periférica em sete vezes maior risco daqueles que faziam uso moderado de bebidas alcoólicas (BORTOLETTO et al., 2007). Não encontramos correlação entre o etilismo e amputação maior em nossa amostra ($p=0,29$).

A neuropatia diabética em nossa amostra não representou um fator de risco para amputação maior, uma vez que ambos os grupos, AM e NAM, apresentaram taxas acima de 90% para neuropatia. Este dado está em acordo com trabalho realizado por Assumpção e colaboradores (2009), no qual também não obtiveram significância estatística ($p=0,117$) (ASSUMPCÃO et al., 2009). Por outro lado, Santos e colaboradores (2013) observaram que 59,8% (64/107) dos pacientes submetidos a amputação apresentavam algum grau de neuropatia, contra 37,4% (40/107) no grupo controle ($p=0,002$), sugerindo um papel importante da neuropatia para amputação maior.

As principais limitações do nosso estudo foram: (i) impossibilidade de análise da totalidade dos pacientes propostos por dados incompletos ou falta de contato, de 62 pacientes existentes, apenas 43 pacientes foram abordados, o que pode resultar em um viés de amostragem; (ii) os dados não significativos podem ser resultantes de uma amostra reduzida, portanto, com baixo poder; (iii) a determinação dos fatores de risco nem sempre seguiu o padrão ouro para o seu diagnóstico, como é o caso da hipertensão arterial sistêmica e dislipidemia, onde os pacientes que se autodenominavam como portadores dos mesmos, assim foram tratados na análise.

Através do presente estudo, concluímos que nenhum dos fatores de risco estudados apresentou valor estatisticamente significativo para amputação maior.

Referências

ALMEIDA, E.C.G. Diabetes Mellitus como causa de amputação não traumática no hospital de clínicas da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). 2008. Disponível em: <http://www.ceatenf.ufc.br/Artigos/26.pdf>.

ANGELO, B.Z. et al. Fatores preditores de mortalidade em pacientes diabéticos em terapia de substituição renal em Tubarão-SC. **Arq Catar Med.**, v.39, p. 23-8, 2010.

ARAÚJO, Silva A. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes**. Sociedade Brasileira de Diabetes – SBD. Barueri: Farmacêutica; 2013-2014.

ARMSTRONG, E.J.; WU, J.; SINGH, G.D.; DAWSON, D.L.; PEVEC, W.C.; AMSTERDAM, E.A.; LAIRD, J.R. Smoking cessation is associated with decreased mortality and improved amputation-free survival among patients with symptomatic peripheral artery disease. **J VascSurg.**, v.60, n.6, p. 1565-71, 2014.

ASSUMPÇÃO, E.C. et al. Comparação dos fatores de risco para amputações maiores e menores em pacientes diabéticos de um Programa de Saúde da Família. **J Vasc Bras.**, v.4, n. 8, p.133-38, 2009.

BECKLES, G.L.; CHOU, C.F. Diabetes - United States, 2006 and 2010. **MMWR SurveillSumm.**, v.62, n.3, p. 99-0, 2013.

BORTOLETTO, M.S.S.; VIUDE, D.F.; HADDAD, M.C.L.; KARINO, M.E. Caracterização dos portadores de diabetes submetidos à amputação de membros inferiores em Londrina, Estado do Paraná. **Acta. Sci. Health. Sci.**, v.32, v.2, p.205-13, 2010.

BRASILEIRO, J.L.; OLIVEIRA, W.T.P.; MONTEIRO, L.B.; CHEN, J.; PINHO Jr., E.L.; MOKENTHIN, S. et al. Pé diabético: aspectos clínicos. **J Vasc Bras.**, v.4, p. 11-21, 2005.

DUARTE, N.; GONÇALVES, A. Pé Diabético. **Revista de Angiologia e Cirurgia Vascular**, v.7, p. 65-79, 2011.

KALIL, R.A.K. Cirurgia de revascularização do miocárdio no diabetes mellitus. **ArqBrasEndocrinolMetab.**, v.51, v, 2, p. 345-51, 2007.

LEDUR, P.; ALMEIDA, L.; PELLANDA, L.C.; SCHAAN, B.D. Perfil e evolução dos pacientes com diabetes mellitus submetidos à cirurgia de revascularização miocárdica em serviço de referência no sul do Brasil. **RevAssocMedBras**, v. 57, v.2, p.200-4, 2011.

MIYAJIMA, S.; SHIRAI, A.; YAMAMOTO, S.; OKADA, N.; MATSUSHITA, T. Risk factors for major limb amputations in diabetic foot gangrene patients. **Diabetes Res ClinPract.**, v. 71, p.272-9, 2006.

NUNES, M.A.P.; RESENDE, K.F.; CASTRO, A.A.; PITTA, G.B.B.; FIGUEIREDO, L.F.P.; MIRANDA, F.J. Fatores predisponentes para amputação de membro inferior em pacientes diabéticos internados com pés ulcerados no estado de Sergipe. **J VascBras.**, v.5, p. 123-30, 2006.

PORCIÚNCULA, M.V.P.; ROLIM, L.C.P.; GAROFOLO, L.; FERREIRA, S.R.G. Análise de fatores associados à ulceração de extremidades em indivíduos diabéticos com neuropatia Periférica. **ArqBrasEndocrinolMetabol**, v. 51, v. 7, p.1134-42, 2007.

REAL COLLADO, J.T.; VALLS, M. BASANTAALARIO, M.L.; AMPUDIABLASCO, F.J.; ASCASOGIMILIO, J.F.; CARMENA RODRÍGUEZ, R. Estudio de factoresasociadosconamputación, en pacientes diabéticos conulceraciónen pie. **An. Med. Interna** (Madrid) [revista eletrônica]. 2001. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-71992001000200002&lng=es.

SANTOS, I.C.R.V.; SOBREIRA, C.M.M.; NUNES, E.N.S.; MORAIS, M.C.A. Prevalência e fatores associados a amputações por pé diabético. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 18, n. 10, p. 3007-14, 2013.

SANTOS, I.C.R.V.; SOUZA, W.V.; CARVALHO, E.F.; MEDEIROS, M.C.W.C.; NÓBREGA, M.G.L.; LIMA, P.M.S. Prevalência de pé diabético e fatores associados nas unidades de saúde da família da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil, em 2005. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.12, p. 2861-70, 2008.

SANTOS, I.C.R.V.; NUNES, E.N.S.; MELO, C.A.; FARIAS, D.G. Amputações por pé diabético e fatores sociais: implicações para cuidados preventivos de enfermagem. **Rev Rene**, Fortaleza, v. 12, v. 4, p. 684-91, 2012.

SANTOS, V.P.; SILVEIRA, D.R.; CAFFARO, R.A. Risk factors for primary major amputation in diabetic patients. **Med J.**, São Paulo, v.124, n 2, p. 66-70, 2006.

SPICHLER, E.R.S.; MIRANDA Jr., F.; SPICHLER, E.S.; FRANCO L.J. Amputações maiores de membros inferiores por doença arterial periférica e diabetes melito no municipio de Rio de Janeiro. **J VascBras**, v.3, n.2, p.111-22, 2004.

TAVARES, C.M.S. et al. Perfil de clientes submetidos à amputações relacionadas ao diabetes mellitus. **Rev Bras Enferm.**, v.62, n. 6, p. 825-30, 2009.



Artigo recebido em:
05/11/2016
Aceito para publicação em:
07/12/2016

PROJETO “NÓS PROPOMOS” MULTIPLICIDADE DE ATORES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO CIDADÃ

“*NÓS PROPOMOS*”: THE MULTIPLICITY OF ACTORS AND THE DIVERSITY IN CITIZENSHIP EDUCATION

RESUMO

Este estudo objetiva compreender a multiplicidade dos atores envolvidos na dinâmica do desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos”, considerando o respeito à diversidade em razão da amplitude de um conjunto de ações integrativas e temáticas realizadas entre a universidade e as escolas públicas de ensino médio no estado do Tocantins. A metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa aplicada ao estudo empírico consistiu na análise da atuação dos atores promoventes das ações integrativas e temáticas do Projeto, compostas por alunos e professores de cursos de ensino médio, graduação e mestrado, no sentido de construir uma base estrutural em busca da transferência de produção de conhecimento. Como resultado, constatou-se a integração entre as comunidades acadêmica e escolar (ensino médio), com a efetiva produção e a transferência de conhecimento. Concluiu-se que o Projeto exitoso “Nós Propomos”, ao estabelecer uma relação de multiplicidade e diversidade, promoveu um avanço na tecnologia da educação.

Palavras-Chave: Nós Propomos; extensão universitária; educação cidadã.

ABSTRACT

This study aimed to examine the multiplicity of actors involved in the dynamic of the project “*Nós Propomos*” (We Offer), considering the respect for diversity due to the range of integrative and thematic actions undertaken between university and public high schools of the state of Tocantins. The qualitative and quantitative methodology applied to the empirical study analyzed the performance of the ones in charge of the integrative and thematic actions of the project, consisted of students and teachers of high school and undergraduate and postgraduate courses, to create a structural basis to transmit knowledge production. As a result, it integrated university and high school communities in the production and transmission of knowledge. It was possible to conclude that the project was successful at establishing a relationship of multiplicity and diversity and at promoting a breakthrough in educational technology.

Keywords: *Nós Propomos*; university extension; citizenship education.

* Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), TO – Brasil. E-mail: jbazolli@uft.edu.br

Introdução

As Universidades Brasileiras têm um papel fundamental no comprometimento institucional: provocar a transformação social no meio em que estão inseridas. Para isso, é necessária a sistematização de processos que venham instigar a aproximação da produção acadêmica com a transmissão do conhecimento, de forma que consiga atingir, de maneira clara e objetiva, os seus destinatários (a comunidade onde esteja inserida). Entretanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam corrigir a assimétrica e desigual apropriação desse conhecimento, ainda em mãos de poucos, para ao menos tentar se aproximar desse objetivo. Nesse sentido, vemos a disseminação da extensão universitária como um mecanismo para diminuir essa distância estratosférica e, em razão das suas ações, oportunizar a inclusão comunitária, bem como criar as vias para um efetivo empoderamento cidadão.

Sem embargo, estudos constatam que as universidades brasileiras têm tentado se voltar para a sociedade, no sentido de colaborar na manutenção da ordem social, de modo a se inserir nesse processo com um amplo conjunto de interesses que passa pela extensão universitária nos variados campos, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas; da saúde pública e tecnologias à prestação de serviços; da produção cultural ao monitoramento e avaliação de políticas públicas, dentre muitas outras atividades. Porém, isso acontece ainda de maneira tímida e com pouca disponibilidade de recursos para dar conta de tamanha missão.

Dessa maneira, objetivamos com o presente artigo mostrar ao leitor a importância da extensão universitária no contexto acadêmico. Para tanto, relatamos o estudo de caso do Projeto “Nós Propomos”, desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Assim, estruturamos este texto a partir de um breve histórico da extensão universitária e, em seguida, apresentamos alguns Programas e Projetos relevantes desenvolvidos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); destacamos, na sequência, a experiência exitosa da extensão universitária no desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos”, não deixando de apresentar argumento crítico para contribuir no avanço e na melhoria da prática extensionista em nossas universidades.

O Projeto, objeto do estudo de caso, com as suas ações e a colaboração entre a Universidade e as Escolas do ensino médio no âmbito de identificação e pesquisa, tem por finalidade elaborar propostas fundamentadas de resoluções de problemas urbanos e socializá-las em Seminário e nas instâncias comunitárias, com o intuito de provocar reflexões sobre as questões locais numa perspectiva multidisciplinar. Também procura sedimentar, nas atividades propostas, a experiência da participação popular e da cidadania ativa.

A metodologia aplicada ao desenvolvimento deste Projeto consiste no estudo de caso, na identificação e apresentação de resolução de problemas urbanos, realizados por grupos formados de alunos do ensino médio, que são assistidos por orientadores e subsidiados por revisão de literatura temática, com abrangência multidisciplinar.

Dessarte, esforçamo-nos na tentativa de demonstrar que, mesmo diante do elevado grau de dificuldades para implantar e manter um Programa ou Projeto de Extensão Universitária, o “Nós Propomos” assumiu importância na instituição de ensino superior em que foi implantado pela ampla adesão da comunidade acadêmica, pelo interesse da

sociedade local e pela participação efetiva dos envolvidos, fatores que suscitaremos de maneira detalhada à guisa de conclusão, ao final do artigo.

Breve contexto histórico da extensão universitária

Para que pudéssemos entender a realidade atual da extensão universitária, realizamos um breve resgate do contexto histórico e encontramos que “a Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de extensão”, oferecendo o seu curso de literatura a diferentes regiões e segmentos da sociedade na Inglaterra. A iniciativa foi seguida por Oxford, que em 1883, “com atividades concebidas como espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza”, criou seu programa de extensão (MIRRA, 2009, p. 77).

Constata-se, então, que a extensão se firmou primeiramente em países europeus e chegou aos Estados Unidos somente em 1892, culminando em 1903, por meio da bem-sucedida iniciativa da Universidade de Wisconsin na colocação de seus professores como *technical experts* do governo do estado, conferindo prestígio e visibilidade nacional, no que seria chamado de “*Wisconsin Idea*”¹.

Nesse contexto, pontuamos que a extensão se consagrou a partir do momento da imposição do modo de produção capitalista, ocorrido com a Revolução Industrial, e as suas contradições, principalmente a de colocar em cena segmentos marginalizados centrados em classes trabalhadoras submetidas ao capital. Nesse quadro, a extensão vem como atividade que “objetiva dar uma resposta apaziguadora aos conflitos sociais existentes e tenta fazer isso a partir da diversificação de projetos e programas”, como o da educação continuada. Ela tem o seu marco fundamental na expansão das atividades extramuros e no desafio de propor melhorias reais para a vida das pessoas, com a finalidade de popularizar o conhecimento (MIRRA, 2009, p. 78).

Assim, temos a extensão universitária nas suas duas vertentes: a primeira, originária da Inglaterra, buscou contrapontos às consequências mais nefastas do capitalismo; a segunda, que teve como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica, no sentido da transferência de tecnologia, possibilitou maior aproximação entre a Universidade e o setor empresarial. Nessa linha de condução, a extensão conseguiu realizar a distribuição primária da renda e da riqueza, além da habilitação para a inserção qualificada dos indivíduos em processos produtivos cada vez mais tecnologicamente sofisticados (FURTADO, 1992).

Entretanto, entre as três dimensões constitutivas da Universidade (ensino-pesquisa-extensão), esta última é a que apresenta maior dificuldade de execução, pela sua natureza intrinsecamente multidisciplinar e pelo fato de se realizar, regra geral, além das salas de aula e dos laboratórios (extramuros), isso sem contar o fato de ser vista nessas dimensões, pela própria academia, como subalterna e menos nobre. Ressaltamos que essa atividade acadêmica, ainda incompreendida e não assimilada pela Universidade, tem: i) demandas por conhecimento e informações de um público amplo, difuso e heterogêneo; ii) caráter

1 Uma das tradições mais longas e mais profundas em torno da Universidade de *Wisconsin*, o *Wisconsin Idea* significa um princípio geral: que a educação deve influenciar a vida das pessoas para além dos limites da sala de aula. Sinônimo de *Wisconsin* por mais de um século, este princípio se tornou a filosofia de orientação dos esforços de extensão universitária em *Wisconsin* e em todo o mundo. Fonte: <http://www.wisc.edu/wisconsin-idea/>

provocativo quando normalmente trata de questões complexas; e iii) em diversos momentos, suas implicações políticas e sociais se contrapondo ao sistema posto. Dessa maneira, a atividade requer educadores, com postura e atitudes multidisciplinares, prontos a valorizar o diálogo e a alteridade, para compreender e entender o saber popular.

Cabe ressaltar que, na América Latina, os parâmetros para a introdução da extensão foram diferentes, porque as questões sociais na região, durante o século XX, estavam polarizadas por duas grandes revoluções: a mexicana, de 1910, e a urbana, de 1959, as quais vão estabelecer os contornos de uma variada gama de reivindicações e lutas sociais, tendo se iniciado a partir da centralidade da luta pela terra (LAFAYE, 1999).

Constatam-se, no Brasil, atividades de extensão universitária desde 1911, inicialmente em São Paulo, depois no Rio de Janeiro, Viçosa e Lavras, em Minas Gerais, as quais foram realizadas reproduzindo as vertentes típicas da tradição europeia: “educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural” (NOGUEIRA, 2005, p. 16-17).

Destaca-se, porém, que o debate em relação à extensão universitária surge dos primeiros apontamentos do Ministério da Educação (MEC) do Governo de Fernando Henrique Cardoso, com relação à nova política universitária do país. Portanto, frisa-se que essa nova política teve “mentalidade privatizante” e promoveu as reformas estruturais de cunho neoliberal, centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado. Nessa perspectiva, segundo Soares (2007, p. 2), a extensão universitária, especialmente nas universidades públicas, tem atualmente como desafio central o da “defesa das Políticas Públicas, participando na formulação, acompanhamento e avaliação dessas Políticas em todos os âmbitos da federação e setores de atuação, especialmente aqueles relacionados à garantia dos direitos”. Entretanto, “não podemos transformar a Extensão em programas pobres para pobres (no formato de ‘responsabilidade social’, usados pelas empresas apenas para aplacar a ‘má consciência’ a respeito do seu papel social)”.

Sem embargo, há convergências na tese de que os problemas educacional e social não podem ser solucionados isoladamente pela própria inter-relação, pois “a cultura de toda sociedade é a expressão ideológica dos interesses da classe dominante”. Portanto, a “cultura da sociedade atual é a expressão ideológica dos interesses da classe capitalista” (MARIÁTEGUI, 1981, p. 150-151).

Dessarte, pode-se apontar, como contradição na abordagem do tema extensão universitária, a sua finalidade de atender ao capital, em razão de ofertar cursos de formação que são geralmente pagos, mesmo em universidades públicas. Assim, esse tema e o seu significado nas universidades brasileiras, que são de suma importância, devem continuar nessa longa batalha agravada pelas políticas atuais de cunho neoliberal, para aproximar os objetivos das universidades públicas aos interesses revelados pela problemática social e serem amplamente debatidos.

Cabe salientar que propusemos esse debate no sentido de despertar a clara percepção do distanciamento das universidades brasileiras, nas salas de aula, laboratórios e gabinetes, da realidade social do país. Portanto, é possível afirmar que a extensão universitária se constitui em atividade de conexão comunitária à medida que o ensino e a pesquisa não estão respondendo aos interesses de tal realidade. Nesse sentido, a extensão assume definitivamente um papel transformador, sobretudo, da dura realidade de

parcelas ainda majoritárias da população que não têm acesso aos direitos fundamentais, pelo menos, garantindo às pessoas esses benefícios essenciais.

Embora a expansão das atividades de extensão deva ser vista com merecida atenção, de acordo com Minto (2006), em razão das mudanças diante de novas necessidades do setor produtivo e financeiro, o projeto estatal de descentralização e desenvolvimento para a Educação Superior não foi essencialmente alterado e possibilitou a ampliação de parcerias com a sociedade fortalecendo a lógica do capital. Assim, a extensão ganhou posição de destaque por se tornar o caminho para a “autonomia de gestão universitária” e via de mão dupla para captação e investimento de recursos públicos e privados, nem sempre devolvidos para a sociedade na mesma proporção.

Programas e projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Tocantins(UFT)

Diante do cenário apontado, notamos a necessidade da reversão da lógica do menosprezo da extensão universitária e, nesse sentido, tentamos mostrar algumas experiências exitosas a partir de um estudo de caso do Projeto “Nós Propomos”.

Todavia, precisamos destacar inicialmente algumas das atividades de extensão realizadas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), realizadora do Projeto, que tem como missão “produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”, e vem se consolidando ao ser reconhecida pela sua qualidade de ensino, cumprindo o seu papel de pesquisa, mas ainda carecendo de investimentos significativos em extensão universitária. Para melhor avaliação, apontamos algumas atividades de relevância da Instituição, as quais estão implantadas com realização de ações e colhendo bons resultados:

Tabela 1. Programas e Projetos relevantes desenvolvidos pela UFT

continua

PROJETO OU PROGRAMA	OBJETIVO
<p>GAE É um grupo de apoio a alunos estrangeiros, que vêm à instituição para se formar ou continuar a vida acadêmica nos cursos de graduação, mestrado ou doutorado, assim como os alunos em fase estagiária ou de intercâmbio.</p>	<p>Fornecer o apoio necessário para a acomodação dos estudantes estrangeiros que chegam à instituição para se formar ou continuar a vida acadêmica. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/gae</p>
<p>UMA (Universidade da Maturidade) É uma proposta pedagógica voltada à melhoria da qualidade de vida da pessoa adulta e dos idosos, visando à integração destes com os alunos de graduação, identificando o papel e a responsabilidade da Universidade em relação às pessoas da terceira idade.</p>	<p>Ser alternativa de espaço de convivência social para as pessoas adultas excluídas pela sociedade brasileira, numa fase da vida em que detêm experiência acumulada e sabedoria. Propiciar a aquisição de novos conhecimentos voltados para o envelhecer sadio e digno. Mais informações: http://www.uft.edu.br/uma/</p>
<p>Centro de Línguas É um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Tocantins que oferece à comunidade acadêmica e à comunidade externa cursos de Língua Estrangeira de alto padrão, mas com um valor acessível.</p>	<p>Servir de incentivo ao estudo de um segundo idioma, a fim de preparar nossos alunos para o mercado de trabalho e lhes proporcionar uma participação de sucesso nos Programas Internacionais disponibilizados por nossa universidade. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10859-centro-de-linguas</p>

Tabela 1. Programas e Projetos relevantes desenvolvidos pela UFT

continua

PROJETO OU PROGRAMA	OBJETIVO
<p>Café Literário É um Projeto que busca abranger duas linhas prioritárias de extensão (Educação e Cultura) destacando, por meio de ações extensivas, o compromisso da UFT com a comunidade universitária e a externa, colaborando, assim, para a democratização da cultura, principalmente no que se refere à literatura e música.</p>	<p>Ser utilizado tanto como estratégia de difusão cultural pela Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX) quanto atividade que pretende estimular a implementação de uma Política Cultural na Instituição. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10856-cafe-literario</p>
<p>Corredor Cultural É um Projeto que pretende abrir um espaço expositivo para as artes plásticas e visuais, reafirmando a Universidade como espaço da Arte e da Cultura.</p>	<p>Democratizar a cultura e a arte, que são de fundamental importância e têm o poder de acrescentar valores e significado no cotidiano da sociedade. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10855-corredor-cultural</p>
<p>Programa Institucional de Semanas Acadêmicas É um Programa que visa despertar na comunidade discente atitudes ligadas ao aprimoramento do conhecimento profissional, científico, tecnológico, artístico e cultural, bem como as ações inerentes aos aspectos de organização e participação em eventos.</p>	<p>Destina-se a Colegiados de cursos regulares da instituição ou a Colegiado de Grupo de Trabalho Indígena, representado por professor efetivo que desempenha atividades nesse ambiente. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10854-programa-institucional-de-semanas-academicas</p>
<p>PADU (Programa de Acesso Democrático à Universidade) É um cursinho pré-vestibular, cuja proposta se baseia no princípio da responsabilidade social e preocupação com a igualdade de acesso e de oportunidade para minimizar as consequências de um processo histórico de exclusão social, que afasta os menos favorecidos da Universidade Pública.</p>	<p>Atender alunos egressos de escolas públicas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mais informações: http://ww1.uft.edu.br/index.php/extensao/programas-e-projetos/10851-padu-programa-de-acesso-democratico-a-universidade</p>
<p>Cidades Sustentáveis – Tocantins em Foco Busca capacitar, em Desenvolvimento Urbano, gestores públicos; em participação popular, os conselhos municipais e movimentos sociais. Entre as áreas abordadas pela capacitação estão o acesso à terra urbanizada, à habitação popular e a formas de participação popular.</p>	<p>Realizar cursos presenciais com o intuito de melhorar as decisões do Poder Público Municipal e da participação popular dos conselhos municipais e movimentos sociais. Mais informações: http://www.capacidades.gov.br/blog/mostrar/id/86</p>
<p>Palmas Participa Pretende criar um espaço de diálogo multidisciplinar sobre a cidade de Palmas com a intervenção da população em geral, entidades, instituições, movimentos sociais, especialistas e professores, a fim de aportar as diversas perspectivas e abordagens sobre a cidade, tendo como linha condutora: cidade sustentável, qualidade de vida e igualdade.</p>	<p>Promover um espaço real e concreto de debate para articular um pensamento crítico e alternativo, porém propositivo na formulação de ideias; orientações técnicas; propostas de soluções e estratégias, com a finalidade da promoção de uma intervenção transformadora da realidade social por meio da construção coletiva de uma cidade sustentável, democrática, múltipla, justa e livre, além de garantir e ampliar o Direito à Cidade. Mais informações: http://palmasparticipa.blogspot.com.br/</p>

Tabela 1. Programas e Projetos relevantes desenvolvidos pela UFT

conclusão

PROJETO OU PROGRAMA	OBJETIVO
<p>“Nós Propomos”</p> <p>Pretende, com as suas ações e a colaboração entre a universidade e as escolas do ensino médio, no âmbito da identificação e da pesquisa, não só elaborar propostas fundamentadas de resoluções de problemas locais, mas socializá-las com a promoção de painéis, seminários, rodas de conversa, com o intuito de provocar reflexões sobre as questões urbanas locais, numa perspectiva multidisciplinar.</p>	<p>Elaborar propostas de resoluções de problemas urbanos nas cidades tocantinenses de Palmas, Araguaína e Gurupi, a partir da identificação e da pesquisa local. Para atingir esse objetivo serão realizadas ações no sentido de identificar os problemas urbanos e promover a sua discussão com a comunidade, para que, num processo participativo, sejam apresentadas as resoluções viáveis dos problemas identificados.</p> <p>Mais informações: http://nospropomos.blogspot.com.br/</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com dados da UFT: <<http://ww2.uft.edu.br/extensao>>

Nesse viés, os programas mostrados pela (Tabela 1) revelam que, pela diversidade temática e de abordagem, a UFT tem buscado consolidar a política de extensão com o intuito de fortalecer o projeto da Universidade e interagir com os diversos grupos sociais de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Essa proposta se apresenta definida em três eixos principais: promover a cidadania, apoiar a diversidade étnico-cultural e promover a arte e a cultura.

Porém, embora tenha vários Programas e Projetos em desenvolvimento e, para tanto, tenha conseguido recursos do Programa Nacional de Extensão (PROEXT), a instituição não tem avançado no sentido de atingir efetivamente e como deveria os seus destinatários (comunidade em que está inserida). Detectamos haver necessidade da integração entre níveis de graduação e pós-graduação, dos diversos cursos da instituição e dos professores; também se verifica a falta de implementação de incentivos perenes e, efetivamente, da implantação de uma política institucional clara e de longo prazo.

Uma experiência exitosa de extensão universitária com os jovens do ensino médio: o Projeto “Nós Propomos”

Dessarte, mesmo diante das diversidades identificadas, é necessário apontar rumos e mostrar as experiências bem-sucedidas. Nesse sentido, apresentamos na sequência o estudo de caso do Projeto “Nós Propomos”, originário do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Esse Projeto veio para o Brasil, em 2015, por meio de convênio celebrado entre a instituição portuguesa e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Em Portugal, a proposta vem sendo desenvolvida desde 2011 e envolve atualmente mais de 1.600 alunos e professores, em torno de 50 escolas secundárias, e estabeleceu parcerias com autarquias, empresas, associações e órgãos públicos, ou seja, mostrando-se bem consolidado nesse país.

Além de Portugal, o Projeto “Nós Propomos” foi também implantado na Espanha e no Brasil, especificamente nas Universidades Federais do Tocantins (UFT) e de Santa Catarina (UFSC); também se encontra em vias de implantação na Universidade Estadual

do Rio de Janeiro (UERJ), entre outras com interesse manifestado. Em 2016, a proposta incorporou o *Global Understanding*².

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelo estabelecimento desse convênio, demonstrou interesse pelo Projeto especialmente devido ao caráter orgânico-institucional da proposta, por estar em plena sintonia com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que se traduz em ações pautadas na cidadania e na busca de estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes. É importante salientar que o Projeto foi contemplado, em 2016, pelo Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação, com recursos que permitiram o seu desenvolvimento e a participação de oito alunos, (direito/arquitetura e urbanismo) de graduação, como bolsistas, fato que possibilitou a sua melhor estruturação.

Para desenvolver das atividades, precisávamos de algumas definições estratégicas, entre elas, o público beneficiário. Entendemos que deveríamos nos voltar para as escolas públicas, caminho que nos levou à Secretária da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, resultando numa parceria e na assinatura de um convênio de cooperação técnica.

Nesse sentido, esse acordo institucional celebrado possibilitou promover ações de educação para a democracia participativa com um trabalho colaborativo entre a Universidade Federal do Tocantins - UFT(cursos envolvidos) e as escolas públicas de ensino médio da rede estadual, no âmbito da identificação e da pesquisa de problemas urbanos. A proposta essencialmente visa socializar essas propostas de resoluções por meio de um seminário estadual anual, utilizando, como metodologia de trabalho, o diagnóstico, a revisão de literatura, a pesquisa de campo, contando com a publicação dos resultados alcançados.

Dessarte, as ações desenvolvidas na execução desse Projeto, de natureza multidisciplinar, estão dentro do preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e têm o intuito de provocar impacto na formação dos estudantes, tanto os da universidade como os do ensino médio. Importante salientar que a sua prática sistêmica tem o enfoque na integralização curricular, com atribuição de créditos escolares e a integração entre os níveis de ensino: médio, graduação e pós-graduação.

Nesse viés, na condução dos trabalhos, está sendo possível constatar a criação de uma relação multilateral, da interação entre os participantes e da articulação de processos formativos. Isso vem possibilitando promover a efetiva educação que tenha a base nos quatro pilares, a efetiva valorização da diversidade e o interesse pela prática cidadã.

Para acontecer de fato a integralização curricular das atividades do Projeto, foi necessário inseri-las nas disciplinas dos cursos de Direito, Arquitetura e Urbanismo e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, no sentido de possibilitar uma troca concreta de experiências entre o próprio nível superior de ensino. Em relação ao nível médio, as atividades do Projeto passaram a fazer parte do Planejamento Pedagógico das escolas participantes. Esse conjunto de medidas possibilitou uma forte interação e integração entre os participantes do Projeto nas ações que estão sendo desenvolvidas.

2 O Ano Internacional do Entendimento (Global IYGU) conecta ações locais e desafios à escala global. Aborda as formas como nós vivemos num mundo cada vez mais globalizado. Como transformamos a natureza; como construímos novas relações sociais e políticas para uma realidade emergente mundial; a nossa forma de percepção das consequências globais em nosso comportamento cotidiano; o efeito mundial das nossas ações quotidianas sobre o Planeta. Ver: <<http://www.global-understanding.info/>>.

Na atual fase do Projeto, está sendo possível constatar que as atividades estão gerando impacto social significativo em face das ações concretas de formação cidadã, especialmente as de nivelamento para os jovens, sobre democracia participativa (palestras), e as de contribuição técnica para identificação dos problemas urbanos e das propostas de resoluções fundadas na literatura pertinente e na pesquisa de campo.

Dessa maneira, é indubitável que as ações do Projeto têm resultado na qualificação do debate acerca do Direito à Cidade nas escolas participantes, especialmente com a inserção do tema: Participação Popular, um Direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001). Estudos acerca da Participação Popular preconizam que sua efetividade depende especialmente de uma sólida formação. Entendemos que isso seria possível por intermédio de uma educação integral proporcionada aos jovens, com conteúdo multidisciplinar e inserção de temas transversais que proporcionassem reflexões sobre a cidade e a cidadania.

Assim, pode-se afirmar que esse Projeto reforça e oportuniza aos jovens estudantes a sua inserção nos debates acerca dos problemas urbanos – para que entendam que esses temas deveriam fazer parte dos seus cotidianos – com a finalidade de elaborarem propostas de resoluções fundadas, após a realização de pesquisa de campo (conhecer a cidade real), em conceitos extraídos na literatura indicada por seus orientadores (professores do ensino médio assistidos pela Universidade). Essas atividades estão parametrizadas por uma relação multilateral: pela interação entre os participantes e pela articulação de processos formativos, porém sem abrir mão do respeito pelo saber popular, percebido nas pesquisas de campo, fator que possibilita a interação do conhecimento popular com aquele gerado e acumulado pela academia. A articulação desses saberes entre os estudantes de vários níveis escolares e camadas da sociedade faz com que se promova a efetiva educação baseada nos quatro pilares – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser – da valorização da diversidade cultural e da participação cidadã, sendo dada significativa contribuição ao processo educacional local.

Importante salientar que as ações desenvolvidas pelo Projeto têm proporcionado à comunidade estudantil de todos os níveis em questão a compreensão de que é necessária sua inserção participativa cidadã no contexto local e que isso se dará a partir de um trabalho de conscientização proporcionado pelo próprio grupo, demonstrando a importância de pontos como a necessidade do empoderamento local, o imperativo da voz cidadã na identificação dos problemas urbanos e a participação ativa para a resolução desses problemas.

Cabe ressaltar o caráter múltiplo desse Projeto, visto que não se encerra em seu objetivo, mas sim na amplitude de um conjunto de ações integrativas e temáticas realizadas pela Universidade. Assim, o “Nós Propomos” interage diretamente com o Projeto Palmas Participa e com o Programa Cidades Sustentáveis – Tocantins em Foco, mostrados pela (Tabela 1), em razão de conteúdos e ações comuns, com base integrativa na participação popular. Essa condição possibilitou criar uma base estrutural pelas ações continuadas por esses Projetos e Programas de acervo de qualidade, a qual viabilizará transferências de produção de conhecimento.

Deslocado do estabelecimento institucional atrelado ao governo, nota-se que o reforço do Projeto, no viés da educação para a democracia participativa, buscou entender a participação popular. No sistema constitucional brasileiro, o modelo de democracia representativa instituído convive com os princípios e institutos da participação cidadã,

em processos decisórios governamentais. Pensando nesse modelo, Santos (1998, p. 153) definiu que “a democracia participativa é interdependente, por meio de seus complexos processos políticos, e tem o papel de criar instâncias para a delegação no campo da democracia representativa”. Pretende-se com a execução desse Projeto realizar esforços para compreender a democratização horizontal, comunitária, com conhecimento local, identidade e espaço de cidadania.

Lyra (2000, p. 17) vinculou a “democracia participativa à participação popular efetiva”, que somente ocorre com apresentação de propostas, realização de debates e possíveis deliberações. Segundo Werffort (1992, p. 85), “a inter-relação da efetivação da cidadania a uma sociedade justa e igualitária se concretiza pela estratégia cidadã e se efetiva na luta pela consolidação da democracia participativa”. Assim, o “Nós propomos” tem criado espaços participativos informais, mesmo compreendendo o desafio diante do grau de complexidade para obtenção de sucesso nessa prática democrática, que transita entre o ponto de partida (formulação de propostas pelos jovens) e o consenso (resultado possível de ser colocado em prática).

Essa experiência de democracia se tornou importante ao fazer pensadores refletirem sobre um modelo mais abrangente e inclusivo de democracia, que tenha abrangência de “deliberação pública ampliada” na relação com os atores sociais e “adensamento da participação” (SANTOS; AVRITZER, 2003, p. 77), para manifestação de influências políticas e sociais. Assim, isso caracteriza a “pluralização cultural, racial e distributiva da democracia” (SANTOS; AVRITZER, 2003, p. 78) nos diversos tipos de tomada de decisões.

Nesse viés, Aragão (2013, p. 33) afirma que “(...) se pretendemos espaços de debates úteis, não podemos defender o diálogo pelo diálogo. O facto de os cidadãos se fazerem ouvir não basta”, há ainda a necessidade de alargar a visão acerca do processo participativo, pois, ao se tornarem espaços para diálogos inconsequentes, nada resultam, “porque não há garantia de que as preocupações expressas sejam levadas a sério, de que os pedidos formulados sejam atendidos, de que as queixas apresentadas sejam investigadas, de que as sugestões sejam seguidas” (ARAGÃO, 2013, p. 31).

