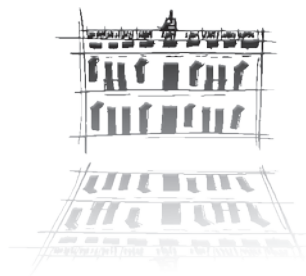


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
Divisão de Extensão Universitária

ISSN 2238-7315

REVISTA
Conexão
UEPG

ano 13 - n.2



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 Sellar, 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. 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. Herli de Sousa Carvalho – Universidade Federal do Maranhão – MA – Brasil
Dra. Jane Márcia Proganti – 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. Maíra 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 Tres – 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
Dra. Raimunda Hermelinda Maia Macena – Universidade Federal do Ceará – UFCE – 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

Dr. Ailton Fernando Santana de Oliveira - Universidade Federal de Sergipe – SE – Brasil
Dr. Alexandre Augusto Biz – Universidade Federal do Paraná – PR – Brasil
Dr. Alfredo Almeida Pina de Oliveira – Universidade de São Paulo – SP – Brasil
Dra. Ana Paula Xavier Ravelli – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Clóris Regina Blanski Grden – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Cristiane Maria Amorim Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Daniela Abreu Matos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA – Brasil
Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA – Brasil
Dra. Janice Henriques da Silva Amaral - Universidade Federal de Minas Gerais – MG – Brasil
Dr. João Aparecido Bazolli - Universidade Federal do Tocantins – TO – Brasil
Dr. João Rodolpho Amaral Flôres - Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil
Dra. Larissa Louise Campanholi – Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – PR – Brasil
Dr. Luciano Games - Universidade Federal de São Paulo – SP – Brasil
Dra. Marcia Regina Martins Alvarenga – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – MS – Brasil

Dra. Nilza Alves Marques Almeida – Universidade Federal de Goiás – GO – Brasil
Dr. Paulo Humberto Porto Borges - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR - Brasil
Dr. Ricardo Martins Porto Lussac - Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Dra. Rúbia Gisele Tramontin Mascarenhas – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dr. Ricardo Zanetti Gomes – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – Brasil
Dra. Tatiana Montes Celinski – 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.
REVISTA INDEXADA

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. 2 maio/ago. 2017

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

1- Multidisciplinar. 2 - Extensão Universitária.

REVISTA INDEXADA

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

QUALIS SUCUPIRA

B1 em Educação. B2 em Ensino.
B4 em Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Geografia; Interdisciplinar; Odontologia; Psicologia; Sociologia.
B5 em Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Educação Física; Letras e Linguística; História.

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	213
■	CORRIDA DE AVENTURA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO-PE ADVENTURE RACE: AN OUTREACH UNIVERSITY ACTION OF THE UNDERGRADUATE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF VALE DO SÃO FRANCISCO – PE	214
■	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O MITO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E POVOS TRADICIONAIS COUNTING STORIES: THE MYTH AS A TOOL TO APPROACH THE UNIVERSITY AND TRADITIONAL PEOPLES	228
■	A HISTÓRIA SERTANISTA DA CASA DE PEDRA DE AMARANTINA, NAS MINAS GERAIS: PATRIMÔNIO E IDENTIDADES LOCAIS THE SERTANISTA HISTORY OF THE CASA DE PEDRA IN AMARANTINA, MINAS GERAIS: HERITAGE AND LOCAL IDENTITIES	238
■	ANÁLISE DE SOBRECARGAS ADQUIRIDAS POR CUIDADORES E SEUS PACIENTES COM COMPLICAÇÕES NEUROLÓGICAS ANTES E APÓS UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÕES ANALYSIS OVERLOADS ACQUIRED FOR CAREGIVERS AND THEIR PATIENTS WITH NEUROLOGICAL COMPLICATIONS BEFORE AND AFTER GUIDANCE PROGRAM.	256
■	A TRANSEXUALIDADE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE TRANSSEXUALITY IN THE CONTEXT OF THE WORK EDUCATION PROGRAM FOR HEALTH	268
■	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS NA AMAZÔNIA: POTENCIALIZANDO AS PRÁTICAS DOCENTES EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION IN SCHOOLS OF AMAZONIA: POTENTIATING TEACHERS' PRACTICES	282
■	GRUPO DE ACOLHIDA EM SAÚDE MENTAL: A PSICOLOGIA NA ATENÇÃO BÁSICA RECEPTION GROUP IN MENTAL HEALTH: PSYCHOLOGY IN PRIMARY HEALTH CARE	294
■	QUEM SE AMA, PROTEGE SUA PELE: ORIENTAÇÕES FARMACÊUTICAS NA PREVENÇÃO CONTRA O CÂNCER DE PELE “IF YOU LOVE YOURSELF, YOU WILL PROTECT YOUR SKIN FROM SUN DAMAGE”: PHARMACEUTICAL GUIDANCE IN THE FIGHT AGAINST SKIN CANCER	306
■	ANÁLISE DAS CAPACIDADES COORDENATIVAS EM PRATICANTES DE FUTSAL E CAPOEIRA NA FAIXA ETÁRIA DE 7 A 8 ANOS ANALYSIS OF COORDINATING CAPACITIES OF CHILDREN FROM 7 TO 8 YEARS OF AGE WHO PRACTICE CAPOEIRA OR PLAY FUTSAL	316
■	ANÁLISE DO PERFIL DE MULHERES ATENDIDAS PELA SESMA DIAGNOSTICADAS COM ASCUS NO PERÍODO DE 2013 A 2015 NO ESTADO DO PARÁ PROFILE OF WOMEN ASSISTED BY THE MUNICIPAL HEALTH DEPARTMENT OF PARÁ DIAGNOSED WITH ASCUS FROM 2013 TO 2015	328
■	PROJETO DE EXTENSÃO “ORQUESTRANDO A RECICLAGEM” OUTREACH PROJECT “ORCHESTRING RECYCLING”	340





A extensão, vista de forma cada vez mais igualitária à pesquisa, tem ganhado visibilidade à medida que as Diretrizes Curriculares Nacionais focam o ensino como centrada no acadêmico, e que a construção do conhecimento se dá quando há pressupostos teóricos que são concretizados no dia-a-dia da ação prática, o que em saúde denominamos de relação ensino-serviço. Prática que oportuniza ao acadêmico estar desde o início do curso simulando as relações do profissional junto a comunidade.

Esta concretização só se faz possível quando estão envolvidos em um mesmo cenário, professores, acadêmicos, profissionais e comunidade, num conjunto de integralidade. Este modelo significa extensão como aprendizagem.

É a partir da extensão, que se coletam dados riquíssimos das necessidades da comunidade, que possibilitam o desenvolvimento de propostas de melhorias tanto no urbano quanto no rural, pela ótica de se pensar a Universidade como um ente do Estado responsável pelo processo de transformação social.

No mundo globalizado e virtualizado em que vivemos, o aspecto “humanizador” está cada vez menos valorizado, e estar em contato direto com as pessoas, saber ouvir-cuidar e propor soluções para os problemas do social, são desafios que a extensão, como flexibilizadora do ensino, tem cumprido de forma brilhante.

A comunicação desenvolvida pela extensão entrelaça pessoas, em um contexto onde o online é o palco, a Universidade ainda é capaz de desenvolver sensibilidade humana em seus acadêmicos, futuros profissionais que levam a ética, o humano, o reflexivo e o crítico para o dia-a-dia de seu trabalho.

Que a crise paradigmática que vivemos possa ser vencida através de movimentos integrados entre a “universidade” e seus atores, através do trinômio ensino-pesquisa-extensão, dentro da lógica de se pensar em extensão para o século XXI.

Fabiana Postiglione Mansani

Professora do Departamento de Medicina
Universidade Estadual de Ponta Grossa

CORRIDA DE AVENTURA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO-PE

ADVENTURE RACE: AN OUTREACH UNIVERSITY ACTION OF THE UNDERGRADUATE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF VALE DO SÃO FRANCISCO – PE

PE - BRASIL

*Marcelo de Maio Nascimento***Fernando Alcantara Vieira de Moura***

RESUMO

Atualmente, as relações entre o homem e a natureza se apresentam abaladas. Isso denota a importância do investimento em atividades que promovam a consciência ambiental e o comportamento sustentável nas pessoas. Um caminho para isso consiste na prática de modalidades esportivas ao ar livre. Assim, considerando que o interesse da população por atividades junto à natureza vem crescendo e que professores de Educação Física estão investindo nessas práticas, é necessário que esses profissionais recebam durante sua formação acadêmica informações qualificadas sobre a prática do esporte junto à natureza, de forma sustentável. O presente artigo tem por fim apresentar uma ação de extensão com foco na corrida de aventura (CA), desenvolvida na região do Salitri, município de Juazeiro-BA, organizada pelos alunos da disciplina de Esporte e Gestão Ambiental (EGA) do curso de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Palavras-chave: corrida de aventura; formação acadêmica; educação física; extensão universitária.

ABSTRACT

Nowadays the relationship between man and nature is unstable. This demonstrates the importance of investing in activities that promote environmental awareness and sustainable behavior. One way of doing this is to practice outdoor sports. Thus, considering that the interest of the population for outdoor activities is increasing and Physical Education professionals are investing in these practices, it is necessary that they receive during their academic education accurate information about the practice of outdoor sports in a sustainable way. This article aims to present an outreach university action that focused on adventure racing (AR) developed in the Salitri region, municipality of Juazeiro-BA, organized by students

* Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), PE – Brasil. E-mail: marcelo.nascimento@univasf.edu.br

** Aluno de graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), PE – Brasil. Email: fernando_moura1974@yahoo.com.br

of the discipline of Sport and Environmental Management (SEM) in the Physical Education undergraduate course at the Federal University of Vale do São Francisco (UNIVASF, in the Portuguese acronym).

Keywords: adventure race; academic education; physical education; outreach university projects.