No Brasil, a democracia participativa tem como referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, ao constituir o Estado Democrático de Direito, fundamentou-o na cidadania e no pluralismo político com a finalidade de garantir a democracia participativa e direta. Para possibilitar essa experiência, o legislador criou um conjunto de arranjos institucionais, entre eles o Orçamento Participativo, a Conferência da Cidade e os Planos Setoriais com participação popular. Portanto, constata-se a incipiência do processo participativo no Brasil e, embora haja intensidade de ações e grande interesse por resultados positivos, existem ainda poucos e pontuais indicativos de sucesso nas atividades participativas.

Apesar de, em 2007, ter sido aprovado o Plano-Diretor Municipal Participativo (PDMP) nas cidades de Palmas, Gurupi e Araguaína – pontuamos que várias cidades tocantinenses não possuem este instrumento –, detecta-se a dificuldade de os gestores públicos locais identificarem os problemas dos municípios, ora por não disporem de aparato tecnológico de suporte ora pela falta de recursos humanos.

Com o olhar sobre esse quadro, colocamos em prática essa proposta inovadora e desafiadora de criar um Projeto que tenha o compromisso de buscar soluções sustentáveis para melhoria da qualidade de vida da população. Para transformar essa proposta

ousada em realidade, buscamos parceria com a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins e com as Prefeituras e as Câmaras Municipais, ainda em efetivação. Na linha de condução e fundamentados dessa proposta inovadora de fazer os jovens estudantes escutarem a população para debater os problemas urbanos existentes na cidade, buscamos um diferencial: o de vincular as demandas propositivas à viabilidade (temporal e econômica) e à sustentabilidade socioambiental presente e das gerações futuras.

Fica evidente, na proposta desse Projeto, a maneira inovadora de intervenção para fomentar espaços participativos e acesso a novas possibilidades de expressão dos interesses dos diversos segmentos da sociedade. Assim, a participação popular, para o debate acerca da melhoria da qualidade de vida nas cidades, é essencial para o alcance das mudanças promovidas no âmbito do Desenvolvimento Sustentável.

Críticos apontam falhas nos processos participativos tradicionais, por desconsiderarem a heterogeneidade das comunidades trabalhadas (BIGGS, 1989; PITA et al., 2010), não levarem em conta as relações de poder e de desigualdade em seu interior (COOKE; KOTHARI, 2001; REDCLIFT, 1995) e apresentarem limitações no que tange à legitimidade, à representatividade e à sustentabilidade dos processos (CLEAVER, 2001). Porém, os autores frisam, em suas conclusões, que um dos caminhos para contribuir para o processo estaria no campo da educação integral, sendo justamente nessa direção que o Projeto avançará.

Constata-se que as políticas de fomento ao Desenvolvimento Sustentável têm incorporado intervenções inspiradas em áreas multidisciplinares do conhecimento, como é o caso desse Projeto, que reúne os cursos de Direito, Arquitetura e Urbanismo, Geografia e o Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Verifica-se que a participação popular seja um elemento indissociável do Desenvolvimento Sustentável, porque promove o compartilhamento de conhecimentos (PITA et al., 2010; DEMO 1993), facilitando a implementação de ações de forma mais efetiva (CAVALCANTI, 1994; REDCLIFT, 1995).

Nesse viés, o “Nós propomos”, em suas ações, está extrapolando os fatores limitadores dos processos de participação popular, como as relações de poder desiguais; os limites da expressão dos interesses; a desmotivação à participação; os limites dos espaços tradicionais de participação e os seus efeitos manipulativos, que geram resultados negativos (COOKE; KOTHARI, 2001; DEMO, 1993). Verifica-se que, embora não exista um modelo conceitual sólido que explique a motivação para a participação dos indivíduos, relacionam-se a ela três fatores essenciais: culturais, políticos e sociais (MARTELETO; SILVA, 2004).

Entendimentos mostram que as políticas de fomento ao Desenvolvimento Sustentável têm intuito de promover espaços informais de participação popular, de forma a incorporar intervenções inspiradas em áreas multidisciplinares do conhecimento. Dessa maneira, ao realizar as ações do “Nós Propomos”, que procedem à escuta da população pelos jovens estudantes, objetivando diagnosticar as exigências locais em *‘real time’*, buscamos identificar e discutir os problemas existentes na cidade a fim de promover, entender e propor soluções. Com o propósito de construir um futuro melhor e de criar uma agenda sustentável para a cidade, estaremos fomentando, a partir de espaços informais de participação popular, o Desenvolvimento Sustentável. Esse contexto demonstra o papel importante de essas ações criarem um espaço informal

para o jovem estudante discutir os seus pontos de vista e participar nas soluções dos problemas da cidade, nos diversos campos de atuação socioambiental, assumindo a condição de facilitador do *'empowerment'*.

É importante destacar que a estruturação interna e acadêmica para o desenvolvimento do Projeto na Instituição de Ensino Superior passou pelo compartilhamento das atividades entre os cursos de Direito, Arquitetura e Urbanismo, Geografia e de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (Mestrado acadêmico). Nesse compartilhamento, buscamos os pontos de aderência entre as ações do Projeto e as atividades Pedagógicas descritas pelo Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

Nessa análise, identificamos que, no curso de Direito, o Projeto estava inserido na linha “Direitos Humanos e Desenvolvimento –Ambiente, Desenvolvimento e Regulação”, eixo “Poder local e Participação Social” (PPC, 2009, p. 90). Enquanto que, no curso de Arquitetura e Urbanismo, o PPC consignava a integração de atividades de ensino à extensão, tendo como prioridade promover a cidadania, perfeitamente adequada ao Projeto (PPC, 2013, p. 122). Em relação ao curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, suas atividades notadamente buscam contribuir para o avanço dos estudos sobre os fenômenos socioeconômicos em suas manifestações regionais, contribuindo para a solução de problemas locais, regionais e nacionais, incentivando a realização da pesquisa aplicada.

Dessa maneira, constatamos que as atividades propostas pelo Projeto visaram a incitar e estimular os alunos à construção da cidadania e ao exercício da autonomia, além de provocar o estudo independente, que tem sua essência no aprender a aprender. Assim, tais atividades estariam perfeitamente adequadas aos programas aderentes e, por essa razão, poder-se-ia estabelecer cooperação entre os cursos na realização das atividades do Projeto, embora no cotidiano essa relação esteja caracterizada pela negociação de posicionamentos, de concepções, de valores e das transposições dos campos do conhecimento.

Entendemos que o “Nós Propomos” vem cumprindo o seu papel institucional ao fazer com que a extensão universitária qualificada contribua para o desenvolvimento local, condição prevista pelo Projeto de Desenvolvimento Interinstitucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O PDI realiza atividades de nivelamento na forma de processo educativo, cultural e científico, articulando-se com o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, para viabilizar a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, a fim de cumprir seu papel social, especialmente pela promoção da integração entre professores de ensino do nível superior e do médio, alunos do ensino médio, de graduação, de pós-graduação, técnicos especialistas e de outros atores.

Esse processo aponta como elo a atividade de ensino caracterizado nos nivelamentos que estão sendo realizados nas escolas de ensino médio participantes. Portanto, ao complementar, aprofundar, atualizar e difundir os conhecimentos, estabelecendo com a comunidade um processo de troca (saber popular) e participação, sem o caráter assistencialista e/ou sem tomar para si as ações e os deveres do Estado, transformando e rompendo barreiras, esse processo contribui para um novo olhar sobre a educação, a ser entendida como formação multidisciplinar e integral.

Para finalizar, o Projeto “Nós Propomos” pretende publicar um livro a cada edição, com o registro dos trabalhos dos alunos, do histórico de execução, tratando

também da questão da democracia participativa, além de estimular os alunos do ensino superior e professores a produzirem artigos relativos às atividades desenvolvidas.

Considerações finais

Como resultado, obtivemos a adesão da rede pública de ensino médio nas cidades de Araguaína (5 escolas); Palmas(6 escolas) e Gurupi(3 escolas).Na estrutura e metodologia de trabalho nessas escolas, foram designados professores-orientadores em número suficiente para se responsabilizarem pelos Grupos de Trabalho (GTs) formados pelas turmas de alunos. Os professores e os alunos das escolas de ensino médio participaram de atividades de nivelamento sobre temas urbanos, as quais foram realizadas por acadêmicos da graduação e do mestrado, professores universitários, técnicos e especialistas em urbanismo convidados pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O Projeto estabelece que a Universidade tenha a responsabilidade pelo suporte às atividades nas escolas de ensino médio. Dessa maneira, compôs-se uma equipe de bolsistas dos cursos de graduação (arquitetura e urbanismo e direito) para assumirem a coordenação administrativa nas escolas, a condução do Projeto e para a realização dessas ações de nivelamento e de acompanhamento de várias atividades previstas. Essas ações foram realizadas em sessões semanais, nas quais participaram equipes de alunos do mestrado, com a finalidade de fomentar o debate sobre participação popular, e de graduação, para apresentar temáticas sobre direito à cidade e urbanismo. Em alguns momentos, as equipes realizaram um trabalho conjunto, na tentativa de auxiliar os alunos do ensino médio na identificação dos problemas urbanos e na estruturação da proposta de resoluções.

Também como resultado dessa primeira edição, realizamos uma oficina com a presença do coordenador do Projeto, em Portugal, professor Sergio Claudino, para a avaliação das atividades desenvolvidas, análise crítica e discussão sobre a metodologia aplicada. Esse trabalho possibilitou ouvir e entender as demandas das escolas participantes e da comunidade acadêmica envolvida, permitindo a elaboração de um documento agrupando as ideias formuladas e a proposta de estudo para a reestruturação metodológica dos pontos criticados pelo grupo.

Por fim, realizamos o Seminário Estadual com sessões de apresentação oral dos trabalhos elaborados pelos alunos do ensino médio, as quais foram coordenadas pelos alunos do mestrado e dos cursos de graduação participantes. As atividades do Projeto resultaram na escolha de dez trabalhos apresentados no Seminário, cinco artigos dos acadêmicos do mestrado e cinco resumos expandidos dos alunos de graduação, textos que serão reunidos na produção de um livro a ser publicado em 2017.

Conclusão

Podemos concluir – embora haja vários fatores que dificultem a harmonização dessas ações, pela própria multiplicidade e diversidade dos atores, pelos interesses às vezes conflitantes, pela dificuldade de coincidir as agendas, pelos poucos recursos materiais e financeiros, pela falta de assistência institucional, pela dificuldade de

deslocamento para atender às escolas e outras dificuldades de menor relevância –que o Projeto “Nós Propomos” atingiu o seu objetivo principal, qual seja, além de despertar o interesse dos estudantes pela cidade, reforçado por um novo olhar sobre a participação popular, como medida essencial para transformar a realidade local, subsidiada pela visão global e voltada para o dever de o Poder local cumprir a função social e respeitar o direito à cidade, o de promover a integração entre a comunidade acadêmica (universidade) e a escolar (ensino médio), com a efetiva produção e a transferência de conhecimento, em razão de estabelecer uma relação de multiplicidade, diversidade e de garantir um avanço na tecnologia da educação.

Também cabe salientar que, embora não seja priorizada pelas universidades brasileiras, a extensão universitária deveria ser um dever ético no meio acadêmico diante da desigualdade social em que vive o país. Porém, vislumbra-se que esse novo público que chega à universidade, oriundo das ações afirmativas, poderá, em futuro breve, dar grande contribuição neste campo, oxigenando e empoderando a extensão, razão da importância não só da continuidade considerada deste trabalho, mas de sua ampliação em âmbito nacional, fato que vem ocorrendo com a adesão deste Projeto por várias universidades brasileiras.

Referências

ARAGÃO, A. Ensaio sobre a construção europeia e a reinvenção da democracia, a propósito dos diálogos com os cidadãos. In: CORREIA, Fernando Alves et al. (org.). **Estudos em homenagem a António Barbosa Melo**. Coimbra: Almedina, 2013, p. 17-34.

Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BIGGS, S. D. Resource-poor farmer participation in research: a synthesis of experiences from nine National Agricultural Research Systems. **OFCOR –Comparative Study Paper**, The Hague, n. 3, jun. 1989, p. 1-37. Disponível em: <<http://cdm15738.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p15738coll11/id/92>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza**: Estudos para uma sociedade sustentável. Recife: INPSO/FUNDAJ – Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco; Ministério de Educação, 1994. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/19711007/678619687/name/livro_desenvolvimento_natureza.pdf#page=14>. Acesso em: 3 abr. 2016.

CLEAVER, F. Institutions, Agency and the Limitations of Participatory Approaches to Development. In: COOKE, B.; KOTHARI, U. **Participation, The New Tyranny**. London: Zed Books, 2001.

COOKE, B.; KOTHARI, U. **Participation, The New Tirany**. London: Zed Books, 2001.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURTADO, C. **Brasil, a Construção Interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAFAYE, J. A literatura e a vida intelectual na América Espanhola Colonial. In: BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina**. Vol. 2. São Paulo: EDUSP, 1999.

LYRA, R. P. **A ouvidoria na esfera pública brasileira**. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2000.

MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. **Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local**. **CI, INF**, Brasília, v. 33. N. 3, p. 41-49, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a06v33n3.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

MIRRA, E. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Papagaio, 2009.

MARIÁTEGUI, J. C. **Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. 44. ed. Lima: Amauta, 1981.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas da Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

PITA, C. et al. Stakeholders' participation in the fisheries management decision-making process: Fishers' perceptions of participation. **Marine Policy**, v. 34, n. 5, p. 1093-1102, set. 2010.

REDCLIFT, M. Sustainable development and popular participation: a framework for analysis. In: GHAI, D.; VIVIAN, J. M., ed. **Grassroots-environmental action: people participation in sustainable development**. Londres: Routledge, 1995, p. 23-77.

SANTOS, B. D. S. Presupuestacion Participativa Hacia Una Democracia Redistributiva. **Ruralter**, Coimbra, v. 1, p. 107-156, 1998.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Para ampliar o cânone democrático**. Porto: Afrontamento, 2003.

SOARES, L. T. Prefácio: Direitos humanos políticas públicas e extensão universitária. In: FREIRE, S. de M. (Org.). **Direitos humanos, violência e pobreza na América Latina contemporânea**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2007, p. 9-12.

WERFFORT, F. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



Artigo recebido em:
25/10/2016
Aceito para publicação em:
21/11/2016

PRATICANDO SABERES E CONSTRUINDO IDEIAS EM GEOCIÊNCIAS

PRACTICING KNOWLEDGE AND BUILDING IDEAS ON GEOSCIENCE

*Cristiane Heredia Gomes**

*Rafael Lima Dessart***

*Diogo Gabriel Sperandio****

*Juliana Gimenes de Oliveira*****

*Issacar Barroso******

*Caio Felipe de Oliveira Xavier******

*Catarine do Carmo Antunes******

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a formação e atuação do Projeto de Extensão Universitária "Museu Virtual Geológico do Pampa" (Sippepe nº 0301315-UNIPAMPA), criado a partir do ideal de difundir o conhecimento geológico nas escolas da cidade de Caçapava do Sul - RS, e relatar as experiências e sentimentos oriundos dos participantes das atividades. Através da materialização de estruturas e acontecimentos geológicos, que envolvem não só o que aconteceu na região, mas episódios relacionados a todo o planeta Terra, foram realizadas pesquisas bibliográficas e oficinas. Para tanto, desenvolveram-se conversas informais, atividades práticas e registros fotográficos. Os dados obtidos indicaram que as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto despertaram sentimentos, sensações, interatividade, comunicação e interesse pela Geologia, implantando uma cultura geológica na comunidade local e demonstrando a importância da região no âmbito das Geociências. Percebeu-se que o aprendizado fora dos muros da escola, o contato dos alunos com o meio universitário são importantes ferramentas na educação e inclusão social.

Palavras-Chave: geologia; ensino; inclusão social; escola; extensão.

* Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: cristianegomes@unipampa.edu.br

** Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: rldessart@gmail.com

*** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: sperandio.gabriel@hotmail.com

**** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: juliana.gimenes.oliveira@gmail.com

***** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: issacarbarroso@hotmail.com

***** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: caiofelipe.ox@hotmail.com

***** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), RS – Brasil. E-mail: catarine.antunes@hotmail.com

ABSTRACT

This study aims to present the outreach project Museu Virtual Geológico do Pampa (*Virtual Geological Museum of Pampa - Sippee nº 0301315 – UNIPAMPA*) conceived to spread knowledge about geology in schools of Caçapava do Sul – RS – Brazil. It also aims to report the experiences and feelings of the participants that took part in the activities. Through the materialization of structures and geological events, involving not only what happened in the region but also in the planet, it carried out researches and workshops. Therefore, there were informal conversations, practical activities and photographic records. The data indicated that the activities aroused feelings, sensations, interactivity, communication and interest in Geology, implementing the geological culture in the local community as well as demonstrating the importance of the region for geosciences. It was noticed that the learning conducted outside school, in which students are involved with the university environment, is an important tool for education and social inclusion.

Keywords: geology; teaching; social inclusion; school; outreach.

Introdução

A cidade de Caçapava do Sul - RS foi considerada recentemente como a capital gaúcha da Geodiversidade¹. Na região é possível observar sua vasta diversidade geológica, a qual é representada pelos três grandes grupos de rochas (vulcânicas, sedimentares e metamórficas), suas estruturas e mineralizações associadas, impressas durante 2 bilhões de anos de evolução. Isto faz com que seja alvo de estudos no âmbito das Ciências Exatas e da Terra, e também campo para atuação de empresas de mineração vinculadas à extração de recursos minerais.

Borba (2015) destaca a diversidade geológica do município, explanando sobre evidências de fundos oceânicos e mares tropicais de idades muito antigas, diferentes tipos e composições de erupções vulcânicas, “granitos cristalizados nas profundezas da Terra, e rios cascalhosos de grande energia que corriam em um grande deserto dos primórdios do supercontinente Gondwana [...]” (BORBA, 2015, p. 405). O mesmo autor ainda disserta sobre processos geológicos mais recentes, isto é, os geomorfológicos, sobre a beleza das formas de relevo e as paisagens de Caçapava do Sul. “As Guaritas e a Serra do Segredo são evidências claras das variações climáticas dos últimos milhares de anos: climas úmidos e climas secos sucederam-se, acompanhando os períodos glaciais e interglaciais do continente sul-americano” (Idem).

Com o intuito de conscientizar as novas gerações e promover a divulgação de nossa instituição, a Universidade Federal do Pampa-Campus Caçapava do Sul, como um veículo construtor de conhecimentos científicos e culturais, foi desenvolvido o presente estudo na forma de atividades lúdicas. Neste sentido, o Projeto “Museu Virtual Geológico do Pampa” é levado às escolas do município. Através da manipulação de materiais alternativos, os alunos de diferentes idades, desde o ensino fundamental ao ensino médio, criam e aprendem sobre diferentes aspectos da formação do planeta Terra.

Além disso, o Projeto é divulgado através de um site com imagens referentes aos diferentes tipos litológicos de várias regiões do Brasil, Europa e América Central, disponíveis no acervo da Universidade (Campus Caçapava do Sul), junto com informações detalhadas e disponíveis ao usuário. O Museu desenvolve um processo de análise e tratamento das imagens disponibilizadas, tendo como alvo o uso da imagem como documento histórico portador de informações que permitam a busca pelo conhecimento e, ainda, a compreensão teórico-didática aos discentes e docentes das comunidades externas e internas. O usuário é convidado a realizar um passeio virtual, através de um ambiente de imagens e dados geológicos, químicos e paragéneses^{2,2}, que ultrapassa o espaço físico da sala de aula.

1 Lei Ordinária Estadual 14.708/2015 - publicada no DOE n.º 134, de 16 de julho de 2015.

2 2 É o conjunto de minerais existentes em rochas ígneas, metamórficas e minérios, e que se formaram nas mesmas condições termodinâmicas de pressão, temperatura e pressão de voláteis (FERREIRA, 1980).

No corrente ano, o Projeto foi agraciado com duas bolsas: uma do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (Edital 02/2016-PDA-Unipampa) e outra da Pró-Reitoria de Extensão da Unipampa (Edital nº 42/2016-ProFext) para alunos de graduação. Ainda foi obtido financiamento para as despesas de campanhas de campo no Edital ProFext/2016.

As visitas nas escolas contam com apresentações dinâmicas, de acordo com a faixa etária, envolvendo acontecimentos geológicos locais, regionais e globais. Neste contexto, são apresentados estudos e informações geológicas, de modo didático, como por exemplo: a divisão do planeta Terra em núcleo, manto e crosta, rochas e minerais e os recursos extraídos na região, vinculando com o dia a dia das crianças. Assim, facilita-se a visão através de maquetes realistas e interativas, como a construção da estrutura interna do planeta Terra e vulcões que entram em erupção.

Isto auxilia na construção do pensamento científico na medida em que a criança transforma a informação abstrata em um material palpável. A propagação destes conhecimentos geológicos ultrapassa o meio científico e acadêmico. A comunidade local compreende a importância do estudo e preservação da área, bem como desperta o interesse dos jovens envolvidos.

Geologia e inclusão social

A Geologia é atualmente considerada como um dos fatores mais influentes no desenvolvimento humano, sendo considerada por alguns como determinante da evolução de uma sociedade (MATA-PERELLÓ et al., 2012). O estudo da Geologia deve direcionar esforços no sentido de dar respostas aos desafios que surgem como resultado do crescimento de zonas urbanas, o que gera uma influência direta sobre o bem-estar da sociedade. Da mesma forma, os problemas ambientais estão intimamente ligados com o aumento da industrialização, sendo que estes parecem estar estreitamente relacionados com o crescimento da população humana. Em Caçapava do Sul, a população aumentou de 33.690 em 2010, para 34.654 em 2015, de acordo com o IBGE³.

É necessário colocar em prática todos os conceitos e métodos geológicos e ambientais, especificamente no que se refere aos aspectos que têm uma influência sobre a sociedade: os recursos geológicos e os riscos geológicos. Também é necessário ligar a sociologia e a geologia, a fim de prever e reduzir os efeitos mais negativos e limitantes do ambiente geológico no que diz respeito à sociedade, ou seja, a falta de recursos geológicos nos países em desenvolvimento e a percepção de risco geológico.

Com o propósito de levar a geologia aos mais diferentes lugares, o Projeto desenvolveu um website (<http://porteiros.unipampa.edu.br/MVGP>). O site (Figura 1) conta com um catálogo online de rochas e minerais, das mais diferentes localidades do mundo; o catálogo está constantemente sendo atualizado e, conseqüentemente, são disponibilizadas novas imagens. Todo o material do catálogo é devidamente classificado e descrito de forma didática, porém, sem perder o caráter técnico, para que, assim, tanto estudantes de geologia como pessoas leigas no assunto possam sentir-se atraídas pela geologia.

³ Consulta realizada na plataforma IBGE- Cidades em abril de 2016.

Figura 1: Rochas ígneas vulcânicas do acervo de rochas do Museu Virtual Geológico do Pampa



Fonte: Disponível em: <http://porteiros.unipampa.edu.br/MVGP>

Neste sentido, sendo a geologia uma área de caráter multidisciplinar, buscou-se integrar esta multidisciplinariedade com ações envolvendo a comunidade. Tendo em vista que os processos geológicos estão presentes em todos os lugares e têm influência direta na sociedade, busca-se levar o conhecimento de como esses processos ocorreram ao maior número de indivíduos. E para que seja possível alcançar as pessoas da comunidade, que não estão ligadas diretamente à universidade, implementam-se as ações de extensão.

A importância das ações de extensão

O anseio de levar para fora da universidade o que está sendo produzido dentro dela é o que caracteriza as ações de extensão universitária. Entende-se a geologia também como uma ação social que integra o ambiente geológico e o desenvolvimento social, especialmente a influência de recursos geológicos e riscos sobre a gestão territorial e social das zonas urbanas. Atualmente, os lucros e os impactos da exploração de recursos geológicos e os efeitos dos riscos geológicos não dependem de sua natureza geológica. Eles são controlados por fatores socioeconômicos e territoriais. Assim, a integração da classificação geológica e a comunidade local é essencial. Levar aos mais diferentes indivíduos todo o conhecimento produzido dentro da universidade é o principal objetivo da extensão, como escreveu Villar (2011, p. 51): “Extensão universitária se forma influenciada pelos ideais das universidades populares de levar o conhecimento ao povo, mas se consolida a partir da prática da universidade da multiversidade⁴”.

A universidade, além do compromisso com a educação e a pesquisa, tem uma função social; articular e traçar estratégias para integrar o ensino e a pesquisa juntamente com a extensão a favor da comunidade local onde ela está inserida é de extrema importância.

4 Kerr (1982) “é uma metrópole de infinita variedade. Alguns nela se perdem; outros atingem o máximo dentro dela; a maioria modela-se à feição de uma de suas múltiplas subculturas”.

Desenvolver ações de extensão que condizem com a realidade da determinada comunidade é um dever social da universidade.

Partindo destes pressupostos, desenvolveu-se, juntamente com crianças e adolescentes de escolas de nível fundamental do município de Caçapava do Sul, ações voltadas à prática de geociências, estimulando nelas a busca pelo conhecimento. De forma prática, os trabalhos foram voltados à realidade socioeconômica e cultural do município, onde grande parte da economia está voltada para o setor de prospecção mineral. Neste sentido, objetivou-se estimular as crianças e os adolescentes a práticas voltadas às Ciências da Terra. A seguir, são descritas algumas práticas estimuladas e realizadas neste Projeto.

Estimulando a aprendizagem a partir de ações práticas e observatórias

O uso dos estímulos para o desenvolvimento de crianças é fundamental, por isso, o Projeto prevê ações de cunho prático e, ao mesmo tempo, educativo. Existem diversos tipos de estímulos, como por exemplo sensoriais, físicos e cognitivos, cada um com a sua particularidade.

O estímulo físico envolve atividades de movimentação e coordenação, ao passo que o sensorial procura desenvolver os sentidos, isto é, o tato, olfato, audição, dentre outros. Já o estímulo cognitivo procura estimular a atenção, a criatividade, curiosidade e observação. E é neste ponto que o Projeto pretende atuar: através de estímulos à criatividade, curiosidade e observação.

É unânime o consenso de que a criança necessita de estímulos visuais para a melhor compreensão de tudo aquilo que está à sua volta, escreveu Freire:

[...] não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode explorar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta aquilo de que corre e assim por diante (FREIRE, 1978 apud SCHIAVO et al., 2007, p. 6).

Por isso, buscou-se aliar a teoria e a prática de forma lúdica e didática, para uma melhor compreensão dos eventos geológicos que ocorrem no planeta. Reginaldo, Sheid e Güllich (2012 p. 2) destacam, sobre o ensino de ciências, “a dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta [...]”. Tendo isto em vista, a seguir é discutida a metodologia utilizada para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas com as crianças.

Metodologia

Fazer uso de uma metodologia voltada para a prática, isto é, com estímulos aos sentidos, o toque, a visualização, é de fundamental importância, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes. Por essa razão, utilizou-se uma metodologia em que o foco era a construção e a experimentação.

Estimular o toque e a visualização das crianças é crucial, utilizar os diferentes sentidos durante a formação do educando é primordial. Tendo em vista que, além de ser fundamental utilizá-los, o processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais lúdico e

elucidativo. Pensando nisto, a equipe do Projeto elaborou atividades lúdico-pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Para a realização do presente Projeto e para facilitar o aprendizado dos alunos das escolas participantes, estudou-se a melhor forma de fazer com que as visitas nas escolas fossem uma experiência diferente para os alunos. Ao se promover atividades interativas, planejou-se a criação de uma réplica do globo terrestre, em que os estudantes poderiam ver as divisões das camadas internas da Terra (crosta, manto e núcleo), expressa de forma didática, podendo ser manuseada e montada/desmontada pelos próprios alunos.

No processo de confecção do globo, utilizou-se uma bola de vinil, a qual foi revestida com papel *machê*, conforme mostra a Figura 2. Após o término deste processo, que cerca de duas semanas até a secagem completa do material, o globo foi pintado e cortado (Figura 3), para que então fosse possível montar as estruturas internas, representando, assim, as camadas do interior da crosta terrestre.

Figura 2: Início da construção do globo terrestre, maquete interativa, com papel *machê*, no laboratório da UNIPAMPA



Figura 3: Processo de finalização da construção do globo terrestre esquemático



Resultados

A experiência ocorreu em uma escola com alunos do quinto ano. Iniciou-se a palestra com questões sobre o surgimento do Universo e do planeta Terra. Para explicar a Teoria do Big Bang (Teoria apresentada por George Gamow, em 1948, e dominante entre os cientistas), foi exemplificado que o Universo surgiu após uma grande explosão, e as partículas provenientes desta explosão deram origem ao Universo. Sobre a teoria, Cordani (2000, p. 4) sustenta que, por meio dos conhecimentos já existentes acerca da matéria, energia, radiações e partículas elementares, e apoiando-se sobre a física teórica e também modelagens e simulações, cientistas reconstituíram com grande precisão as etapas sucessivas à Grande Explosão.

Como atividade lúdico-pedagógica, os próprios alunos foram voluntários em uma atividade em que simulavam as partículas liberadas pela grande explosão, que, ao se unirem com passar do tempo, formavam estrelas e planetas do nosso sistema solar.

Após a pequena brincadeira, foi explicado sobre a formação e evolução do planeta Terra ao longo dos anos, dando-se enfoque sobre o Tempo Geológico. Muitas pessoas têm certa dificuldade de compreender completamente este Tempo, por isso a necessidade de se trabalhar acerca do tema, para se compreenderem as divisões do tempo geológico em éons, eras, períodos e épocas.

Os geólogos diferenciam-se dos demais cientistas devido à forma como encaram o tempo. Os físicos e os químicos estudam processos que duram somente as últimas frações de um segundo: a separação de um núcleo atômico, uma rápida reação química. Outros cientistas efetuam experimentos que duram minutos, horas ou dias. Os geólogos, ao contrário disso, tratam de processos da Terra que se desenvolvem numa grande multiplicidade de diferentes durações de tempo. Desde tremores de um terremoto, que duram segundos ou minutos, até o soergimento de montanhas, que leva vários milhões de anos para acontecer. (PRESS, 2006, p. 247-248)

Também foi narrado sobre a estrutura interna do planeta, utilizando-se o globo que foi construído, através de diálogos e explicações com as crianças sobre cada uma das camadas e a estrutura interna da Terra (Figura 4). Após a interlocução, muitas questões foram levantadas pelos alunos, a exemplo de uma pergunta feita por um dos alunos: “Se o núcleo do nosso planeta é tão quente, por que existe neve na superfície e como não morremos?”. Então, foi explicado que o calor do núcleo se dissipa conforme se afasta do centro da Terra e que a crosta, camada mais externa da Terra, serve como uma barragem que impede que o calor interno a ultrapasse, do mesmo modo que impede que o frio externo penetre, e ainda que as condições climáticas estão ligadas ao movimento de rotação do planeta. Este foi apenas um exemplo dentre os diversos questionamentos e dúvidas que surgiram.

Figura 4: Palestra sobre a origem do universo e planeta Terra na escola do município



Com a ajuda de graduandos do curso de Geologia e Geofísica, que auxiliam no Laboratório de Mineralogia e Petrografia da Universidade, foram levadas amostras de rochas que são encontradas na região e explicou-se, de forma didática, os diferentes processos de formação das rochas, bem como os seus ciclos. Foram levadas lupas de mão (do tipo lupa de campo), para que eles pudessem ver em detalhes as rochas e seus minerais constituintes. Na Figura 5 é possível observar uma aluna utilizando a lupa em uma das amostras, enquanto é instruída.

Figura 5: Aluna da escola do município observando amostra de rocha, enquanto é instruída



Conclusão

Após a ação do Projeto Virtual Geológico do Pampa, percebeu-se que estimular e desenvolver o senso de experimentação e observação em crianças se mostrou uma prática muito importante, principalmente na área de Geociências. Percebe-se que, a partir do momento em que o estudo teórico torna-se palpável para a criança, a mesma sente-se

motivada a interagir com aquilo que está sendo proposto. No caso do Projeto, valer-se de intervenções como a simulação dos alunos, onde eles eram as partículas da Grande Explosão, tornou o processo de aprendizagem muito mais lúdico e didático para esses alunos.

Neste sentido, o Projeto vem atuando com muitas ideias e perspectivas a serem desenvolvidas. A atuação dos bolsistas nessas experiências iniciais modificou as formas de lidar com os conteúdos disciplinares da Universidade e amplificou o pensamento do quão importante são as atividades de ensino e extensão voltadas para o público infanto-juvenil. Foi possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além da teoria. Assim, é indispensável que existam, aliados à teoria, a prática, a visualização e o estímulo aos sentidos da criança.

Constatou-se, após a atividade, que a capacidade de aprendizagem do educando é muito maior quando ele sente prazer naquilo que está fazendo e/ou observando. A iniciação científica de crianças e adolescentes é primordial para que possam não só conhecer novas áreas de estudos, mas também ter um conhecimento, ainda que iniciante, sobre a gigantesca e diversificada área do conhecimento chamada Geociência.

Referências

BORBA, A.W. Proposta de uma (geo)identidade visual para Caçapava do Sul, "Capital Gaúcha da Geodiversidade". **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 1, n. 2 jul-dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/6981/4927>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

CORDANI, G.U. O planeta Terra e suas origens. In: TEIXEIRA; TOLEDO; FAIRCHILD; TAIOLI (Org.). **Decifrando a Terra**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009, p. 1-26.

FERREIRA, J.B. **Dicionário de Geociências**. São Paulo: Madras, 1980.

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE. População de Caçapava do Sul, do IBGE Cidades. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/464>> Acesso em: 12 abr. 2016.

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J.; JORDAN, T.H. Registro das Rochas e Escala do Tempo Geológico In: GROTZINGER; JORDAN (Org.). **Para Entender a Terra**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006, p. 247-248.

REGINALDO, C.C.; SHEID, N.J.; GÜLLICH, R.I.C **O ensino de ciências e a experimentação**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. 1 CD-ROM.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei Ordinária Estadual nº 14.708, de 15 de julho de 2015. Assembléia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, DOE n.º 134, de 16 de julho de 2015.

MATA-PERELLÓ, J.M.; MATA-LLEONART, R.; VINTRÓ-SÁNCHEZ, C.; RESTREPO-MARTÍNEZ, C. Social Geology: a new perspective on Geology. **Dyna**, Colômbia, v. 79, n. 171, p. 158-166, 2012.

SCHIAVO, A. A. N.; RIBÓ, C. M. E. **Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos.** In: SEMINÁRIO DO CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, 2007. 1 CD-ROM.

VILLAR, A. E. V. **Nova concepção de extensão universitária no Brasil.** 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.



Artigo recebido em:
08/06/2016
Aceito para publicação em:
07/09/2016

CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTRIBUTIONS TO CARTOGRAPHIC LITERACY IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

*Jacks Richard de Paulo**

*Maria Antonia Tavares de Oliveira Endo***

*Marta Bertin****

RESUMO

O curso de extensão “Contribuições para Alfabetização Cartográfica nos Anos Iniciais da Educação Básica” compreendeu atividades intra e extramurais à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com professores que atuam nesse nível de ensino, nas redes municipal e estadual de ensino das cidades de Ouro Preto e Mariana, MG, buscando promover a alfabetização cartográfica há um público desprovido de tais conhecimentos e que podem potencializar a leitura de mundo por meio das aulas de Geografia. O objetivo principal desta proposta de caráter extensionista foi proporcionar novas possibilidades metodológicas de ensino e de aprendizagem de Geografia para alfabetização cartográfica. Três encontros formativos ocorreram no Laboratório de Práticas Pedagógicas “Hebe Rola”/ICHS/UFOP, em 2016. O quarto e último encontro constituiu o trabalho de campo. Os dados demonstraram que as noções cartográficas podem e devem ser trabalhadas desde os Anos Iniciais da Educação Básica, pois possibilitam identificar e interpretar signos por parte dos alunos.

Palavras-chave: alfabetização cartográfica; anos iniciais; ensino e aprendizagem; geografia.

ABSTRACT

The extension course “Contributions to Cartographic Literacy in the early years of basic education” comprised activities that were carried out inside and outside the Federal University of Ouro Preto (UFOP), with teachers working at that level of education in the municipal and state school system of Ouro Preto and Mariana, two cities in the state of Minas Gerais. This project was developed seeking to promote cartographic literacy to a public that does not have this knowledge and that might improve their awareness of the world through Geography classes. The main objective of this proposal, which is part of a

* Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG – Brasil. E-mail: richard@ichs.ufop.br

** Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG – Brasil. E-mail: mariantonia@cead.ufop.br

*** Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG – Brasil. E-mail: marta.bertin@cead.ufop.br

university extension project, was to provide teachers and students with new methodological possibilities to teach and learn Geography through cartographic literacy. Three training meetings were held at the Teaching Practice Laboratory "Hebe Rola"/IChS/UFOP, in 2016. The fourth and last meeting consisted of field work. Data demonstrated that cartographic notions can and should be worked from the early years of basic education, since they make it possible for the students to identify and interpret signs.

Keywords: cartographic literacy; early years; teaching and learning; geography.

Introdução

Ao longo do processo de industrialização, a sociedade vem presenciando intensas transformações espaciais em decorrência das novas tecnologias, as quais têm ocasionado mudanças tanto no nível local quanto no nível global nos diversos setores da vida em sociedade. Neste contexto de transformações e mudanças, surgem novas demandas para as crianças, jovens, adultos e idosos, que envolvem outros procedimentos necessários tanto para a representação, quanto para a leitura dos fatos e fenômenos geográficos.

Apesar da importância dos preceitos anteriores para a sociedade na contemporaneidade, pode-se inferir que grande parte da população, em diferentes faixas etárias, tem dificuldade de usufruir dos benefícios proporcionados por essa nova realidade no que se refere às representações de mundo no desenvolvimento de suas relações cotidianas.

Na literatura específica que trata sobre a temática em questão, há apontamentos de pesquisadores sobre a necessidade de melhor preparar as crianças desde os Anos Iniciais da Educação Básica, visto que isto pode contribuir para ampliar tanto a visão quanto a percepção de mundo, pois, paulatinamente, vão sendo apresentadas em diferentes momentos, a outras noções conceituais, as quais passam a ser vivenciadas nas relações cotidianas dos indivíduos, ou seja, para além do universo específico das aulas de Geografia (CALLAI, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Partimos da premissa de que, ao potencializar o processo de alfabetização cartográfica nesse nível de ensino, as crianças passam a ler algumas representações e a estabelecer interpretações, sobretudo, com visão crítica. Nessa linha de raciocínio, pensamos que as crianças podem ampliar o conhecimento tanto a respeito das contribuições das informações de mundo no seu dia a dia, quanto das repercussões da não utilização destas por diferentes motivos, principalmente, por não se estar alfabetizado cartograficamente.

Diante do exposto, fundamentados nos pressupostos de que as noções cartográficas constituem elementos essenciais para que a criança saiba localizar e efetuar a leitura crítica dos aspectos geográficos, propusemos o projeto Alfabetização Cartográfica para os Anos Iniciais da Educação Básica, sob a perspectiva de uma formação continuada de professores que atuam no referido nível de ensino.

Tais proposições emergem do fato de que é comum nos depararmos com pessoas que mencionam ter dificuldade tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas Instituições de Ensino Superior em relação à leitura das representações cartográficas, em destaque, para orientação e localização (PAULO, 2013). Para Almeida e Nogueira (2009), tal problemática está eminentemente relacionada aos anos Iniciais da Educação Básica, pois, quando não se é alfabetizado cartograficamente, pode-se repercutir tal problemática nos níveis posteriores de ensino e com reflexos negativos nas relações sociais.

Castrogiovanni e Costella (2006) também destacam a importância da alfabetização cartográfica para o desenvolvimento das relações espaciais e sociais, por exemplo, a de possibilitar um planejamento de deslocamento espacial antes mesmo de sairmos de nossa residência, o que pode contribuir para escolhermos o melhor trajeto. Outro aspecto também evidente se refere à minimização de tempo para desempenhar diferentes tipos de atividades.

Assim, buscou-se desenvolver metodologias que possam ser implementadas pelos professores para o ensino dos fatos geográficos, pois, como ressalta Paulo (2013), o dinamismo que ocorre em termos das constantes transformações espaciais impulsiona novas formas e possibilidades tanto de representá-las quanto de interpretá-las. Portanto, fica evidente a pertinência e as possíveis contribuições da alfabetização cartográfica para leitura de mundo.

As ações desenvolvidas buscaram contribuir para que os docentes pudessem ver outras possibilidades de ensino e de aprendizagem que visam a formação de futuros leitores de representações cartográficas, e que sejam capazes de codificar e decodificar os signos e significados, sobretudo, de forma crítica.

Os sujeitos sociais deste processo – os docentes – necessitam ter o domínio sobre o mundo das imagens que se apresenta em duas formas: imagens como representações visuais e imagens de nossa mente.

Corroboram neste sentido Santaella e Nöth (2001, p. 15), ao enfatizarem que,

O primeiro domínio refere-se aos desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas e televisivas. Imagens são consideradas como objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é visto como imaterial, as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais.

Destarte, o domínio sobre as formas das imagens pode contribuir para a codificação e decodificação dos signos e seus significados.

Da alfabetização cartográfica a leitura de mundo

Há muito tempo, a Cartografia vem sendo apontada pelos pesquisadores como uma das principais linguagens para o ensino de Geografia e para leitura das representações de mundo, em todos os níveis de ensino.

A este respeito, Kozel (2007, p.123) retrata que “[...] a linguagem é um veículo de significados e valores sociais e o signo, ao refletir a realidade, manifesta a visão social da realidade, interpretada por alguém, pela sua vivência social”.

Segundo Paulo (2013), a mediação pedagógica realizada pelo professor para promover a alfabetização cartográfica de crianças precisa articular variados tipos de informações de mundo de forma próxima à realidade delas e, ao mesmo tempo, em que seja capaz de provocar a criticidade frente às representações.

Assim, conforme as premissas de Tardif (2002), seja na formação inicial e ou na formação continuada de professores, há necessidade de se ampliarem os saberes tácitos dos professores relativos à realidade que permeia o universo de sua respectiva sala de aula e a comunidade escolar, pois o fato de dominar apenas os conteúdos específicos não significa que se obterá sucesso no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Portanto, os professores precisam contemplar, no processo de mediação pedagógica, uma linguagem que esteja mais próxima do aluno e possibilite a construção do conhecimento de forma significativa.

A referência a uma representação do espaço, por mínima que seja, envolve articular os pensamentos sobre o que já conhecemos e sobre como podemos representar esse conhecimento. Nesse sentido, as representações do espaço envolvem conhecimento sobre

proporções (escala), ou seja, a que tamanho devem ser reduzidas as informações para então representá-las. Além da escala, os símbolos indicam a possibilidade de se comunicar algo que não está presente concretamente, mas que é representado, e que nos permite estabelecer diversas correlações sobre a dinâmica espacial. Já a legenda se refere a um apoio para a leitura das informações que estão na representação, portanto, de uma forma geral, dá condições para que a criança possa entender como se dão as formas de representação, de analisá-las e de utilização em suas relações cotidianas.

De acordo com as proposições de Vygotsky (1988), a zona de desenvolvimento proximal permite que a criança possa atingir outros níveis de desenvolvimento por meio da mediação do professor. Nesta linha de pensamento, o professor precisa propor aos seus alunos a elaboração de suas próprias representações e decodificá-las, para que, em tempo oportuno, possam se tornar efetivamente potenciais leitores das representações cartográficas.

Pelas considerações de Vygotsky (1988), pode-se inferir que, para a alfabetização cartográfica, a criança precisa ser motivada constantemente para a compreensão do mundo e suas formas de representação por meio de símbolos, pois tais perspectivas podem contribuir para ampliar inicialmente a criação de símbolos, enquanto forma de representação das ideias e dos objetos, mediante sua capacidade de observação e de percepção dos fatos geográficos.

Pensar sobre um adulto que proceda de forma eficiente à orientação e localização pelo espaço também envolve pensar sobre a premência da mediação pedagógica desde os Anos Iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, as práticas de ensino de Geografia precisam ser (re)dimensionadas, tendo em vista a ampliação do conhecimento sobre pontos de referências em relação ao espaço terrestre. Por exemplo, a partir de seus pontos de referência conhecidos (espaço vivido), uma criança poderá oportunamente alcançar espaços mais longínquos (espaço percebido), ou seja, mais abstratos (ALMEIDA, 2006).

O processo de alfabetização cartográfica pode ser alvo de muitas dúvidas, dependendo da forma como é desenvolvido, e não ser significativo para as crianças. No entanto, de acordo com Ausubel (1980), os ensinamentos de Geografia na contemporaneidade procuram estimular as crianças a renovar as percepções do espaço, sobretudo, por meio da aprendizagem significativa, mediada pelas novas tecnologias. Considere-se, por exemplo, a observação de seu percurso de casa até a escola, de trajetos dentro de seu bairro, que a partir de seu conhecimento prévio permite tanto a leitura quanto a compreensão desse espaço, por meio das representações digitais.

O processo de alfabetização cartográfica precisa contemplar a busca pelo conhecimento de forma inter-relacionada com o cotidiano das crianças, visto que tais conhecimentos vão se desdobrar em suas relações por toda a vida, ou seja, como um conhecimento pleno do espaço em que habita. Portanto, pode-se considerar que a alfabetização cartográfica está plenamente relacionada com as relações cotidianas, de trabalho e econômicas que potencializam tanto o conhecer-se quanto o reconhecer-se no espaço e no lugar onde vive.

Percurso metodológico

O curso de extensão denominado Contribuições para Alfabetização Cartográfica nos Anos Iniciais da Educação Básica foi ofertado para 22 professores que atuam no referido nível de ensino na rede municipal e estadual das cidades de Ouro Preto e Mariana, MG.

O objetivo principal desta proposta de caráter extensionista foi proporcionar novas possibilidades metodológicas de ensino e de aprendizagem de Geografia para alfabetização cartográfica. Para tal, três encontros foram realizados nas dependências do Laboratório de Práticas Pedagógicas “Professora Hebe Rola” /ICHS/UFOF, sendo o quarto encontro no Circuito do Trem Ouro Preto/Mariana como atividade de campo, conforme descrições a seguir.

No primeiro encontro, houve um momento de sensibilização sobre a importância da alfabetização cartográfica para leitura de mundo. A seguir, foi proposto o desenvolvimento de uma atividade que envolvesse o percurso dos professores de suas residências até a escola onde trabalham.

Por ser um público tanto de escola rural quanto urbana, o nível de detalhe dos desenhos era diversificado. Apesar de serem adultos, muitas vezes, embora consiga formar um mapa mental, transportar isso para um desenho requer habilidades que muitos não dominam, principalmente, por não terem desenvolvido noções de pontos de visão.

No segundo encontro, procedeu-se à delimitação de um local que envolvesse as duas cidades e que pudessem ser desenvolvidas atividades que contemplassem a alfabetização cartográfica; para isso, selecionou-se o percurso do Circuito do Trem¹ entre Ouro Preto e Mariana-MG.

Foi disponibilizado, em 22 computadores do laboratório de Práticas Pedagógicas/ ICHS/UFOF, o programa Google Earth. Assim, trabalhou-se o programa e as diferentes possibilidades de aplicação para delimitar, identificar e correlacionar os fatos geográficos em um local comum em suas relações cotidianas dos professores e dos alunos.

No terceiro encontro, foi proposta a realização de uma oficina para construção de uma rosa dos ventos móvel. Para tanto, utilizaram-se materiais recicláveis, tais como: caixa de leite longa vida, papelão, lápis de cor, régua e arame flexível. Os professores desenharam a rosa dos ventos, com a indicação dos pontos cardeais e colaterais e, após, embrulharam a caixa de leite longa vida e perfuraram ao centro. A seguir, passaram o arame flexível como manivela para girar a rosa dos ventos.

No quarto e último encontro, os professores formadores convidaram os professores cursistas para o trabalho de campo no Circuito do Trem. Durante o trajeto, os docentes puderam identificar os fatos geográficos previamente selecionados na imagem do Google Earth, além de efetuarem a identificação *in loco* das demais informações disponibilizadas nas legendas das representações construídas pelos mesmos, durante o segundo encontro.

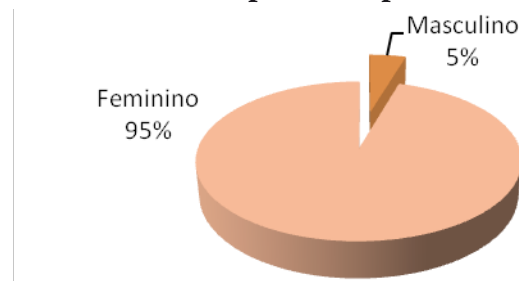
Discussão e análise de dados

Os professores que participaram desse curso, sob a perspectiva de formação continuada, são, na sua maioria, do sexo feminino e acumulam bastante tempo de

¹ Ferrovia que interliga as cidades de Ouro Preto e Mariana-MG.

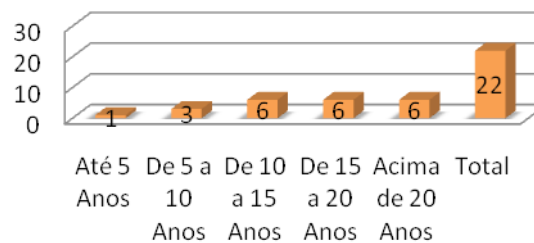
regência nos anos iniciais da Educação Básica. A maior parte dos professores do grupo possui graduação em Pedagogia (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1- Professores que Participaram do Curso



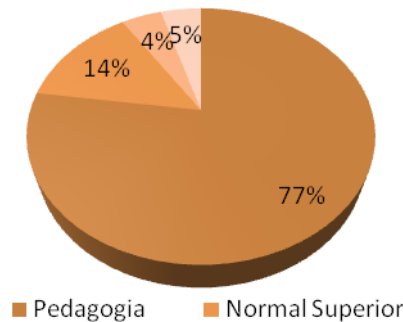
Fonte: Dados extraídos das inscrições, 2016.

Figura 2- Professores/Tempo de Regência



Fonte: Dados extraídos das inscrições, 2016.

Figura 3- Professores por Curso de Formação



Fonte: Dados extraídos das inscrições, 2016.

No primeiro encontro, procedeu-se a uma reflexão sobre o mapa mental, ou seja, sobre as noções de espaço que cada indivíduo possui. De acordo com Bertin (2003), os mapas mentais são formados pelos elementos físicos pertencentes ao contexto sociocultural de cada pessoa, e se impõem como os mais característicos da paisagem rural ou urbana. Assim, o processo de conhecimento de um espaço é, em parte, influenciado pela experiência de cada um.

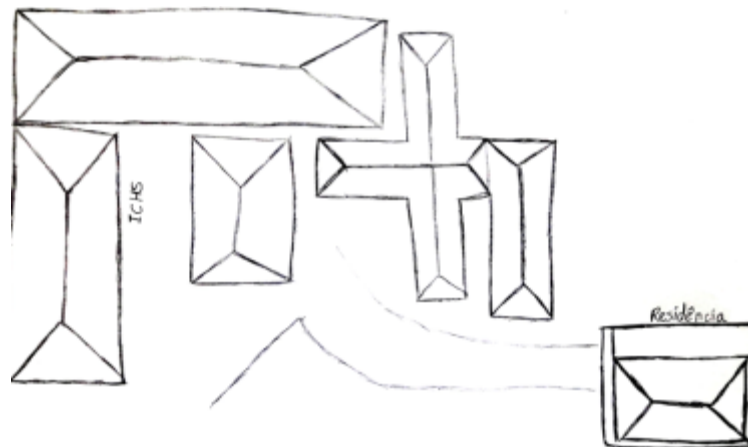
Foram trocadas várias informações, um exemplo foi a colocação feita por um dos professores,

“Ao se levantar à noite com sede, não há necessidade de acender a luz, já se tem em mente o trajeto que deve ser seguido até o filtro” (Maria).

Ao receberem uma folha de papel sulfite tamanho A4, os professores foram convidados a representar o percurso de sua casa até o Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Em princípio, alguns reagiram e mencionavam ter dificuldades com desenhos, mas ao final todos realizaram a atividade.

Ao término, passamos para a análise e discussão dos desenhos, pois, na maioria dos casos, as representações se iniciaram no meio da folha e não sobrou muito espaço para a finalização. Devido a tal aspecto, no início apareciam representações de casas e ruas em maior proporção e depois bastante reduzidos em relação ao tamanho das outras representações (Figura 4).

Figura 4- Percurso de Casa ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFOP



Fonte: Dado extraído de uma aluna de Mariana-MG, 2016.

Após as discussões, os próprios professores apontaram a necessidade de planejar a representação com antecedência, envolvendo o tamanho do papel e a extensão do percurso a ser desenhado para evitar tal desproporção.

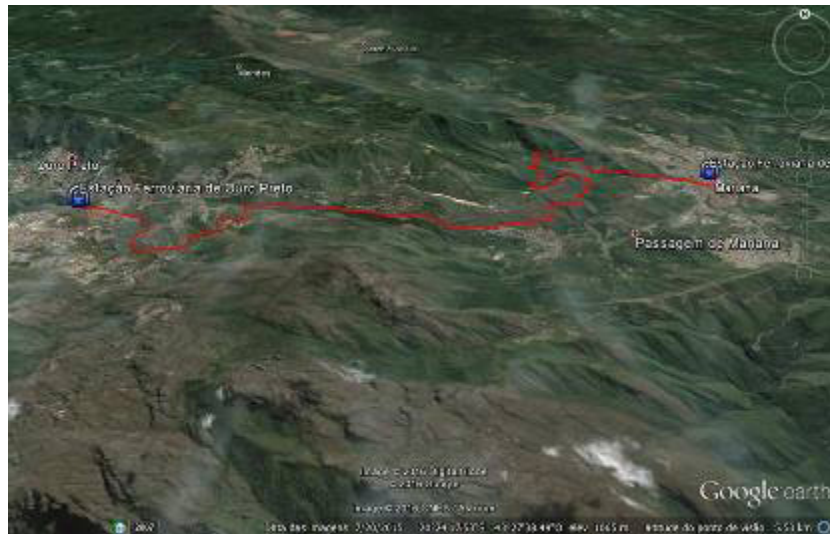
No segundo encontro com os professores, procedeu-se a uma reflexão sobre o espaço, que conforme Callai (2005) deve ser entendido como um produto histórico, resultante das relações sociais que vem se sucedendo ao longo de séculos, e como é possível compreender – por meio destas – as práticas sociais, o modo de vida dos habitantes e suas respectivas relações com o lugar.

De posse dessas informações, foi proposta a construção do Circuito do Trem Ouro Preto e Mariana-MG, visando trabalhar conceitos basilares da área de Geografia, articulados com conhecimentos que permeiam o espaço de vivência das crianças (Figuras 5).

Para prepararmos a criança para a leitura de mundo, há necessidade de se trabalhar a noção de espaço. De acordo Castrogiovanni e Costella (2006), tal noção se dá pela própria interação da criança com o meio em que vive e com as pessoas com quem vive. Portanto, tal noção compreende ideias e imagens que se reportam ao espaço de vivência, as quais são passíveis de serem representadas.

Na mesma linha de pensamento, Passini (1994) indica que o estudo do espaço somente tem significado se há consideração das ações cotidianas neste, para que possa perceber a complexa dinâmica que envolve a ação humana de construir e reconstruir.

Figura 5- Circuito do Trem Ouro Preto/Mariana-MG



Fonte: Dados extraídos do Google Earth, 2016.

Desta forma, o percurso foi construído coletivamente, por meio da imagem baixada pelo programa Google Earth, possibilitando aos professores interagir sobre os procedimentos, para então criar as representações sobre o circuito, ou seja, instrumentalizando-os através da representação cartográfica e da sua linguagem. Além destes, prosseguimos com as discussões sobre as relações topológicas, projetivas e euclidianas, que, como ressalta Almeida (2006), conduzem a criança à construção da noção de espaço vivido, percebido e concebido.

Portanto, para a construção de representação do circuito pelos professores, foram envolvidas características técnicas: tracejado da malha ferroviária, estação nos dois municípios; conhecimento sobre a área física do percurso: hidrografia e formas de relevo, que forneceram subsídios para análise de uso e ocupação do solo. Assim, por meio de análise crítica, percebeu-se que a representação não revela na íntegra o que de fato se observa, mas pontua-se apenas o que foi atribuído como sendo de maior relevância. Portanto, a representação traz consigo a intencionalidade de quem a elaborou, ou seja, suas perspectivas, suas formas de observar, registrar e interpretar o mundo em um determinado contexto.

No terceiro encontro, foi elaborada uma rosa dos ventos móvel (Figura 6). Nesta atividade, foi possível analisar os elementos essenciais para se proceder a localização por meio da rosa dos ventos, com a indicação dos pontos cardeais e colaterais, além de aplicar os conhecimentos em interação com a bússola.

Todos os professores se deslocaram para o pátio do ICHS, onde se distribuíram para iniciar o exercício de localização. Assim, de acordo com a orientação pelo Sol, indicavam a orientação de diferentes objetos. Na etapa seguinte, dando continuidade às atividades de orientação, os alunos se deslocaram para outros lugares, para que os outros professores indicassem sua orientação com o uso da rosa dos ventos.

Figura 6- Rosa dos ventos móvel



Fonte: Prática desenvolvida em oficina no Laboratório de Práticas Pedagógicas/ICHS/UFOP, 2016.

Considerações finais

Conclui-se que a leitura de mundo não pode se dar de forma dissociada em relação aos símbolos cartográficos, pois, para lermos as representações, há necessidade de apreendemos a codificação e a decodificação das mesmas, e, sobretudo, ser capaz de fazer a transposição para outras situações. Percebemos também que a noção de espaço é significativa quando se dá próxima à realidade, favorecendo oportunamente as relações com espaços mais distantes.

Outro ponto observado é que o fato de alfabetizarmos cartograficamente nossos alunos faz com que estes passem a ser instrumentalizados para uma vida social, habilitados para interagir e compreender o seu espaço de vivência – o mundo.

Por fim, percebemos também que essa atividade de extensão possibilitou a vivência de momento singular em relação ao processo de formação continuada de professores, o de estar sempre em busca de outras possibilidades, de novos caminhos que possam (re) dimensionar outras práticas e que possam contribuir para a alfabetização cartográfica das crianças.

Referências

ALMEIDA, L. C.; NOGUEIRA, R. E. Iniciando a alfabetização cartográfica. **Extensivo – Revista Eletrônica de Extensão**, UFSC, v. 6, n. 7, 2009.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2006. 115p.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERTIN, M. **O turismo em Foz do Iguaçu na visão dos estudantes: um estudo de percepção ambiental**. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CALLAI, H. C. A. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: GIL FILHO, Sylvio F. et al. (Orgs.). **Da percepção e cognição a representação: Reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**. 1. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

OLIVEIRA, L. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PAULO, J. R. **Promovendo (re)significação de representações cartográficas no ensino de mapas: a constituição de uma parceria colaborativa com professores de geografia na educação básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Piracicaba, 2013.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Artigo recebido em:
05/11/2016
Aceito para publicação em:
17/11/2016

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR DOCENTES

THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) BY PROFESSORS

*Jimena de Mello Heredia**

*Marialice de Moraes***

*Eleonora Milano Falcão Vieira****

RESUMO

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) por professores pode configurar um modo capaz de impactar no processo de ensino–aprendizagem, razão pela qual é relevante identificar como esse público utiliza tais artefatos. Nesse contexto, desenvolveu-se um projeto de extensão com o objetivo de diagnosticar como docentes empregam tecnologias digitais, em especial o Moodle, no contexto de suas aulas. Para tanto, aplicou-se um questionário a uma amostra de docentes, cujos resultados permitiram não apenas diagnosticar, mas também identificar as necessidades de aprendizagem desse público. Foram analisadas as respostas de 53 docentes. Por meio dessa análise, identificou-se há quanto tempo lecionam, se já receberam capacitações e quais recursos tecnológicos usam. Diante das necessidades de aprendizagem identificadas, realizaram-se formações destinadas aos docentes da instituição que, posteriormente, foram estendidas a docentes da Educação Básica interessados na temática.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação; formação de professores; Moodle.

ABSTRACT

The use of digital information and communication technologies (DICT) by teachers can have an impact on the teaching-learning process. In this context, the outreach project investigated in this study aimed at identifying the use of these technological resources in class, in particular Moodle. Thus, a diagnostic questionnaire has been applied to a sample group of teachers; the results of the questionnaire allowed not only identifying the learning needs of this public, but also to plan and offer workshops to make the use of DICT widespread among them. The results of the 53 answers collected showed how long the respondents

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC – Brasil. E-mail: jimenamello@gmail.com

** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC – Brasil. E-mail: mmarialice@gmail.com

*** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC – Brasil. E-mail: eleonorafalcao@gmail.com

have been teaching, how many of them have been trained to use Moodle and what technological resources they use. Based on the identified learning needs, a training course was developed and offered for the participating faculty members, which was later extended to teachers from Basic Education interested in the subject.

Keywords: digital information and communication technologies; teacher education; Moodle.

Introdução

Para oportunizar variadas maneiras de aprendizagem com o apoio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), os docentes necessitam de constantes formações. Essas tecnologias permitem a aquisição de competências que possibilitam autonomia a seus alunos, com as vantagens que as tecnologias podem trazer. (UNESCO, 2009). Para além da sua utilidade técnica, as formações contínuas são um fator de motivação para os professores. (SAPINA, 2008).

A utilização de distintos métodos por meio das TDICs também pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior, inclusive na modalidade presencial. A Portaria nº 4.059/2004 dispõe que as instituições de ensino superior poderão introduzir disciplinas na modalidade semipresencial, cuja oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Sob esse aspecto, espera-se fazer convergir as modalidades de educação presencial e a distância por meio do uso das TDICs, possibilitando uma educação híbrida com práticas inovadoras de interatividade.

A educação híbrida é inovadora e requer a integração da educação presencial e *on-line*, planejadas para “otimizar o engajamento do estudante e que reestruture e substitua horas de contato na aula tradicional”. (MATHEOS, 2014, p. 60).

Nesse sentido, as tecnologias baseadas na web têm se destacado na educação presencial, o que inclui os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). (OLIVEIRA; CORTIMIGLIA; LONGHI, 2015). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) utiliza o Moodle como ambiente institucional para a realização de suas atividades regulares, permitindo criar, atualizar, armazenar, recuperar, distribuir e compartilhar informação em distintos formatos.

Nesse cenário, este artigo apresenta os resultados de uma ação de extensão que visou diagnosticar quais TDICs os docentes utilizam, estabelecendo como foco e ponto de partida o Moodle. Considerando que o uso das tecnologias e do ambiente virtual na modalidade presencial é facultado à escolha e à conveniência dos docentes, conhecer o perfil dos professores e as suas opções é relevante, tendo em vista a continuidade da sua formação e a extensão de possibilidades e espaços de trocas.

Referencial teórico

A tecnologia pode ser entendida como um “conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e intuitivos. Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas”. (VERASZTO et al., 2008, p. 79).

Castells (2003) afirma que a tecnologia corresponde à própria sociedade que, portanto, pode ser compreendida por meio desses artefatos. A tecnologia reflete a sociedade em que está inserida. Imersa em certo contexto social, ela não é neutra, tampouco mera ou exclusivamente instrumental. (VERASZTO et al., 2008).

Se outrora as modalidades presencial e a distância eram bem distintas, na atualidade elas convergem. Por meio da expansão de novas tecnologias digitais de comunicação que relativizam a noção de distância, possibilitam formas educacional e economicamente viáveis de prover educação. (BUTCHER, 2011).

Apesar de nenhum método de ensino ser intrinsecamente melhor do que outro (BUTCHER, 2011), a flexibilidade do ensino proporcionada pela hibridização (*blended learning*¹) possibilita abranger as diversas formas de cada estudante aprender, assim como práticas mais dinâmicas e substancialmente modificadas. Conforme Matheos (2014), a educação híbrida oportuniza redesenhar as abordagens de ensino e aprendizagem, favorecendo a flexibilidade tanto do professor quanto do estudante.

Diante de uma geração de “nativos digitais”², a aprendizagem baseada em um processo exclusivo de transmissão de conteúdo não é suficiente. Embora apoiados por ambientes de aprendizagem em rede que permitem uma gama de possibilidades, é preciso que haja uma pedagogia alinhada às expectativas e às necessidades de ensino e aprendizagem, capaz de minimamente contemplar e ensinar competências previstas nos projetos pedagógicos. Para tanto, essa pedagogia deve objetivar não apenas apoiar os estudantes a obterem informações, mas desenvolverem as habilidades necessárias para analisá-las criticamente (FRANCO, 2013) e construir os seus conhecimentos.

Com a influência das TDICs até mesmo na cultura, o papel do professor diante da sua incorporação no processo pedagógico também se modifica: “de uma dimensão de especialista e detentor do conhecimento que instrui para o de um profissional da aprendizagem que incentiva, orienta e motiva o aluno”. (GARCIA et al., 2011, p. 83).

Nesse sentido, a formação do professor precisa contemplar aspectos afins às tecnologias na educação, sendo a atualização permanente uma condição fundamental para exercer a profissão. A formação dos docentes deve incluir conhecimentos sobre o uso crítico das TDICs, de forma que o professor possa explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido. (KENSKI, 2003).

Mizukami (2014) afirma ser igualmente necessário desaprender práticas de alguma maneira cristalizadas na formação docente, pois já é sabido que a transposição dos processos de aprendizagem para os ambientes virtuais é inadequada e inviável. A formação docente contemporânea implica “conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo”, intersecção dos conhecimentos de conteúdo, conhecimentos pedagógicos e conhecimento tecnológico. (MIZUKAMI, 2014). Trata-se, portanto, da ampliação da base de conhecimentos requerida à atuação docente.

1 Apesar de o termo “Blended Learning” estar diluído entre tantas acepções e abordagens, pode-se entendê-lo como a combinação integrada de abordagens do ensino tradicional com o ensino *on-line*, assim como uma combinação de tecnologias e metodologias. (SHARMA, 2010).

2 A partir de uma revisão de literatura e de sua observação em sala de aula, Franco (2013) listou as características do “nativo digital”: vive no mundo de computador e *videogames*; está constantemente conectado no mundo *on-line*; tem a capacidade de usar tecnologias digitais com transparência; se expressa primeiramente por meio de tecnologias digitais; é cheio de amigos em redes sociais, alguns dos quais pode nem conhecer pessoalmente; sente-se confortável em *sites* de redes sociais; busca pela informação que precisa na internet; é *multitasking*; e recebe e processa informação em um ritmo rápido.

Métodos

Segundo seus objetivos, a pesquisa realizada se classifica como exploratória e descritiva, posto que descreve o objeto de estudo no intuito de permitir mais familiaridade a seu respeito. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Para a consecução dos seus objetivos, utilizou-se como estratégia de pesquisa um levantamento da utilização de tecnologias que permite efetuar uma “descrição de tendências, atitudes ou de opiniões de uma população, estudando uma amostra de uma população”. (CRESWEL, 2010, p. 36).

Para identificar os seus conhecimentos prévios e eventuais necessidades de aprendizagem, elaborou-se um instrumento adaptado de Ramos et al. (2014). Esse questionário elaborado constituiu-se de 31 perguntas, às quais foram divididas em duas páginas. Na primeira, constavam perguntas acerca do perfil do docente e das ferramentas tecnológicas digitais em geral e, na segunda, constavam as questões pertinentes ao Moodle. Destaca-se que a necessidade de resposta às questões da segunda página era condicionada à afirmação positiva do uso do Moodle na primeira página.

Paralelamente, obteve-se um relatório junto à Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC) da UFSC, por meio do qual foi possível identificar os professores cujas disciplinas foram oferecidas por meio do AVEA institucional – o Moodle UFSC – no período de 2011 a 2015. Considerou-se que a utilização do Moodle pelos docentes sinalizaria uma intenção de uso de pelo menos uma tecnologia digital de informação e comunicação em contextos educacionais. Dessa forma, solicitou-se a esses docentes listados que respondessem ao questionário desenvolvido. Esse instrumento buscou ampliar as possibilidades de investigação acerca das TDICs empregadas.

Do universo de 156 docentes, obteve-se uma amostra de 53 respondentes da totalidade dos vinculados ao Centro Socioeconômico da UFSC (33%). As respostas foram coletadas entre 02 e 15 de junho de 2015. Esta pesquisa foi realizada ao longo dos anos de 2015 e 2016, no âmbito de um projeto de extensão aprovado na UFSC, financiado pelos Editais Probolsas nº 02/2014 e nº 01/2015 da Pró-Reitoria de Extensão da UFSC.

Resultados

Considerando que o uso das tecnologias e do ambiente virtual na modalidade presencial é facultado à escolha e à conveniência dos docentes, conhecer o seu perfil e as suas opções é relevante.

Verificou-se que 35% (19) dos docentes lecionam há mais de 20 anos, 45% (24) lecionam há um período entre 6 e 20 anos e 18% (10) lecionam há um período compreendido entre 1 e 5 anos. Estima-se que a idade possa influenciar o uso de tecnologias, pois

Professores mais jovens são mais propensos ao uso de tecnologias web e, ainda, podem ter adquirido experiências significativas com ambientes virtuais fora da universidade, seja como professores ou como alunos, antes de serem contratados. (OLIVEIRA; CORTIMIGLIA; LONGHI, 2015, p.45).

Os docentes da amostra são 54% (29) do gênero feminino e 45%(24) do gênero masculino.

Identificou-se que, dentre as variadas TDICs listadas, as utilizadas com mais frequência pelos docentes são os motores de busca (32,1% afirmam usar em todas as aulas) e os *softwares* de apresentação de *slides* (43,4% afirmam usar em todas as aulas). Quanto aos recursos menos empregados, 45,3% dos docentes afirmam nunca usar *blogs*, 54,7% nunca usam Skype em contextos educacionais, 75,5% nunca usam *podcasts*, 64,2% nunca usam Facebook e 90,6% nunca usam Twitter. A Tabela 1 detalha os quantitativos.

Tabela 1 – Frequência de uso das TDICs – todos os docentes

TDICs utilizadas	Frequência de uso									
	Nunca								Todas as aulas	
	1		2		3		4		5	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
E-mail	5,6	3	15	8	24,5	13	28,3	15	26,4	14
<i>Softwares</i> de processamento de texto	9,4	5	11,3	6	30,1	16	20,7	11	28,3	15
<i>Softwares</i> de apresentação de <i>slides</i>	5,6	3	9,4	5	20,7	11	20,7	11	43,4	23
Planilhas	18,8	10	30,1	16	15	8	13,2	7	22,6	12
Motores de busca	0	0	16,9	9	18,8	10	32	17	32	17
<i>Blogs</i>	45,2	24	35,8	19	11,3	6	3,7	2	3,7	2
Fóruns de discussão	26,4	14	20,7	11	24,5	13	15	8	13,2	7
<i>Sites</i> de carregamento e compartilhamento de vídeos	15	8	30,1	16	22,6	12	24,5	13	7,5	4
Skype	54,7	29	20,7	11	17	9	1,9	1	5,6	3
<i>Podcasts</i>	75,4	40	15	8	5,6	3	1,9	1	1,8	1
Facebook	64,1	34	15	8	11,3	6	3,7	2	5,6	3
Twitter	90,5	48	1,8	1	1,8	1	1,8	1	3,7	2

Fonte: Questionário aplicado à amostra de professores.

Com relação à utilização tão frequente de motores de busca, percebe-se a atenção dos professores quanto à explosão informacional em ambientes digitais, em que é possível apoiar-se em fontes passíveis de uso para a mediação pedagógica. Sabe-se que

Não há dúvidas de que a era digital contribuiu para alterar profundamente todos os processos de produção, armazenamento, recuperação e disseminação da informação. Vivemos numa época em que não é mais possível fazer distinção entre produtor e consumidor de informação, principalmente quando nos referimos à Internet, um espaço onde cada vez mais diferentes papéis são assumidos por um mesmo indivíduo. (SILVA; PINHO NETO; DIAS, 2013, p. 285).