Introdução

Vivemos em um momento de transições e desestabilizações, em especial, no que diz respeito ao meio ambiente. O interessante nesse contexto é que o responsável por este desequilíbrio é o próprio homem, visto que muitas dessas transformações sobrevêm do seu baixo ou inexistente nível de consciência ambiental e hábitos agressivos aos ambientes naturais. O caso é histórico, pois o posicionamento humano frente à natureza sobrevém, em muito, de sua visão antropocêntrica. (MARTINS; SOUZA, 2016). Diante disso, evidencia-se a visão do homem sobre a natureza como provedora de bens de consumo.

Assim, na tentativa de amenizar ou regular as degradações que a natureza vem sofrendo, buscase, por meio da lei, em encontros e conferências regionais e internacionais, enfatizar a necessidade de proteção dos recursos naturais que ainda hoje existem, buscando dessa forma garanti-los às gerações futuras. Paralelo a isso, há o investimento em procedimentos educativos, os quais têm por intenção informar e sensibilizar indivíduos de diferentes faixas etárias sobre a seriedade da questão ambiental que enfrentamos. Essas medidas buscam desenvolver a visão biocêntrica entre as pessoas, a qual exalta o valor e as belezas dos ambientes naturais. (MENEGUZO; CHAICOUSKI; MENEGUZO, 2009).

Entre as medidas de cunho educativo, há a Educação Ambiental (EA). Essa educação incide em um conjunto de medidas de caráter prático e teórico (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013) que investe na conscientização de indivíduos de diferentes faixas etárias, salientando suas condições de cidadãos. Portanto, são pessoas que fazem parte de um coletivo, detentoras do direito de usufruto do meio ambiente, todavia equilibrado e saudável. (ROOS; BECKER, 2012). EA também deixa claro que o sucesso da ação só será atingido mediante o engajamento intencional de cada pessoa junto à questão.

Os procedimentos da EA abrangem diferentes mecanismos. Dentre eles há a divulgação de informações pelos meios de comunicação, como a internet, redes sociais, televisão, rádio e jornais. Outra medida incide na atuação direta nas redes do Ensino Fundamental e Médio, assim como no Ensino Superior. (CONSTANTINO; SANTOS, 2013). No caso dos cursos de graduação, foco deste estudo, a EA direciona suas ações não apenas aos alunos de cursos específicos da área ambiental, mas também a todas as demais áreas do conhecimento humano, pois esses acadêmicos atuarão, em breve, junto aos diferentes segmentos da sociedade. Nessa perspectiva, os discentes são vistos como divulgadores de hábitos e atitudes ambientalmente sustentáveis. Entre os acadêmicos, encontram-se os alunos de Educação Física, os quais desenvolvem, em suas práticas diárias, atividades em áreas fechadas (*indoor*) e ao ar livre (*outdoor*).

A aproximação do professor de Educação Física com a natureza vem crescendo ao longo dos últimos anos. Muito disso se deve à evolução das modalidades de esporte de aventura e radical. A divulgação dessas práticas pelos meios de comunicação tem proporcionado um aumento substancial do número de seus adeptos, a criação de eventos de competição e de lazer. Diante disso, as modalidades de esporte de aventura e radical também vêm refletindo sobre a economia a partir da venda de materiais esportivos, além de incentivar a indústria do turismo. (PIMENTEL, 2013). Nesse contexto, gradativamente, os cursos de Educação Física vêm incorporando em suas matrizes curriculares diferentes modalidades de esportes de aventura e radical. (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2010).

No entanto, já se percebeu que não basta apenas divulgar essas modalidades entre alunos e profissionais da área da Educação Física. (DOMINGUES; KUNZ; ARAUJO, 2011). Isso significa dizer

que essas pessoas necessitam de uma série de conhecimentos relativos aos ambientes naturais, antes do desenvolvimento de atividades junto à natureza, pois assim se atingirá, antecipadamente, a conscientização da pessoa sobre a importância de uma prática profissional sustentável, ou seja, em harmonia com a dinâmica dos ambientes naturais.

No parágrafo 4º, do art. 7º das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (BRASIL, 2004), está pautado o desenvolvimento de temas relacionados ao Meio Ambiente durante a formação do professor de Educação Física. Esse documento é amparado pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consistindo em uma extensão de reflexões desenvolvidas em Fóruns e Agendas ambientais, nacionais e globais. Todavia, historicamente falando, são poucos os cursos de Educação Física que possibilitam ao discente vivenciar a natureza em uma perspectiva de proteção e conservação, ou seja, de forma sustentável.

De tal modo, os profissionais de Educação Física, muitas vezes, não se sentem habilitados para debater questões ambientais com seus alunos e tão pouco para conectar suas práticas corporais com o discurso ambientalista. Logo esses profissionais evitam trabalhar a questão, visto que desconhecem sua abordagem em sentido transversal ou interdisciplinar. (DOMINGUES; KUNZ; ARAUJO, 2011).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por fim apresentar os procedimentos de planejamento, organização, execução e avaliação de uma ação de extensão com foco na corrida de aventura. A ação foi promovida pelos alunos da disciplina de Esporte e Gestão Ambiental (EGA), presente na grade curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), situada na cidade de Petrolina-PE, região do sertão nordestino.

Esportes radicais e de aventura

Atualmente, encontra-se um grande número de modalidades de esportes radicais e de aventura. De acordo com Pereira, Armbrust e Ricardo (2010), esportes radicais são aqueles que priorizam o risco, enquanto que nos de aventura há o predomínio da superação de determinados desafios geográficos. O número de atividades é tão extenso que faz com que os termos sejam desconhecidos ou mesmo confusos para alguns. Essas atividades apresentam grandes atrativos para sua prática, visto que proporcionam diferentes emoções e/ou perigo controlado. Isso significa dizer que esportes de aventura e radical são excitantes, conduzem seus adeptos a situações extremas, onde há o limite, requerendo controle físico e emocional. No caso dos esportes de aventura, as provas exigem o saber técnico de cada pessoa, propiciando também a solidariedade.

Nesse contexto, essas modalidades são uma porta aberta para o contato com os elementos da natureza (água, sol, terra, vento, vegetação, animais), responsáveis por sensações distintas e, muitas vezes, desconhecidas de calor, frio, altura, cores, sons, cheiros, entre outros. Dessa forma, os praticantes de esportes radicais e de aventura desenvolvem tanto o prazer como a admiração pela natureza. Essas percepções são comuns durante a prática das seguintes modalidades: i) Terrestres: arborismo, *bicicross*, cavalgada, *caving*, *mountain bike*, enduro a pé e terrestre, *paintball*, *trekking*, arborismo, montanhismo, alpinismo, corrida de aventura; ii) Aquáticas: boia-cross, canoagem, caiaque, canoa, *jet-ski*, *kite-surf*, *windsurf*, *stand up paddle*, motonáutica, mergulho, *rafting*, pesca esportiva; iii)

Aéreas: asa delta, parapente, balonismo, paraquedismo, pêndulo, *ski-surf*, tirolesa, entre outros.

Corrida de aventura

A Corrida de Aventura (CA) foi criada no ano de 1980, na Nova Zelândia. Essa corrida se deu por meio de um evento multi esportivo, intitulado como “*Cost to Cost*”. Três anos mais tarde, nos Estados Unidos da América (EUA), foi realizada a segunda prova, contudo esta não obteve repercussão. Ao longo da década de 80, os eventos de CA foram crescendo em número, destacando-se em países como a Austrália e Nova Zelândia, chegando posteriormente à Europa. Com o passar dos anos, foram criadas as provas expedicionárias que eram formadas por equipes mistas, apresentando características mais complexas, tanto para os organizadores como para os atletas. Em 1995, investiu-se no *marketing* da CA. A ação contou com o apoio de um canal fechado de TV dos EUA. Esse evento foi denominado como “*Eco Challenge*”. A iniciativa surtiu bons resultados, uma vez que repercutiu mundialmente.

No Brasil, a primeira corrida foi organizada no ano de 1997, no estado da Paraíba-PB, sob o nome de “Expedição Mata Atlântica” (EMA). Assim, gradualmente, a CA começou a ser difundida no cenário nacional como um esporte. Sua aceitação e evolução determinou a criação de novas provas, como as de longa duração com seis ou mais dias. Um exemplo é o “*Brasil Wide*” e o “*Ecomotion*”. Essa segunda prova integra, hoje, uma das etapas do campeonato mundial de CA. O circuito apresenta alto grau de dificuldade, trazendo assim atletas de alto nível do mundo todo. No entanto, foi com a criação das federações estaduais e o apoio da Confederação Brasileira de Corrida de Aventura (CBCA) que se observou o aprimoramento estrutural e organizacional da CA, com a consequente padronização dos procedimentos das provas.

No nordeste há destaque para eventos organizados nos estados da Paraíba-PB, Sergipe-SE, Alagoas-AL, Ceará-CE e no Rio Grande do Norte-RN. Já na região do Médio São Francisco, local de realização deste estudo, mais precisamente nas cidades vizinhas de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, a CA teve seu início com atletas Juazeirenses, integrantes da equipe local intitulada como “*Insanos Adventure*”. Após residirem na cidade de Salvador, na década passada, e terem corrido por lá, os integrantes dos “*Insanos Adventure*” criaram, em 2010, o evento denominado “*Desafio dos Sertões*”. Em sua primeira edição, a prova teve a participação de apenas uma equipe regional. No ano de 2013, o *Desafio dos Sertões* sediou a competição final da edição do ano de 2012 do Campeonato Brasileiro de Corrida de Aventura (CBCA). A partir disso, nos anos seguintes, a CA cresceu consideravelmente na região do sertão, uma vez que novos atletas aderiram à iniciativa, além de se observar a criação de novas provas por novos organizadores, todos motivados pelo evento do *Desafio dos Sertões*.

Sendo assim, em um curto período de tempo, os eventos de Juazeiro-BA e Petrolina-PE demonstraram 100% de participação de atletas locais. Em 2015, as provas de CA, na região, chegaram a 100 inscritos. O rápido crescimento da CA no sertão tem também motivado atletas locais a competirem nos circuitos nacionais, divulgando, além-muros, tanto a cultura como o Bioma Caatinga para a prática da CA.

Características da prova de CA

A CA é um esporte muito mais complexo do que parece. Trata-se de um evento multi esportivo que envolve vários esportes em meio à natureza. De tal modo, ela sofre interferências diretas das peculiaridades geográficas e climáticas da região onde for sediada.