Em contrapartida, nesse cenário em que o processo de confiabilidade se torna cada vez mais complexo (SILVA; PINHO NETO; DIAS, 2013), fica evidenciada a importância do papel do professor, sendo fundamental a sua competência para selecionar as fontes adequadas e fidedignas ao contexto educacional.

Questionados acerca dos recursos usados com fins de comunicação com os estudantes, 62% (33) afirmam usar o fórum, 62% (33) usam mensagem instantânea em grupo, 35% (19) usam mensagem instantânea individual e 20% (11) usam *chat*.

Dentre os docentes consultados, 79% (42) utilizam materiais de sua autoria durante a realização das disciplinas. Essa constatação pode ser justificada pelo fato de os cursos oferecidos no contexto do Programa Universidade Aberta do Brasil terem produzido materiais didáticos correspondentes a cada disciplina prevista no currículo. Dessa forma, quando oportuno, é possível que eles sejam empregados como material complementar e/ou guia de estudos durante a oferta dos cursos presenciais da Instituição. Ao encontro do constatado, Matheos (2014) afirma que a educação híbrida possibilita essa otimização de recursos.

Dos respondentes, 13% (7) afirmam não utilizar ambiente de aprendizagem no contexto de sua disciplina, 84% (45) usam o Moodle como AVEA e 79% (42) usam o Moodle institucional da UFSC. Apenas um docente afirma utilizar outro ambiente não informado dentre os listados. Questionados acerca da frequência de uso do AVEA, 45% (24) dos docentes informaram que o usam em todas as aulas.

Dentre os docentes da amostra que afirmam não usar o Moodle, todos têm AVEA cadastrado em seu nome – condição para estabelecer o universo de participantes desta pesquisa. Dessa forma, pode-se inferir que tais professores, apesar de terem solicitado AVEA, por alguma razão optaram por não utilizá-lo efetivamente no contexto de suas disciplinas, usaram-no como repositório de materiais da disciplina, ou ainda, como meio de comunicação apenas³.

Dos 11 docentes que responderam não utilizar o Moodle, verificou-se que quatro nunca participaram de capacitação para uso do Moodle e apenas dois lecionam. A Tabela 2 detalha os quantitativos desse grupo.

Tabela 2 – Frequência de uso das TDICs – docentes que não usam Moodle

TDICs utilizadas	Frequência de uso									
	Nunca								Todas as aulas	
	1		2		3		4		5	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
E-mail	18	2	9	1	9	1	63,6	7	0	0
Softwares de processamento de texto	18	2	18	2	36,3	4	9	1	18	2
Softwares de apresentação de slides	9	1	18	2	18	2	27,2	3	27,2	3
Planilhas	36,3	4	18	2	18	2	18	2	9	1
Motores de busca	0	0	9	1	18	2	27,2	3	45,4	5
Blogs	45,4	5	27,2	3	18	2	9	1	0	0
Fóruns de discussão	54,5	6	18	2	18	2	9	1	0	0
Sites de carregamento e compartilhamento de vídeos	18	2	18	2	36,6	4	18	2	9	1
Skype	63,6	7	9	1	18	2	0	0	9	1
Podcasts	72,7	8	9	1	9	1	9	1	0	0
Facebook	72,7	8	0	0	18	2	9	1	0	0
Twitter	81,8	9	0	0	9	1	0	0	9	1

Fonte: Questionário aplicado à amostra de professores.

³ Reitera-se que, conforme a elaboração do questionário, as respostas que tangem às formas de uso do Moodle constavam na segunda página: a condição para a aparição das questões da segunda página era a afirmação positiva do uso do Moodle. Portanto, os respondentes que afirmaram não utilizá-lo ficavam dispensados dessas questões. As respostas concernentes a esse aspecto correspondem às dos 42 respondentes.

Destacam-se a predominância e a frequência de uso de e-mail por parte dos docentes que não utilizam o Moodle. Em termos gerais, verifica-se também a pouca utilização dos demais recursos.

Com relação à frequência de uso dos recursos do Moodle pelos docentes da amostra que afirmam utilizá-lo (42), o mais empregado é a mensagem instantânea em grupo, pois 16% (9) afirmam usá-la em todas as aulas. O menos utilizado é o Hot Potatoes: 67% (36) dos docentes nunca usaram esse recurso. Considerando as especificidades do Hot Potatoes, que se trata de um *software* que possibilita desenvolver seis distintos tipos de exercícios, sua adoção implica avaliar a pertinência de tais atividades à proposta do programa da disciplina. Seu planejamento e desenho, além da necessidade de aprender a operacionalizá-lo, podem configurar aspectos eventualmente desvantajosos à sua adoção.

A Tabela 3 detalha a frequência de uso de cada recurso em questão.

Tabela 3 – Frequência de uso de recursos do Moodle

Recurso do Moodle	Frequência de uso									
	Nunca								Todas as aulas	
	1		2		3		4		5	
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Mensagem instantânea em grupo	7,5	4	22,6	12	16,9	9	13,2	7	16,9	9
Mensagem instantânea individual	24,5	13	22,6	12	16,9	9	5,6	3	7,5	4
<i>Chat</i>	35,8	19	20,7	11	13,2	7	1,8	1	5,6	3
Hot Potatoes	67,9	36	5,6	3	3,7	2	0	0	0	0
Base de dados	50,9	27	9,4	5	15	8	1,8	1	0	0

Fonte: Questionário aplicado à amostra de professores.

No Moodle, existem mais de 20 blocos disponíveis para a construção do AVEA conforme a conveniência e as necessidades do docente para a oferta da disciplina. A Tabela 4 lista os blocos de acordo com a quantidade de docentes que os utilizam.

Tabela 4 – Blocos do Moodle utilizados

Bloco	%	nº	Bloco	%	nº
Mensagens	54	29	Próximos eventos	15	8
Atividades	52	28	Meus arquivos provados	11	6
Participantes	49	26	Minhas categorias	7	4
Administração	43	23	Navegação	7	4
Calendário	37	20	Pesquisar nos fóruns	7	4
Cursos	30	16	Resumo do curso ou <i>site</i>	5	3
Andamento do curso	18	10	Usuários autenticados	5	3
Presença	18	10	<i>Links</i> para seções	3	2
Últimas notícias	18	10	Resultados do <i>quizz</i>	3	2
Atividades recentes	16	9	HTML	1,8	1
Comentários	16	9	Localizador da comunidade	1,8	1
Usuários <i>on-line</i>	16	9	Menu do <i>blog</i>	1,8	1
			<i>Tags</i>	1,8	1

Fonte: Questionário aplicado à amostra de professores.

Nenhum dos docentes afirmou utilizar os seguintes blocos do Moodle: Alimentadores RSS remotos, Autocompletar, Entrada aleatória do glossário, Entradas recentes no *blog*, Mentorandos, Meus últimos *Badges* e *Tags* do *blog*.

Quanto aos recursos mais usados para a realização de atividades no Moodle, os mais frequentes são o fórum (64%) e a Tarefa (54%). Os menos utilizados são a Wiki (3%), a Escolha (1,8%) e o Laboratório de avaliação (1,8%).

Considerando a especificidade e a quantidade de recursos existentes no Moodle, particularmente na versão v.2.9.2+, utilizada na UFSC no período da pesquisa, são necessárias formações contínuas para que os docentes conheçam plenamente os recursos disponíveis e passíveis de uso.

Verificou-se que 62% (33) dos docentes têm dificuldade ou desconhecem pelo menos um dos recursos mencionados ao longo do questionário: onze mencionaram Hot Potatoes e seis mencionaram base de dados. Em contrapartida, estima-se que haja docentes que possam saber operar alguns recursos sem, no entanto, reconhecer a sua nomenclatura técnica, conforme inclusive informou um dos professores: “desconheço vários, mas creio que seja por conta do nome”.

Nesse mesmo campo de resposta, cujo espaço permitia a escrita livre, foram observadas interessantes perspectivas dos professores:

R12 [...] a questão das notas nas atividades que não correspondem ao sistema utilizado pela UFSC.

R17 [...] o Moodle é interessante como apoio, porém se mal administrado pode ser um captador e agressor ao direito autoral e até impositivo sobre a liberdade individual, prejudicando a saúde ocupacional.

R46 [...] não conheço o potencial e a finalidade de todos os recursos relacionados à infraestrutura da UFSC em relação ao curso.

Quando questionados se já obtiveram alguma capacitação para o uso do Moodle, 18% (10) dos respondentes afirmam que nunca participaram de qualquer capacitação, 13% (7) efetuaram a capacitação realizada por meio de formação oferecida no âmbito do chamado “Edital 15”, 16% (9) obtiveram formação por meio do Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) da UAB e 33% (18) tiveram formação no PROFOR⁴. Além desses, 17% (9) afirmam ter efetuado outra formação não especificada no formulário. Nesse contexto, constata-se que a maioria do corpo docente detinha algum conhecimento para a utilização do Moodle. Portanto, verificou-se um elevado potencial de prontidão para o seu uso.

Diante dos resultados e das necessidades constatadas, elaboraram-se em 2015 duas formações de três horas em formato de oficina.

A oficina Moodle-UFSC v.2.9.2+ foi desenvolvida com o objetivo de apresentar as potencialidades do uso do Moodle-UFSC, demonstrando algumas das suas principais funcionalidades, procurando contemplar principalmente aquelas que foram apontadas como dificuldades no questionário aplicado. Por se tratar de um ambiente institucional, optou-se pelo desenvolvimento de um tutorial atualizado do Moodle UFSC, constituído

4 PROFOR é o Programa de Formação Continuada da UFSC que tem por objetivo geral proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico continuado aos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo de caráter obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo para os demais docentes da Instituição. (UFSC, 2016).

por quatro unidades de conteúdo prático. Esse material foi primeiramente testado pela equipe do projeto de extensão, que, com acesso a uma disciplina inativa, explorou o ambiente virtual a partir das orientações do tutorial, verificando se o conteúdo estava suficientemente instrutivo. Por fim, após um período de divulgação na UFSC, essa oficina foi oferecida em outubro de 2015 no Centro Socioeconômico da Universidade, contando com oito participantes.

Paralelamente, desenvolveu-se a oficina Metodologias Ativas e REAs, criada com o objetivo de sensibilizar para alguns dos desafios contemporâneos na prática educacional e para a oportunidade do uso das TDICs, visando a metodologias mais ativas e flexíveis, apresentando maneiras de como utilizá-las. Terminado o período de divulgação e inscrições *on-line*, essa oficina foi realizada também em outubro de 2015 no Centro Socioeconômico da Universidade, contando com 12 participantes. Estabeleceu-se como objetivo sensibilizar os participantes para alguns dos desafios contemporâneos na prática educacional e para a oportunidade da utilização das tecnologias digitais visando a metodologias mais ativas e flexíveis. Assim, foram abordadas a prática e o papel docente, e apresentadas ferramentas para o desenvolvimento de competências específicas no uso das tecnologias digitais na prática docente. Dedicou-se atenção às ferramentas para a produção de mapas conceituais como Cmap tools, Mindmaps e Coggle, e para a curadoria digital, como Scoop.it, Symbaloo etc. Fontes e repositórios de recursos educacionais abertos também foram apresentados.

Dentre os participantes das oficinas, apenas dois eram integrantes do universo desta pesquisa. Apesar da pouca adesão em relação à amostra e ao quadro de docentes da UFSC, a oferta de tais oficinas possibilitou o seu aprimoramento diante do *feedback* dos participantes, cujas colocações orientaram a atualização do conteúdo. Nesse sentido, identificou-se que a questão sobre a qual o projeto deve se debruçar diz mais respeito às motivações que ensejam o uso de tecnologias, às quais podem ser voltadas à facilitação ou ao aprimoramento do trabalho docente.

No ano de 2016, o projeto procurou estender as formações aos docentes da Educação Básica da Grande Florianópolis no intuito de compartilhar as experiências para além do *campus* universitário. Para tanto, estabeleceu-se uma parceria com a Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da qual se divulgou e se estimulou fortemente a participação dos docentes em uma oficina que veio a ser realizada em junho de 2016, contando com a participação de 28 professores da rede. Destaca-se o determinante estímulo para a capacitação de docentes da Prefeitura, viabilizando a realização da oficina.

A parceria se revelou um profícuo e estimulante canal para a socialização de conhecimentos relacionados ao uso de TDICs, especialmente considerando a heterogeneidade das estruturas das escolas da rede, assim como de seus professores e estudantes. Nesse contexto, para além de como os docentes utilizam as tecnologias, ocorreu a questão do porquê usá-las em determinados contextos.

A oficina foi oferecida novamente na UFSC em outubro de 2016 como minicurso na Semana de Pesquisa e Extensão Universitária, contando desta vez com três participantes.

Conclusões

Um dos aspectos aqui identificados permite inferir que, apesar de os sujeitos participantes desta pesquisa entenderem as TDICs como facilitadoras de processos de ensino em contextos educacionais, as evidências apontam a dificuldade de efetiva realização da formação dos professores. Diante da necessidade de contínuo aprendizado e formação para o desenvolvimento e a transformação dos processos educacionais, é preciso sair da zona de conforto e mera reprodução para o exercício de metodologias mais ativas. Em contrapartida, considerando as atividades nas quais os professores estão envolvidos e a carga horária que lhes compete, fica constatada a dificuldade de conciliação do trabalho docente com as suas formações.

Considerando o panorama que ilustra o perfil de uso de TDICs do público-alvo do projeto em seus dois primeiros anos de desenvolvimento, pretende-se insistir na oferta de oficinas de capacitação de professores. Estima-se ser necessário melhor conhecer esse público no intuito de identificar suas necessidades e ensinar o uso de metodologias mais ativas, às quais possibilitem também facilitar a sua rotina de trabalho.

Desse modo, o projeto se encaminha para novos direcionamentos, buscando pesquisar acerca das razões pelas quais os docentes utilizam ou não tecnologias educacionais, além da identificação das diferenças espaço-temporais que contribuem para a sua decisão.

No caso dos docentes da UFSC, a não utilização de certas TDICs pode ser entendida em função do uso constante de recursos institucionais, como o Moodle? Por que os docentes optam por não usar o AVEA, especialmente considerando a sua capacitação para uso? Quando o utilizam, por que o fazem?

Referências

BUTCHER, N. **A Basic Guide to Open Educational Resources**. British Columbia: COL; Paris: UNESCO, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCO, C. de P. Conhecendo as experiências de aprendizagem de nativos digitais. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, v.13, n.2, p. 643-658, 2013.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. R. S. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.p. 57-68.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. R. S. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.p. 149-172.

OLIVEIRA, D. T. de; CORTIMIGLIA, M. N.; LONGHI, M. T. Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. **RBAAD**, v. 14, p. 37-54, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2015/03_AMBIENTES_VIRTUAIS_DE_APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

RAMOS, S.P. et al. Intenção e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação pelos docentes do curso de Administração e Ciências Contábeis das universidades integrantes do Sistema Acafe. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2014, Florianópolis.

SAPINA, C.S.P. **Contributos da formação contínua para a motivação docente**. 2008.144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/809>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SHARMA, P. Blended Learning. **ELT Journal**, v. 64, n. 4, p. 456-458, 2010. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/456.full>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

SILVA, M. A. T.; PINHO NETO, J. A. S.; DIAS, G. A. Arquitetura da informação para quê e para quem? Uma reflexão a partir da prática em ambientes informacionais digitais. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 283-302, maio/ago., 2013.

UFSC. Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico da UFSC. **Profor**. 2016. Disponível em: <<http://apoio pedagogico.prograd.ufsc.br/profor-2/>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: Marco Político. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n.7, p. 60-84, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/681/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.



Artigo recebido em:
//2016
Aceito para publicação em:
//2016

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES NUM CONTEXTO MULTIFACETADO

PEDAGOGICAL PRACTICE AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: REFLECTIONS IN A MULTIFACETED CONTEXT

RS – BRASIL

*Ademar Antonio Lauxen**

*Ana Paula Härter Vaniel***

*Lairton Tres****

*Milene Fracasso Galvagni*****

*Bruna Bonafé Czarnobay******

RESUMO

Este artigo constitui uma análise dos saberes revelados sobre a prática docente no processo de interação e mediação desenvolvido por meio de *chats* no ambiente virtual *Moodle*, no ano de 2014, envolvendo professores de Ciências e de Química de escolas da região, acadêmicos e docentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Passo Fundo - RS. O projeto de extensão "A formação dos professores de Ciências/Química: roda de conversas, envolvendo os saberes e fazeres docentes" visa compor a chamada "Tríades de Formação (interação) Profissional". Esse processo busca problematizar saberes experienciais e possibilitar a reflexão, importante aspecto para a constituição da autonomia e do protagonismo docente. Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que os professores têm um *saber ser* e um *saber fazer* que se produz na prática, mas que precisa ser revelado e problematizado para que possa produzir avanços e qualificar a ação docente. O processo de interação envolvendo a tríade mostrou-se potencialmente significativo para a formação contínua.

Palavras-Chave: prática docente. aprendizagem. reflexão.

* Professor Universidade de Passo Fundo (UPF), RS – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS – Brasil. E-mail: adelauxen@upf.br

** Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF), RS – Brasil. E-mail: anavaniel@upf.br

*** Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), RS – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS – Brasil. E-mail: lairton@upf.br

**** Aluna de graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), RS – Brasil. E-mail: 135911@upf.br

***** Aluna de graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), RS – Brasil. E-mail: 143666@upf.br

ABSTRACT

This article presents an analysis of the revealed knowledge concerning the teaching practice in the interaction and mediation process developed by means of *chats* in the virtual environment *Moodle*, throughout 2014, involving Science and Chemistry teachers of local schools, undergraduate students and professors of the Chemistry teaching degree course in the Universidade de Passo Fundo - RS. The extension project "Training for Science/Chemistry teachers: round of conversation involving teachers' knowledge and practices" aims to establish the so called "Triads of Professional (interaction) Training". This process aims to problematize the knowledge by experience and to allow reflection, an important aspect for the constitution of a teacher's autonomy and protagonism. Data was analyzed based on a Discourse Textual Analysis. Results indicate that teachers have a *being knowledge* and a *doing knowledge* that originate from practice, but that need to be revealed and problematized so that it can produce progress and qualify the teaching action. The interaction process involving the triad is potentially significant for the continuous training.

Keywords: teaching practice. learning. reflection.

Introdução

O contexto atual em que todos estão inseridos caracteriza-se pela constante mudança. "Hoje, todos falam de mudança, a mudança inunda tudo, parece que tudo vai mudar, exceto a mudança" (IMBERNÓN, 2016, p. 13). Essa tão propalada mudança sempre aparece no discurso educativo, exigindo que se esteja atento aos novos propósitos para os processos de ensino e aprendizagem. Porém, "E, assim, sem mais nem menos, a mudança é incorporada ao papel escrito e às declarações públicas e políticas como um lugar-comum, mas que dificilmente se vê transferido para a realidade da prática da educação" (IMBERNÓN, 2016, p. 14). Então, como sair desse continuísmo e passar para ações que possam contribuir para aquilo que se apresenta como necessidade para a atuação do professor em sala de aula, em que ele possa planejar um processo de ensino e aprendizagem que entrelace as situações de um mundo em constante mudança? Aceita-se que os modelos educacionais devem estar de acordo com o contexto de convívio dos indivíduos, o que exige do professor um processo de mediação na construção do conhecimento.

Considerando esses aspectos, o curso de Licenciatura em Química da Universidade de Passo Fundo (UPF) vem desenvolvendo, desde 2014, o projeto de extensão "A formação continuada dos professores de Ciências/Química: roda de conversas, envolvendo saberes e fazeres docentes". Esse projeto visa oportunizar aos envolvidos a ampliação dos conhecimentos sobre os fenômenos das Ciências Naturais, bem como aproximá-los das atuais tendências teórico-práticas e epistemológicas sobre as questões de ensino e aprendizagem nessa área. O processo se viabiliza por meio de estudos, debates, diálogos e interações entre professores da educação básica, acadêmicos de licenciatura, professores-formadores do curso de Licenciatura em Química e pós-graduandos do mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática, na perspectiva defendida por Schnetzler (2002) sobre as Tríades de Formação (interação) Profissional. O desenvolvimento do projeto transcorre em momentos de encontros presenciais e outros mediados pelo ambiente virtual *Moodle*. Neste trabalho, discutiram-se aspectos relativos à análise dos *chats*, momentos de socialização e debate no ambiente virtual.

No processo de interlocução entre os envolvidos, os saberes produzidos nas escolas, especialmente os saberes experienciais, como apontado por Tardif (2014), se articulam com aqueles que se produzem no âmbito universitário, visando à problematização de ambos e, conseqüentemente, à melhoria para a educação. Nesse sentido, todos os envolvidos encontram-se em processo de formação e reflexão.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as enunciações dos professores da educação básica, estudantes de graduação e professores-formadores, decorrentes dos momentos de interação nos *chats* desenvolvidos no ambiente virtual *Moodle*, tendo como viés de análise os episódios que fazem alusão e revelam as intenções e intencionalidades quanto à prática docente e às propostas de ensino de Ciências/Química na educação básica, bem como quanto a suas formas de abordagem e a outros aspectos relevantes. O projeto visa proporcionar momentos de reflexão em torno da prática desenvolvida na escola, sua análise e sua significação, evidenciando como os professores produzem saberes *na e da* ação. Diante disso, foram elencadas, com base na análise dos *chats*, a prática pedagógica dos educadores e suas formas de organização do currículo escolar. Como o projeto de extensão deseja instrumentalizar os participantes para o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo, cabe pensar que esse docente, assim como o futuro docente, necessita estabelecer uma análise sobre os aspectos favoráveis e aqueles que requerem um olhar mais criterioso dessa prática, e, então, discutir o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que:

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos (BRASIL, 1997, p.39).

Com base na análise das enunciações e dos diálogos estabelecidos entre os envolvidos no processo de formação contínua, pode-se dizer que há preocupação dos professores da educação básica no sentido de qualificar o seu trabalho e ressignificar a sua prática. Eles desejam construir propostas curriculares que contribuam para melhorar a percepção dos estudantes sobre o campo das Ciências Naturais, buscando, para que isso se efetive, a compreensão sobre uma nova lógica de organização do currículo escolar, denominada Situação de Estudo (SE).

Metodologia

O projeto de extensão envolve professores-formadores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da educação básica, atuantes nas disciplinas de Química e Ciências em escolas da região de abrangência da UPF. Dessa forma, com base nos *chats* realizados por meio do ambiente virtual *Moodle*, foram elencados episódios considerados significativos para a análise.

Ao longo do ano de 2014, foram realizados 16 *chats*, sendo que as manifestações relativas à prática docente aparecem em 6 desses, mais enfaticamente nos *chats* de número 2 e 3 do projeto. Para a análise e categorização, os *chats* foram impressos a partir do ambiente *Moodle*; após, foram lidas e buscadas as enunciações sobre a prática pedagógica. Os dados foram analisados com base nos argumentos de Moraes e Galiazzi (2011) sobre a ótica da Análise Textual Discursiva (ATD): “[...] processo de desconstrução, seguido de construção, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112).

Diante de tais pressupostos, foi realizada a análise qualitativa das enunciações e dos diálogos estabelecidos entre os participantes do projeto no decorrer dos *chats*, visando a compreensões sobre a construção teórico-epistemológica da prática pedagógica.

Os *chats* analisados tiveram sua execução norteada com base em leituras e debates de artigos, versando, sobretudo, acerca de situações de estudos, a fim de iniciar uma primeira teorização sobre outra lógica de organização curricular e, assim, instrumentalizar os professores para a proposição de metodologias de ensino e aprendizagem que pudessem privilegiar o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo do docente e discente.

Para identificar os diferentes sujeitos ao longo deste texto, os professores da educação básica foram identificados pela letra E, seguida da sequência numérica; os acadêmicos pela letra A e sequência numérica; e os professores-formadores (universitários) pela letra U e sequência numérica.

O projeto de extensão “Roda de Conversas”: um caminho para a reflexão

Os educadores têm e desenvolvem, ao longo de sua trajetória profissional, diversos saberes, sendo que muitos desses entrelaçam teoria e prática, visando solucionar problemas do cotidiano, pois é no âmbito escolar, no contexto real da sala de aula, que o diálogo entre os fundamentos teóricos e as experiências educacionais se entrecruzam e, em processos reflexivos, possibilitam o ato de repensar concepções e o avanço em direção de uma ação docente mais qualificada. Como afirmam Pimenta e Lima (2008, p. 11):

Certamente, o que os professores e professoras são é muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. [...] há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade da episteme do fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder ser mais, justamente na mesma medida em que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos.

As discussões atuais em relação à formação docente apontam para a necessidade de o professor constituir-se como investigador da sua prática, ou seja, a prática desenvolvida em sala de aula deve ser avaliada e refletida pelo educador, para que possa qualificar seu trabalho pedagógico. Segundo Sartori et al. (2008), o professor que investiga sua atuação em sala de aula revela sua própria opção ao testemunhá-la e suas aulas se tornam cenário de diálogo, curiosidade, relações e problematizações acerca do cotidiano, tendo por base os saberes científicos.

A constituição desse sujeito que se coloca como investigador de sua prática, que problematiza a sua ação, não poderá ser pensada como um processo que se construirá de forma isolada e individual. Ultrapassando a formação do professor em processo inicial, essa construção é requerida para aqueles que se encontram em formação continuada, visto que se deseja um profissional docente aberto a desenvolver novas práticas e refletir sobre o contexto vivido da escola.

Com esse propósito, em 2014, começou a ser desenvolvido o Projeto de Extensão “A formação continuada dos professores de Ciências/Química: roda de conversas,

envolvendo saberes e fazeres docentes”, carinhosamente chamado, pelos participantes, de “Roda de conversas”.

Os princípios desse projeto assentam-se nos argumentos apresentados por Schnetzler (2002) sobre a importância da constituição de Tríades de Interação Profissional, em que professores da educação básica, estudantes de graduação e professores universitários, em espaços de interlocução, desenvolvem a formação continuada e refletem sobre suas práticas no sentido de construir conhecimentos mais pertinentes, capazes de ajudá-los a compreender e a aperfeiçoar a sua ação docente, em processos compartilhados de investigação.

Entretanto, torna-se essencial a atualização contínua, na qual seja possível o estabelecimento de diálogos com seus pares e, com isso, o aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico. Sabe-se que os educadores necessitam, constantemente, adquirir novas compreensões que viabilizem efetivas mudanças em suas práticas e que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional, objetivando uma educação de qualidade, em que o foco seja proporcionar espaços de ensino e aprendizagem mais adequados aos estudantes.

O projeto de extensão em foco se caracteriza por encontros presenciais, com duração de quatro horas, uma vez ao mês, nas dependências da universidade, e por encontros virtuais, por meio do ambiente *Moodle*, em *chats* com duração de uma hora, a cada 15 dias. Além dos *chats*, os participantes têm disponível no ambiente virtual *Moodle* todos os textos e materiais produzidos pelo grupo, bem como um diário de bordo em que cada um pode realizar seus registros e receber o *feedback* de outros mediadores.

Inicialmente, para que todos os envolvidos pudessem utilizar de forma satisfatória o ambiente *Moodle*, foi ofertado um curso de ambientação e instrumentalização para o uso desse espaço virtual. Nesse contexto, são reorganizados os currículos escolares, com base na elaboração de SE e, também, é problematizado e refletido sobre os saberes que norteiam as ações dos educadores, sendo desenvolvidas a escrita e a organização de textos e materiais para a realização de aulas mais contextualizadas, inclusive na perspectiva da experimentação investigativa (GIORDAN, 1999; GALIAZZI; GONÇALVES, 2004; GONDIM; MOL, 2007). Todos os materiais produzidos pelo grupo são aplicados pelos educadores da educação básica em suas turmas, desenvolvendo-se um processo de análise e discussão dos resultados observados.

Percepções produzidas na interação entre sujeitos em formação

Nos momentos da realização dos *chats*, várias concepções sobre o processo de ensinar e aprender em Ciências foram reveladas pelos sujeitos em interlocução, bem como ocorreram revelações dos modos de ação de cada um, suas angústias, conquistas e frustrações. Para nortear o debate no decorrer dos *chats*, em geral, eram precedidos da leitura de artigos. Para melhor encaminhamento dos debates, os professores-formadores (universitários) organizavam questões norteadoras, porém não fechadas, apenas como um modo de que o tema fosse otimizado.

Com base nas enunciações apresentadas no decorrer dos *chats*, observou-se que os professores da educação básica, participantes do projeto, preocupam-se em organizar propostas de ensino e aprendizagem que levem em conta as vivências dos estudantes, seus conhecimentos prévios, como apontado pelo professor **E4**:

- Professor **E4**: Busco estabelecer relações, tentando partir de situações que eles conheçam, tenham vivência, quando é possível (eles colaboram [...]).

Corroborando com essa ideia, Del Pino et al. (1993, p. 49) afirmam:

Uma química contextualizada e útil para o aluno, futuro cidadão, deve ser uma química do cotidiano, que pode ser caracterizada como uma aplicação do conhecimento químico estruturado na busca de explicações para a facilitação da leitura dos fenômenos químicos presentes em diversas situações na vida diária.

O ensino baseado em SE é uma das formas de organizar o currículo escolar de maneira a propiciar a prática do ensino voltada à vivência dos estudantes. O professor **U1**, em sua intervenção, sinaliza um aspecto importante na ruptura que há com a forma tradicional da abordagem dos conteúdos, ao se trabalhar com situação de estudo para o ensino de química. Ele afirma:

- Professor **U1**: É que na forma tradicional precisamos estudar a tabela periódica e suas propriedades - numa Situação de Estudo a tabela periódica é uma ferramenta e seu estudo terá um enfoque diferente do que na forma que tradicionalmente temos dado.

Essa ideia reforça os argumentos de Maldaner e Araújo (1992, p. 20), quando afirmam que a escola e seus atores devem perceber que o papel central desse espaço “é o de investigar, problematizar e discutir fatos, situações e coisas presentes no dia-a-dia dos educandos, de modo a lhes possibilitar novas formas de compreensão das realidades vividas, à luz e através do acesso ao saber estruturado, à ciência”. Assim, nessa direção, propõe-se uma SE como perspectiva de reorganização do currículo escolar, visando romper com a linearidade, a descontextualização e a fragmentação dos conteúdos. Ao partir de situações do contexto do estudante, é possível propor um conjunto de atividades, no viés interdisciplinar, organizadas ao redor de um tema, objetivando construir compreensões sobre determinados conceitos (ARAÚJO et al., 2007).

Ao desenvolver os conteúdos escolares na forma de SE, entendemos que os conceitos de Biologia, Física, Química e outras áreas do conhecimento podem ser abordados de forma inter-relacionada, interdisciplinar e proporciona reflexões sobre questões sociais, culturais e as interações entre as Ciências Naturais, suas Tecnologias [...] (BOFF et al., 2008, p. 96).

Nessa perspectiva, os debates nos encontros virtuais problematizaram compreensões sobre esses aspectos, em que a prática pedagógica dos professores, em processo de reflexão, estabeleceu uma compreensão mais complexa do processo de ensino e aprendizagem. Veja-se um episódio que ilustra esses momentos de interlocução e problematização dos saberes:

- Professor **U2**: [...] não invalida e sim se conclui a necessidade de fazer com que os alunos pensem e desenvolvam o raciocínio lógico ao invés de receber tudo pronto.

- Professor **U3**: Vemos que, além das metodologias, temos que pensar como fazer para que o aluno se sensibilize e queira usar este novo conhecimento, ou se apropriar dele, e acessá-lo quando precisar.

- Professor **E1**: O professor deve fazer uma análise crítica e reflexiva para tentar mudar suas práticas e alcançar novos objetivos.

- Professor **E2**: Na educação, a caminhada deve ser sempre contínua, possibilitar a construção mais abrangente de conhecimentos.

O que se depreende desse episódio é que há uma clara necessidade de o professor estar aberto a pensar nas situações que se desenrolam no seu fazer pedagógico, de modo a possibilitar que o processo dialético de reflexão-ação-reflexão da sua *práxis* ocorra. No entanto, ele precisa considerar os condicionantes sociais e conjunturais, e, para tanto, são necessários momentos de reflexão e de debate com seus pares para dar-se conta de pensar e propor ações diferentes e saídas possíveis. Zeichner (1993, p. 23) adverte que, se os professores permanecem em um trabalho isolado, uma possível consequência desse isolamento e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores “é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus” e, muitas vezes, acabam por sentirem-se frustrados, desmotivados, rotinizando a sua ação. Como possibilidade para avançar e propor melhorias, Pérez Gómez (1995) sinaliza com a constituição de espaços de reflexão coletivos.

Essa construção coletiva contribui para desenvolver a autonomia do professor, em que ele se sente capaz de propor uma lógica de organização do currículo que rompe com a forma tradicional de apresentação dos conteúdos, que, muitas vezes, reforça uma visão dogmática das Ciências. A argumentação do professor **E5** aponta nessa direção:

- Professor **E5**: Cada vez que abordamos uma disciplina, vemos coisas novas que podem ser inseridas e, aos poucos, vamos ficando cada vez mais preparados, pensando tudo o que pode estar envolvido. É por isso que é fundamental tempo de preparação de aula e diálogo.

Assim, ao sinalizar a necessidade do tempo para preparar as aulas e estabelecer o diálogo, o professor requer espaço/tempo em serviço para que possa pensar sua ação e, ao mesmo tempo, interagir com outros sujeitos; isso pode ocorrer tanto no espaço intrainstitucional quanto interinstitucional, em que estabelece parceria com outros, como ocorre no projeto de extensão “Roda de conversas”.

Ao debater a prática pedagógica desenvolvida nos espaços de educação formal, muitas inquietações surgem e acabam fomentando o diálogo, servindo de base para poder encontrar possíveis soluções conjuntas, motivando os envolvidos a desenvolver o processo de reflexão. Veja-se um episódio em que os professores externalizavam suas angústias e preocupações relacionadas à necessidade de significação dos conceitos, ao fazer a transição do saber cotidiano ao saber científico/escolar:

- Professor **E3**: Exatamente nesse ponto: sair do conhecimento generalista e construir o científico é que se encontra a maior dificuldade.
- Professor **E4**: O cuidado que temos que ter é em não perdermos o foco, que é seguir para o conhecimento científico.
- Professor **E5**: Usar os termos corretos, a linguagem certa, de reações de oxidação, de combustão, eles entendem o conceito de queima, mas é difícil que eles assimilem em termos mais científicos.

A preocupação revelada pelos professores consiste em aspecto bastante importante, pois eles apontam para a necessidade de desenvolver a capacidade de uso consciente, por parte do estudante, da linguagem que constitui a ciência. Ao mesmo tempo, exige que esses sejam levados a constituir uma forma específica de pensamento conceitual, em

que o papel do professor, sujeito mediador, esteja atento às palavras e às enunciações dos estudantes, ajudando-os a constituírem o pensamento científico/escolar, na necessária negociação dos seus significados.

A linguagem, como defendido por Vigotsky (2008), se constitui como instrumento de aprendizagem, implicando na valorização de relações intersubjetivas para o aprender, em processos, portanto, solidários e de interlocução de saberes, advindos do cotidiano com aqueles dos saberes historicamente construídos e sistematizados.

Com base no diálogo estabelecido entre os pares, surgem alternativas para que o ensino se concretize de maneira adequada, de modo que é necessário ter clareza de que cada educando tem seu próprio conhecimento prévio e assimétrico em relação aos demais, o que precisa ser considerado. O professor **U1** comenta que:

- Professor **U1**: Uma alternativa de como fazer, é buscar parcerias. No coletivo e com os pares fica mais fácil de achar saídas.

Por isso, para que o processo de ensino e aprendizagem evolua, deve haver o comprometimento de todas as partes, quais sejam: professores, estudantes, pais e órgãos ligados à educação. Da mesma maneira, as disciplinas devem estar interligadas entre si para que ocorra a interlocução dos conhecimentos, ou seja, a interdisciplinaridade. Assim, a reflexão entre os pares viabiliza o desenvolvimento da autonomia docente, qualificando o trabalho pedagógico, comprometendo todos os atores do processo.

Ao analisar a prática pedagógica estabelecida pelos professores e as situações que ocorrem a partir dela, os acadêmicos bolsistas do projeto de extensão também concordaram com a ideia de que é necessário que os conceitos químicos ensinados estejam intimamente relacionados com o cotidiano, pois tudo está ligado ao que acontece em nosso dia a dia, e isso deve ser levado para a sala de aula, de modo que os estudantes possam expressar suas opiniões. Veja-se o que afirmam os acadêmicos bolsistas:

- Acadêmico **A1**: Se houvesse maior associação com o cotidiano dos alunos, em relação ao estudo-científico, acredito que esses se interessariam mais pelo conteúdo.

- Acadêmico **A2**: Para o aluno isso é muito importante! A exemplificação cotidiana aliada ao conhecimento científico. Há a situação e compreensão do aluno enquanto vivência e conteúdo a ser aprendido.

Desse modo, caminha-se ao encontro dos pressupostos defendidos nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), no qual se destaca que:

Os conhecimentos difundidos no ensino da Química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação. Para isso, esses conhecimentos devem traduzir-se em competências e habilidades cognitivas e afetivas. Cognitivas e afetivas, sim, para poderem ser consideradas competências em sua plenitude (BRASIL, 2002, p. 31).

Vários estudos apontam a importância do trabalho em grupo, ou seja, o coletivo da formação continuada, visto que permite o fortalecimento das convicções do professor e a motivação para desenvolver novas ações dentro da sua prática pedagógica. Nas escritas dos professores, extraídas dos *chats* selecionados, aspectos importantes surgem, revelando as necessidades, apontando soluções para o fazer pedagógico ou até mesmo apresentando

momentos de frustrações e desânimo. As estratégias utilizadas pelos educadores, por mais dinâmicas e atrativas que sejam, às vezes não instigam todos os discentes ao aprendizado e alguns educandos acabam demonstrando pouco interesse, como pode-se observar nas falas dos docentes de educação básica:

- Professor **E3**: Eu percebo certa dificuldade por parte dos alunos no momento que eles precisam escrever ou elaborar respostas.
- Professor **E5**: Talvez mesmo com todos os recursos, faltou a atenção do aluno em assimilar tudo isto, isto envolve o esforço da parte deles também, não adianta só a metodologia ser boa.

Assim, a intervenção dos professores formadores é essencial para realizar a mediação do processo e permitir avanços, a fim de construir uma proposta conjunta, significativa e capaz de romper com as lamentações e os desânimos que surgem, e, assim, ultrapassar as práticas tradicionalmente estabelecidas, incentivando o desenvolvimento de ações inovadoras e voltadas à formação científica eficaz.

Considerações finais

Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências tanto em âmbito cultural, econômico, tecnológico e, principalmente, na educação. Dessa maneira, a formação docente deve estar voltada a essas condições com metodologias que despertem o interesse e mantenham a atenção do estudante. Para que a prática pedagógica desenvolvida seja eficiente, são necessários subsídios para a realização do trabalho docente. Várias estratégias de ensino, de materiais didáticos e de propostas inovadoras podem ser encontrados na atualidade, mas, diante de tudo isso, é importante uma reflexão crítica antes que sejam utilizados. Na maioria das vezes, é junto ao coletivo que o processo pode ser qualificado.

A partir dos diálogos estabelecidos por meio dos *chats* pelo *Moodle*, foi possível perceber que tanto os professores da educação básica quanto os acadêmicos bolsistas e os professores universitários têm uma grande preocupação em torno de como estão sendo ministradas as aulas de ciências/química no ensino fundamental e médio, pois ser professor vai muito além de explicações e sistematização de conceitos, requer qualificação e dinamismo em seu desenvolvimento.

Na interlocução entre os envolvidos na tríade, o processo dialógico foi estabelecido, permitindo o debate a respeito dos saberes científicos e a construção do conhecimento. No entanto, muito mais do que isso, essa interação, mesmo que a distância, estabeleceu um canal importante para desenvolver as reflexões sobre a prática pedagógica de um contexto educacional multifacetado envolvido na educação contemporânea.

Pela denominação do projeto “Roda de conversas”, é possível perceber a ideia de movimento que se estabelece no processo de reflexão e ação, como um caminho para o desenvolvimento da autonomia docente e o desafio ao protagonismo na organização curricular, num movimento crescente e contínuo, não linear, que capacita todos os envolvidos na formação contínua.

Referências

- ARAÚJO, M. C. P. de.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Situações de estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). *Construção curricular em rede em educação em ciências: uma aposta de pesquisa em sala de aula*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BOFF, E. T. de O.; FRISON, M. D.; SILVA, V. P. da; LOTTERMANN, C.; DEL PINO, J. C. Situação de Estudo: uma possibilidade de reconstrução de teorias e práticas docentes. In: GALIAZZI, M. C. et al. *Aprender em rede na educação em ciências*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 92-112.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: *Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- DEL PINO, J. C.; CHASSOT, A. I.; SCHROEDER, E. O.; SALGADO, T. D. M. Química do Cotidiano: Pressupostos teóricos para a elaboração de material didático alternativo. *Espaços na Escola*, v. 10, p. 47- 53, 1993.
- GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A Natureza Pedagógica da Experimentação: uma Pesquisa na Licenciatura em Química. *Revista Química Nova*, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*. n. 10, p. 43-49, nov. 1999.
- GONDIM, M. S. da C.; MÓL, G. de S. Experimentos investigativos em laboratório de química fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VI., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- MALDANER, O. A.; ARAÚJO, M. C. P. A participação do professor na construção do currículo escolar em ciências. *Espaços da Escola*, Ijuí, Unijuí, Ano 1, n. 3, p. 18-28, jan./mar., 1992.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SARTORI, J.; BONA, S. C.; GUEDES, S. M. *Estágios nas licenciaturas: desafios do constituir-se professor*. Passo Fundo: UPF, 2008.
- SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v. 25, supl. 1, p. 14-24, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Artigo recebido em:
13/08/2016
Aceito para publicação em:
22/09/2016

DIREITO À COMUNICAÇÃO NA WEB: INTERESSE PÚBLICO E DIREITOS SOCIAIS NA PAUTA DO *PORTAL COMUNITÁRIO*

COMMUNICATION RIGHT ON THE WEB: PUBLIC INTEREST AND SOCIAL RIGHTS ON THE AGENDA OF *PORTAL COMUNITÁRIO*

*Aline Czezacki Kravutschke**

*Karina Janz Woitowicz***

*Volney Campos dos Santos****

RESUMO

O artigo objetiva discutir o direito à comunicação como parte das práticas de cidadania, a partir da experiência do site jornalístico *Portal Comunitário*, criado em 2008 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, que busca dar visibilidade às demandas de mais de 50 entidades da sociedade civil. O texto parte da fundamentação teórica sobre jornalismo comunitário e cidadania para caracterizar a experiência na produção de conteúdos e a participação popular no site. Para tanto, traz levantamentos quantitativos referentes à cobertura jornalística, identificando dados sobre as produções nos bairros e os temas mais relevantes tratados no portal, que indicam o modo como o interesse público pauta a prática jornalística, além de apresentar dados sobre a seção “Espaço Jurídico”, que oferece orientação sobre direitos e oportuniza a participação dos cidadãos. Com esta abordagem, o trabalho apresenta aspectos do jornalismo comunitário em tempos de expansão das mídias digitais, revelando a importância de dar visibilidade às demandas comunitárias e incentivar a participação popular no fortalecimento da cidadania.

Palavras-chave: Direito à comunicação; jornalismo comunitário; cidadania; extensão universitária.

ABSTRACT

This paper aims at discussing the communication right as part of the citizenship practices, from the experience of the journalistic website *Portal Comunitário*, created in 2008 at the State University of Ponta Grossa, which seeks to bring visibility to the demands of over 50 civil society organizations. The text begins with the theoretical background for community journalism and citizenship to characterize the experience

* Repórter do Ministério da Saúde. E-mail: alinecezacki@gmail.com

** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: karinajw@gmail.com

*** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. Aluno de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: volneycs@gmail.com

in content production and popular participation in the site. For this purpose, it brings quantitative surveys relating to news coverage, identifying data on productions in the neighborhoods of the city and the most relevant topics treated in the portal, which indicate how the public interest appears in the journalism practice. It also presents data on the “Espaço Jurídico”, a section which offers guidance on rights and favors the participation of citizens. With this approach, the paper presents aspects of community journalism in times of expansion of digital media, revealing the importance of giving visibility to community needs and encourage popular participation to strengthen citizenship.

Keywords: communication right; community journalism; citizenship; university extension.

Introdução

Discutir a perspectiva da comunicação comunitária sob o viés do direito à comunicação e à cidadania, a partir da experiência do site jornalístico *Portal Comunitário*¹, projeto de extensão criado em 2008 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná/Brasil). Este é o propósito do presente artigo, que parte de uma reflexão sobre o direito à comunicação para fundamentar a prática do jornalismo comunitário, que tem como princípios a participação popular e a reivindicação de demandas sociais.

O *Portal Comunitário* é um site que articula produção jornalística e prestação de serviços dentro dos princípios da comunicação comunitária, por meio de um trabalho que integra ação extensionista (de professores e alunos da universidade) e participação da comunidade, com parcerias com entidades da sociedade civil.

Entende-se que a comunicação comunitária pressupõe a participação dos cidadãos e a valorização da cidadania.² Neste sentido, está entre os propósitos do *Portal Comunitário* fortalecer o diálogo com as entidades da sociedade civil, estabelecendo a mediação entre a produção noticiosa e as ações dos grupos e entidades de Ponta Grossa.

O projeto contempla, atualmente, mais de 50 entidades da sociedade civil do município, entre ONGs e grupos, movimentos sociais, associações de moradores e sindicatos. Ao longo de oito anos de trajetória, pode-se dizer que o projeto, apesar das limitações próprias de uma iniciativa extensionista no âmbito de uma Universidade pública, se fortaleceu tanto no que diz respeito à perspectiva da comunicação comunitária e da participação cidadã quanto em relação à sua estrutura técnica, formato e linguagem, resultando em uma produção jornalística que valoriza o local e tematiza as ações e reivindicações de bairros, sindicatos, movimentos sociais e entidades de Ponta Grossa/PR.

Para caracterizar a experiência do *Portal Comunitário* no campo da comunicação comunitária, serão trazidas no artigo algumas reflexões teóricas sobre jornalismo, cidadania e direito à comunicação, bem como dados resultantes de levantamento junto ao banco de dados do projeto, que indicam a presença de temas de relevância social na cobertura noticiosa do site.

O artigo aborda especificamente um espaço em que se dá uma intensa participação da comunidade local, seja por meio de comentários ou de questionamentos sobre temas diversos: o Espaço Jurídico. A sessão presta um trabalho de orientação jurídica aos leitores, fortalecendo a característica de prestação de serviço que identifica a linha editorial do site.

1 Disponível em: <http://www.portalcomunitario.jor.br>.

2 Entende-se por cidadania a inclusão das pessoas na esfera pública, tanto como sujeitos ativos na definição dessa esfera enquanto espaço institucional de participação política, mas principalmente pela participação direta no debate público, como atores produtores de si mesmos e como credores do estado e da sociedade em termos de liberdades, bens e direitos. Cf. FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania e política. In: LUIZ, Danuta Cantóia. **Sociedade civil e democracia**: expressões contemporâneas. São Paulo: Veras Editora, 2010.

Por meio desta abordagem, o trabalho apresenta aspectos do jornalismo comunitário em tempos de expansão das mídias digitais, revelando a importância de dar visibilidade às demandas locais no fortalecimento do direito à comunicação como parte das lutas pela cidadania.

Cidadania e direito à comunicação

É inegável a relação direta entre democracia e comunicação social. Pressuposto fundamental para a construção de um modelo de sociedade democrática é o conhecimento das posições políticas e valores sociais que são objeto do debate. No estágio atual da vida em sociedade, a forma de funcionamento dos meios de comunicação pode determinar se o sistema político e social reflete efetivamente os interesses dos diversos grupos ou se representa a ratificação da posição dos interesses dos que dominam os meios (SANTOS, 2006).

Apesar de existir uma longa tradição brasileira acerca da liberdade de expressão, liberdade de imprensa e direito à informação, aos poucos surge nos bastidores jurídicos e nas lutas da sociedade civil a construção de um direito à comunicação, propondo um debate crítico sobre o uso dos meios de comunicação e o reconhecimento do direito à comunicação como um direito humano (SANTOS, 2006).

O debate acerca do direito à comunicação e seu reconhecimento não é novo. Desde há muito, produtores da comunicação, sobretudo aqueles que se preocupam com a concentração dos meios de comunicação em mãos de grandes corporações, reivindicam o direito humano a receber, produzir e divulgar uma informação *veraz e oportuna* (BRAZ, 2011).

Ainda segundo o autor, as tecnologias da informação e da comunicação tornaram-se ferramentas essenciais na busca por consenso e adesão a determinadas ideias, o que significa afirmar que os meios de comunicação assumiram um papel central na disputa política e na luta por direitos.

Porém, os altos investimentos envolvidos no desenvolvimento e aquisição dessas tecnologias faz com que a produção e divulgação da informação passem a estar concentradas nas mãos de alguns poucos conglomerados de mídia, gerando um processo de filtragem e direcionamento na formação do conceito de interesse público que orientará o processo de tomada de decisão da sociedade (BRAZ, 2011). Assim, a suposta igualdade de direitos é prejudicada pelas desigualdades nas relações de poder.

Há uma restrição, portanto, ao acesso à informação veraz e oportuna, fazendo com que a liberdade de expressão e o direito igualitário à informação não se apresentem como prática efetiva. Contudo, diante das experiências de comunicação comunitária, popular e alternativa, identifica-se um campo de produção e circulação de conteúdos que descentraliza os fluxos comunicacionais e propõe formas diferenciadas e participativas de atuação na esfera pública, aproximando-se de uma perspectiva de exercício da cidadania que contribui para o fortalecimento da democracia.

É pertinente considerar que o conceito de jornalismo comunitário³, que dá base aos estudos e reflexões dos fenômenos que envolvem as formas alternativas de produção

³ Os termos 'comunicação comunitária', 'comunicação popular', 'mídia cidadã', 'mídia alternativa', entre outras variações, são tratados neste texto como um conjunto de práticas que, embora apresentem conceituação

miidiática, foi se consolidando a partir das contribuições de pesquisadores que partiram do caráter participativo das experiências de comunicação. No Brasil, os estudos em comunicação comunitária e popular, em sintonia com a realidade dos países da América Latina⁴, convergem em preocupações que se baseiam na articulação entre as experiências de comunicação e as expressões da cultura popular e dos movimentos de resistência. A partir dos anos 1960, há uma série de experiências de comunicação, de caráter popular, que configuram um cenário em que a mídia era pensada pelo seu papel educativo, reivindicatório e mobilizador.

Nos últimos 20 anos, o interesse pela comunicação comunitária ganhou relevo no meio acadêmico, acompanhando o fortalecimento de experiências de rádio e TV comunitária, o uso da internet como mídia contra-hegemônica e o desenvolvimento de práticas de comunicação protagonizadas pelos novos movimentos sociais e pelo terceiro setor.

O jornalismo comunitário, conforme Raquel Paiva (1998), propõe um modo de comunicação que admite a participação direta dos cidadãos e cidadãs no processo de produção e visa a politização e a organização das comunidades. No que diz respeito ao perfil dos veículos comunitários, pode-se destacar, a partir de Paiva (1998), o uso didático e educativo, de interesse público, a valorização do local, o caráter de prestação de serviços, com proposta social, o objetivo de mobilização e transformação, a participação coletiva e o uso dos meios como facilitadores de um processo de emancipação cidadã.

Na perspectiva de Armand Mattelart (2009), os direitos relacionados à comunicação se entrelaçam com os direitos culturais e coletivos e com o direito de participação.

Os direitos da Comunicação não incluem apenas a comunicação na esfera pública (liberdade de expressão, de imprensa, o acesso à informação pública e governamental, a diversidade e a pluralidade dos meios de comunicação e dos conteúdos). Eles abrangem a produção e o compartilhamento de conhecimentos; os direitos civis, como a privacidade; os direitos culturais, como a diversidade linguística. (MATTELART, 2009, p. 43)

Com base nesta perspectiva de atuação jornalística vinculada ao princípio de inclusão dos grupos sociais, entende-se que a defesa do direito de comunicar como parte das lutas pela cidadania constitui atualmente o ponto de partida para os estudos na área. Este aspecto pode ser confirmado a partir da preocupação com o desenvolvimento de políticas democráticas de comunicação, que não apenas garantam o acesso a uma informação plural, mas também oportunizem a produção de conteúdos, conforme enunciado na Carta de São Bernardo do Campo, resultante do Seminário WACC/

própria, remetem às formas de comunicação que se relacionam com as práticas de cidadania. Portanto, não é objetivo deste trabalho debater as diferenciações e especificidades de tais conceitos.

4 Nos países da América Latina, a relação entre a comunicação e os movimentos populares dá sustentação aos estudos na área: Luis Ramiro Beltrán (1981) parte da contraposição entre comunicação vertical/antidemocrática e horizontal/democrática para discutir as experiências de comunicação popular e alternativa. Fernando Reyes Matta (1983) sustenta que uma "outra" comunicação depende do grau de inserção destas práticas nos movimentos populares, de forma orgânica, sendo capazes de criar a identidade do movimento social a partir de seus próprios protagonistas. Mario Kaplun (1996), por sua vez, refere-se aos meios de comunicação como instrumentos de educação popular, destacando a importância dos veículos nas etapas de conhecimento da realidade, formulação crítica e estímulo à participação coletiva. E Massimo Grinberg (1987) observa que a comunicação alternativa surge para gerar mensagens com concepções diferentes ou opostas às difundidas pelos meios dominantes, apresentando uma diferença qualitativa em relação aos meios hegemônicos, a partir de seus conteúdos.

UNESCO/Metodista de Mídia Cidadã realizado em 2005. De acordo com Gobbi (2006, p. 243-244),

Reafirmamos que o princípio da comunicação como direito humano fundamental pressupõe não somente o acesso, mas a construção de conteúdos, a apropriação da tecnologia e a multiplicação da diversidade cultural e da socialização do conhecimento, contemplando políticas públicas de proteção dos conteúdos locais/regionais/nacionais e das indústrias criativas.

Ao questionar “quem de fato tem o direito de se expressar através da mídia” (PERUZZO, 2004, p. 66), os movimentos criaram meios próprios de expressão (comunicação comunitária, popular ou alternativa) e também partiram para a discussão sobre a democratização da mídia, principalmente sobre a concessão pública de emissoras de rádio e TV, reivindicando acesso a esses meios para as organizações populares, conquistando o que hoje são as rádios e TVs comunitárias, mas também cobrando maior clareza, transparência e controle social sobre todas as concessões. A inserção de movimentos sociais e demais entidades da sociedade civil organizada na internet também é outra demanda de discussão, uma vez que a web possibilita a construção de canais próprios de comunicação – como blogs, sites e participação em redes sociais – que independem do controle hegemônico da mídia.

Rousiley Maia (2006) discute a relação entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e o processo democrático, considerando que as redes eletrônicas permitem que as pessoas interajam localmente ou globalmente, assumindo potencial de participação na esfera pública. Contudo, deve-se considerar as assimetrias entre ‘incluídos’ e ‘excluídos’ das tecnologias da informação (MORAES, 2007) e ter presente que os meios, por si só, não garantem a participação nos processos sociais.

Na análise de Maia (2008, p. 292),

Muitas das práticas comunicativas que acontecem nos contextos socioculturais da vida diária e nas esferas públicas periféricas não alcançam as instâncias formais do sistema político. Permanecem sem expressão política e, conseqüentemente, sem eficácia política. Contudo, no quadro da sociedade em rede, com as novas tecnologias da informação e da comunicação, que ultrapassam a perspectiva dos meios massivos e o monopólio da informação, os processos conversacionais e de aprendizagem social devem ser seriamente considerados. O processo discursivo e a negociação de interesses, por meio de práticas comunicativas com maior ou menor grau de formalidade, acontecem dentro de um campo de oportunidades e constrangimentos.

Barbalho (2005) entende que ocupar a mídia “torna-se a tarefa primordial da política de diferença, dando vazão à luta das minorias no que ela tem de mais radical (no sentido de raiz): poder falar e ser ouvida” (BARBALHO, 2005, p.36). No contexto local, considera-se que o *Portal Comunitário* é o único site em Ponta Grossa/PR que tem a característica de mídia comunitária, em que os agentes são participativos a partir do seu envolvimento na produção, sugestão de pautas e angulação da reportagem, atuando não apenas como receptores de conteúdo. Lacerda (2002, p. 30) diz que “na mídia comunitária os membros da comunidade estão presentes nas duas extremidades: a comunidade que emite a mensagem é a mesma que recebe”.

Na nova geração em rede, “os movimentos sociais e organizações não-governamentais buscam a visibilidade midiática como maneira de pressionar governos, partidos políticos

e o mercado em relação à agenda social global” (LACERDA, 2002, p.91-92). A reflexão do autor vai ao encontro da tentativa de compreender qual a importância da prestação de serviço realizada em diversos espaços no *Portal Comunitário*, tanto na seção Espaço Jurídico, que visa sanar dúvidas das comunidades relacionadas a diversas temáticas dos direitos sociais e coletivos, quanto na publicação de reportagens sobre as entidades, em abordagens que vão dos problemas na infraestrutura do município aos campeonatos de bairro, bazares e eventos.

Amarildo Carnicel (2008, p.31) diz que:

É preciso enaltecer os fatos positivos, as realizações da comunidade e valorizar pessoas por seus atos e talentos. É permitir que anônimos ganhem espaço na vitrine e passem a ser reconhecidos pela comunidade. É dar visibilidade a fatos e pessoas que tenham significado, importância e representatividade na comunidade.

Para compreender melhor os vínculos estabelecidos entre as entidades e as equipes do *Portal Comunitário*, deve-se passar por algumas classificações de comunidade. Para Peruzzo (2002), um dos conceitos trata de “agrupamentos sociais situados em espaços geográficos de proporções limitadas (bairro, vila, lugarejo)”. Além disso, consideram-se ainda os grupos de interesses afins em interconexões nas redes online, chamadas de “comunidades virtuais”. No *Portal Comunitário*, busca-se trabalhar simultaneamente nas perspectivas de interação online e off-line, uma vez que o conceito de comunidade se amplia para abarcar a diversidade de lutas e formas de organização social, o que demanda estratégias e ações diferenciadas para fortalecer a participação e garantir identificação com as produções jornalísticas.

Peruzzo (2010) propõe uma distinção em categorias na caracterização dos conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. Ao nos orientarmos na perspectiva de classificação da autora, torna-se possível identificar o trabalho do *Portal Comunitário* como uma forma de comunicação popular-alternativa, assim caracterizada:

Processos de comunicação constituídos por iniciativas que envolvem a participação de segmentos populares, mas não respondem ou são assumidos pela comunidade como um todo. Em geral, são motivados ou viabilizados por ONG's, projetos de universidade, igrejas, etc. [...] Tende a se confundir com a comunicação comunitária em decorrência de similaridades, ou mesmo vir a constituir-se como tal. (PERUZZO, 2010, p. 29)

No que se refere a essa característica, percebe-se um interesse das fontes e movimentos em repercutir os conteúdos em suas redes de contato, além de manter as produções como material de arquivo, uma vez que se identificam e se reconhecem nas reportagens. Há, assim, uma proximidade entre jornalista e fonte que caracteriza o diálogo e a participação no jornalismo comunitário. Para garantir a regularidade deste diálogo, pelo menos uma vez por semana há o contato direto entre a equipe de produção e a comunidade, o que cria na comunidade local um canal de interação na proposição de pautas, na diversificação das fontes e na abordagem dos conteúdos jornalísticos.

Interação e participação no Espaço Jurídico do *Portal Comunitário*

Há tempos o acesso à justiça tem sido objeto de análise no campo jurídico. Desde Mauro Cappelletti e Bryant Garth (2002), busca-se identificar o sentido da expressão *acesso à justiça* como corolário de um estado de direito comprometido com a efetivação dos direitos fundamentais.

Se nas duas primeiras ondas Cappelletti e Garth referiam ao acesso ao poder judiciário e à defesa de interesses supraindividuais, é na terceira onda que os autores firmam o acesso à informação como expressão do direito fundamental de acesso à justiça.

E é nesse sentido que o *Portal Comunitário* expressa sua atuação. A seção Espaço Jurídico tem se mostrado um canal efetivo de interação e informação de direitos trabalhistas e previdenciários dos cidadãos ponta-grossenses. A divulgação de temas de relevo e o atendimento aos questionamentos de leitores direcionados a temas jurídicos têm feito do Portal Comunitário uma referência no tocante ao acesso à justiça.

A seção Espaço Jurídico, em proximidade com os princípios da comunicação comunitária, recebe perguntas de cidadãos, orienta sobre dúvidas da comunidade e indica os assuntos que ganham destaque no Portal, do ponto de vista jurídico. Assim, busca fortalecer o diálogo com as entidades atendidas pelo projeto, além de levantar temas importantes e chamar a atenção para temas de relevância social que estão em pauta no momento.

No presente artigo, serão apresentados alguns elementos sobre a experiência do Espaço Jurídico no *Portal Comunitário*, de modo a refletir sobre a participação da comunidade e sobre a necessidade de oferecer orientações que permitam um maior acesso e compreensão a respeito de temas jurídicos, em sintonia com as demandas sociais e com as práticas de cidadania.

Observa-se que as respostas apresentadas pelos advogados repercutem no conteúdo do site através de novas perguntas e comentários de leitores sobre os temas. Este princípio de participação é também a base da cobertura jornalística do *Portal Comunitário*. Além disso, a seção Espaço Jurídico busca levantar assuntos atuais para debate, dando visibilidade a questões de interesse dos cidadãos.

Na Tabela 1, observa-se que, entre as maiores dúvidas dos leitores, estão questões trabalhistas. Este fato pode ser constatado pelo número de comentários nos artigos “Direito dos trabalhadores: fique por dentro” e “Horas extras, compensação e banco de horas: conheça os direitos dos trabalhadores”, com 29 e 30 comentários cada um. Mas, no número de visualizações, o texto referente a horas extras tem o maior índice: 9.713 visualizações desde sua publicação, em abril de 2012.

As pautas dos textos seguintes, como por exemplo do artigo “O portador e a portadora de deficiência física e seus direitos”, postado em fevereiro de 2014, surge a partir dos comentários dos leitores no site. A equipe do *Portal* repassa aos colaboradores do projeto, responsáveis pela seção, que elaboram o texto com o objetivo de esclarecer o internauta sobre o assunto.

Tabela 1. Análise de comentários e visualizações do Espaço Jurídico

Textos	Comentários	Visualizações
O portador e a portadora de deficiência física e seus direitos	0	332
Livre acesso ao Judiciário	1	645
Direitos dos trabalhadores: fique por dentro	29	2.554
Horas extras, compensação e banco de horas: conheça os direitos dos trabalhadores	30	9.713
Benefício de Prestação Continuada: um direito do cidadão	0	1.788
As greves, do ponto de vista dos trabalhadores. Você não faria?	1	2.120

Desde seu surgimento, há um grande número de acessos e comentários dentro do espaço. Isso se dá porque cada questão coletiva remete também a situações individuais, em especial no que se refere aos direitos dos trabalhadores. Um exemplo é o comentário de um internauta na reportagem do Banco de Horas: *“Boa noite, na empresa onde trabalho, em meses festivos, tem o costume de mandar a gente passar do horário normal, mas eles não pagam horas extras e não e dizem que nós somos obrigados. Só que nós trabalhamos 3 horas a mais do nosso horário e o sábado não tem dois horários sempre temos que abrir a loja e fechá-la. E nunca paga horas extra. Isso é certo?”*

No caso de as perguntas estarem concentradas no artigo referente às dúvidas dos leitores, fica mais fácil encaminhar uma resposta ao internauta. Assim, cria-se um vínculo e um caráter de prestação de serviços para a comunidade, uma vez que os comentários são abertos e não há nenhum custo para o oferecimento destas informações.

Desde 2011, ano de surgimento do Espaço, foram 308 comentários publicados em todo site durante o período de 2011 até 2014. No ano de 2015, o espaço foi interrompido e não foi possível quantificar as informações. Desse total, 103 comentários estão relacionados a algum dos artigos descritos na Tabela 1, que se refere a 33,45% dos comentários.

E entre os 103 comentários relacionados a algum assunto publicado na tabela anterior, 61 estão publicados na seção Espaço Jurídico. Assim, percebe-se que um terço dos comentários tem caráter de prestação de serviço e acesso à informação, o que comprova o caráter do *Portal* como não apenas um meio de divulgação, mas de diálogo efetivo com a comunidade.

Em sintonia com os princípios da comunicação comunitária, considera-se a importância de manter um espaço de apoio jurídico no *Portal Comunitário*, em que se verifica a oportunidade de oferecer orientações aos usuários do site e tratar de forma didática os temas jurídicos, contribuindo assim para o fortalecimento de práticas de cidadania.

Considerações Finais

Com a análise do trabalho realizado ao longo da trajetória do *Portal Comunitário*, considera-se que o veículo apresenta potencial de alcance em diferentes grupos e entidades que participam do projeto, o que revela que a internet representa um importante espaço que pode estar a serviço da sociedade civil. Este aspecto pode ser constatado na produção jornalística comprometida com as demandas locais, no nível de participação das pessoas

nos diferentes espaços do site, no oferecimento de informações úteis aos leitores do *Portal* e na preocupação em trabalhar os recursos do jornalismo on-line em sintonia com os interesses dos grupos, comunidades e entidades.

Registrar esta experiência, mais do que tornar pública uma iniciativa de produção em jornalismo comunitário realizada no âmbito da Universidade, constitui um esforço de refletir sobre os limites e a potencialidade do projeto, indicando caminhos que podem ser traçados para fortalecer a participação cidadã e ampliar o alcance das ações em comunicação comunitária.

Desse modo, entende-se que o *Portal Comunitário*, ao oferecer informações e orientações de interesse público, em linguagem acessível, contribui para o fortalecimento do caráter interativo e comunitário do projeto, auxiliando as pessoas no reconhecimento e na conquista de seus direitos e incentivando a prática cidadã. Trata-se, portanto, de uma história ainda recente, que assume sua importância no contexto das lutas da sociedade civil no contexto local.

Referências

BRAZ, Rodrigo Garcia Vieira. Direitos humanos fundamentais e direito à comunicação: entre a redistribuição e o reconhecimento. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1 p. 60-77, 2011. Disponível em:

http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_17/contemporanea_n17_05_braz.pdf

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editora, 2002.

CARNICEL, Amarildo. Segmentação jornalística, jornal comunitário e cidadania. In: CARNICEL, Amarildo; FANTINATTI, Márcia (Orgs.). **Comunicação e Cidadania: possibilidades e interpretações**. Campinas: CMU publicações, 2008, p. 31.

GOBBI, Maria Cristina. Da ideologia ao pragmatismo: a Carta de São Bernardo. In: MARQUES DE MELO, José; GOBBI, Maria Cristina; SATHLER, Luciano (Orgs.). **Mídia cidadã, utopia brasileira**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 231-247.

LACERDA, Juciano de Souza. A internet na gestão dos movimentos sociais. Estudo de caso das estratégias discursivas da Rede Brasileira de Comunicadores Solidários à Criança. In: PERUZZO, Cicilia K.; COGO, Denise; KAPLÚN, Gabriel. **Comunicação e Movimentos Populares: Quais redes?** São Leopoldo: Ed. Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002, p.30; p.91-92.

MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (Orgs.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MAIA, Rousiley. Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo. In: GOMES, Wilson; MAIA, Rousiley. **Comunicação e democracia: problemas & perspectivas**. São Paulo: Paulus, 2008.

MATTELART, Armand. A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo: Intercom, v. 32, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2009.

MORAES, Denis de. Comunicação alternativa, redes virtuais e ativismo: avanços e dilemas. **Revista Eletrônica Internacional de Economía Política de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** (Eptic), v.IX, n. 2, mayo-ago/2007. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/226/224>.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum**: comunidade, mídia e globalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Comunidades em tempo de redes. In: PERUZZO, Cíclia K.; COGO, Denise; KAPLÚN, Gabriel. **Comunicação e Movimentos Populares**: Quais redes? São Leopoldo: Ed. Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002, p. 276-277.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. In: OLIVEIRA, Maria José da Costa (Org.). **Comunicação pública**. Campinas: Editora Alínea, 2004b, p. 49-79.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Aproximações entre comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era do ciberespaço. In: BARBALHO, Alexandre; FUSER, Bruno; COGO, Denise (Org.). **Comunicação Para a Cidadania: Temas e Aportes Teórico-Metodológicos**. Intercom, 2010, p. 29.

SANTOS, Gustavo Ferreira. *Direito fundamental à comunicação e princípio democrático*. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, XV., 2006, Manaus. Anais... Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/046.pdf>



Artigo recebido em:
02/07/2016
Aceito para publicação em:
29/11/2016

UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESTÍMULO À METACOGNIÇÃO NA ANATOMIA VETERINÁRIA

USING ALTERNATIVE METHODOLOGICAL STRATEGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS TO STIMULATE METACOGNITION IN VETERINARY ANATOMY

PR – BRASIL

*Lais Cristine Werner**

RESUMO

O ensino clássico da anatomia é marcado pela exposição de conteúdo teórico, seguido da apresentação de peças anatômicas e consequente necessidade de memorização das estruturas apresentadas, o que torna o aluno prisioneiro desta metodologia tradicional. Porém, eles devem ser capazes de assimilar a disciplina de forma integrativa, entendendo as relações além nome-posição-forma-função. Tendo em vista essa diferenciação da percepção da anatomia, objetivou-se uma alternativa de ensino-aprendizagem complementar junto aos alunos da disciplina de Anatomia Veterinária do curso de Medicina Veterinária da UNICENTRO, por meio da realização de jogos de aprendizagem, os quais constituíram o projeto de extensão intitulado Anatomíadas. Os alunos puderam avaliar a efetividade do seu estudo com os resultados nos jogos, o que demonstrou que, dos 55 alunos assistidos no Projeto, 50 concordaram com a efetividade destes métodos alternativos, e, ainda, perceberam que poderiam ser feitas alterações no seu sistema de estudo, confirmando, assim, o despertar da metacognição.

Palavras-chave: anatomia veterinária; ensino-aprendizagem; jogos educativos; metacognição.

ABSTRACT

Traditionally, anatomy education is marked by exposure to theoretical content, followed by the presentation of the anatomical parts and the consequent need to memorize it. Thus, students become virtual prisoners of a conventional method instead of assimilating the subject in an integrative way which allows them to understand the relationship beyond name-position-form-function. In view of the different perceptions, this study aims at presenting the results of an alternative and complementary way of teaching/learning which was implemented through learning games developed through the outreach project called *Anatomíadas*. The games were designed for students who attend the discipline Veterinary Anatomy of Veterinary Medicine in UNICENTRO (a university located in Paraná, Brazil). As a result, the students were able to assess the effectiveness of their learning in accordance with the results in the games. Out of the 55, 50 students noticed improvement in their learning and realized they could change their study techniques which indicate the awakening of metacognition.

Keywords: veterinary anatomy; teaching-learning; educational; metacognition.

* Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná - Brasil. E-mail: lais.werner@cctg.com.br

Introdução

A aprendizagem, de acordo com Campos (1986) *apud* Zanella (2003), caracteriza-se como uma modificação sistemática do comportamento, em que o indivíduo, ao longo do tempo, é submetido a um processo de ajustamento ou adaptação e isso resulta numa moldagem a partir da prática ou experiência.