Geralmente, as provas são realizadas em equipes de quartetos mistos. Isso significa que pelo menos um dos integrantes deve ser do sexo oposto aos demais. Também existe a formação de duplas. Já nas provas dos circuitos de campeonatos mundiais, é permitida apenas a formação de quartetos mistos. Contudo em provas amadoras existem as categorias solo, trio, dupla mista, dupla feminina e a categoria família, algo muito interessante, considerando o aspecto do lazer. Isso demonstra a preocupação que os organizadores vêm apresentando para abranger públicos distintos.

Outro ponto interessante é que as provas de CA não possuem distâncias exatas, nem sequência fixa de modalidades, tão pouco determina quantas vezes cada modalidade deve se repetir ao longo do percurso. Tudo é definido com base nas condições oferecidas pela natureza onde o percurso é desenvolvido. Essa flexibilidade concede à comissão organizadora a possibilidade de que a prova se realize de forma criativa e atrativa, o que reduz os custos financeiros. As distâncias das provas podem variar, por exemplo, entre 25 Km a 1.000 Km. Nesse sentido, a duração pode ser entre 2 horas a 7 dias. No entanto, tudo isso é definido segundo as condições físicas dos atletas que se pretende atingir.

Outra particularidade da CA é a diversidade de modalidades que comumente são inseridas nas provas. Assim, pode haver o *trekking*, o *Mountain Bike*, o remo, a travessia a nado (realizado com colete salva vidas), o rapel e a orientação. Essa última é a única modalidade obrigatória, todas as demais podem ou não fazer parte de uma CA, não existindo limite de modalidades. De forma geral, quanto mais modalidades incluídas em uma prova, maior será o número de transições do percurso, logo mais dinâmico se torna o circuito. Outras modalidades que costumam aparecer nas provas de CA, dependendo do organizador do evento e aspectos da região/terreno, são ascensão, montanhismo, tirolesa, *bike run* e até mesmo a inclusão de patins.

De acordo com as regras da CA, os participantes de provas podem ter acesso para orientação apenas de um mapa e uma bússola, equipamentos permitidos e fornecidos aos participantes pela organização. O uso de GPS também é terminantemente proibido. Os atletas devem percorrer o caminho desenhado pelo organizador no mapa, passando obrigatoriamente por Pontos de Controle (PC's), em Áreas de Transição (AT's). Os PC's possuem identificação, normalmente numeradas, devendo ser encontrados de forma sequencial. A depender da comissão organizadora, os PC's poderão ser coletados de forma aleatória. Ademais, não é permitido o uso de mapas próprios, tão pouco receber o auxílio de pessoas externas. Prontamente, o princípio que rege a modalidade, durante todo o percurso, é a autossuficiência das equipes.

O debate ambientalista na graduação em Educação Física

À medida que as práticas corporais ao ar livre se intensificaram, o mercado de trabalho dos profissionais de Educação Física também se ampliou e diversificou. (ALMEIDA; DaCOSTA, 2007). Diante disso, no meio acadêmico, reflexões foram apresentadas sobre a capacidade de envolvimento e/ou envergadura do professor de Educação Física para

associar temáticas do meio ambiente em suas práticas diárias. (DOMINGUES; KUNZ; ARAUJO, 2011). Paralelamente a isso, surgiram questionamentos se os cursos de formação da área são capazes de habilitar os futuros professores de Educação Física para o desenvolvimento de atividades junto à natureza de forma sustentável. (RODRIGUES, 2012; ROSA; CARVALHINHO, 2012).

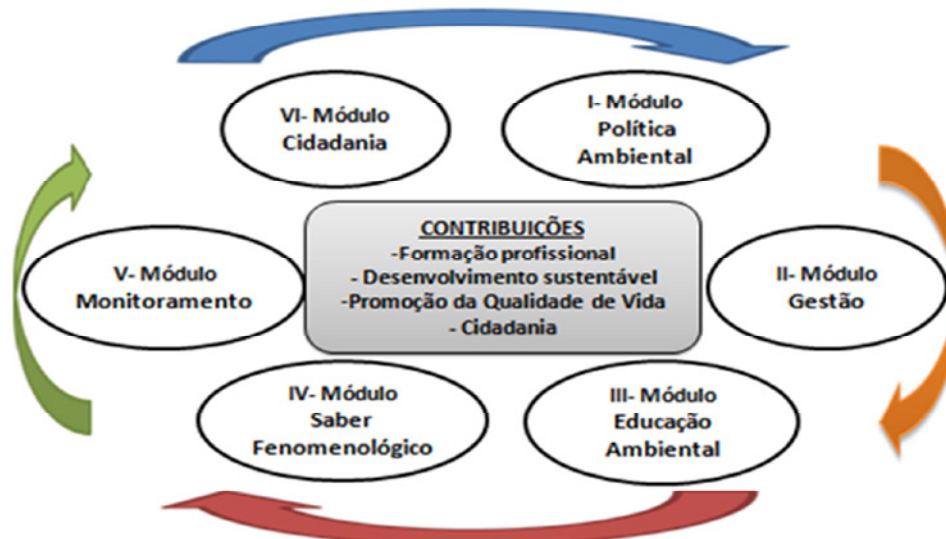
De acordo com Domingues, Kunz e Araujo (2011), professores de Educação Física desconhecem a questão ambiental. Além do mais, não se sentem aptos para agregar o tema em suas atividades cotidianas. E mesmo que a abordagem da questão se encontre pautada nas matrizes curriculares dos cursos, há carência de informações sobre as diferentes abordagens. Todo esse contexto determina o baixo envolvimento de discentes e professores de Educação Física em temáticas que abordem a questão ambiental.

Partindo dessa premissa, o curso de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), localizada na cidade de Petrolina-PE, oferece a seus discentes a disciplina intitulada como Esporte e Gestão Ambiental-EGA. Mediante suas ações, a EGA fortalece a missão institucional da UNIVASF, a qual tem por fim, na região do semiárido nordestino, a promoção do ensino superior, da pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, bem como o diálogo com a sociedade local por meio de atividades de extensão. A EGA é uma disciplina optativa (60 horas) que trata das aproximações e dos conflitos do esporte e do lazer com o meio ambiente. Dessa forma, a disciplina vem contribuindo, desde o ano de 2012, para o desenvolvimento da consciência ambiental de alunos e cidadãos locais, a partir do estudo da gestão esportiva (planejamento, execução e avaliação).

A disciplina de EGA também desenvolve ações com o GEPELMA/CNPq (Grupo de Estudos em Esporte, Lazer e Meio Ambiente), o qual recebe suporte científico e tecnológico do Instituto para o Esporte ao Ar livre (INÖK), da Escola Superior de Esportes da cidade de Colônia/Alemanha (die *Deutsche Sporthochschule Köln*).

Em sentido metodológico, a disciplina busca a criação de espaços para que o discente de Educação Física amplie sua capacidade de percepção sobre o ambiente em que vive. (ESPÍDOLA, 2011). Outra preocupação é de que o aluno reconheça a importância de assumir diariamente hábitos e atitudes sustentáveis, um procedimento inciso nos princípios da educação ambiental. Além disso, que os alunos de Educação Física dividam seus conhecimentos com a população residente nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

A figura 1 apresenta a estrutura dos conteúdos da disciplina, composta por seis módulos:



Fonte: Nascimento; Türk (2015).

Desenvolvimento da ação de extensão da disciplina de EGA

Durante as atividades do primeiro semestre do ano de 2016, a disciplina de EGA promoveu uma atividade de Corrida de Aventura. A ação foi realizada na região de Alfavaca, próximo ao Rio Salitri, localizado na zona rural do município de Juazeiro-BA, cidade vizinha a Petrolina-PE. A ação extensionista foi organizada por 25 alunos sob a orientação do professor da disciplina. As atividades também contaram com o auxílio técnico de um praticante regular da CA, com larga experiência, tanto na condição de atleta como de organizador de provas, o qual foi aluno da disciplina EGA, neste semestre. Por se tratar de uma atividade de extensão, o evento foi aberto ao público. A atividade teve como objetivo: i) possibilitar aos alunos colocar em prática diferentes conhecimentos trabalhados em sala de aula; e ii) fomentar o contato entre a universidade e a comunidade local, levando o saber acadêmico além muros.

Planejamento da ação de extensão

Três encontros da disciplina de EGA (12 horas) foram dedicados ao planejamento e organização da prova esportiva. Inicialmente, foram introduzidos conceitos básicos de navegação: pontos cardeais, declinação magnética, escalas cartográficas, curvas de nível, utilização de referências, princípios da utilização da bússola, além de conhecimentos técnicos sobre a CA. Com isso, oportunizou-se aos alunos o ganho de conhecimentos mínimos que são necessários à organização e participação na prova de CA (Figura 2):

Figura 2- Instrução dos discentes da disciplina de EGA, princípios de orientação e navegação, Petrolina-PE, 2016.



Fonte: Autores

O passo seguinte consistiu no levantamento de recursos materiais necessários à realização do evento esportivo (Quadro 1):

Quadro 1- Materiais utilizados para montagem do evento de CA, Juazeiro-BA, 2016.

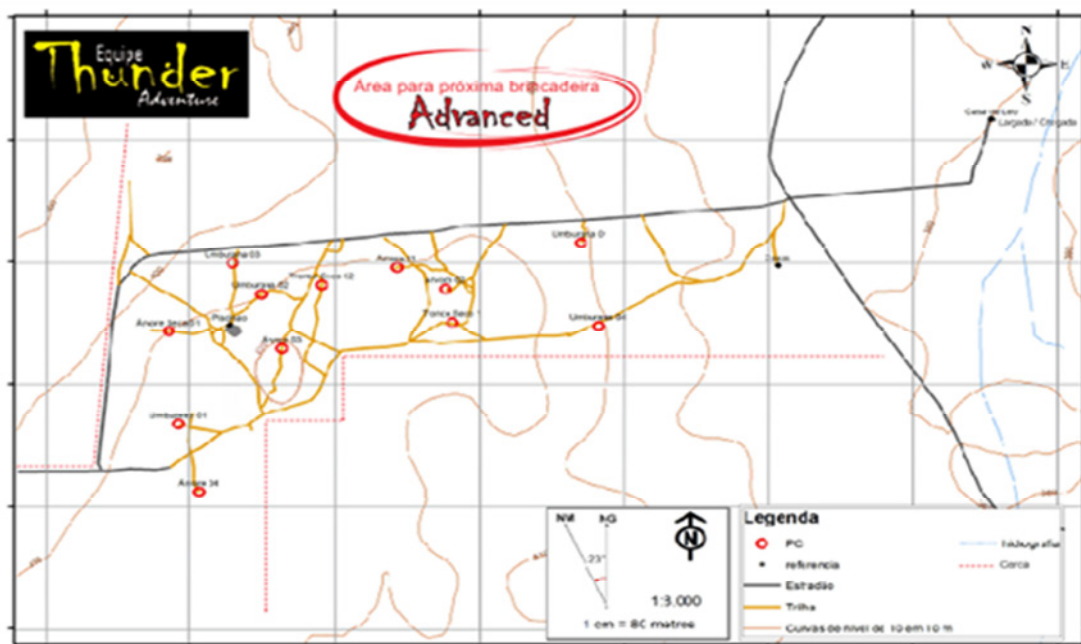
Quantidade	Material
01	GPS Garmim
01	Arame galvanizado
12	Placas de zinco de 15 X 10 cm
01	Fita zebrada - 200 metros
01	Caixa de som amplificada
01	Computador
01	Extensão elétrica
01	“Pen Drive 8 GB”
02	Mesas
04	Canetas
10	Mapas (preto e branco)
50	Mapas coloridos
04	Planilhas de apuração
02	Garrafas térmicas (1,5 e 5 litros)
01	Veículo motorizado – Cabine dupla
01	Kit de primeiros socorros.
06	Rádios comunicadores
01	Fita de “Slack Line”
02	Papel Higiênico
01	Sabonete
0,5	Sabão em pó
0,5	Detergente
01	Sabão em barra
01	Pano de chão
01	Espanja de limpeza
08	Garrações de 5 litros de água mineral
02	Kit de Socorro
30	Frutas e lanches

Fonte: Autores

Elaboração do percurso da Corrida de Aventura

A terceira etapa de preparação consistiu na montagem do trecho da prova. O local escolhido foi um sítio particular localizado na região de Alfavaca, próximo ao Rio Salitri, na zona rural do município de Juazeiro-BA. A medida ficou sob a responsabilidade do aluno da disciplina de EGA com experiência prévia na CA. Após a análise do terreno, foi concluído que a prova iria incluir duas diferentes técnicas e/ou modalidades: o *trekking* e a orientação. O percurso da pista foi delimitado em aproximadamente 6,5 Km, contudo os participantes poderiam optar por trechos mais ou menos extensos. Doze estações foram dispostas na área, essas deveriam ser localizadas pelas equipes (Figura 3). Como forma de controle, as equipes deveriam realizar um *self* em cada uma das estações, apresentando as fotos à equipe organizadora ao final da prova, junto ao local de partida/chegada. A equipe vencedora foi aquela que atingiu o maior número de estações em menor tempo.

Figura 3- Mapa do percurso da prova de CA, Juazeiro-BA, 2016.



Fonte: Autores

Realização da Corrida de Aventura

Todo o trajeto foi elaborado segundo medidas de segurança cabíveis em relação aos limites da pista, existindo sinalizações visíveis para que nenhuma equipe ultrapassasse as balizas do percurso (Figura 4). A característica do terreno foi de solo argiloso, com trechos contendo pedras soltas, o que dificultou o emprego da velocidade/corrida. Com isso, existiu o nivelamento entre as equipes em relação ao preparo físico. Assim, favoreceu-se o componente estratégico assinalado pela leitura do mapa, o uso da bússola, bem como o companheirismo e espírito de equipe.

Um fator que dificultou o desempenho das equipes durante a prova incidiu no desconhecimento dos participantes da vegetação local, que era fechada, própria da Caatinga¹, contendo também muitos espinhos. Sendo assim, prevaleceu o componente estratégico necessário para o cumprimento do percurso em curto tempo. Além disso, a prova contou com um agente adverso que foi a temperatura local, com médias entre 30°-34°C, clima típico da região do sertão nordestino. Diante disso, o início da prova foi marcado para às 8 horas, com tempo limite de duração estipulado em 3 horas. Ao final, todas as equipes atingiram as doze estações, completando a prova em até duas horas e meia, algo visto como excelente. Considerando que a grande maioria dos participantes não possuíam experiência anterior em provas de CA, foram criadas novas regras e procedimentos para essa prova que apesar de apresentar o formato de uma competição, manteve o caráter pedagógico da ação.

¹ Palavra de origem da língua Tupi que significa "mata branca": ka'a= mata e tinga= branca.

Figura 4- Marcação dos pontos de controle e características do Bioma Caatinga, Juazeiro-BA, 2016.



Fonte: Autores

Resultados

O evento totalizou 45 inscritos, o que foi considerado muito bom, pois além dos alunos matriculados na disciplina de EGA, outras 20 pessoas aderiram à ação. Paralelo a isso, pode-se dizer que por intermédio do “*WhatsApp*”, os participantes divulgavam, em tempo real, fotos e percepções para amigos e nos grupos. Após o encerramento das atividades, muitas fotos e vídeos também foram postados nas redes sociais, recebendo várias curtidas. Diante disso, admite-se que a ação atingiu um número incomensurável de pessoas.

Figura 5- Largada da prova de CA e percurso, Juazeiro-BA, 2016.



Fonte: Autores

De acordo com Inácio (2006), a natureza incide em mecanismo de ensino-aprendizagem de grande valor, visto que permite tanto ao educador como a seus educandos aliarem o saber teórico ao conhecimento prático, em tempo real. Assim, para os alunos da disciplina de EGA, a participação na prova de CA com membros da comunidade local serviu tanto como oportunidade para a troca de experiências, como à reflexão dos conteúdos desenvolvidos no Módulo I: aspectos históricos e evolutivos das políticas ambientais globais e nacionais; Módulo II: gestão ambiental para não gestores; Módulo III: Educação Ambiental; Módulo IV: o saber fenomenológico e no Módulo V: aspectos do monitoramento ambiental. Pode-se dizer que os conteúdos do sexto e último módulo da disciplina, a cidadania, foram atingidos ao longo de todo o semestre.

Figura 6- Ponto de controle e percurso da prova de CA, Juazeiro-BA, 2016.



Fonte: Autores

Procedimentos à avaliação das atividades

Após a ação, o grupo se reuniu por mais três semanas na universidade. O primeiro encontro foi dedicado à apresentação do material fotográfico, bem como a escuta dos relatos/percepções dos alunos sobre as atividades no Salitre. Foram observados resultados acima do esperado, uma vez que, após cinco dias, o grupo permanecia empolgado, demonstrando interesse de organizar, em breve, a segunda edição da corrida de aventura. O momento também foi reservado para o balanço geral da organização do evento, salientando-se pontos que poderiam ser aperfeiçoados nas próximas atividades da disciplina de EGA.

Ao final, os discentes de Educação Física perceberam que havia certo distanciamento da natureza, o que, por conseguinte, gerava baixo nível de interesse e engajamento em questões ambientais locais. Paralelo a isso, concordaram também que a atual situação do Rio São Francisco era drástica, visto que seu volume de água havia reduzido consideravelmente nos últimos meses. Quando questionados sobre os conteúdos dos Módulos I-VI, observou-se que, ao contrário do início das aulas, os discentes eram

capazes de conceituar e exemplificar bem melhor determinados conteúdos trabalhados nos seis módulos.

Por fim, considera-se que a ação na região do Salitri-BA possibilitou o despertar dos discentes de Educação Física para a importância da preservação dos recursos naturais locais. Sendo assim, os objetivos estabelecidos no âmbito do ensino e da extensão foram atingidos, em especial, a sensibilização de um grupo de cidadãos de Petrolina-PE e Juazeiro-BA para as demandas ambientais. Nesse contexto, acredita-se que tenha aumentado as chances do envolvimento futuro dos participantes da CA promovida pela disciplina de EGA/UNIVASF em demandas ambientais locais e/ou globais.

Considerações finais

As relações entre o homem e o meio ambiente necessitam ser fomentadas. De tal modo, há a premissa da criação de espaços e tecnologias que facilitem a aproximação entre ambos. Nessa perspectiva, o esporte e o lazer podem auxiliar no estreitamento do vínculo. Entretanto, isso deve ser regulamentado para que direitos e deveres sejam respeitados, garantindo às futuras gerações a possibilidade de desfrutarem a natureza, assim como os atuais habitantes do planeta fazem.

A Educação Física como área do conhecimento humano pode e deve participar dessa discussão. No entanto, é importante que coordenadores dos cursos de graduação em Educação Física, bem como de Pró-Reitorias e os próprios alunos cooperem à efetivação dessa ideia, pois como afirmou Freire (1996), o sucesso de procedimentos educativos se consolida nos níveis de relacionamento. Isso significa que ocorre a partir do diálogo entre professor, aluno e escola/universidade. Aliado ao fato, é importante enfatizar que a resolução de problemas ambientais depende de estratégias que viabilizem o desenvolvimento da sensibilização, da percepção e da conscientização, atributos fundamentais à participação do homem no processo. Segundo Unterbruner e Pfligersdorffer (1994, p. 21), em se tratando de temáticas do esporte e do meio ambiente: “Quem entende e não age, não compreendeu a questão”. Nessa perspectiva, entende-se que tanto o curso de Educação Física da UNIVASF, como a disciplina de EGA estão contribuindo para o desenvolvimento social-sustentável das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE.

Considera-se como limitação do presente estudo, o limitado número de pesquisas sobre a CA na região. Diante disso, espera-se que este artigo venha a estimular a criação de grupos de estudos na área do esporte e lazer com vínculo nas modalidades de esporte de aventura e radicais, no âmbito local, para que essas modalidades, bem como atletas e organizadores de eventos, recebam das políticas públicas locais de esporte e educação o apoio tão esperado.