De acordo com Rotta (2006), a aprendizagem se deve ao processamento de informações no sistema nervoso central (SNC), no qual processos vão determinando alterações de características permanentes ou não, que resultam em uma modificação conductual ou funcional, que irá facilitar a questão adaptativa do indivíduo ao seu meio, sendo configurada como uma resposta a uma solicitação externa ou interna. As alterações que ocorrem decorrentes de um ato motor e perceptivo, que são elaboradas no córtex motor, originam a cognição (OHWEILER, 2006).

Gomes e Ghedin (2011) relataram estudo em que o sujeito, por suas necessidades biológicas, procura adaptar-se ao meio e para isso procura modificar esse meio pela ação, e ao mesmo tempo modifica-se à medida que interage com o ambiente.

Quando a aprendizagem não ocorre

Aprender também é um ato de plasticidade cerebral, cujo controle é feito por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência) e, dessa forma, a dificuldade de aprendizagem acaba sendo um grupo heterogêneo de problemas, os quais alteram a capacidade de aprender (ROCHA et al., 2008).

Dentro dos pressupostos neurofuncionais para que o aprendizado ocorra, alguns fatores como memória – levando em conta suas etapas de aquisição e decodificação – a solidificação e a rememoração são extremamente importantes para que um indivíduo possa estabelecer redes neurológicas de conexões, as quais estruturam as informações aprendidas e irão sustentar os tipos diferentes de memória (GONÇALVES, 2012). Na atualidade, os problemas relacionados à aprendizagem apresentaram um aumento relativo, em grande parte, pelo fato de o sucesso do indivíduo estar relacionado ao bom desempenho escolar (OHLWEILER, 2006; ROCHA et al., 2008).

Em trabalhos analisados em seu contexto específico e, partindo de diferentes perspectivas, os problemas de aprendizagem se apresentaram como um fenômeno complexo, cujas causas podem estar relacionadas a aspectos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos (SALVARI; DIAS, 2006; PAIANO et al., 2007; ROLFSEN; MARTINEZ, 2008; SCOZ, 2009).

De acordo com Hübner e Marinotti (2002) e Dockrell e Macshane (2000), a expressão “problemas de aprendizagem” evidencia o desencontro ou a disparidade relativa ao processo de aprendizagem, entre o que se acredita que o indivíduo seja capaz de aprender, dentro da possibilidade em dada situação em sala de aula, e o que ele efetivamente é capaz de realizar. Neste contexto, é imprescindível que ocorra a identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar (TRAMONTINA; CARDOZO, 2008), para que o processo de descoberta e aprendizagem seja de grande satisfação (BOSSA, 2000).

Em cada rede de ensino existe um subconjunto de alunos que têm dificuldades de se envolver em exercícios acadêmicos, por causa de déficits em sustentar a atenção, incapacidade de manipulação de informações ou de controle dos processos cognitivos específicos (PRATT, 2007). Distúrbios cognitivos e de aprendizagem afetam um número substancial de indivíduos, o que resulta em considerável comprometimento e diminuição do potencial de sucesso acadêmico e social, de longo prazo, da juventude afetada (CHACKO, 2013).

A aula expositiva, em decorrência de aspectos como facilidade em transmissão de novos assuntos em um curto espaço de tempo, da sua própria estrutura e da carência de recursos humanos e materiais nas

instituições, é a forma metodológica mais antiga e altamente difundida por professores universitários. Porém, a mesma está voltada mais para uma transmissão de conhecimentos do que para, de fato, uma real aprendizagem por parte dos discentes (GODOY, 1997; MASETTO, 2003), podendo inclusive ser alvo de críticas e questionamentos, por não estimular o raciocínio, o pensar, a análise por parte do aluno, mas apenas a aprendizagem do tipo receptiva (GODOY, 1997; ALENCAR; FLEITH, 2004; SANTOS; PEREIRA, 2014).

Faz-se necessário, assim, que este local de aprendizagem não se circunscreva a ser, apenas, um espaço de difusão dos saberes, mas constitua fonte motivadora para os alunos, para que estabeleçam um conjunto próprio de metaconhecimentos (COSME; TRINDADE, 2001), sendo que estes metaconhecimentos remetem

[...] às experiências metacognitivas e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento (RIBEIRO, 2003, p.111).

De acordo com Ribeiro (2003), a reflexão da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta várias vantagens, como a autoapreciação e o auto-controle cognitivos como moldes de pensamento que o sujeito pode evoluir e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento. A metacognição abre diferentes perspectivas para o entendimento das diferenças individuais no rendimento escolar, de forma que a avaliação e o controle cognitivos são preconizados.

Alunos com capacidades intelectuais iguais podem ter diferentes níveis de realização escolar, em decorrência do modo como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem, além do que, a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, como já escrito, também propicia e é a máquina do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir além do seu nível de realização.

Deste modo, a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar; isto é, que permitem a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizarem em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados (SILVA; SÁ, 1993).

De acordo com Grangeat (1999), a aprendizagem depende de aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer. A metacognição pode ser considerada como a capacidade-chave de que advém a aprendizagem, sendo a mais importante aprender a aprender, o que por vezes não tem sido contemplado pelos professores.

Neste ponto, deve-se também considerar a forma como o docente trata a aula expositiva, sendo que diferentes estímulos podem trazer resultados diversos, seja criando interesse e motivando os alunos ou, em contrapartida, gerando pouca participação da classe, por não levar em conta que cada discente possui um estilo de aprendizagem diferente, com tempos de assimilação próprios, e também pode criar o hábito ruim nos

alunos de estudarem apenas por suas anotações, não consultando, assim, os livros de referência em cada disciplina (GODOY, 1997).

Segundo Alencar e Fleith (2004), faz-se importante inferir que existem outros elementos que contribuem para o que ocorre em sala de aula, com influência direta no comportamento do professor. Tanto a natureza do conteúdo a ser ministrado quanto o número de alunos em sala, o grau de motivação e o esforço dos mesmos têm grande influência na dinâmica durante a aula em sala.

Dessa forma, se preconiza que o discente, em um curso superior, seja capaz de coletar informações, produzindo textos, resumos, artigos que demonstrem seu conhecimento adquirido, que esteja enriquecendo as competências e as habilidades que se espera de um profissional capaz e também de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade (MASETTO, 2003).

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige tanto um mecanismo de aprendizagem significativa, com a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz (AUSUBEL, 2000).

Aprendizagem na Anatomia

O fator determinante para este projeto foi a existência de um grande número de estudantes que já deveriam estar aprovados em Anatomia (em alguns casos, há três anos), entretanto ficaram retidos em Anatomia Veterinária I, por diversos motivos, dentre os quais estão a dificuldade em memorização de uma grande quantidade de termos anatômicos (entre 5.000 a 6.000), a falta de motivação ao estudo, a percepção da dificuldade da matéria, dentre outros (SILVA, 2015).

O processo de formação dos profissionais de saúde é cada vez mais complexo, a fim de atender as necessidades de saúde a população, num amplo conceito de saúde (BRASIL, 2007).

Embora a Anatomia seja essencial ao ensino da área de saúde, Gardner et al. (1971) advertem que, comumente, os estudantes vêm perceber a devida importância da Anatomia somente quando se encontram ao lado de um leito ou de uma mesa operatória do seu paciente, situação que se apresenta tão corriqueira na vida do profissional da área de saúde, e quando ele tem a oportunidade de comprovar todo o conhecimento adquirido durante sua vida acadêmica.

A forma como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem na Anatomia apresenta características complexas, visto que existe a necessidade de memorização de estruturas infundáveis e com nomes intrincados, tornando a disciplina fatigante e desinteressante aos discentes, se não preconizadas ferramentas participativas (RAMOS et al., 2008 *apud* SOUZA JR et al., 2010).

Desta forma, buscando tornar a disciplina mais estimulante aos alunos, tornando-os agentes ativos e dinâmicos dentro do processo de ensino-aprendizagem, foi proposto o projeto de extensão intitulado Anatomíadas, o qual teve como ferramenta de execução a realização de jogos de aprendizagem que visavam testar os conhecimentos dos alunos e, ao mesmo tempo, levá-los a perceber o quão eficaz estava sendo sua forma de estudo.

Em vista disso, observou-se a possível ocorrência de alterações neste processo de ensino-aprendizagem e melhorias nos resultados dos alunos do primeiro ano de Medicina Veterinária da UNICENTRO, no âmbito da disciplina de Anatomia Veterinária I, sendo possível demonstrar, pelo relato dos próprios estudantes, que os jogos foram importantes aliados no amadurecimento da forma de estudo da grande maioria dos participantes e atuaram no facilitamento da assimilação dos conteúdos estudados.

Metodologia

Com a realização do projeto em foco, buscou-se a aplicação de uma metodologia complementar de ensino-aprendizagem junto aos alunos por um período de dois meses consecutivos, no primeiro semestre de 2015, referente ao conteúdo de Osteologia (estudo dos ossos) e de Artrologia (estudo das articulações) dos animais domésticos.

A pesquisa de campo foi de natureza qualitativa, e, por intermédio de jogos de aprendizagem, como os utilizados por Rueff-Barroso (2012), Senos et al. (2014ab), Santos e Ferreira (2014), e Silva (2015), avaliou-se o desempenho dos discentes de acordo com suas próprias percepções acerca dos seus resultados nos jogos, e dessa forma, foi feita uma análise para determinar se o método de estudo que estes estudantes estavam utilizando para a disciplina de Anatomia estava condizente com os resultados obtidos.

Após cada etapa realizada no início das aulas práticas, no Laboratório de Anatomia Animal, os alunos, que foram divididos em equipe, recebiam uma pontuação simbólica cumulativa que, ao final dos dois meses de jogos, culminou em uma equipe vencedora, a qual teve como bonificação uma pontuação incluída na nota de uma prova prática da disciplina.

Os conteúdos abordados nos jogos eram os estudados na aula anterior pela turma, e sempre o grupo responsável pela elaboração do jogo tinha como compromisso enviar ao professor – com no máximo um dia de antecedência da realização do jogo – o modelo de atividade que seria aplicado.

Durante os dois meses foram realizados 15 jogos, cada um com uma abordagem temática diferente, que consistiram em: Palavras cruzadas, Relacione, Indique as estruturas, Jogo da memória, Caça-palavras, Centopeia anatômica, Conjunto de placas, Paródia, O que é, o que é, e Parada anatômica.

Os jogos de Memória, Palavras cruzadas, Caça-palavras, Parada anatômica apresentaram as regras de suas versões clássicas, mas o seu conteúdo foi relacionado a Osteologia e Artrologia Veterinária.

No jogo de aprendizagem intitulado Relacione, os estudantes tinham uma lista de possíveis estruturas e tiveram que associá-la corretamente à descrição correspondida, e o grupo que teve mais acertos foi o campeão.

Na atividade Indique as estruturas, foram escolhidas certas estruturas específicas de algumas peças anatômicas selecionadas pela professora, e os alunos, antes de observá-las, tinham que descrever esta estrutura que foi indicada, sendo o grupo com o maior número de acertos considerado vencedor.

No jogo Centopeia anatômica, cinco estudantes foram unidos uns aos outros pelos pés, com cordas, sendo necessário o deslocamento deste grupo até uma mesa onde algumas estruturas estavam indicadas; logo após ter sido feito o reconhecimento dessas

estruturas, eles tiveram que se deslocar até uma outra mesa, no lado oposto, para fazer a anotação das estruturas que haviam reconhecido, e o grupo que teve o menor tempo associado ao maior número de acertos foi considerada a equipe campeã.

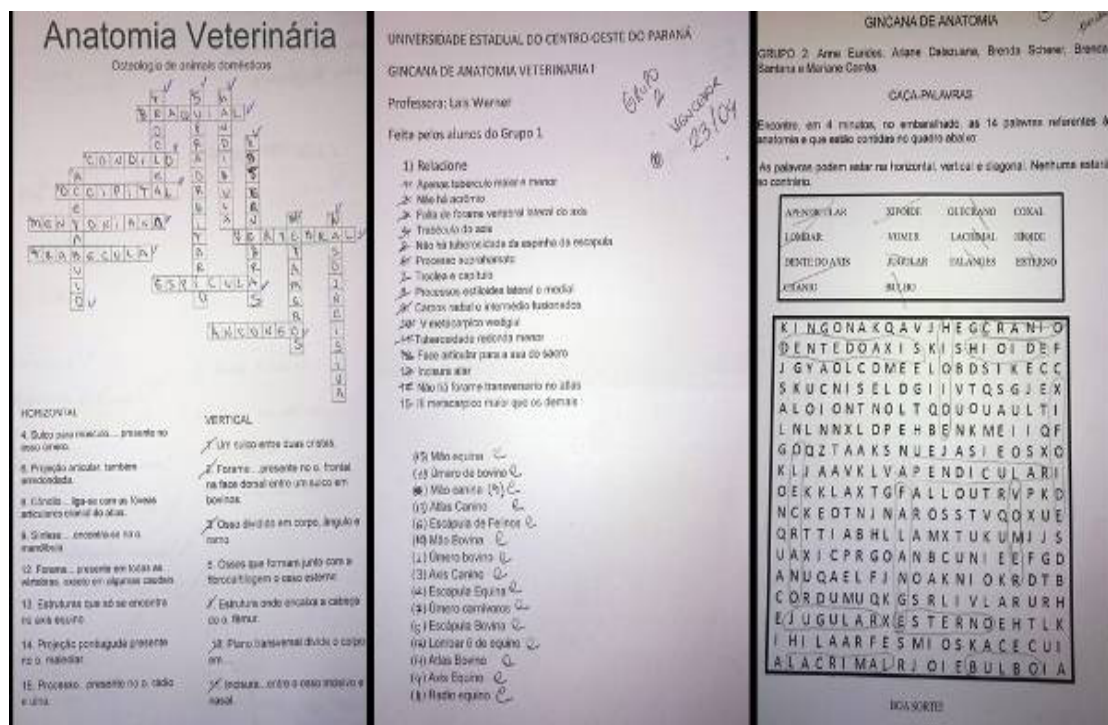
No jogo Conjunto de placas, cada grupo recebeu quatro placas, de diferentes cores (amarela, vermelha, verde e azul). A cada pergunta que era feita eram dadas quatro opções de respostas, cada uma representada por uma cor, e a resposta que o grupo julgasse certa, deveria ser respondida levantando-se a placa pela cor que ela representava, e a equipe campeã foi a que apresentou o maior número de acertos.

Na Paródia, os alunos escolheram uma música de sua preferência e adaptaram a sua letra ao conteúdo escolhido aleatoriamente ao grupo pelo professor, e a equipe que teve o melhor desempenho – avaliada por vários pontos como criatividade, organização, coerência – foi considerada a equipe vencedora.

No jogo O que é, o que é, um representante de cada grupo sorteava uma estrutura anatômica para desenhá-la no quadro e sua equipe tinha de adivinhar a estrutura sem qualquer conversa com este representante ou dica, apenas pelo seu desenho, e a equipe vencedora foi a que identificou a estrutura corretamente no menor tempo possível.

Cada grupo responsável pela elaboração do jogo de aprendizagem determinava e repassava aos colegas as regras, sendo que, em casos omissos, o professor atuava como mediador. Nas Figuras 1 e 2 estão apresentados os materiais utilizados para alguns dos jogos realizados.

Figura 1 – Material utilizado nos jogos de aprendizagem elaborados pelos discentes do Projeto de extensão Anatomíadas. (a) Palavras Cruzadas, (b) Relacione e (c) Caça-palavras



Durante a realização dos jogos, os alunos revelavam-se muito motivados, ao passo que todos demonstravam interesse na participação. No total, foram avaliados 55 alunos, e após o término do período dos jogos, os alunos sugeriram a possibilidade da continuação nas aulas posteriores, de outras etapas da atividade.

Figura 2 – Material utilizado no jogo de ensino elaborado pelos discentes do Projeto de Extensão Anatomíadas na modalidade Jogo da memória



Resultados

O resultado do Projeto de extensão Anatomíadas foi extremamente positivo, pois se atingiu o objetivo, que era o da estimulação da percepção da necessidade de contínuo estudo, e até mesmo de formas diferentes de se efetivar este estudo para alcançar o nível de conhecimento esperado. Na perspectiva mais atualizada do processo de ensino-aprendizagem em Anatomia, evidencia-se a necessidade de aperfeiçoamento dos recursos didáticos voltados para ações que acompanhem sua complexidade e seus desafios (GONÇALVES; BOLDRINI, 2011).

Grande parte dos autores que justificam as metodologias alternativas para o ensino destacam que os principais aspectos positivos da utilização dessas ferramentas estão na sua facilidade de realização, não havendo necessidade de laboratórios e/ou equipamentos, sendo a falta destes últimos uma real situação de muitas instituições de ensino no Brasil (BOLINA-MATOS et al., 2011).

Com relação aos jogos de aprendizagem como metodologia alternativa do ensino da Anatomia, estes também foram descritos por Senos et al. (2014b), que formularam 60 questões, para que os estudantes do primeiro semestre de 2014, do curso de Medicina Veterinária da Faculdade de Castelo, do Espírito Santo, respondessem apenas 15, de forma *on line*, em um determinado sítio preparado. Os assuntos pertinentes às questões foram: termos de direção, osteologia geral, artrologia geral, miologia geral, angiologia geral e sistema nervoso. Esta atividade estimulou a captação de conhecimento por parte dos alunos.

Senos et al. (2014a) equipararam o resultado de estudantes do primeiro semestre de Medicina Veterinária entre a realização de desenho de alguns ossos *versus* a filmagem e identificação das estruturas em outros ossos; neste estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre as duas metodologias no quesito eficiência, porém os autores ressaltaram que os discentes aceitaram melhor as filmagens do que a realização dos desenhos.

Ainda, Bolina-Matos et al. (2011) escreveram sobre emprego da construção de palavras-cruzadas sobre Anatomia humana, além do jogo das placas de Rueff-Barroso et al. (2012) para alunos do curso de Farmácia da Universidade Federal Fluminense, no qual cada aluno tinha 30 segundos para responder cada questão indagada pelo docente, levantando uma das quatro placas de cada cor (vermelha, amarela, azul e verde), referente a uma resposta apenas. Ambas as metodologias destes jogos foram utilizadas neste trabalho.

Os jogos podem ser considerados educativos se desenvolverem habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem – resolução de problemas, percepção, criatividade, raciocínio rápido, dentre outras habilidades. Se o jogo, desde o seu planejamento, for elaborado com o objetivo de atingir conteúdos específicos e para ser utilizado no âmbito escolar, é então denominado jogo didático. Por outro lado, se o jogo não possuir objetivos pedagógicos explícitos e sim ênfase ao entretenimento, então caracteriza-se como jogos de entretenimento (ZANON et al., 2008). No caso dos jogos utilizados neste trabalho, todos apresentaram a finalidade didática, com a intenção destes serem ativos colaboradores no processo de aprendizagem dos alunos.

Os alunos foram convidados a discorrer sobre a sua experiência com estes jogos de aprendizagem, para que se pudesse qualificar a efetividade das atividades. Em levantamento feito dos depoimentos e com a avaliação das respostas, pode-se inferir que 91% dos alunos confirmaram a efetividade dos jogos na questão de assimilação de conhecimentos e de próprio auxílio, como forma alternativa de estudar e de perceber o que ainda precisa ser revisto. Dos dois alunos que relataram que a gincana não foi efetiva, o depoimento foi que: “Não ajudou, pois só participei de uma gincana e o que lembrei foi exclusivamente o que eu aprendi no laboratório de Anatomia”, o outro relato foi que: “Os jogos não trouxeram uma melhora significativa em meu conhecimento, todavia, além de ser uma pontuação extra, é divertido”. Com relação aos três alunos que não participaram da gincana, o motivo é que foram aprovados no vestibular em chamadas posteriores do programa do Ministério da Educação, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que ocorreram no final de maio, data que os jogos já estavam sendo finalizados.

Dentre os 50 alunos que concordaram com a efetividade dos jogos, seguem 13 depoimentos escolhidos para publicação, com relação às impressões que tiveram, compilados no Quadro 1.

Quadro 1 - Depoimentos de discentes sobre o projeto Anatomíadas, dentre os quais concordaram com a efetividade dos jogos

Discente	Depoimento
1	“Foi bom, pois incentivou a estudar e arriscar mais na hora de responder [...]”
2	“Os jogos no início da aula acabaram por me ajudar a fixar alguns conhecimentos, já que relembramos a cada jogo assuntos anteriores, foi útil também para descoberta de um novo jeito de estudar Anatomia prática.”
3	“[...] ajudou a estudar mais e a lembrar, principalmente em algumas peças que não estudava a tempo. Quando errava, lembrava mais ainda do erro e como não cometê-lo de novo na prova.”
4	“Sim, os jogos foram efetivos, pois no estudo dinâmico é mais fácil de lembrar, por ser diferente.”
5	“Gincanas facilitam a aprendizagem e incentivam o estudo de revisão que facilita o entendimento e faz com que tenhamos pensamento crítico [...] até se estimular o planejamento, organização nos acadêmicos.”
6	“Acho que os jogos antes das aulas são um estímulo a mais para estudar Anatomia, pois os alunos precisam se reunir para formular o jogo e para fazer isso é necessário que pelo menos se revise o conteúdo para não fazer bobagem. [...]”
7	“Os jogos ajudaram, pois fizeram lembrar algumas estruturas e ajudou no estudo.”
8	“A gincana ajudou no aprendizado, pois é uma forma de estudar “fora da rotina”, até na preparação dos jogos é preciso estudar.”
9	“Sim, a ideia da gincana é legal, para explorar o conhecimento de cada um, avaliar como tem sido os estudos e também incentivar, visto que é uma competição.”
10	“Sim, foi bom, interessante e com certeza estimulou a vontade de estudar. Particularmente me ajudou muito, já que eu percebia o que deveria estudar mais e o que já sabia.”
11	“Sim, o método da gincana é interessante porque influencia o aluno a estudar e prestar mais atenção nas aulas, e também facilita a interação entre o grupo.”
12	“As atividades lúdicas como forma de fixação de conhecimentos foram muito válidas [...], as atividades que misturam a teoria com uma forma diferente de expressão fazem com que várias partes do cérebro trabalhem e ajuda na fixação da matéria.”
13	“Sim, este método cognitivo foi útil para mim. Por ser um método diferenciado despertou a atenção e auxiliou na melhor fixação do conteúdo e houve uma maior facilidade e interesse para com o estudo. [...]”

Conforme relato da maioria dos estudantes, a possibilidade que os jogos trouxeram relacionada à avaliação da forma como estes estavam dirigindo seus estudos foi importante, pois muitos perceberam a necessidade de maior dedicação à disciplina, ou de realizar o programa de estudo de forma diferente, de modo que fosse possível fracionar o conteúdo semanalmente para que este não ficasse acumulado para as vésperas de prova. Além disso, os jogos exigiram um estudo mais constante, pois muitos tinham os jogos como uma oportunidade para demonstrar o conhecimento de uma forma diferenciada, uma vez que nas provas não obtiveram um desempenho esperado.

Ainda com base em alguns dos depoimentos apresentados, pode-se perceber que grande parte dos alunos corroborou com o relato do embasamento teórico, pois esta metodologia alternativa estimulou sua capacidade de metacognição, uma vez que, a cada etapa, observavam-se os grupos dispostos a estudar de forma diferente, com outro tipo de abordagem, para que conseguissem melhores resultados a cada uma das etapas. O relato do discente 10, inclusive, mostra que, com a realização dos jogos, percebeu o que ainda estava falho nos seus estudos, sendo esta a essência da característica da metacognição.

Oferecer aos alunos uma ferramenta avaliativa de aprendizagem diferente das clássicas provas mostrou-se estimuladora, pois muitos alunos tinham a anatomia como

uma disciplina monótona, difícil e de memorização mecânica, imagem que pôde ser desfeita ao se aplicarem jogos de aprendizagem no programa desta disciplina, tornando agradável a presença no ambiente do laboratório para estudo e o próprio conteúdo das aulas em geral.

Como fator que pode auxiliar no desenvolvimento de relações pessoais entre os alunos, conforme relatado em alguns depoimentos, com os jogos de aprendizagem houve uma maior interação entre a turma, pois muitos não interagiam com os colegas efetivamente, uma vez que, nas atividades rotineiras da disciplina, o locutor principal durante as aulas é o professor e os alunos tornam-se apenas ouvintes. Quando incluídos os jogos, a interação entre os discentes ocorreu de forma mais expressiva, pois havia a necessidade de contato para que se pudesse realizar as atividades efetivamente.

Conclusão

É importante que o educador tenha a capacidade de planejar estratégias e diversificá-las quando se trata de ensino-aprendizagem dentro de ambiente escolar/acadêmico. A oportunidade igualitária de todos os alunos possuírem a mesma probabilidade de aprendizagem deve ser considerada, para que estes alunos consigam alcançar suas metas estudantis/acadêmicas.

As formas tradicionais de ensino muitas vezes tendem a fazer com que os alunos não consigam superar suas dificuldades específicas de aprendizagem, tornando o ensino muitas vezes engessado. A adequação de novas metodologias de ensino pode levar ao suprimento dessas possíveis dificuldades, uma vez que ao aluno são apresentadas novas formas de estudo, bem como novas formas de transmissão do conhecimento podem ser utilizadas pelo professor.

A estimulação de práticas criativas dentro do ambiente acadêmico, e especificamente neste projeto, dentro da Anatomia Veterinária, é um fator que muitas vezes não se cogitava, e isto faz com que a disciplina até mesmo pareça ser extremamente difícil, justamente porque as técnicas de demonstração de conhecimento que se cobrava dos discentes não eram adequadas à totalidade dos mesmos. Alguns discentes perceberam que, com a utilização de métodos alternativos de ensino-aprendizagem, na verdade o que não estava sendo ideal era justamente o seu método de estudo, induzindo-se, portanto, a estimulação da própria metacognição discente.

Com a elaboração deste projeto, recebeu-se um *feedback* muito positivo dos alunos em relação ao resultado do que se havia proposto, pois muitos perceberam onde estava sua lacuna de assimilação dos conhecimentos transmitidos em sala de aula, e dessa forma puderam ajustar a sua forma de estudo.

Com a utilização desta técnica alternativa e complementar para ampliação de conhecimentos dentro do ambiente acadêmico, se interpelou a necessidade da aplicação prática dessas técnicas, uma vez que a assimilação de conhecimentos foi comprovadamente estimulada. A transcendência de métodos unicamente expositivos e formas de aferição de conhecimentos tradicionais pode favorecer com que todos os alunos compreendam aquilo que lhes foi passado de uma maneira mais uniforme, visto que se estimula de várias formas tanto o estudo quanto a forma de se mensurar o quanto o aluno assimilou.

Dessa forma, propõe-se que sejam utilizadas, sempre que possível, metodologias de ensino-aprendizagem alternativas dentro do ambiente escolar, no sentido de oportunizar

que todos os alunos passem por diferentes formas de avaliação e de concepção do conteúdo. A heterogenicidade da capacidade de assimilação e demonstração de conhecimentos ocorre muito comumente, e apresenta diferentes moldes de avaliação acerca daquilo que se transmitiu, estimulando que o discente tenha um pensamento crítico e reflexivo sobre os seus próprios métodos de estudo.

O ensino da Anatomia no ambiente acadêmico sempre foi cercado de muitas dificuldades e bloqueios. No caso em foco – uma disciplina no curso de Medicina Veterinária ofertada no primeiro ano – os alunos que a cursam, na maior parte das vezes, vieram diretamente do Ensino Médio e estavam habituados a um ritmo diferente de ensino.

Para que estas barreiras fossem transpostas e as dificuldades amenizadas é que se propôs esta metodologia alternativa de ensino, visto que muitas vezes o ensino não se comunica com a real aprendizagem, devido a lacunas que o primeiro deixa no sentido de atender as diferentes necessidades dos alunos.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de Práticas Docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.1, p.105-110, 2004.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AVERSI-FERREIRA, T. A. Comparative anatomical description of forearm and hand arteries of *Cebus libidinosus*. **International Journal of Morphology**, Chile, v. 27, n. 1, p. 219-226, 2009.

BACHELARD, G. **A formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Organização Mundial de Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, 2007.

BOLINA-MATOS, R. S. et al. Utilização de palavras-cruzadas como estratégia alternativa para o ensino. **Journal of Morphological Science**, v. 28, Suplemento, p.47, 2011.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHACKO, A. et al. Learning and Cognitive Disorders Multidiscipline Treatment Approaches. **Child Adolesc Psychiatric Clin N Am**, n. 22, p. 457-477, 2013.

CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: _____. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas.** Málaga: Aljibe, 1996.

COELHO, D. T. **Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.** 2012. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2015.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa.** Porto: Porto Editora, 2008.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Área de estudo acompanhado.** O essencial para ensinar e aprender. Porto: Edições Asa, 2001.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: ARTMED, 1990.

GARDNER, E.; GRAY, D. J.; O´RAHILLY, R. **Estudo Regional do Corpo Humano – Métodos de dissecação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1971.

GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, D.A. (Org.). **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências.** São Paulo: Pioneira, 1997.

GOMES, R. C. S.; GHEDIN, E. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 29-39.

GONÇALVES, A. **Transtornos de aprendizagem: estratégias psicopedagógicas para o aprender.** [s.d.]. Disponível em: <http://qualifique.com/artigos/TranstornosDeAprendizagemEstrategiasPsicopedagogicasParaOAprender_AndreiaGoncalves.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GRANGEAT, M. **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos.** Porto: Porto, 1999.

HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). **Estudos de caso em clínica comportamental infantil.** Campinas: Papyrus, 2002. 2 vols.

KRONENBERGER, W. G.; DUNN, D. W. Learning disorders. **Neurol Clin N Am**, n.21, p. 941-952, 2003.

LAGAE, L. Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis, and Intervention Strategies. **Pediatr Clin N Am**, n. 55, p.1259-1268, 2008.

LAKATOS, I. **Falsificação e Metodologia dos Programas de Investigação Científica.** Lisboa: Edições 70, 1978.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MICAEL, M. Os alunos com baixa visão na sala de aula. In:_____. **Necessidades**

Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Lisboa: Coleção Educação Hoje, 2005.

NUTTI, J. Z. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem.** 2002. Disponível em: < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1056/805>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

OHLWEILER, L. Transtornos de aprendizagem: Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem:** Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PAIANO, M. et al. Distúrbios de conduta em crianças do ensino fundamental e sua relação com a estrutura familiar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.111-121, 2007.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PRATT, H. D.; PATEL, D. R. Learning Disorders in Children and Adolescents. **Care Clin Office Pract**, n. 34, p.361-374, 2007.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, C. R. da; MENZEN, E.; NASCIMENTO, S. F. do. Diferenciando e reconhecendo as dificuldades e os transtornos de aprendizagem. In: FINK, A. T.; FERRARI, R. de F.; CANAN, S. R. **Psicopedagogia em debate.** Série Pesquisa em Ciências Humanas. Frederico Westphalen: URI, 2008.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p.175-188, 2008.

ROTTA, N.T. Aprendizagem normal: Introdução. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem:** Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

RUEFF-BARROSO, C.R.; CAZAGRANDE, G.S.; PEREIRA-SAMPAIO, M.A. "O jogo das placas" – Uma alternativa lúdica e barata para o aprendizado da anatomia em comparação ao uso dos "Clickers". **O Anatomista**, Ano 3, Suplemento 1, p.628, 2012.

SALVARI, L. F. C.; DIAS, C. M. S. B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 251-259, 2006.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANDIM, E. B.; VILELA, M. C. da S.; OLIVEIRA, B. da S. As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. **Revista científica eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**, Jaciara/MT, Ano V, n. 7, nov. 2012.

SANTOS, F.N.; PEREIRA, C.W. Utilização de jogos no ensino de anatomia: experiência eficaz no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ANATOMIA, 26.,

2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbanatomia.com.br/anais_poster.php>. Acesso em: 02 ago. 2015.

SCOZ, B.J.L. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2009.

SENOS, R. et al. Drawing vs vídeo recording: which supportive method is preferable to learn veterinary anatomy? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ANATOMIA, 26., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbanatomia.com.br/anais_poster.php>. Acesso em: 02 ago. 2015a.

SENOS, R. et al. Webquestions: Do they support students learning of veterinary anatomy? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ANATOMIA, 26., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbanatomia.com.br/anais_poster.php>. Acesso em: 02 ago. 2015b.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto. 1993.

SILVA, L. C. S. **Método alternativo de ensino-aprendizagem na Anatomia Veterinária** – estudo de caso. 2015. 27 f. Estudo de caso (Especialização em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

SOUSA JÚNIOR, I. de; CARVALHO, D. de O. R.; SALGADO, R. D. C.; SÁ, C. M. de. Métodos de ensino-aprendizagem em anatomia humana: primeira etapa do programa institucional de bolsas acadêmicas (PIBAC) do IFPI/Campus Floriano. In: CONNEPI - CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, V., 2010, Maceio. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

TORRES, R.; FERNANDÉZ, P. **Dislexia, disortografia e disgrafia**. Amadora: McGraw-Hill, 2001.

TRAMONTINA, I. C.; CARDOZO, M. R. As dificuldades de aprendizagem e o lúdico na construção do conhecimento. In: FINK, A. T.; FERRARI, R. de F.; CANAN, S. R. **Psicopedagogia em debate**. Série Pesquisa em Ciências Humanas. Frederico Westphalen: URI, 2008.

VULCANI, V.A.S. et al. Análise preliminar da utilização de mídias sociais no processo ensino-aprendizagem de anatomia e histologia veterinárias no ambiente universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ANATOMIA, 26., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbanatomia.com.br/anais_poster.php>. Acesso em: 02 ago. 2015.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ZANON, D. A. V.; GUERREIRO, M. A. da S.; OLIVEIRA, R. C. de. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

ZORZI, J. L. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos da leitura e escrita**. 2004. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

Artigo recebido em:
13/10/2016
Aceito para publicação em:
17/11/2016



A LIGA ACADÊMICA DE UROLOGIA DO PARÁ COMO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO EM SAÚDE

THE ACADEMIC LEAGUE OF UROLOGY OF PARÁ AS A TOOL FOR PROFESSIONAL FORMATION, EDUCATION AND HEALTH PROMOTION

*Joacy Pedro Franco David**

*André Marcellino Tavares da Silva***

*Dyanara Stéphanhy Lemos Santos ****

*Matheus Rocha Gonçalves*****

*Suzane Cristina de Lima Filgueira******

*Vinicius Marques de Moraes******

*Amanda Cristina da Costa Lobato******

*Camila Pessoa de Vasconcelos******

*Uelses Maia Mendes Junior******

*Charles Alberto Villacorta de Barros******

*Herick Pampolha Huet de Bacelar******

RESUMO

A promoção à saúde do homem, bem como a educação em saúde da população em geral, ainda são áreas escassamente abordadas pelas universidades, na formação do profissional médico. Na intenção de aproximar o acadêmico destas áreas de extrema importância na formação do profissional de saúde,

*Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: joacydavid@outlook.com

** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: andremarcellino@hotmail.com

***Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: dyanaralms@gmail.com

**** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: matheus.rocha.goncalves@hotmail.com

*****Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: suzane.filgueira@yahoo.com.br

***** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: vini_1596@gmail.com

*****Aluna de graduação do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), PA – Brasil. E-mail: amandalobato44@gmail.com

*****Aluna de graduação do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), PA – Brasil. E-mail: camilap.vasconcelos@hotmail.com

***** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: uelses@gmail.com

*****Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: charles_villacorta@hotmail.com

*****Professor da Universidade do Estado do Pará (UEP), PA – Brasil. E-mail: herickbacelar@gmail.com

a Liga Acadêmica de Urologia do Pará (LAUPA) idealizou um projeto capaz de suprir esta necessidade. Os membros da Liga, por meio deste projeto, realizaram diversas atividades, como aulas de capacitação, mutirão de atendimento clínico e promoção da saúde do homem durante o “Novembro Azul” de 2015, cursos de educação sexual para adolescentes e participação em conjunto com a Sociedade Brasileira de Urologia (SBU), no programa televisivo “Bem-Estar Global”. Tais atividades foram de grande contribuição para a inserção dos membros da liga na comunidade, contribuindo em áreas ainda deficitárias de assistência à saúde da população, proporcionando uma experiência real do papel transformador do profissional de saúde na sociedade.