Agradecimentos: A todos aqueles que contribuíram para a realização do evento na região do Salitri-BA, em especial aos proprietários da fazenda Alfavaca.

Referências

ALMEIDA, A. C. P. C.; DaCOSTA, L. **Meio Ambiente, Esporte, Lazer e Turismo: Estudos e Pesquisas no Brasil 1967– 2007**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. MEC/CNE. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Ecoturismo: orientações básicas**. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

CONSTANTINO, M.; SANTOS, J. C. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso, v. 1, n. 2, 2013.

DOMINGUES, S.C.; KUNZ, E.; ARAUJO, L.C.G. DE. **Educação Ambiental e Educação Física: Possibilidades para a formação de professores**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300003> Acesso em: 23 mai. 2014.

ESPÍDOLA, M. A *et al.* **Percepção Ambiental como subsídio para a formação do sujeito ecológica comunidade Loteamento Padre Henrique Várzea Recife-PE**. Cientec. Revista de Ciência, Tecnologia da Humanidade do IFPE- v. 3, n. 1, jul., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 14 out., 2016.

INÁCIO, H. L. D. **Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção**. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 9, n. 1, 45-63, jan./abr., 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br>> Acesso em: 05 out. 2016.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Trab. educ. saúde, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

MARTINS, T. P; SOUZA, N. G. S. **A (re)conexão entre homem e “natureza”: natura ekos constituindo consumidores “sustentáveis”**. Revista de Educação Ambiental, v. 21, n. 1, p. 129-151, 2016.

MENEGUZO, I. S.; CHAICOUSKI, A.; MENEGUZO, P. M. **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios à sua implantação e a possibilidade de minimização dos problemas socioambientais**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22, p. 509-520, 2009.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, v. 12, n. 1, p. 18-34, 2010.

PIMENTEL, G.G.A. Esportes na Natureza e Atividades de Aventura: Uma terminologia aporética. *Revista Brasileira de Ciência Esporte*, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul/set, 2013.

RODRIGUES, C. **A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior**. In: Motriz, Rio Claro, v.18 n.3, p.557-570, jul./set, 2012.

ROSA, P.F.; CARVALHINHO, L.A.D. **A educação ambiental e o desporto na natureza: Uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino**. In: *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 259-280, jul/set, 2012.

ROOS, A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

UNTERBRUNER, U.; PFLINGERDORFFER, G. **Vom Wissen zum Handeln. Umweltverhalten ist nicht gleich Umweltverhalten**. In: Georg Pfligersdorffer & Ulrike Unterbruner (Orgs.). *Umwelterziehung auf dem Prüfstand* (p. 83-103). Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, 1994.



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
27/11/2016

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O MITO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E POVOS TRADICIONAIS

COUNTING STORIES: THE MYTH AS A TOOL TO APPROACH THE UNIVERSITY AND TRADITIONAL PEOPLES

PB - BRASIL

*Wallace Gomes Ferreira de Souza***Jessica Kallyne Arruda Silva****Rosana de Medeiros Silva*****Wagner Berto dos Santos Diniz*****

RESUMO

O projeto "A botija é nossa: contação de história e sociabilidade no Cariri paraibano" teve desenvolvimento de suas atividades nas três comunidades remanescentes de quilombo do Município de Livramento-PB (Areias de Verão, Sussurana e Vila Teimosa), com o objetivo de fomentar espaços de integração universidade/comunidade. Tais atividades extensionistas ampliam a compreensão de espaço formativo e contribuem na valorização dos sujeitos negros quilombolas. Leva como proposta metodológica a transdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e Sociais e a área das linguagens. Neste sentido, a contação e o registro das histórias orais foram assumidas neste projeto como instrumentos metodológicos que possibilitam a percepção/experiência com as dinâmicas de organização desse grupo étnico. Com esta atividade, produzimos experiências formativas aos discentes do curso de Ciências Sociais, bem como para os sujeitos quilombolas, protagonistas dessa ação, aspecto que remete para o princípio da extensão: construir um espaço universitário integrado com as demandas dos sujeitos concretos.

Palavras chaves: histórias; comunidades; quilombolas; Cariri; transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The project "The *botija* is ours: history and sociability in Cariri Paraíba" has developed its activities in the three remaining quilombo communities in the municipality of Livramento-PB (Sands of Summer, Sussurana and Vila Teimosa). It aims at fostering university / community integration spaces. Such extension

* Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), PB – Brasil. E-mail: wallace.ferreiradesouza@gmail.com

** Aluna de graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), PB – Brasil. E-mail: arrudajessica.21@gmail.com

*** Aluna de graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), PB – Brasil. E-mail: zana.medeiros@hotmail.com

**** Aluno de graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), PB – Brasil. E-mail: wagnerberto.diniz@gmail.com

activities broaden the understanding of formative space and contribute to the valorization of black quilombola individuals. Its methodological proposal is the transdisciplinary between Human and Social Sciences and the area of languages. In this sense, the oral stories are recorded and used as methodological tools that allow the perception / experience of the dynamics of organization of this ethnic group. With this activity, we produce formative experiences for the students of the Social Sciences course as well as for the quilombola subjects, protagonists of this action, aspect that refers to the principle of extension, to build a university space integrated with the demands of the concrete subjects

Keywords: stories; communities; quilombolas; Cariri; transdisciplinarity.

Introdução

O projeto “A botija é nossa: contação de história e relações de sociabilidade no Cariri paraibano” está ligado ao Programa de Bolsa de Extensão – PROPEX/UFCG¹, e traz um diferencial um tanto considerável que é a alusão à famosa botija², que seria um tesouro enterrado, deixado pelos mortos e entregue por estes, em sonho, aos vivos. Histórias que fazem parte da memória social das comunidades remanescentes de quilombo. A ideia foi pegar a expressão sem modificar seu sentido axiológico e trocar o que se tinha como conteúdo da botija, que estaria cheia de moedas de ouro e jóias preciosas. “A botija é nossa” está cheia de história, e essas memórias são a riqueza onde os costumes e crenças de um povo encontram perenidade.

A pesquisa tem como locus de desenvolvimento de suas atividades três comunidades remanescentes de quilombo do Município de Livramento-PB (Areias de Verão, Sussurana e Vila Teimosa). Localizadas no município de Livramento, são as únicas até então reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares-FCP, na região do Cariri paraibano. Desta forma, é de fundamental importância a construção de políticas de visibilidade e promoção de igualdade de oportunidade para os sujeitos quilombolas destas comunidades.

Desse modo, foi realizado um intenso trabalho de preparação, com oficinas de contação de histórias, teatro, leituras e também discussões de textos tratando de questões teóricas sobre memória, oralidade e as Ciências Sociais. Todo o trabalho girou em torno da consciência da ação pedagógica realizada durante as intervenções. A diferença estava em não ter a necessidade de criar uma atmosfera tão idílica, e, sim, de fazer com que o realizado pudesse envolver a comunidade com algo que era dela, suas histórias.

O cenário montado na primeira intervenção favoreceu uma interação de costumes e práticas de diversas culturas. Vários tipos de manifestações populares foram realizados, como por exemplo, histórias narradas, apresentação de um grupo de capoeira e, posteriormente, a exibição de um grupo teatral, criando uma mística com as histórias retiradas de um livro da própria comunidade. O encerramento aconteceu em um dos salões da Escola Municipal Jeorgina Josefa de Souza, localizada na comunidade de Areias de Verão, ao som de forró pé de serra.

A segunda intervenção realizou-se na primeira metade do mês de dezembro de 2016. Foram distribuídos presentes para um público de 30 crianças, entre 5 e 10 anos de idade, em meio a uma encenação montada pelos membros do projeto “A botija é nossa”. Nesse dia, participaram professores, o secretário de educação do município de Livramento, mães de alunos e membros das comunidades.

Todo o trabalho foi recompensado com o sucesso das duas intervenções realizadas. Muitas foram as viagens até as comunidades quilombolas, reuniões com seus representantes, conversas isoladas com seus membros e visitas às suas casas. Muitos dos moradores se mostravam satisfeitos e curiosos com

1 Edital PROPEX Nº 004/2016 - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

2 O tesouro enterrado é um mito presente em quase todas as culturas que, no Nordeste, recebe o nome de “botija”: “[...] ouro em moedas barras de ouro ou de prata, deixados pelo holandês ou escondido pelos ricos, no milenar e universal costume de evitar o furto ou os ladrões (CÂMARA CASCUDO, 2012).

a presença dos componentes do projeto que, mesmo não tendo se dado de maneira abrupta, causou um estranhamento inevitável. Aos poucos, foram notados traços nos rostos, principalmente das crianças, que denunciavam uma felicidade crescente. A cada visita às comunidades, os obstáculos eram sendo reduzidos significativamente; com isto, sucederam duas intervenções em que a descontração, aprendizado e a possibilidade de fomentar novos diálogos entre universidade e comunidade se deram.

As comunidades remanescentes quilombolas

O termo quilombo possui profundas raízes coloniais (ALMEIDA, 2002), o que muitas vezes não representa a totalidade fundiária das comunidades designadas como quilombolas no Brasil. É necessário um amplo processo de revisão e descolonização da noção de quilombo, uma vez que essa realidade fundiária não é unívoca. Sobre esses contextos fundiários, Anjos (2009) destaca sete realidades de ocupação do território das comunidades na paisagem social brasileira: 1) ocupação de fazendas falidas e/ou abandonadas; 2) compra de propriedades por escravos alforriados; 3) doações de terras para ex-escravos por proprietário de fazendas; 4) pagamento por prestações de serviços em guerras oficiais; 5) terrenos de ordens religiosas deixados para ex-escravos; 6) ocupações de terras no litoral sob controle da Marinha do Brasil; 7) extensão de terrenos da União não devidamente cadastrados. A partir dessa caracterização fundiária, Anjos (2009) apresenta uma tipologia espacial das comunidades quilombolas, que segundo o autor são recorrentes em todo território nacional.

Assim, em concordância com o entendimento da antropologia sobre a questão, a condição de remanescente de quilombo é também definida de forma dilatada, que enfatiza as identidades dos grupos e o território, buscando evidenciar a interação do meio físico com o grupo social. Portanto, indica a situação presente dos segmentos negros, em diferentes regiões e contextos, o que é utilizado para designar um legado, uma herança cultural, material e uma forma de organização política. Isso confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico (SCHMITT, 2002) a um grupo cujos membros se reinventam como novos atores sociais, favorecidos pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que garante a titularidade das terras.

Deste modo, não se deve imaginar que estes grupos camponeses negros tenham resistido em suas terras até os dias de hoje porque ficaram isolados, à margem da sociedade. Pelo contrário, sempre se relacionaram intensa e assimetricamente com a sociedade brasileira, resistindo a várias formas de violência para permanecer em seus territórios ou, ao menos, em parte deles. Esta realidade também é encontrada na Paraíba.

O território é a chave que aciona a emergência de um sentimento de pertença, fundamental na construção da identidade étnica, os sujeitos se pensam inicialmente como pertencentes a um lugar, onde seus avós, pais e eles mesmo com seus filhos vivem, portanto, um grupo étnico é uma comunidade política-organizacional produzida a partir de certas interações sociais que possuem um caráter dinâmico. Neste contexto de relações onde a etnicidade corresponde à ação dos indivíduos acionada por comportamentos de ordem racional afetiva, a vida cotidiana não é uma simples repetição mecânica, mas o locus de criação das condições fundamentais para nos tornarmos humanos.

Ainda nesta relação território/identidade étnica, opera-se a atualização das experiências do passado com os olhos do presente, realizada por uma memória afetiva, onde cada canto, curva, ladeira e gruta do território possui uma história imbricada nas histórias de vida de cada sujeito da comunidade. Assim, a terra das comunidades quilombolas do Município de Livramento não é qualquer espaço, é um espaço que se transformou em território pela ação desses sujeitos sintagmáticos que produzem e dão sentido ao mesmo. Ou seja, carregam-no de significados sociais, políticos, históricos e espirituais, portanto, este território ganha uma identidade, não em si mesma, mas na coletividade que nela habita. E tal movimento de produção dessa rede de significados passa pelas histórias contadas de geração em geração, formando uma teia que une tais sujeitos em torno de uma memória comum (SOUZA, 2014).

A contação de histórias

O ato de contar histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo.

As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem (MATEUS, 2016, p.55). Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso, nos estudos dos contos observa-se: “Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano” (VIEIRA, 2005, p. 10).

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Ademais, é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, e sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, a contação de histórias é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um (MATEUS, 2016, p.56).

Ao considerá-la como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu

caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra (MATEUS, 2016). Nestes termos, as comunidades remanescentes de quilombo, com sua tradição oral, mobilizam este veículo pedagógico nos espaços cotidianos e sinalizam, com isso, a relevância de tais histórias contadas na organização social do grupo.

Métodos

Registro e contação das histórias orais

A proposta deste trabalho se insere no cenário de memórias narrativas por meio das contações de histórias, através dos moradores das comunidades quilombolas, buscando de forma sucinta conhecer suas histórias guardadas em lembranças. Todavia, essas cargas de recordação não se limitam apenas ao passado, e sim como uma reconstrução daquilo que passou, as relações destes sujeitos, inseridos em um espaço político, através de suas narrativas, e o seu pertencimento étnico, dando visibilidade às memórias e subjetividades daquele grupo social.

O processo de narrar histórias daquelas comunidades é um ato político, que reforça as relações entre as pessoas e o território, através de uma memória coletiva, formando uma rede ilimitada de subjetividade, de pertencimento àquele lugar. Memória que além de reedificar o pretérito, prepara os sujeitos para uma construção política em todo processo de ocupação do solo, de pertencimento àquele território. Memória como atualização e luta política, materializadas em narrativas orais.

Figura 1: Primeira visita na Comunidade Areia de Verão em busca das histórias.



Em maio de 2016, iniciou-se nas comunidades uma busca pelas histórias daqueles quilombos. No início, como em qualquer trabalho, chegar a um lugar onde todas as informações até então eram vagas é desafiador, assim sendo, originou-se a necessidade de fomentar espaços de integração entre a comunidade e a universidade. A contação de histórias foi utilizada como estratégia de aproximação com o campo, para dar visibilidade a uma memória social do grupo, materializada nas narrativas orais. Esta metodologia foi trabalhada pelo grupo da universidade para se tentar alcançar a demanda existente.

A partir dessa motivação, os moradores das comunidades quilombolas de Livramento foram convidados a participar do evento “A Botija é nossa”, de modo que todos os moradores das comunidades se reuniam para ouvir e contar histórias. Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por isso, nos estudos dos contos, observa-se: “Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos e, por isso, exprimem sentimentos muito do psiquismo humano” (VIEIRA, 2005), as narrativas míticas têm uma função pedagógica (ELIADE, 2006).

Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra (MATEUS, 2016). Nestes termos, as comunidades remanescentes de quilombo, com sua tradição oral, mobilizam este veículo pedagógico – a contação de histórias, nos espaços cotidianos, e sinalizam a relevância de tais histórias contadas na organização social do grupo, bem como na construção dos pertencimentos identitários.

Assim, pode-se salientar que a identidade enquanto conceito pode ser compreendida em dois planos distintos: o interno, que consiste na percepção de si como membro de uma comunidade; e o externo, que corresponde ao reconhecimento desse pertencimento como identidade social.

A oralidade e memória na comunidade

A oralidade em sociedades como a brasileira também é fundamental e adquire vários sentidos, pois constitui as interações das pessoas com o mundo e com o outro. É por meio da palavra falada e dirigida a elas por sujeitos mais experientes, desde o nascimento, que estabelecem laços, interagem, inserem-se e se apropriam da cultura.

Trabalhar com a oralidade de memória nas comunidades quilombolas é rebuscar no passado afetividades entre o povo e o território, fomentando debates de caráter político e étnico. Implica que todos os membros possam, de forma categórica, considerarem-se sujeitos sociais e de direitos, que sua trajetória política vem de um povo que teve sua liberdade ceifada, que aquele solo que ocupam vai além de lotes, onde seu passado está vivo e dinâmico. O projeto de extensão se propôs a contribuir para a construção e fortificação de uma identidade étnica daqueles quilombolas, onde suas subjetividades de lutas históricas pudessem ser compreendidas, respeitadas e tratadas como tal.

Seleção das histórias a serem contadas

Partindo das literaturas de origem africana – narrativas orais da comunidade – foram selecionadas algumas histórias, após algumas visitas e em conversa com os moradores, o grupo obteve conhecimento das mesmas.

Neste sentido, tanto a contação como o registro das histórias orais assumidas neste projeto como instrumentos metodológicos possibilitaram a percepção/experiência com as dinâmicas de organização desse grupo étnico (regras morais, as interdições, as estratégias de sobrevivências, as experiências espirituais, dentre outras), na medida em que tais histórias possuem um sentido pedagógico, portanto, formativo.

Figura 2: Seleção das histórias.



Ainda, suscitar o imaginário, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções. É ouvindo histórias que se podem sentir emoções e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve ou as lê, com toda a significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar.

Oficina leituras de texto dramáticos

Na oficina de leitura de textos dramáticos, foi apresentado o gênero teatral, sua história de origem, elementos de sua composição, narrativas, além de vários modos do agir em cena. Posteriormente, foram postas em prática encenações feitas pelos extensionistas, como modo de exercitar a junção de conceitos, como contar a mesma história de diferentes modos e propor diferentes abordagens nas apresentações a serem feitas.

Foram desenvolvidos debates sobre métodos de interação com o público infantil, haja vista que existem dificuldades para que esse público esteja atento aos pontos abordados nas exposições. Mateus (2016) trata da importância da contação de histórias como prática educativa na educação infantil. Neste sentido, incitar a imaginação, como método, permite que o ser humano crie habilidades de entendimento e compreensão de histórias de ficção, sendo o ser empírico entendido dentro das narrativas.

Figura 3 Interação com público infantil



Com a leitura dramatizada bem feita e bem conduzida, pode-se conquistar o leitor e transformá-lo num espectador inveterado, mas mesmo sem se tornar um espectador, ele passará por todas as emoções que um espectador passa ao ver o texto encenado. Quando bem feita, essa leitura é capaz de ser tão prazerosa quanto um espetáculo, guardadas as suas respectivas origens, diferenças e similaridades - literatura dramática e teatro.

Figura 4: Oficina de leitura texto dramático



Intervenções poético-musicais

Para iniciar a compreensão de alguns dos recursos utilizados na contação de histórias, nada melhor que observar esses elementos na música. Por ser também um texto poético, ela nos possibilita explorar muitos aspectos, para que todos compreendam de forma prazerosa. Partindo dos recursos poéticos e musicais, foi realizada na comunidade uma apresentação intitulada “A menina e sua saia mágica”. Nessa apresentação da contação, a música e a dança entram dando características à apresentação, e através disso, movimento e dramatização, sendo de fundamental importância na contação.

Figura 5: A menina e sua saia mágica



Figura 6: Participação dos membros das comunidades nas apresentações.



Figura 7: Apresentação artística



Resultados

Após as intervenções realizadas, o processo de aproximação com as comunidades segue em progresso, criando novas pontes e questões a serem discutidas como instrumentos de consolidação da pesquisa. Trabalhar com contação de histórias deu o real protagonismo àqueles que ocupam um território tradicional, que segue em dinamismo, quebrando o paradigma de visão de isolamento social destes que compõem as comunidades.

É notória a satisfação dos sujeitos da comunidade para com as propostas que foram construídas mutualmente em campo. O processo de integração entre universidade e comunidades tradicionais se deu de forma satisfatória para ambas as partes. Trabalhar com contação de histórias, utilizando a categoria mito como catalizador do processo de socialização e de afirmação de sujeitos quilombolas, é dar o real protagonismo àqueles que ocupam um território tradicional, que segue em dinamismo, quebrando o paradigma de visão de isolamento social destes que compõem as comunidades.

Figura 8: Integrantes do grupo, com alguns representantes da comunidade e colaboradores do projeto.