Palavras-chave: urologia; extensão; liga acadêmica.

ABSTRACT

The men’s health promotion as well as health education for the general population are still poorly addressed by universities on undergraduate courses of Medicine. In order to close the gap between medical students and an extremely important area for the formation of health professionals, it was conceived a project by Liga Acadêmica de Urologia do Pará (*Academic League of Urology of Pará*, Brazilian acronym LAUPA) in order to fulfill this gap. Through the project, the league members conducted several activities such as: training lectures; clinical care and men’s health promotion through the event Novembro Azul (*Blue November*), in 2015; sexual education courses to adolescents; participation, along with Associação Brasileira de Urologia (*Brazilian Society of Urology – Brazilian acronym BSU*), in the television program Bem Estar (*Well Being*). Such activities contributed to introduce the league members to the community, to provide health care for the general population and to demonstrate the transformative role of health professionals in society.

Keywords: urology; outreach; academic league.

Introdução

No Brasil, há ainda uma grande diferença numérica no que diz respeito a indicadores de saúde, quando se comparam homens e mulheres. Estudo feito pela Fundação Oswaldo Cruz aponta que a taxa de mortalidade geral no Brasil na faixa etária de 20 a 59 anos de idade é igual a 3,5 óbitos por mil habitantes, porém é 2,3 vezes maior entre os homens do que entre as mulheres, chegando a 4 vezes mais na faixa etária mais jovem. Há também um crescimento significativo na prevalência de aumento de peso, obesidade e diagnóstico médico de diabetes entre homens. Tendo esse panorama em vista, torna-se de fundamental importância entender as diferentes justificativas por trás dos altos índices de morbimortalidade masculina. A resistência do público masculino em aderir a serviços de atenção básica pode ser um elemento-chave para a compreensão desse paradigma (BRASIL, 2015; MOURA et al., 2012).

Tal resistência à procura por atendimento médico encontra-se fortemente relacionada à imagem construída na sociedade do homem adulto como figura de poder, força e invulnerabilidade, o predispondo a situações de risco que podem levar a doenças e morte. Nos espaços públicos de atenção à saúde básica, onde os serviços são destinados principalmente a mulheres, crianças e idosos, a ausência de público masculino é ainda maior, como se o cuidado à saúde fosse unicamente dever feminino. Assim, a menor procura por atendimento está relacionada à figura do homem forte, resistente e imune ao adoecimento, em comparação com as mulheres.

Outra razão apontada para retardar a procura por assistência é o trabalho, pois o homem teria menos tempo disponível do que as mulheres. Em um estudo realizado nos Estados Unidos, observou-se que homens de meia idade com expressão de gênero fortemente “masculinizadas” eram cerca de 50% menos inclinados a procurar por atendimento médico preventivo e mais inclinados a retardar a

procura por serviços de emergência. Isso mostra que a relação do público masculino com os cuidados de saúde apresenta um padrão global e tem raízes caracteristicamente socioculturais, sendo necessária a implantação de estratégias de saúde abrangentes e eficazes para a mudança de padrões culturais que possam ser nocivos à saúde do homem (LIPSKY; CANNON; LUT, 2014; SCHOFIELD et al., 2000).

A educação em saúde é definida pelo Ministério da Saúde como:

Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a educação em saúde pode ser uma maneira efetiva de aproximar o público masculino dos serviços de atenção e promoção à saúde, e fazer com que homens, em geral, possam ter mais autonomia e consciência no que diz respeito aos cuidados com sua própria saúde.

Aplicando a realidade epidemiológica da atenção básica à saúde do homem, o simples processo de escuta do público masculino acerca de suas próprias identidades, pelos agentes de promoção à saúde pública, e o estabelecimento de vínculos efetivos entre as duas partes (comunidade e profissionais de saúde) podem contribuir fortemente para a obtenção de maior participação desses sujeitos nas ações de prevenção e promoção de saúde. A extensão universitária, no âmbito de suas atribuições, surge como uma alternativa viável eficaz para o estabelecimento e fortificação desses vínculos (NASCIMENTO; GOMES, 2008).

No Brasil, buscando nortear as ações de saúde, estimular a autopreservação dos homens e, acima de tudo, reconhecer a saúde como um direito social e básico de todos os homens brasileiros, foi criada, em 2008, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH). Focando-se em fortalecer as ações e os serviços em redes de cuidado, a PNAISH objetiva principalmente promover ações de saúde que contribuam significativamente para a compreensão da realidade singular masculina, nos seus diversos contextos socioculturais e político-econômicos, e que – respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento e organização dos sistemas locais de saúde e tipos de gestão – possibilitem o aumento da expectativa de vida e a redução dos índices de morbimortalidade por causas preveníveis e evitáveis nessa população.

Sendo assim, a promoção de atividades extensionistas voltadas à conscientização do homem acerca da importância de medidas de prevenção de agravos em sua saúde e que estimulem o autocuidado tem sua importância ainda mais reiterada, por estarem em conformidade com as recomendações preconizadas pelo Ministério da Saúde (MS) e materializadas sob a forma do PNAISH (BRASIL, 2008).

A Extensão Universitária constitui “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. Ela materializa o conhecimento transmitido (ensino) e construído (pesquisa), atuando de modo a reforçá-lo e aproximá-lo de seus destinatários, sensibilizando para os problemas sociais e evitando que a Universidade fique isolada da sociedade (FORPROEX, 2012; PAULA, 2013).

A ligação permanente formada por Universidade e sociedade no âmbito da extensão ocorre de maneira em que ambas são beneficiadas. A sociedade contribui ao trazer seus

conhecimentos, anseios, necessidades e aspirações, permitindo que a Universidade planeje e pratique atividades visando trazer melhorias à qualidade de vida dos cidadãos. Em contrapartida, a comunidade é beneficiada através de ações com o poder de modificar sua realidade, com alto poder de promover assistência em saúde eficaz (NUNES; SILVA, 2011).

Nesse sentido, surge um novo conceito de Universidade, fundado sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, previsto desde a legislação de 1931 que, através do Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, estabeleceu o alicerce do sistema universitário brasileiro. Isto permite que o estudante e a sociedade participem ativamente da produção do conhecimento, quebrando o eixo pedagógico clássico (discente-docente) (FORPROEX, 2012; MARTINS, 2012).

As Ligas Acadêmicas Médicas (LAM) são organizações criadas a partir desse novo conceito mais abrangente de universidade e podem ser definidas como grupos de alunos que se organizam para aprofundamento didático em determinados temas e nas quais os estudantes participam de atividades como: aulas teóricas sobre determinado assunto, organização de cursos e simpósios, desenvolvimento de projetos de pesquisa e ações junto à comunidade (HAMAMOTO FILHO et al., 2010).

A utilização da estrutura organizacional de uma liga acadêmica também pode ser de bastante valia, no que tange à promoção de saúde pública. A articulação entre profissionais de saúde e acadêmicos, característica da configuração de uma liga acadêmica, torna possível o planejamento e a execução de ações de ampla abrangência, que sejam benéficas tanto aos idealizadores de tais atividades, quanto ao público-alvo atingido. Ademais, considerando-se que a tríade ensino, pesquisa e extensão deve, necessariamente, estar no interior de qualquer liga acadêmica, torna-se possível a mesclagem entre os benefícios advindos das ações extensionistas, a produção de saber científico (oriundo das experiências previamente estabelecidas com a população) e o ensino, através da relação discente-acadêmico-comunidade. Portanto, a liga acadêmica constitui ambiente favorável para o desenvolvimento da Extensão Universitária, seguindo a diretriz da indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão, reafirmando-a como processo acadêmico e aumentando sua efetividade (FORPROEX, 2012).

A Liga Acadêmica de Urologia do Pará (LAUPA) foi fundada em 2012 por acadêmicos de medicina e, desde então, busca atuar efetivamente nos três segmentos já mencionados: ensino, pesquisa e extensão. Reconhecendo a grande carência na atenção básica à saúde masculina, a LAUPA tem como principal objetivo no campo extensionista a realização de ações comunitárias que venham a favorecer a aproximação entre profissionais de saúde, acadêmicos e comunidade, através de medidas como palestras e distribuição de panfletos em locais públicos, mutirões de saúde e sessões de orientação, visando a um impacto positivo para ambos os atores sociais envolvidos.

Desta forma, através da atividade extensionista, a Liga Acadêmica de Urologia do Pará (LAUPA) se propõe a servir de instrumento de promoção à saúde do homem, adotando medidas de atenção primária à saúde, prevenção de riscos e doenças, e estimulando a atenção à saúde de forma integral junto ao público masculino.

O relato e a discussão das atividades realizadas no contexto do projeto de extensão visam sensibilizar para o problema da saúde do homem, expor as estratégias utilizadas pela LAUPA para promover atenção integral à saúde masculina, inspirar novas iniciativas e estimular a prática extensionista, buscando ampliar a área de influência da Liga para além das comunidades, discentes e docentes compreendidos no âmbito das ações.

Metodologia A LAUPA iniciou suas atividades no ano de 2012, entretanto, as atividades aqui relatadas ocorreram durante a gestão do ano de 2015.

Projeto de Extensão

A liga está vinculada ao Projeto de extensão “Conscientização acadêmico-comunitária acerca da sexualidade masculina e promoção integral da saúde do homem através da Liga Acadêmica de Urologia do Pará”, da Universidade Federal do Pará, orientado e coordenado pelo Professor Doutor Charles Alberto Villacorta de Barros.

Aulas teóricas da LAUPA

As aulas teóricas organizadas pela LAUPA foram abertas à comunidade acadêmica de Belém, sendo realizadas por vezes no prédio do ICS da UFPA e outras no auditório do Hospital Saúde da Mulher (HSM) de Belém. A ministração das aulas ficou a cargo dos médicos urologistas e de fisioterapeutas, que por sua vez eram convidados com antecedência de um mês para que a abordagem do tema solicitado fosse isenta de intercorrências.

Na grande maioria das vezes, as aulas contavam com a utilização de recursos audiovisuais, como datashow e caixas amplificadoras. Ao final de cada apresentação, era aberto um espaço para a retirada de dúvidas e, por vezes, discussão de casos clínicos.

Palestras sobre Educação Sexual

Durante o mês de outubro de 2015, a LAUPA, contando com o suporte da diretoria da Escola Municipal Tiradentes I, realizou um ciclo de palestras para o público adolescente da Instituição.

A escola cedeu um horário de aula de 40 minutos para cada uma das turmas abordadas (7º, 8º e 9º ano), além de dar suporte no momento da organização dos alunos, explicando a importância da atividade e dispondo de um professor em cada turma, auxiliando na manutenção da ordem. A distribuição de material didático com o resumo dos temas abordados e o datashow utilizado nas aulas ficaram a cargo dos membros da LAUPA.

A elaboração das aulas expositivas ficou a cargo dos acadêmicos de medicina membros da Liga de Urologia, e em sua configuração apresentavam alguns pontos dos direitos do adolescente segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como as propostas de educação em saúde sugeridas pelo Ministério da Saúde. A abordagem foi realizada em linguagem coloquial, abrindo espaço para o diálogo e esclarecimento do público em questão.

Os temas priorizados foram as principais alterações corporais e psicológicas na adolescência, a fisiologia simplificada do ciclo menstrual, gravidez na adolescência, o uso correto dos métodos anticoncepcionais e a importância do planejamento familiar.

Bem Estar Global

Durante o mês de abril de 2015, o programa Bem Estar da Rede Globo de televisões, em parceria com as diversas sociedades médicas – dentre elas a Sociedade Brasileira de

Urologia (SBU) – elaborou uma série de atividades voltadas à promoção de saúde da comunidade carente de algumas capitais brasileiras. Nesse contexto, a Liga Paraense de Urologia foi convidada pela SBU para participar da organização do estande disponibilizado para a urologia e no auxílio aos atendimentos prestados pelos médicos urologistas durante a Ação.

A elaboração de banners, organização dos pacientes e criação da dinâmica de atendimento foram realizadas pelos alunos vinculados à LAUPA e que participaram da capacitação, que aconteceu durante a semana anterior ao evento. A atividade foi amplamente divulgada pela mídia local, levando a mobilização de um grande contingente de indivíduos, ocasionando um alto impacto social. A ação ocorreu no dia 25 de abril de 2015, na praça Batista Campos, em Belém do Pará, tendo uma duração média de 10 horas.

Os atendimentos basearam-se em uma anamnese voltada para o sistema urinário, o que permitiu a triagem dos pacientes e o direcionamento daqueles que necessitavam da atenção médica e esclarecimento daqueles interessados na prevenção das ocorrências urológicas.

A Ação do “Novembro Azul” realizada na Unidade Básica de Saúde (UBS) da Marambaia

No período de 16 a 19 do mês de novembro de 2015, a LAUPA, em parceria com a LAFIPEM (Liga Acadêmica de Fisioterapia Pélvica e Mamária), realizou uma ação de atendimento, com o objetivo de rastrear a população alvo para o câncer de próstata. Para a execução da ação, foi concedido, pela Secretaria Municipal de Saúde de Belém (SESMA), um espaço físico na Unidade Municipal de Saúde, localizada no bairro da Marambaia, em Belém do Pará.

A divulgação da atividade foi de grande relevância para o sucesso desta atividade, sendo realizada por meio de banners expostos na recepção da unidade, nas redes sociais e através de anúncios do prefeito de Belém, em um programa de rádio.

A ação era aberta para toda a população considerada alvo: sexo masculino; com idade superior ou igual 50 anos e inferior a 75 anos; ou entre 45 e 49 e inferior a 75 anos, com fatores de risco para o câncer de próstata; atendidos pelo Sistema Único de Saúde.

Primeiramente, no início da manhã, os acadêmicos membros da LAUPA, com a inestimável colaboração dos acadêmicos membros da LAFIPEM, realizavam o acolhimento dos pacientes e a triagem básica destes, que consistia na coleta de um breve histórico médico e na aplicação de questionários amplamente validados para a avaliação de sintomas urinários e disfunção erétil, após o consentimento dos pacientes entrevistados. Os questionários aplicados foram o International Prostate Symptom Score (IPSS) e o International Index of Erectile Function (IIEF).

Após passarem pela triagem, os pacientes eram encaminhados para o médico urologista escalado no dia, que os examinava, com a realização do exame digital da próstata e solicitação dosagem do Antígeno Prostático Específico (PSA), que foi realizado na própria unidade de saúde. O paciente com forte suspeita clínica e os que trouxeram exames prévios com resultados alterados foram esclarecidos e orientados a dar seguimento ao acompanhamento com um médico especialista, além da solicitação da biópsia da próstata nesses casos. Os pacientes com sintomas urinários severos receberam prescrições no

momento da consulta. Quando prontos os resultados dos exames, uma consulta de retorno era marcada para a entrega para dar aos pacientes o devido encaminhamento.

Resultados e Discussão

Desde 1911, a universidade brasileira vem passando por uma transformação da sua função histórica como produtora e construtora de conhecimentos. Tradicionalmente, vê-se a academia como um local de ensino e difusão do saber, onde o futuro profissional tem papel passivo na sua formação. Tal visão vem sendo desconstruída, no intuito de proporcionar ao graduando uma vivência precoce da realidade, e permitir que este seja um sujeito ativo na sua evolução profissional, como foi tentado pelo projeto de extensão da LAUPA. Objetiva-se formar profissionais que atendam às necessidades sociais do meio em que estão inseridos, com capacidades de trabalhar em equipe, comunicar-se, ter proatividade diante de diversas situações, entre outras (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014).

No âmbito da saúde, a extensão evita que a formação aconteça exclusivamente dentro de hospitais universitários, fato que possibilita o conhecimento quanto à organização e gestão da rede de assistência, evita a especialização precoce e o aprendizado desconectado da realidade sanitária em que serão inseridos futuramente, além de contribuir para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014).

As aulas teóricas tiveram como principal público os membros efetivos da LAUPA, funcionando como um espaço de aprendizado e capacitação dos membros da liga para a posterior realização de atividades e ações que visassem promover a saúde do homem e colaborar na educação em saúde. Dentre as ações desenvolvidas pelas ligas em geral estão aulas teóricas, discussão de casos clínicos, seminários, minicursos, atividades práticas como acompanhamento de ambulatórios e atividades voltadas para a promoção à saúde que, normalmente, são negligenciadas pelas instituições de ensino. Tais atividades contribuem com a consolidação, integração e ampliação dos conhecimentos teórico-práticos, além de fomentarem o ensino e a pesquisa (BASTOS, 2012; SANTANA, 2012).

As palestras voltadas à Educação Sexual objetivaram a criação de um canal para orientação e esclarecimento de dúvidas dos estudantes da escola Tiradentes I. Os alunos participaram ativamente das discussões e o ambiente ficou propício para a difusão das informações. A educação em saúde, em sua abrangência, deve ser assimilada como uma importante vertente à prevenção, e na prática busca a melhoria das condições de vida e de saúde das populações. Essa abordagem, no entanto, deve ser realizada de modo que o conhecimento seja construído de forma conjunta entre profissionais de saúde e comunidade, em um ambiente em que prevaleça o diálogo e a troca de experiências, e não a tentativa de transmissão unilateral de práticas ou comportamentos considerados corretos. Dessa maneira, espera-se que os indivíduos alcançados durante estes encontros participem de um aprendizado consciente, advindo da reflexão crítica acerca de sua realidade e focado na melhoria dos determinantes de saúde em seu meio (ALVES; AERTS, 2011; FERREIRA et al., 2014; GOMES; MERHY, 2011).

A diretoria da escola mostrou-se satisfeita com a iniciativa da LAUPA e as outras turmas foram disponibilizadas para a continuidade dos ciclos de palestras.

A ação Bem Estar Global teve a intenção de chamar a atenção da população para os principais sintomas relacionados às doenças mais prevalentes na população brasileira, bem como para a importância da busca do atendimento médico precocemente. O estande de urologia contou com a exposição de imagens anatômicas do aparelho geniturinário masculino e feminino, atentando para as principais diferenças na anatomia e patologias associadas a cada gênero. O número de indivíduos atendidos no estande da SBU foi de aproximadamente 200, de acordo com as assinaturas que constaram na lista de controle criada para estimar a participação do público.

Através da promoção da saúde, objetivam-se alterações comportamentais que possam beneficiar as camadas mais amplas da sociedade. Os programas de promoção em saúde podem ser utilizados como instrumento para diminuir a abstenção masculina ao serviço de saúde e para promover mudanças no estilo de vida destes indivíduos (LEITE et al., 2010).

Dentre as formas de abordagem para a promoção da saúde, o diálogo possibilita a troca de saberes entre os participantes do Projeto e a comunidade, valorizando a singularidade e o conhecimento de cada sujeito, bem como a implementação das diretrizes do SUS e o preparo dos futuros profissionais da saúde para que assistam a população de maneira mais preparada. Têm-se o trabalho em grupo, que permite a quebra da relação vertical comum entre o profissional da saúde e o sujeito da ação, e facilita a expressão das necessidades, expectativas, angústias e circunstâncias de vida, com impacto na saúde individual e de grupos. Ao se tratar de educação para a prevenção do câncer de próstata, é preciso mais divulgação, por meio de palestras, distribuição de panfletos, cartazes educativos, de modo a fazer uma campanha de sensibilização do público masculino e estimular a busca ao rastreamento (ANJOS et al., 2016; SOUZA et al., 2005; SOUZA et al., 2014).

Durante os cinco dias da Ação do “Novembro Azul”, realizada na UBS da Marambaia, foram atendidos e examinados um total de 120 pacientes, com idade entre 45 e 75 anos. Os acadêmicos de medicina tiveram a oportunidade de acompanhar o atendimento dos pacientes junto ao urologista, bem como tiveram o contato com o exame físico prostático, contribuindo indubitavelmente para o aprendizado teórico prático e em suas formações acadêmicas.

Foi solicitado um total de 101 exames de PSA e 104 pacientes atendidos no dia preencheram os questionários do IIEF e IPSS. A partir dos 50 anos, todo homem deve fazer uma avaliação clínica da próstata anual com um urologista, que consiste no toque retal. Além disso, a Sociedade Brasileira de Urologia recomenda que os homens dessa mesma faixa etária realizem também a dosagem do antígeno específico (PSA), através do exame de sangue. Apesar de o câncer de próstata ser a quarta causa de morte no Brasil, o seu rastreamento é norteado por preconceito, falta de conhecimento ou mesmo informações incorretas (ANJOS et al., 2016).

Os resultados do exame médico e dos questionários foram utilizados para a elaboração de dois resumos apresentados no XVIII Congresso Médico-Amazônico, com os títulos “Prevalência de sintomas urinários e hiperplasia prostática benigna em pacientes em idade de rastreio para câncer de próstata” e “Prevalência de disfunção erétil nos usuários da unidade básica de saúde da Marambaia durante a semana de atenção a saúde do homem”.

Conclusão

Desde sua criação, a LAUPA vem se tornando um espaço cada vez mais importante na formação acadêmica dos alunos interessados nos temas urológicos, quebrando as amarras

da educação tradicional teórico-prática das universidades, e propiciando que os alunos tenham contato direto com outras áreas de fundamental importância para a formação de profissionais completos, como a promoção de saúde e educação em saúde.

As atividades desenvolvidas pela liga também têm sido de grande valia na sociedade, ao contribuírem para uma melhor promoção e educação em saúde, áreas reconhecidamente deficitárias na saúde paraense (e brasileira, como um todo), principalmente entre o público masculino.

Desta forma, a liga espera continuar suas atividades, a fim de contribuir para a aproximação do acadêmico de medicina da comunidade em que ele está inserido, possibilitando uma ajuda mútua entre ambos e favorecendo uma formação profissional mais completa, que muitas vezes não é fornecida pela universidade. Ademais, espera-se que as ligas acadêmicas em geral, assim como a LAUPA, se consolidem ainda mais nas universidades, e sirvam de referência para os alunos que buscam ampliar sua visão de mundo, bem como a gama de aplicabilidades que sua profissão pode oferecer para a sociedade.

Referências

ALVES, G.G.; AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 319-325, jan.2011.

ANJOS, Q.S. et al. Práticas de prevenção do câncer de próstata em uma Unidade Básica de Saúde no Município de Rolim de Moura – RO. **Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva**, v. 1, n. 1, p. 2-18, 2016.

BASTOS, M.L.S. et al. O papel das ligas acadêmicas na formação profissional. **J. Bras. Pneumol.**, v. 38, n. 6, p. 803-805, 2012.

BISCARDE, D.G.S.; PEREIRA-SANTOS, M.; SILVA, L.B. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 48, p. 177-186, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (princípios e diretrizes)**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2014: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília, DF, 2015.

FERREIRA, V.F. et al. Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 363-378, 2014.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GOMES, L.B.; MERHY, E.E. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 7-18, jan.2011.

HAMAMOTO FILHO, P.T. et al. Normatização da abertura de ligas acadêmicas: a experiência da Faculdade de Medicina de Botucatu. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 160-167, mar. 2010.

LEITE, D.F. et al. A influência de um programa de educação na saúde do homem. **O Mundo da Saúde**, v. 34, n. 1, p. 50-56, 2010.

LIPSKY, M.S.; CANNON, M.; LUT, M.N. Gender and health disparities: The case of male gender. **Disease-a-Month**, v. 60, p. 138-144, 2014.

MARTINS, L.M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012.

MOURA E.C. et al. **Perfil da situação de saúde do homem no Brasil**. Rio de Janeiro:Fiocruz, 2012. (Relatório técnico).

NASCIMENTO, E.F.; GOMES, R. Marcas identitárias masculinas e a saúde de homens jovens. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 7, p. 1556-1564, jul.2008.

NUNES, A.L.P. F.; SILVA, M.B.C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

PAULA, J.A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

SANTANA, A.C.D.A. Ligas acadêmicas estudantis. O médico e a realidade. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, v. 45, n. 1, p. 96-98, 2012.

SCHOFIELD, T. et al. Understanding Men's Health and Illness: A Gender Relations Approach to Policy, Research, and Practice. **J Am Col Health**, v. 48, n. 6, p. 247-256, Mai. 2000.

SCHRAIBER, L.B. et al. Necessidades de saúde e masculinidades: atenção primária no cuidado aos homens. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 5, p. 961-970, Mai, 2010.

SOUZA, A. C. et al. A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção de saúde. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 26, n. 2, p.147, 2005.

SOUZA, A.R. et al. Extensão universitária de enfermagem na atenção à saúde do homem: experiências em um cenário baiano. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 5, p. 2709-22, 2014.

Artigo recebido em:
15/04/2016
Aceito para publicação em:
27/06/2016



EDUCAR PARA PREVENIR: A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO NO CUIDADO DO PÉ DIABÉTICO

EDUCATING TO PREVENT: THE IMPORTANCE OF INFORMATION IN DIABETIC FOOT CARE

*Imaikon Gomes de Lima**
*Joelma Flórence Lobo Costa***
*Alana Ferreira de Oliveira****
*José Nunes Borges Junior*****
*Amanda Soares Peixoto******
*Miguel Soares Pancieri******
*Cezar Augusto Muniz Caldas******
*Carla Andrea Avelar Pires******

RESUMO

O artigo é referente a um estudo descritivo, transversal, oriundo do projeto de extensão intitulado “Cuidado e informação: atenção multiprofissional permanente as afecções dermatológicas em pés de pacientes diabéticos”, com o objetivo de identificar alterações dermatológicas nos pés e oferecer informações e recomendações ao diabético para prevenção do pé diabético. O estudo foi realizado com 212 pacientes diabéticos atendidos no ambulatório de endocrinologia e clínica médica de um Hospital Universitário, através de entrevista e o exame físico dos pés, que mostrou o baixo nível de conhecimento sobre a Síndrome do pé diabético etambém uma associação significativa entre o maior tempo de Diabetes Mellitus e presença de lesões dermatológicas ($p=0,01$), com destaque a xerose (55,2%), onicomioses (43,9%) e

* Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: Imaikon_lima@hotmail.com

** Aluna de graduação Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: elmaflc@hotmail.com

*** Aluna de graduação Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: alanaferreiradeoliveira@yahoo.com.br

**** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: borgesjuniorr@yahoo.com.br

***** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: dinha_pretty28@hotmail.com

***** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: miguelpancieri@gmail.com

***** Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: cezar_caldas@yahoo.com.br

***** Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: carlaavelarpires@gmail.com

fissuras (31,1%). Este estudo reforça a necessidade de orientar e incentivar a prática do autocuidado como forma de redução dessa complicação.

Palavras-chave: diabetes mellitus; fatores de risco; pé diabético.

ABSTRACT

This article reports a descriptive, cross-sectional study originated in the extension project titled "Care and information: permanent multiprofessional attention to dermatologic feet disorders of diabetic patients". It aims at identifying skin changes in feet, providing information about diabetic foot and offering recommendations for prevention. The study was carried out with 212 diabetic patients treated at the endocrinology and medical clinic of a university hospital through interview and physical examination of the feet, which showed the patients' low level of knowledge about diabetic foot syndrome as well as a significant association between longer diagnosis of diabetes mellitus and the presence of skin lesions ($p=0,01$) - especially xerosis (55,2%), onychomycosis (43,9%) and fissures (31,1%). This study reinforces the need to instruct and encourage the practice of self-care as a way to reduce this complication.

Keywords: diabetes mellitus; risk factors; diabetic foot.

Introdução

O Diabetes Mellitus (DM) é uma doença crônica que ocorre a partir de uma associação de distúrbios metabólicos caracterizados por hiperglicemia, sendo resultante de defeitos na secreção e/ou na ação da insulina. Atualmente, sua classificação inclui quatro classes clínicas, sendo elas: Diabetes Mellitus tipo 1 (DM1), Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2), outros tipos específicos de Diabetes Mellitus e Diabetes Mellitus Gestacional (SBD, 2015; ADA, 2013; ALBERTI; ZIMMET, 1999).

O DM1 e DM2 são os tipos mais comuns da doença. O DM1, por exemplo, representa de 5 a 10% dos casos de DM e decorre da destruição autoimune das células beta-pancreáticas, resultando em deficiência de insulina e ocorrendo principalmente em indivíduos jovens. O DM2, por sua vez, é visto em até 95% dos casos, é caracterizado por defeitos na ação e/ou na secreção de insulina e na regulação da produção hepática de glicose, estando frequentemente associado ao envelhecimento, sobrepeso e obesidade (SBD, 2015). A hiperglicemia crônica do diabetes está associada a danos em longo prazo, como a disfunção e falha de vários órgãos, especialmente os olhos, os rins, os nervos, o coração e os vasos sanguíneos (ADA, 2013).

As complicações do DM se dividem em agudas e crônicas, sendo a hiperglicemia o fator primário no desencadeamento das mesmas. As complicações crônicas se dividem em microvasculares (englobando a nefropatia, retinopatia e neuropatia diabética) e macrovasculares, resultantes de alterações em grandes vasos, podendo acarretar infarto agudo do miocárdio, acidente vascular encefálico e doença vascular periférica. Tais complicações crônicas do DM decorrem principalmente do longo tempo de evolução da doença, do controle inadequado e de fatores genéticos associados (CECILIO, et al., 2015; TSCHIEDEL, 2014; BARBOSA; OLIVEIRA; SEARA, 2009). A doença micro e macrovascular nos diabéticos prejudica o processo de cicatrização, sendo a isquemia um importante fator contribuinte para a amputação nesses pacientes, estando presente em cerca de 90% dos casos (BOADA, 2012).

Dentre as complicações crônicas do diabetes, o pé diabético apresenta grande importância. Caracteriza-se pela presença de pelo menos uma das seguintes alterações que podem ocorrer nos pés do paciente portador de DM: alterações neurológicas, ortopédicas, vasculares e infecciosas, sendo a amputação de membros inferiores a consequência mais temida (CAIAFA, 2011; VIEIRA-SANTOS,

2008; PEDROSA, 2001) e permanecendo entre as complicações mais graves da doença (BAKKER; APELQVIST; SCHAPER, 2012). A neuropatia é considerada o fator mais importante no desenvolvimento desta patologia. No entanto, outros fatores presentes no paciente diabético podem ser identificados e apontam para um risco aumentado de desenvolvimento do pé diabético, como úlcera prévia, deformidades nos pés, calos, alterações visuais e nefropatia (LEDESMA et al., 2008).

No que diz respeito a úlcera, ocorre o aumento da suscetibilidade à infecção devido à perda da função de barreira natural. A função normal dos leucócitos e do sistema imunológico são afetados pelo DM, rebaixando a resistência do hospedeiro e aumentando a carga bacteriana e fúngica na ferida, o que favorece a chance de uma infecção extensa e mais grave (ALAVI et al., 2014). Essa complicação é uma causa significativa do crescente número de internações de pacientes diabéticos, chegando a ser a quarta causa de internação de pacientes idosos e diabéticos em um hospital do Norte do país (MAUES et al., 2007).

Intervenções específicas no estilo de vida podem reduzir a incidência da doença e, quando já diagnosticada, podem prevenir complicações. Diante disso, o autocuidado tem sua importância a partir do momento em que o indivíduo começa a praticar atividades em benefício próprio, na manutenção da vida, da saúde e do bem-estar. No entanto, para que se obtenha um resultado significativo preventivo no paciente diabético, faz-se necessário o conhecimento sobre a patologia, suas complicações e consequências para sua qualidade de vida (SOUZA, 2008). É de extrema importância que o paciente esteja apto a detectar problemas potenciais em seu próprio pé, tomando as medidas cabíveis e buscando ajuda de um profissional de saúde (PEDROSA, 2001). Nesse sentido, o paciente deve ser estimulado a desenvolver uma postura proativa e correta em relação ao seu autocuidado (ROCHA; ZANETTI; SANTOS, 2009). Entende-se que, com ações conjuntas entre os serviços de saúde, profissionais que nele atuam, indivíduos e famílias, é possível o desenvolvimento de estratégias para identificar precocemente fatores de risco para o pé diabético, e assim evitá-los e/ou controlá-los (CECILIO et al., 2015).

Nesse contexto, objetiva-se estabelecer um perfil epidemiológico e clínico dos pacientes atendidos pelo projeto de extensão universitária intitulado “Cuidado e informação: atenção multiprofissional permanente as afecções dermatológicas em pés de pacientes diabéticos”, auxiliando os profissionais de saúde no conhecimento do perfil dos indivíduos atendidos no serviço, além de mostrar a importância da orientação ao autocuidado do paciente portador da DM para a prevenção de possíveis complicações e minimizar os gastos para a saúde na região.

Materiais e métodos

Trata-se de um estudo descritivo transversal, realizado no Hospital Universitário João de Barros Barreto, com 212 pacientes, todos diabéticos, atendidos no ambulatório de endocrinologia e clínica médica durante o período de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. A população do estudo, selecionada por conveniência, foi composta por pacientes atendidos nos referidos ambulatórios durante a execução do projeto.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de protocolo previamente estabelecido antes da consulta médica, enquanto os pacientes aguardavam o atendimento. Estes recebiam as informações sobre os objetivos do projeto e os que concordaram

voluntariamente em participar, assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Depois do aceite, eram submetidos ao protocolo com perguntas que abordavam sobre o conhecimento e a prática de medidas preventivas para o pé diabético, a fim de identificar o nível de conhecimento prévio sobre esta afecção.

Além disso, tinham seus pés inspecionados pelos acadêmicos participantes do projeto, anteriormente instruídos e treinados por um dermatologista. No exame, era realizada uma inspeção detalhada de pele e unhas dos pés dos pacientes diabéticos, após a retirada completa de calçados e meias, em busca da presença de calos, fissuras, xerose, sinais de micose interdigital ou onicomicose, corte inadequado das unhas e uso de calçados impróprios, conforme sugerido pela folha de exame físico criado pela dermatologista, coordenadora da pesquisa.

Uma vez investigadas as possíveis alterações nos pés dos pacientes, eram fornecidas informações sobre o conceito de pé diabético e sua etiologia, além de recomendações para o cuidado do membro, por meio de um folder informativo criado pelos coordenadores e pelos alunos envolvidos, com uma linguagem acessível, e que era lido e explicado para os pacientes durante a abordagem. O texto teve como base o artigo “Pé diabético: estratégias para prevenção” (VIGO; PACE, 2005).

As alterações identificadas durante o exame físico dos pés dos pacientes eram registradas em uma ficha individual e repassadas aos responsáveis pelo atendimento do paciente, para que houvesse uma continuidade do cuidado e prescrição de demais medidas consideradas necessárias.

Para a organização e análise, os dados foram agrupados em planilhas no Microsoft Office Excel (versão 2013). As variáveis de caráter categórico (qualitativas) foram expostas através de valores absolutos e porcentagem, utilizando-se dos testes de Qui-quadrado ou o de Fisher para avaliar a diferença entre os grupos, e as variáveis quantitativas foram apresentadas através de médias e desvio-padrão, tendo sido utilizado o teste t-Student, por meio do software Bioestat versão 5.3. O valor de significância considerado estatisticamente significativo foi inferior a 5% ($p < 0,05$).

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, sob nº CAAE 48201115.9.0000.0018.

Resultados

Entre os 212 pacientes diabéticos que constituíram a amostra, houve predomínio do sexo feminino (68,9%), com média de idade de $57,4 \pm 13,6$ anos, sendo que 42% tinham idade acima dos 60 anos (Tabela 1). A maioria dos pacientes (78,3%) atendidos nesse estudo residia na região metropolitana de Belém.

Tabela 1 - Caracterização da faixa etária da população do estudo

Variáveis	Sexo		n (212)	%
	Masculino (66)	Feminino (146)		
Faixa Etária				
<30	4	3	7	3,3
30 a 45	9	22	31	14,6
46 a 60	27	58	85	40,1
> 60	26	63	89	42,0

Fonte: Protocolo de pesquisa

Quanto à escolaridade, 4,7% declaram nunca terem ido à escola e 44,3% não concluíram o ensino fundamental (Tabela 2).