Conclusão

As atividades realizadas neste projeto têm contribuído para estreitar os laços entre as comunidades e a universidade. Os sujeitos pertencentes aos grupos quilombolas foram de fundamental importância para o desenvolvimento e êxito as atividades. Desde modo,

todas as intervenções nos proporcionaram experiências riquíssimas, que foram adquiridas a partir das ações pedagógicas, podendo-se desenvolver o real sentido do projeto, com alusão à contação de histórias, descobertas e resgatadas pelos moradores. A cada visita, sentimos pelo semblante, o olhar, o sorriso, a alegria, que éramos acolhidos, e a satisfação era de todos, o que facilitou a troca de aprendizados e ampliou os conhecimentos, do professor aos alunos, colaboradores, e todos que fizeram parte do projeto, diretamente e indiretamente.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e a Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro – RJ: Ed. FGV/Associação Brasileira de Antropologia-ABA, 2002. p. 43-81.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais**. Brasília – DF: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2006.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>. Acesso em: 02/02/2016.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: Identidade e Território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**. Ano V, n.10, set/2002.

SOUZA, Wallace G. Ferreira de. **Famílias, Território e Espiritualidades: uma etnocartografia de Caiana dos Crioulos-PB**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campina Grande, 2014.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI ZERBO, J. **História geral da África**, v. 1: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 139-166.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. **Revista criança- do professor de educação infantil**, v. 38, p. 10, 2005.

Artigo recebido em:
30/01/2017
Aceito para publicação em:
23/03/2017

A HISTÓRIA SERTANISTA DA CASA DE PEDRA DE AMARANTINA, NAS MINAS GERAIS: PATRIMÔNIO E IDENTIDADES LOCAIS

THE SERTANISTA HISTORY OF THE CASA DE PEDRA IN AMARANTINA, MINAS GERAIS: HERITAGE AND LOCAL IDENTITIES

Pollianna Gerçossimo Vieira*
Francisco Eduardo de Andrade**

RESUMO

Integrando-se à extensão da Universidade Federal de Ouro Preto em 2014, o projeto de extensão *Construindo a História Sertanista da Casa de Pedra de Amarantina, Ouro Preto nas Minas* promoveu um trabalho coletivo de educação patrimonial, no distrito de Amarantina (Ouro Preto), e refletiu sobre uma política patrimonial articulada aos valores locais. Tratou-se de identificar e compreender um símbolo patrimonial da localidade, a Casa de Pedra ou Casa Setecentista, tombada pelo IPHAN em 1963, observando as expressões culturais, tempos de continuidade/descontinuidade do lugar, que, como camadas, pareciam sedimentar a Casa. Apresentamos um trabalho historiográfico crítico, ponto de partida para a revisão da gênese/quadro de tombamento da Casa de Pedra, e supomos que esse percurso seria fundamental à (re) incorporação social do bem tombado. No trabalho coletivo (oficinas), confrontamos as conceituações fundamentais das ações, abordando o contexto histórico da Casa. Assim, *escavamos* a sedimentação do bem tombado, *patrimonializado* em decorrência de uma história bandeirista, e apontamos o horizonte dos diversos usos locais (além daquele do Patrimônio Histórico).

Palavras-chave: educação patrimonial; casa setecentista; Bandeirismo; patrimônio cultural.

ABSTRACT:

In 2014, an outreach project from the Federal University of *Ouro Preto* developed a collective work about heritage education in the district of *Amarantina (Ouro Preto)* that reflected about the importance of heritage policies linked to local values. The project aimed at identifying and understanding the local heritage symbol called *Casa da Pedra* or *Casa Setecentista* (Stone House or the 18th century house), which was listed as cultural heritage by the IPHAN in 1963, observing the cultural expressions and continuity/

* Professora da Escola Estadual Francisco Escobar (EEFE), MG – Brasil. E-mail: polligercossimo@hotmail.com

** Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG – Brasil. E-mail: franciscoeandrade@hotmail.com

discontinuity of times of the place, which like layers seemed to sediment the building. The article presents a critical historiographical research as the starting point for the review concerning the genesis/context of the *Casa de Pedra*, as this was considered essential to the social reincorporation of the property identified as cultural heritage. During the workshops, essential conceptualizations of the actions were discussed taking into consideration the historical context of the *Casa da Pedra*. Thus, the building, identified as part of the local heritage due to the *bandeirista* history was excavated and numerous possibilities of local uses have been pointed out in addition to that of Historical Heritage.

Keywords: heritage education; 18th century house; *Bandeirismo*; cultural heritage.

Introdução

O projeto de extensão *Construindo a História Sertanista da Casa de Pedra de Amarantina, Ouro Preto nas Minas*, distrito do município de *Ouro Preto (Minas Gerais)*, integra-se ao planejamento da extensão da Universidade Federal de Ouro Preto no ano de 2014. Este projeto foi fruto do convite que a diretoria do Espaço Cultural Casa de Pedra de Amarantina, juntamente com a Secretaria de Cultura de Ouro Preto, fizeram a um grupo de estudiosos do patrimônio cultural.¹

Nele, buscou-se promover uma atividade de educação patrimonial através de oficinas, junto aos moradores do distrito de Amarantina, abordando a expansão bandeirista ou sertanista nessa região, nos séculos XVII e XVIII, e a sua configuração cultural e econômica. Tratou-se de apreender a história que fundamentaria a construção e os usos de gênese de um bem tombado pelo IPHAN, em 1963: a chamada Casa de Pedra, situada na povoação de Amarantina, antiga São Gonçalo do Amarante, no município de Ouro Preto.² Nesse sentido, focou-se na observação das expressões locais e coletivas, que pareciam sedimentar a Casa na história da gênese que motivou seu tombamento.

Como estratégia inicial, realizamos um trabalho de levantamento historiográfico, o qual serviu de ponto de partida e/ou de fundamentação teórica para a revisão da gênese/quadro de tombamento da Casa de Pedra/Sertanista/Bandeirista, conforme nossa suposição de que esse percurso seria fundamental para a (re)incorporação social do bem tombado, comprometendo-o com o *devoir* dos locais.

A Casa de Pedra, assim comumente denominada pelos moradores, está localizada na confluência das ruas Santo Onofre e Padre Pedrosa, pouco distante da Igreja de São Gonçalo de Amarante. Ela é uma edificação grande, térrea e com alpendre. Pesquisas arqueológicas, assim como certa tradição popular, indicam que o edifício fora construído pelos bandeirantes paulistas, que entraram para o lugar em fins do século XVII. Trata-se de construção muito antiga, sendo incluída entre as chamadas *Casas Bandeiristas*. Assim sendo, conforme as pesquisas que subsidiaram o tombamento do IPHAN e a memorialística de Amarantina, a Casa Bandeirista do lugar seria resultante dessa tradição ou do gênero de vida que remonta aos sertanistas oriundos do planalto de São Paulo.

Situada ao sopé do morro que conserva a matriz de São Gonçalo do Amarante, antiga capela de São Gonçalo do Tijucu, fundada nas primeiras décadas dos Setecentos, a Casa apresenta grossas paredes de pedra, material pouco comum nas edificações de tipo bandeirante, o que simboliza adaptação à matéria-prima local, e, em contrapartida, assinala em suas dimensões arquitetônicas uma lógica construtiva

1 Este grupo é formado por alunos de graduação, pós-graduação e professores do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Seus integrantes discutem, estudam e revisam toda uma historiografia tradicional da constituição e relação das identidades, territórios e patrimônios nas Minas Gerais. As reflexões podem ser acessadas em: <http://gphmufop.wixsite.com/historiografia>.

2 Projeto de pesquisa arqueológica da Casa Setecentista (Casa de Pedra) Amarantina – Ouro Preto/MG. Relatório final, v. 2, julho de 2014. [impresso]

tipicamente paulista ou, quando menos, de procedência e inspiração da “arquitetura bandeirista”.³

Nada se sabe acerca dos usos do imóvel durante o século XIX. Na primeira metade do século XX, a edificação já estava desocupada, embora ainda estivesse mais ou menos preservada. Seu aspecto chamou a atenção de alguns pesquisadores e possibilitou o reconhecimento pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que efetuou o tombamento em 10/07/1963, conforme o processo 0472-T, inscrição 362 no Livro de Tombo Histórico.⁴ A edificação foi então intitulada, pelos técnicos do IPHAN, de “Casa Setecentista”. Contudo, esse ato não teve repercussão local, porque a Casa passou a atender objetivos e usos que nem sempre favoreciam à sua conservação. Em 2001, ela foi apropriada pela comunidade para que se construísse uma praça e, somente em 2008, retornou à administração da Prefeitura Municipal de Ouro Preto, que iniciou obras de restauração.

Em 2014, foi inaugurado o Espaço Cultural da Casa Bandeirista de Amarantina – ECCOAR⁵, quando ela passou a ser designada, pelo menos nos planos de Espaço Cultural, “Casa Bandeirista” ou simplesmente Casa de Pedra. Neste sentido, a Casa de Pedra possui três gêneses que dialogam entre si: a do século XVIII, como um espaço sertanista; a do IPHAN, como Casa Setecentista; e, por fim, a do ECCOAR, como Casa Bandeirista.

Portanto, a história da Casa sedimentada por seu tombamento não permitiu que os moradores locais ampliassem os usos daquele espaço. Neste sentido, eles ficavam presos àquela história engessada, que muitas vezes não os representava só por ser ela uma história tombada, *patrimonializada*. Os moradores locais não conseguiam perceber que aquele espaço poderia abrigar diversas histórias locais, sem a exclusão uma da outra.

Figura 1 - Visão externa da Casa Bandeirista de Amarantina



Fonte: Espaço Cultural da Casa Bandeirista de Amarantina – ECCOAR

3 Projeto de pesquisa arqueológica da Casa Setecentista (Casa de Pedra) Amarantina – Ouro Preto/MG. Relatório final, v. 2, julho de 2014. [impresso], p.50.

4 GUIA de Bens Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 1938 – 2009. IPHAN, 2009. p.46. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 10/10/2014.