Tabela 2 - Nível de escolaridade dos pacientes atendidos pela pesquisa

Variáveis	n	%
Escolaridade		
Analfabeto	10	4,7
Fundamental Incompleto	94	44,3
Fundamental Completo	46	21,7
Ensino Médio Incompleto	8	3,8
Ensino Médio Completo	44	20,8
Ensino Superior Incompleto	2	0,9
Ensino Superior Completo	3	1,4

Fonte: Protocolo de pesquisa

A média do tempo de conhecimento da doença através do diagnóstico confirmatório de DM ficou em $10 \pm 8,7$ anos, com 35,8% entre 5 e 10 anos e 25,9% entre 11 e 20 anos de doença diagnosticada. Em termos de tratamento do DM, foi detectado que estava sendo feito, predominantemente, apenas com antidiabéticos de uso oral, correspondendo a 58,5% dos pacientes, ao passo que 42 (19,8%) faziam uso de antidiabéticos associado à insulina, 41 (19,3%) se tratavam apenas com insulina e 4 (1,9%) estavam realizando tratamento de maneira não farmacológica.

Em relação ao conhecimento sobre a Síndrome do pé diabético, 65,6% afirmaram não saber do que se tratava. Em contrapartida, 92 (43,4%) pacientes mostraram ter alguns cuidados com seus pés (Tabela 3). Nesse contexto, notou-se que as pessoas com ensino médio e superior, geralmente, eram as que declaravam ter cuidados com os pés, como o emprego de emolientes, quando comparado àquelas que cursaram apenas o ensino fundamental ou não o concluíram ($p < 0,001$).

Tabela 3 - Conhecimento sobre o pé diabético e os cuidados necessários

Variáveis	n	%
Orientação sobre a doença		
Orientado previamente	73	34,4
Não orientado previamente	139	65,6
Orientação sobre a doença x cuidado com os pés		
Orientação prévia e cuidados especiais	49	23,1
Orientação prévia sem cuidados especiais	23	10,8
Sem orientação prévia com cuidados especiais	43	20,3
Sem orientação prévia sem cuidados especiais	96	45,3

Fonte: Protocolo de pesquisa

Os resultados dos exames dermatológicos mostraram que a maioria dos pacientes apresentava lesões cutâneas, resultando em uma média de, aproximadamente, 2 lesões por pessoa examinada. Entre as manifestações cutâneas, destacaram-se a xerose (55,2%), as onicomicoses (43,9%) e as fissuras (31,1%), ao passo que 9% dos pacientes não apresentaram nenhuma lesão (Tabela 4).

Tabela 4 - Afecções dermatológicas identificadas nos pés da população do estudo

Variáveis	n	%
Manifestações cutâneas		
Xerose	117	55,2
Onicomicose	93	43,9
Fissuras	66	31,1
Calos	32	15,1
Úlcera Plantar	10	4,7
Tínea Pedis	10	4,7
Púrpura Pigmentar Crônica	8	3,8
Erisipela	4	1,9
Candidíase Plantar	4	1,9
Verruga Plantar	2	0,9
Nenhuma lesão	19	9,0
Amputação	7	3,3

Fonte: Protocolo de pesquisa

A média de lesões dermatológicas por paciente com até cinco anos de doença foi de 1,47, enquanto que, entre os pacientes com mais tempo de diagnóstico, a média de lesões foi de 1,8, no entanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa. Analisando os dados, observou-se significativa associação entre o tempo de doença e a presença de lesões dermatológicas, destacando que, quanto maior o tempo de doença, isto é, mais que cinco anos, aumentava a probabilidade de os pacientes terem afecções nos pés ($p=0,01$).

Na comparação entre os sexos, observou-se que, entre as mulheres, havia maior proporção de apresentarem pelo menos uma lesão dermatológica quando comparado com os homens ($p=0,01$). Além disso, especificamente a xerose foi identificada com maior frequência e estatisticamente significativa no gênero feminino ($n= 86$; $p=0,03$). Não houve diferença significativa entre os gêneros com relação à presença das demais afecções dermatológicas identificadas no estudo.

Em relação às comorbidades associadas ao curso do DM entre os pacientes envolvidos, a hipertensão arterial sistêmica (60,8%) teve lugar de destaque, seguida da dislipidemia (24,1%) e da neuropatia periférica (18,9%) (Tabela 5).

Tabela 5 - Comorbidades identificadas nos pacientes

continua

Variáveis	n	%
Comorbidades		
HAS*	129	60,8
Dislipidemia	51	24,1
Neuropatia	40	18,9
Tireoide	19	9,0
Retinopatia	13	6,1
Nefropatia	11	5,2
Artrose	9	4,2
Asma	5	2,4
Osteoporose	5	2,4
Hepatite C	2	0,9

Tabela 5 - Comorbidades identificadas nos pacientes

Variáveis	n	conclusão
		%
Comorbidades		
Catarata	2	0,9
Cardiopatia	2	0,9
Depressão	5	2,4
Outros	5	2,4

*HAS = Hipertensão Arterial Sistêmica

Fonte: Protocolo de pesquisa

Discussão

A população do estudo revelou uma predominância do sexo feminino e faixa etária acima de 60 anos (43,9%). Tais características se mantiveram semelhantes às descritas em outros estudos (BRAGANÇA, 2010; BORTOLETTO; HADDAD; KARINO, 2009; SOUZA, 2008).

Com relação à escolaridade, detectou-se baixo grau de instrução, podendo ser entendida como redutor do acesso a informações sobre a doença e seu controle, favorecendo riscos e desenvolvimento de complicações (SOUZA, 2008). Entende-se que o acesso precário à rede de saúde, a insuficiência de treinamento de profissionais em relação a pé diabético, a fragilidade na regulação de referência e contra referência, bem como registros e monitorização de amputações por DM ineficientes podem agravar a problemática (SBD, 2015).

Dentre os pacientes que declararam ter cuidados com os pés, predominaram aqueles com ensino médio e superior. Esses dados enfatizam a necessidade da implementação de estratégias educacionais e assistenciais acessíveis que facilitem o entendimento e o apoio a essa população, objetivando simplificar a compreensão do autocuidado para uma maior abrangência dos pacientes, independentemente de sua escolaridade (BRAGANÇA, 2010; SOUZA, 2008). Mister ressaltar que as estratégias de educação em saúde devem obrigatoriamente fazer parte do tratamento do DM e se constituem em uma forma de abordar aspectos relevantes para o cuidado com esta doença. Nesse sentido, o alvo da educação em saúde em diabetes é promover o autocuidado e aumentar o conhecimento sobre a doença e, com isso, mudar hábitos que prejudiquem o controle e proporcionem o aparecimento de complicações (AMARAL; TAVARES, 2009).

O nível de escolaridade e a localização territorial refletem diretamente no conhecimento sobre o DM e suas complicações mais comuns, a forma correta de tratamento e sua adequada prevenção (SANTOS et al., 2011). Tal averiguação não foi diferente nesta pesquisa. Quando questionados sobre conhecerem a Síndrome do pé diabético, 139 (65,6%) pacientes afirmaram não saber do que se trata. O dado é preocupante, considerando a importância da informação para uma prevenção efetiva desta complicação e que a maioria dos pacientes a desconhece. Deste total, apenas 43 (30,9%) referiram realizar algum tipo de cuidado com os pés, reafirmando ainda mais a necessidade do conhecimento disseminado.

Os pacientes que já conheciam a Síndrome, em sua maioria, já tinham um cuidado maior com os pés. A baixa escolaridade, em geral, reflete a baixa renda familiar, que também interfere no controle da doença, principalmente em relação à alimentação e aos cuidados de

higiene e calçados. Esta questão reflete negativamente na saúde do paciente, pois, mesmo que a unidade básica de saúde esteja preparada e equipada com instrumento e pessoal, sem ingesta nutricional adequada e autocuidados básicos a intervenção do profissional de saúde trará benefícios limitados, em virtude dos problemas sociais envolvidos no contexto de vida do paciente (SANTOS et al., 2011).

Quando foi questionada a prática do autocuidado para com o pé diabético, a maioria dos investigados no presente estudo relatou não ter cuidados especiais com os pés, o que de maneira semelhante foi demonstrado no estudo de Souza (2008) e Morais et al. (2009). Estes resultados ressaltam a importância de uma educação para o autocuidado, principalmente no que concerne às lesões nos pés (MAUES, et al., 2007). O processo educativo deve ser simples, relevante, consistente e contínuo. Está bem estabelecido que 85% dos problemas decorrentes do pé diabético são passíveis de prevenção, a partir dos cuidados especializados (ROCHA, 2009).

Descrevendo a terapêutica na população estudada, foi observado que 1,9% estavam realizando tratamento de maneira não farmacológica, apenas com dieta associada à realização de alguma atividade física; 58,5% faziam uso de hipoglicemiantes orais; 19,8% associavam a insulina e os hipoglicemiantes orais; e 19,3% se tratavam apenas com a insulina. Essa diferença na forma de tratamento afirma a prevalência de DM tipo 2 entre os participantes da pesquisa (BORTOLETTO; HADDAD; KARINO, 2009; SOUZA, 2008).

As comorbidades observadas com maior frequência foram a Hipertensão Arterial Sistêmica e a dislipidemia. Esses valores mantiveram a proporcionalidade semelhante a outros estudos na área (THOMAZELLI; MACHADO; DOLÇAN, 2015; FERREIRA; SANTOS, 2009). A presença de vasculopatia foi observada em 11,3% dos pacientes, valor inferior ao encontrado em outro estudo realizado em um hospital público de Recife (SANTOS et al., 2011), porém não menos importante. A neuropatia periférica esteve presente em 18,9% do total dos pacientes estudados. Um estudo realizado em Florianópolis determinou que 17,14% apresentavam sintomas neuropáticos periféricos, e outro realizado em um município de Santa Catarina em 2014, 20,35% (BRAGA, et al., 2015).

A maioria dos examinados durante o estudo apresentava lesões cutâneas, resultando uma média de 2 lesões por pessoa examinada. Outro estudo realizado em 2000, na cidade de Ribeirão Preto, com 403 pacientes, também detectou a presença de alterações cutâneas na maior parte dos pacientes entrevistados, porém com uma média maior que a encontrada em nosso estudo, correspondendo de 3 a 4 lesões por paciente (3,7%) (FOSS, 2005). O percentual de pacientes sem nenhuma lesão cutânea também foi superior ao encontrado no presente estudo, 19% contra 9%.

Este estudo identificou diversos tipos de lesões dermatológicas, sendo a xerose presente em 55,2% da população estudada, a onicomicose em 43,9% e as fissuras em 31,1%, com maior destaque pela sua alta prevalência. Esses valores aproximaram-se dos dados apresentados por outra pesquisa realizada em Ribeirão Preto, onde a xerose foi responsável por 63,4% das úlceras nos pés dos pacientes diabéticos, a onicomicose por 20,8%, calos e rachaduras por 49,5% (SOUZA, 2008; PEDROSA, 2001). A associação de quanto maior o tempo de doença, maior a probabilidade de encontrar lesões dermatológicas, foi realizada, comparando a população com menos e com mais de cinco anos de diagnóstico de DM, mostrando associação significativa nos resultados deste trabalho ($p=0,01$).

O comprometimento da pele é fator facilitador para a instalação de um processo infeccioso, podendo atingir planos mais profundos de tecidos subcutâneos, principalmente

se associados a perdas sensitivas e dolorosas e também a deformidades estruturais, o que pode levar a infecções graves e ocasionar a amputação do membro (VIGO, 2006).

Conclusão

Este estudo demonstrou a elevada frequência de lesões dermatológicas em pacientes com DM, predominando naqueles com maior tempo de doença e menor grau de escolaridade. Estes achados reforçam a importância de fornecer orientações acessíveis e incentivar o autocuidado dos pacientes, como estratégia de reduzir a ocorrência de complicações nos pés de pacientes diabéticos.

Conflitos de interesse

Declaramos que não há conflito de interesses na redação do presente artigo.

Referências

ALAVI, A. et al. Diabetic foot ulcers Part I. Pathophysiology and prevention. **Journal of the American Academy of Dermatology**, v.70, n. 1, p. 1. e1 – 1. e18, jan. 2014.

ALBERTI, K.G.; ZIMMET, P.Z. **Definition, diagnosis and classification of diabetes mellitus and its complications**. Part 1: Diagnosis and classification of Diabetes Mellitus. Geneva: WHO, 1999.

AMARAL, A.S.; TAVARES, D.M.S. Cuidados com os pés: conhecimento entre pessoas com diabetes mellitus. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 4, p. 801-810, 2009.

AMERICAN DIABETES ASSOCIATION. **Diagnosis and classification of diabetes mellitus**. Diabetes Care, 2013.

BAKKER, K.; APELQVIST, J.; SCHAPER, N.C. Practical guidelines on the management and prevention of the diabetic foot 2011. **Diabetes/Metabolism Research and Reviews**, v.28, n. 1, p. 225-231, Feb. 2012.

BARBOSA J.H.P.; OLIVEIRA S.L.; SEARA L.T. Produtos da glicação avançada dietéticos e as complicações crônicas do diabetes. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 113-124, jan./fev. 2009.

BOADA, A. Lesiones cutâneas em el pie diabético. **Actas Dermo-Sifiliográficas**, v. 103, n. 5, p. 348-356, 2012.

BORTOLETTO, M.S.S.; HADDAD, M.C.L.; KARINO, M.E. Pé diabético, uma avaliação sistematizada. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar**, Umuarama, v. 13, n. 1, p. 37-43, jan./abr. 2009.

BRAGA, D.C. et al. Avaliação de neuropatia e complicações vasculares em pacientes com diabetes mellitus em um município rural de Santa Catarina. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v. 59, n. 2, p. 78-83, abr./jun. 2015.

BRAGANÇA, C.M. et al. Avaliação das práticas preventivas do pé diabético. **Journal of the Health Sciences Institute**, Campinas, v. 28, n. 2, p.159-163, abr./jul. 2010.

CAIAFA, J.S. et al. Atenção integral ao portador de Pé Diabético. **J. Vasc. Bras.**, v.10, n. 4, Supl. 2, 2011.

CECILIO, H.P.N. et al. Comportamentos e comorbidades associados as complicações microvasculares do diabetes. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-119, ago. 2015.

FERREIRA, F.S.; SANTOS, C.B. Qualidade de vida relacionada à saúde de pacientes diabéticos atendidos pela equipe saúde da família. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 406-411, jul./set. 2009.

FOSS, N.T. et al. Dermatoses em pacientes com diabetes mellitus. **Revista de Saúde Pública da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 677-682, mar. 2005.

LEDESMA, M.S. et al. Complicaciones macrovasculares del paciente diabético. Pie diabético. **Medicine**, v. 10, n. 17, p. 1110-1124, 2008.

MAUES, C.R. et al. Epidemiologia de idosos internados na enfermaria de clínica médica de hospital público. **Rev. Para. Med.**, Belém, v. 21, n. 3, set. 2007.

MORAIS, G.F.C. et al. Conhecimento e práticas dos diabéticos acerca das medidas preventivas para lesões de membros inferiores. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 33, n. 3, p. 361-371, jul./set. 2009.

ROCHA, R.M.; ZANETTI, M.L.; SANTOS, M.A. Comportamento e conhecimento: Fundamentos para prevenção do pé diabético. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 17-23, 2009.

SANTOS, I.C.R.V. et al. Amputações por pé diabético e fatores sociais: Implicações para cuidados preventivos de enfermagem. **Northeast Network Nursing Journal (Rev. Rene)**, Fortaleza, v. 12, n. 4, p. 684-691, out./dez. 2011.

SBD: SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Atualização Brasileira sobre diabetes**. Rio de Janeiro: Diagramic, 2015.

SBD: SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes: 2014-2015**. São Paulo: AC Farmacêutica, 2015.

SOUZA M.A. **Autocuidado na prevenção de lesões nos pés**: conhecimento e prática de pacientes diabéticos. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2008.

THOMAZELLI, F.C.S.; MACHADO, C.B.; DOLÇAN, K.S. Análise do risco de pé diabético em um ambulatório interdisciplinar de diabetes. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 10-14, jan./mar. 2015.

TSCHIEDEL, B. **Endocrinologia JBM**, v. 102, n. 5, 2014.

VIEIRA-SANTOS, I.C.R. et al. Prevalência de pé diabético e fatores associados nas unidades de saúde da família da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil, em 2005. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.12, p. 2861-2870, dez. 2008.

VIGO, K.O. et al. Caracterização de pessoas com diabetes em unidades de atenção primária e secundária em relação a fatores desencadeantes do pé diabético. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 296-303, ago. 2006.

VIGO, K.O.; PACE, A.E. Pé diabético: estratégias para prevenção. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 100-109, 2005.

Artigo recebido em:
02/07/2016
Aceito para publicação em:
05/09/2016



CARTILHA DE PASSATEMPOS COMO VEÍCULO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL

PUZZLE BOOK AS AN EDUCATION TOOL FOR ORAL HEALTH

*Andressa Secco**

*Marceli Dias Ferreira***

*Alessandra de Souza Martins****

*Cristina Berger Fadel*****

RESUMO

O lúdico é uma estratégia cada vez mais utilizada para transmitir valores e impulsionar mudanças de comportamento na área da saúde. Este trabalho, vinculado ao projeto de extensão Nós na Rede, objetiva apresentar a utilização de uma cartilha de passatempos como meio de sensibilização e motivação infantil no campo da saúde bucal. A cartilha intitulada 'Vamos colorir?' vem sendo empregada como meio auxiliar do acesso ao conhecimento infantil, abordando os temas etiologia e prevenção da cárie dentária, com ênfase no papel da dieta, na susceptibilidade à doença e na orientação em higiene bucal. Direcionada para crianças em fase de alfabetização, apresenta 14 passatempos inéditos com atividades para colorir, jogo dos sete erros, liga pontos, caça ao tesouro, labirinto e palavras cruzadas. Esse instrumento é utilizado em eventos de saúde pontuais e de livre demanda e vem sugerindo o pronto efetivar da sensibilização e da facilitação do acesso infantil a informações de saúde bucal.

Palavras-chave- criança; saúde bucal; educação em saúde; materiais educativos e de divulgação; odontologia.

ABSTRACT

The ludic strategy is used by health professionals as a tool capable of transmitting values and promoting changes in behavior. The aim of this study, which is linked to the extension project 'Nós na Rede,' is to

* Aluna de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná – Brasil. andressa_3556@hotmail.com

** Aluna de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná – Brasil. marcelif23@gmail.com

*** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná – Brasil. alessandraphn@hotmail.com

**** Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná – Brasil. cbfadel@gmail.com

present the use of a puzzle book as a means of raising awareness of and motivating oral health. The booklet entitled 'Vamos colorir?' has been used as support material to assess children's knowledge about the etiology and prevention of tooth decay, emphasizing the role of diet, susceptibility to the disease, and guidance on oral hygiene. This book, which is directed to children in the literacy phase, presents 14 entertaining games, including drawings to be colored, spot the seven errors, connect the dots, treasure search, labyrinth, and crosswords. This instrument is utilized in health events at free demand, and it has been shown to be an effective tool to raise awareness and to facilitate the access to oral health information by children.

Keywords: child; oral health; education in health, educational and dissemination materials; dentistry.

Introdução

Atualmente, a interação entre ludicidade e saúde vem ocupando importante espaço de discussão na área educacional, rompendo o paradigma de que brincadeira seria somente um objeto isolado de reflexão infantil. Autores afirmam que o brincar constitui-se atividade indispensável para o desenvolvimento humano, visando a socialização, a interação social e a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014; GINSBURG et al., 2007; GOLDSTEIN, 2012; DA SILVA et al., 2016).

Em especial, no contexto infantil, o desenvolvimento de formas motivacionais mais sensíveis representa elemento central no estabelecimento da comunicação e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. A criança é um sujeito social e histórico, inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, e o lúdico representa uma ponte para a aquisição de novos valores e conhecimentos. Portanto, jogos e brincadeiras, carregados de simbologias, são como exercícios de (re) elaboração e construção de comportamentos e de descobertas de novos caminhos para a aprendizagem. (DALLABONA; MENDES, 2004; MOYLES, 2002).

O jeito de fazer saúde acumulado tradicionalmente nas formas populares de cuidar, denominadas práticas populares de cuidado, tem desvelado possibilidades de construção de processos de cuidado dialogados, participativos e humanizados, acolhedores da cultura e do saber popular. (BRASIL, 2012). No universo da educação e saúde bucal, a vivência de experiências significativas pode favorecer o envolvimento da criança na construção de novos conhecimentos, facilitando a mudança de atitudes, hábitos e cuidados.

Cientes da relevância da efetivação de práticas educativas em saúde por meio da ludicidade, este trabalho se propõe a apresentar a utilização de uma cartilha de passatempos como meio de sensibilização e motivação infantil no campo da saúde bucal.

Referencial teórico-metodológico

A presente iniciativa está vinculada ao projeto de extensão 'Nós na Rede: Contribuições da Odontologia para Educação, Prevenção e Manutenção da Saúde', do Departamento de Odontologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e conta com a participação de acadêmicos graduandos e pós-graduandos, agentes universitários e professores.

O referido projeto atua como viabilizador da inserção social em busca da quebra do paradigma do ensino reprodutivo e descontextualizado, envolvendo-se em novas formas de produção do conhecimento e aplicação social, com ênfase na estratégia política e metodológica nacional denominada Promoção da Saúde. (BRASIL, 2006; DE ALMEIDA et al., 2012; GUIMARÃES, 2003). Essa é uma das estratégias

do setor de saúde que trabalha na perspectiva da integralidade de saberes e práticas, pois proporciona o encontro com outros espaços, com outros agentes e com tecnologias que qualificam a relação entre os cidadãos, uma vez que se pauta na subjetividade inerente aos seres humanos. Suas ações são consolidadas em diversos espaços sociais, em órgãos definidores de políticas e, também, nas universidades, buscando a formação de redes de apoio ao desenvolvimento comunitário. (NARVAI, 2003).

O projeto 'Nós na Rede' desenvolve práticas voltadas à comunidade do município de Ponta Grossa/PR e região adscrita, por meio de parcerias com equipamentos públicos, privados e instituições sem fins lucrativos. Suas ações são desenvolvidas em diversos espaços sociais, como áreas de lazer, praças, centros esportivos, feiras populares ou qualquer outro ambiente com potencialidade para a promoção da saúde (bucal). (BORDIN et al., 2012).

A cartilha de passatempos intitulada 'Vamos colorir?' é direcionada para crianças em fase de alfabetização, em que a construção da curiosidade é mais explorada na tentativa natural de conhecer o mundo. Sua finalidade é incitar a descoberta de informações relacionadas à saúde bucal, visando favorecer o envolvimento infantil na construção de práticas e comportamentos saudáveis. Além disso, esse instrumento busca suprir a carência de políticas de apoio voltadas à comunidade local, no âmbito da saúde bucal infantil, e propiciar ao acadêmico extensionista de Odontologia uma nova vivência prática da atenção coletiva em saúde.

Essa cartilha apresenta 14 passatempos inéditos, abordando os temas etiologia e prevenção da cárie dentária, com ênfase no papel da dieta e a susceptibilidade à doença e na orientação sobre higiene bucal. As atividades que compõem esse instrumento foram confeccionadas com figuras disponibilizadas pela página virtual de acesso gratuito *Freeimages* (<http://pt.freeimages.com/>) e adaptadas à lógica da educação em saúde bucal.

Para mobilizar os processos de aprendizagem infantil de modo a corroborar no desenvolvimento de suas capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre o objeto de estudo, as situações de aprendizagem criadas foram desenvolvidas de forma sequenciada, articulada e contextualizada. (ALEXANDER, 2000; GRIFFIN et al., 2003). Os passatempos foram também pensados sob um enfoque de clareza e atratividade, com figuras impressas em preto e branco e de tamanho que possibilite pintar para que, com a resolução das atividades, a criança possa se sentir motivada a conquistar e manter um sorriso saudável. Além da atividade de colorir, há também o jogo dos sete erros, liga pontos, caça ao tesouro, labirinto e palavras cruzadas (Figura 1).

A atividade lúdica vem sendo cada vez mais utilizada por profissionais de diferentes áreas da saúde, uma vez que serve de estímulo para a construção do conhecimento humano, constituindo-se importante ferramenta de desenvolvimento pessoal, capaz de transmitir valores e, até mesmo, impulsionar mudanças no comportamento, principalmente de crianças. (DA SILVA et al., 2016; HAYES, 2003; HOWARD, 2010; MCINNES et al., 2011). As crianças, quando brincam ou realizam atividades prazerosas, buscam atribuir significados e estabelecer vínculos, tornando-se assim capazes de construir aprendizados. (VYGOTSKY, 1998; MCARDLE, 2001; LINSEY, 2003). Dessa forma, é na interação com as atividades que envolvem simbologias que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, possibilitando a ampliação de sua consciência e a construção de sua autonomia.

Figura 1- Representação gráfica da cartilha 'Vamos Colorir?'. UEPG. Ponta Grossa/PR, 2016

VAMOS COLORIR?
projeto Nós na Rede

UEPG

Ligue os pontos e descubra **Vamos ver se você é bom em**
nosso melhor aliado! **achar os 7 erros?**

Oi, amigos!
Preciso da ajuda de vocês
para salvar os dentes das
crianças!

Dentista

Como é bom ir ao dentista! **Quando comemos e não**
escovamos os dentes, a
cárie aparece!

Ajude o dente a encontrar o caminho
para o combate aos monstros da cárie!

Para que os monstros da cárie não
machuquem os dentes, estes três
objetos são essenciais !!!

Ache os sete erros! **São 4 os elementos fundamentais**
para a saúde bucal:

- Dentista
- Fio Dental
- Escova
- Creme Dental

Ajude a escova encontrar a pasta! **Existem 7 erros nestas imagens.**
Você sabe quais são?

C	R	E	M	E	D	E	N	T	A	L	
S	C	E	D	O	M	A	H	Y	R		
A	R	C	J	I	V	E	R	D	E	F	
F	I	O	D	E	N	T	A	L	U	E	
U	N	V	R	A	H	F	N	E	O	R	
L	M	A	K	C	F	N	J	A	N	Q	
H	S	T	I	R	E	B	A	U	S	F	
O	D	E	N	T	I	S	T	A	H	O	

Ligue os pontos e
descubra o desenho!

Agora sim, vamos sempre
escovar os dentes! Que delícia!

PROJETO DE EXTENSÃO
NÓS NA REDE
DEPARTAMENTO DE
ODONTOLOGIA

AUTORES

- Profª Drª Cristina Berger Fadel (Coordenadora)
- Profª Drª Eunice Kuhn
- Andressa Secco
- Giovana Mansani
- Jeferson Costa Moliani
- Leticia Antonelo Campos
- Marcos Cesar Pomini
- Marcos Vinícius de Souza Pereira
- Sabrina Brigola
- Thais Marília Fillus

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA
Av. Carlos Cavalcanti, 193,
Uvaranas - Ponta Grossa (PR).
C.E.P. 3609-910.
Telefone: (41) 3220-3000

Quanto à forma de utilização da cartilha, esse instrumento vem sendo empregado como meio auxiliar do acesso ao conhecimento, frequentemente sucedendo um diálogo individual ou coletivo sobre o tema saúde bucal (Figuras 2 e 3). Com o emprego dessa cartilha, verificou-se a importância de propostas prévias de contato dos sujeitos com o mote a ser explorado, ainda que de baixa complexidade, para que exista realmente um valor significativo na ação, enquanto prática educacional e pedagógica. Essa condição de

métodos conjuntos torna-se importante fator motivacional para crianças, uma vez que propicia reforço a conhecimentos prévios ou já existentes e estímulo à exploração de sua criatividade.

Figura 2- Utilização da cartilha ‘Vamos Colorir?’ em instituição educacional pública, como meio motivacional após orientação sobre higiene bucal. Ponta Grossa/PR, 2016



Figura 3- Utilização da cartilha ‘Vamos Colorir?’ em praça pública, como meio motivacional após roda de conversa sobre saúde bucal. Ponta Grossa/PR, 2016



Resultados e Discussão

A educação em saúde tem sido extremamente bem sucedida na motivação e modificação de comportamentos de saúde, como demonstrado por KAY e LOCKER (1998) e WATT (2005). Tradicionalmente, sabe-se que a base para intervenções mais profícuas em saúde deve estar ancorada no reconhecimento biológico dos sujeitos e, modernamente, também em seu contexto social. (EMMONS, 2000).

No entanto, a prática aqui proposta, de utilização de uma cartilha de passatempos em eventos de saúde pontuais e de livre demanda, vem sugerindo o pronto efetivar da sensibilização e da facilitação do acesso infantil a informações de saúde bucal. Crianças de pequena idade tendem a reagir de forma rápida e positiva à exposição de novas informações, sem a necessidade de profunda contextualização de saberes (BROTHERSON, 2005), e essa afirmação pode justificar os resultados satisfatórios alcançados com a cartilha.

Até o momento, o referido instrumento foi utilizado com outras medidas educativas, atingindo aproximadamente 750 crianças, com idade de 5 a 10 anos, que expuseram alteração quase imediata do interesse em relação à saúde bucal. Dentre elas, as situações mais observadas foram: curiosidade sobre a etiologia da doença cárie e perda dos dentes decíduos, vontade de praticar repetidamente escovação dentária e lingual, desejo em demonstrar aos extensionistas os novos conhecimentos adquiridos e comprometimento em utilizar a cartilha como reforço de aprendizagem e motivação em seu núcleo familiar.

Na condição de sujeitos sociais, inseridos em manifestações históricas e hábitos culturais, as crianças em tela, frequentemente, apresentam-se acompanhadas de pais, responsáveis ou cuidadores. Esse aspecto é levado em consideração quando da utilização da cartilha 'Vamos Colorir?', frente à ciência de que a participação efetiva de pais ou responsáveis nos processos lúdicos educativos tende a transformar a aprendizagem num processo ativo, em que a informação transmitida é colocada em prática e o fator divertimento traz novas sensações e aproximações sociais.

Outro facilitador do desencadeamento de forças motivadoras no instrumento proposto se refere ao fator idade. Estudos mostram que as práticas de educação em saúde devem ser expostas à população o mais precocemente possível (PELOSI, 2000; WATSON et al., 2001; SALIBA et al., 2003), sendo a faixa etária ideal para se fomentar hábitos saudáveis e para a participação em programas educativo-preventivos de saúde bucal, de dois a nove anos. (BRASIL, 2006; VARGAS; LOBATO, 2007). Os métodos educativos devem ser utilizados com o intuito de tornar a aprendizagem mais agradável, atraente, significativa e estimulante, principalmente quando se trabalha com a população infantil. (ANTUNES et al., 2006; MASTRANTONIO; GARCIA, 2002; SANTOS, 2009; RODRIGUES, 2003; LINSEY). Nesse sentido, a cartilha 'Vamos Colorir?' vem cumprindo importante papel de aproximação afetiva com as crianças, condição fundamental para o alcance dos objetivos desejados. Ao despertar a curiosidade infantil, seu significado pode ser discutido de forma descontraída e prazerosa e o conhecimento provocado, a partir da atividade lúdica, pode ser transportado para o campo da realidade, caracterizando a transformação social.

Desse modo, a utilização do recurso pedagógico exposto vem apresentando resultados bastante expressivos em todas as comunidades, uma vez que consegue atrair a atenção individual e coletiva para os temas de interesse, despertando a curiosidade, auxiliando na (re)definição de valores, no processo de autonomia em saúde e na motivação para a aquisição e a manutenção da saúde bucal.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que a estratégia de educação em saúde proposta pela cartilha 'Vamos Colorir?' é de extrema relevância social, uma vez que impulsiona a atividade lúdica como meio facilitador do compartilhamento de informações e da motivação de crianças em busca de condutas mais saudáveis no campo da saúde bucal.

Referências

ALEXANDER, R. E. Readability of published dental educational materials. **The Journal of the American Dental Association**, v. 131, n. 7, p. 937-942, 2000.

ANTUNES, L. D. S.; et al. Avaliação da percepção das crianças e conhecimento dos educadores frente à saúde bucal, dieta e higiene. **Pesqui. bras.odontopediatria clín. integr**, v.6, n.1, 79-85, 2006.

BORDIN, D.; BORDIN, R.; FADEL, C. B. Projeto de extensão 'Nós na Rede': a odontologia à luz da promoção da saúde. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 1, p. 86-93, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica**. Saúde Bucal. Departamento de Atenção Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília, 2012.

BROTHERSON, S. E. **Understanding brain development in young children**. NDSU Extension Service, 2005.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S.; O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DA SILVA, J. R. S.; et al. Using therapeutic toys to facilitate evenipuncture procedure in preschool children. **Pediatric nursing**, v. 42, n. 2, p. 61, 2016.

DE ALMEIDA, L. E.; PEREIRA, M. N.; SILVEIRA, W. J. Educação em Saúde: uma experiência, uma comprovação. **Interagir: pensando a extensão**, n. 10, 2012.

EMMONS, K. M. Health behaviors in a social context. **Social epidemiology**, p. 242-266, 2000.

GINSBURG, K. R.; et al. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007.

GOLDSTEIN, J. **Play in Children's development, health and well-being**. Europe: Toy Industries of Europe (TIE), p.41, 2012.

GUIMARÃES, G. R. A. Promoção da saúde na escola: a saúde bucal como objeto de saber [Dissertação]. **Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz**, 2003.

GRIFFIN, J.; MCKENNA, K.; TOOTH, L. Written health education materials: Making them more effective. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 50, n. 3, p. 170-177, 2003.

HAYES, N. Play, care and learning: creating an integrated curriculum for early childhood education in Ireland. **Researching Early Childhood**, v. 5, p. 69-81, 2003.

- HOWARD, J. Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. **Educational and Child Psychology**, v. 27, n. 4, p. 91, 2010.
- KAY, E.; LOCKER, D.A systematic review of the effectiveness of health promotion aimed at improving oral health. **Community dental health**, v. 15, n. 3, p. 132-144, 1998.
- LINSEY, E. W.; COLWELL, M. J. Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. **ChildStudyJournal**, v. 33, n. 1, p. 39-53, 2003.
- MASTRANTONIO, S. S.; GARCIA, P. P. N. S. Programas educativos em saúde bucal: revisão da literatura. **J. Bras.Odontopediatr.Odontol.Bebe**, v. 5, n. 25, p. 215-22, 2002.
- MCARDLE, P. Children's play. **Child: Care, Health and Development**, v. 27, n. 6, p. 509-514, 2001.
- MCINNES, K.; et al. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. **EarlyYears**, v. 31, n. 2, p. 121-133, 2011.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**. Artmed, 2002.
- NARVAI, P. C. Recursos humanos para promoção da saúde bucal: um olhar no início do século XXI. **ABOPREV: promoção de saúde bucal**, v. 3, p. 475-94, 2003.
- OLIVEIRA, J. C. C. "Atividades lúdicas na Odontopediatria: uma breve revisão da literatura." **Revista Brasileira de Odontologia** 71.1: 103-107. 2014
- PELOSI, M. Psicopedagogia: didática aplicada à Psicopedagogia. **UFRJ/CFCH**, 2000.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Editora Porto, 2003.
- SALIBA, N.A.;et al. Programa de educação em saúde bucal: A experiência da Faculdade de Odontologia de Araçatuba-UNESP. **Odontol. clín.-cient**, v. 2, n. 3, p. 197-200, 2003.
- SANTOS, K. T.Educação em saúde bucal na escola: uma análise dos sujeitos envolvidos no processo. Tese (Doutorado) – **Faculdade de Odontologia de Araçatuba, Universidade Estadual Paulista, Araçatuba**, 2009.
- VARGAS, V. S.; LOBATO, R.C. O desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis uma estratégia de educação nutricional no ensino fundamental. 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins FontesEditora LTDA, 1998.
- WATSON, M. R.;etal.A Community Participatory Oral Health Promotion Program in an Inner-city Latino Community. **Journalofpublichealthdentistry**, v. 61, n. 1, p. 34-41, 2001.
- WATT, R. G. Strategies and approaches in oral disease prevention and health promotion. **Bulletinofthe World Health Organization**, v. 83, n. 9, p. 711-718, 2005.

Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
08/12/2016