5 Descrição longa da Casa Bandeirista de Amarantina. Agradecemos à Maria Aparecida Rita Cássia Vitorino Coelho dos Santos, gestora do ECCOAR da Secretaria Municipal de Cultura de Ouro Preto, pela disponibilização deste impresso.

Figura 2 - Espaço Cultural da Casa Bandeirista de Amarantina – ECCOAR



Fonte: Espaço Cultural da Casa Bandeirista de Amarantina – ECCOAR

Métodos

A pesquisa histórica subsidiou o trabalho de Educação Patrimonial desenvolvido na localidade. Utilizamos como instrumento de interação com a comunidade ‘oficinas de rememoração e discussão histórica’ para o desenvolvimento de uma série de atividades. Os pontos norteadores foram os seguintes:

1. Primeira Oficina: trabalhamos os conceitos de sertanista e bandeirante, investindo na desconstrução da imagem clássica de poder dos bandeirantes e na percepção do tipo de patrimônio que envolvia a imagem da Casa de Pedra. Para isso, a oficina começou com uma apresentação oral da problemática e finalizou com uma discussão plenária;
2. Segunda Oficina: Trabalhamos com a gênese do bandeirismo, seus costumes e cultura material, questionando sempre a ideia de patrimônio que estava envolvida. O primeiro passo foi revisitar a problemática da oficina anterior, introduzindo nela a problemática desta oficina, por meio de uma exposição de imagens. Por fim, passamos à discussão, em que novas ideias foram sendo formuladas quanto à imagem clássica versus a imagem crítica dos bandeirismos e sobre o patrimônio;
3. Terceira Oficina: Focamos na mudança do caráter das expedições bandeiristas que, na historiografia crítica, desconstrói a imagem do bandeirante herói, apontando-o ser um homem rude e simples. Focamos, também, no alargamento da cultura patrimonial. Iniciamos a oficina expondo o conceito tradicional de patrimônio e trouxemos questionamentos sobre o termo, ampliando a visão dos participantes para um alargamento do que é patrimônio. Juntamente a isso, demonstramos a rusticidade de vida no sertão, o que contribuiu para uma crítica tanto ao bandeirante herói, quanto ao conceito tradicional de patrimônio;
4. Quarta Oficina: Nesta oficina, lançamos mais perguntas que respostas, no sentido de aumentar os questionamentos internos de cada participante e de fazê-los pensar sobre o que é patrimônio, qual é o legado bandeirista, como construir uma política patrimonial local. Para isso, começamos a

oficina com a exposição do filme *Bandeirantes*, seguido do filme *Narradores de Javé*, ambos com o objetivo de fundamentar as questões propostas nas oficinas anteriores e de ajudar a formar, nos participantes, uma visão crítica da história local.

Educação Patrimonial, o jogo de nomes e as apropriações da Casa de Pedra

Atendendo demanda da direção do ECCOAR e de um grupo de moradores do povoado de Amarantina, os alunos de pós-graduação e graduação do curso de História, juntamente com um professor coordenador do projeto, propuseram oficinas temáticas que relacionassem a historiografia do bandeirismo paulista e a história dos sertanistas com as expressões de patrimônio cultural.⁶ Essa proposta inseria-se no contexto de apropriação e ressignificação dos sentidos que a Casa de Pedra estava sujeita a abrigar.

Focamos nesta relação, porque, no primeiro contato da direção do ECCOAR com a Universidade, o propósito era buscar orientações para a criação de um museu do bandeirante, aos moldes da história tradicional. Percebemos que tanto a direção do espaço quanto os moradores estavam muito presos àquela história da Casa de Pedra engessada pelo tombamento promovido pelo IPHAN, em 1963, isto é, tinham como única vertente historiográfica e patrimonial o modelo historicista das décadas de 1930 a 1960 – uma política voltada para as elites, em que o bandeirante-herói é europeizado, onde os bens tombados eram configurados para contar a história dos grandes homens e dos grandes feitos.

A comunidade possuía sobre aquele espaço uma visão ultrapassada do período minerador da região, mas ao mesmo tempo sinalizava não sentir pertencimento àquela história. Contudo, este ensejo contribuiu para que priorizássemos a crítica da história tradicional, aprofundando na ampliação dos usos daquele espaço. Desta forma, propusemos uma relação entre os nomes que indicavam o espaço às histórias que poderiam ser contadas, ou seja, a história do tempo presente, a história crítica, e até mesmo a história tradicional. A execução das quatro oficinas passamos a descrevê-las na sequência, atentando-nos aos propósitos planejados de educação patrimonial e apropriações comunitárias para a Casa de Pedra de Amarantina.

A primeira oficina foi ministrada no dia 14/03/2015. Teve como eixo a conceituação de sertanista ou bandeirante a partir da desconstrução da imagem clássica do bandeirante-herói. Participaram deste primeiro dia 40 pessoas, entre elas, membros do ECCOAR, membros da Secretaria de Cultura de Ouro Preto, professores do ensino infantil e fundamental que lecionam na região e moradores locais com idades de 20 a 80 anos. A lista a seguir (Tabela 1) contém a porcentagem relativa da participação de cada pessoa nas oficinas ministradas. Entretanto, em média, houve a participação de 30 pessoas por oficina.⁷

6 A direção do ECCOAR é representada na figura da agente cultural à Maria Aparecida Rita Cássia Vitorino Coelho dos Santos, diretora do espaço.

7 Esta listagem foi cedida pela gestora do ECCOAR, Maria Aparecida Rita de Cassia Vitorino.

Tabela 1 - Educação Patrimonial – Espaço Cultural Casa Bandeirista de Amarantina - 2014

Nº	Participantes	PARTICIPAÇÃO
1	A. R. O. C.	75%
2	A. G. M. S.	100%
3	A. M. J. P.	25%
4	B. A. V. C. S.	50%
6	C. E. S.	100%
7	C. G. R.	75%
9	D. G. C. S.	25%
12	E. M. S.	75%
13	H. A. V. M. O.	50%
14	J. D. B. S.	100%
16	L. F. J. L.	75%
17	L. A. D. A.	100%
18	M. A. G.	75%
19	M. P. X.	100%
21	M. M. O. R.	25%
22	M. A. R. C. V. C. S.	100%
23	M. A. R.	75%
24	M. M. F.	75%
25	M. S. N.	25%
26	M. A. D.	25%
27	N. M. F.	50%
28	N. C. S.	100%
29	R. C. S.	100%
32	R. A. J.	100%
33	S. F. C.	100%
34	S. S. S.	100%
35	S. F. A. S.	100%
36	S. D. G.	100%
37	V. R. D.	100%
39	D. P. S.	50%
40	A. G. S.	25%

Curso de Extensão da UFOP: Construindo a História Bandeirista da Casa de Pedra de Amarantina

Nesta primeira oficina, foi proposto um confronto de imagens e monumentos de heroicidade (primeira metade do século XX) dos protagonistas de construção do território brasileiro. Pretendendo aprofundar as perspectivas críticas, opondo-se às narrativas e ao imaginário nacionalistas, pusemos, ao exame dos participantes, imagens utilizadas pela historiografia recente e relatos que revisassem as noções ou as ideias convencionais sobre os sertanistas paulistas.

Como relacionar essa historiografia crítica de imaginário do bandeirante “clássico”, comum à memória histórica dominante em Minas Gerais, à revisão das noções de patrimônio e de história local? Primeiramente, apresentamos uma conceituação de patrimônio, numa chave expressiva da cultura popular, para confrontar ou comparar tais sentidos com a memória histórica do bandeirismo que se acostumou a operar. Pôde-se também retomar a história do tombamento da Casa, observando-se o contexto de produção dos planos políticos e intelectuais dos anos 1950 e 1960, que se veem enredados ainda ao imaginário dos bandeirantes constituído pela elite da Primeira República, sobretudo de São Paulo.

O tombamento esteve ligado à gênese do fim século XVII e início do XVIII,⁸ porém reinventado conforme os planos patrimoniais da década de 1960. Segundo Andréa Daer, as práticas patrimoniais andam de mãos dadas com objetivos de poder: “o fenômeno (das práticas de instituição de patrimônio) é resultado de um verdadeiro esforço de agentes do Estado, atuantes no bojo de políticas culturais patrimonializantes e da invenção de objetos patrimonializáveis” (DAER, 2010, p.200).

Buscamos mostrar que os moradores estavam defendendo um patrimônio que, antes de mais nada, diz respeito a todos eles. Não era nosso objetivo repetir o que já sabiam sobre Bandeirismo, e sim apresentar um novo bandeirante, fazendo-os pensar sobre essa nova imagem, comparada à imagem tradicional. Então, nosso primeiro passo foi abordar a imagem clássica (Figura 3), ou seja, aquele bandeirante imponente, olhar severo, pele clara (europeu), físico robusto de quem adentrava nas matas, roupa impecavelmente alinhada (TAUNAY, 1975). Figura que sempre portava armas, tendo ao seu lado o lugar tenente e, ao fundo, uma paisagem fantástica. Em algumas representações, podemos ainda observar a figura do índio, sempre representado de forma subalterna (ANDRADE, 2008; BLAJ, 2000).

Figura 3 - Pintura de Benedito Calixto, 1903



Fonte: Museu Paulista⁹

A essa imagem contrapomos o bandeirante reconstruído pela crítica histórica (Figura 4), portanto, era um homem que tinha uma aparência cansada, pele morena (maioria dos sertanistas era mistura de índios e portugueses, chamados também de mamelucos), físico magro (natural de quem faz longas caminhadas), roupa velha e adaptada aos perigos da selva. Seus coletes eram feitos de couro de anta, para se protegerem das flechas. A paisagem representada é mais escura e dramática, o arco e flecha aparece como opção de arma, já que é leve e ágil e, por fim, o índio como companheiro, responsável pela abertura das trilhas e pela alimentação do sertanista (MONTEIRO, 1994; BLAJ, 2002; ANDRADE, 2008).

8 Segundo o Projeto de pesquisa arqueológico da Casa Setecentista: “A edificação possui sua construção datada do fim do século XVII”. PROJETO de pesquisa arqueológica da Casa Setecentista (Casa de Pedra) Amarantina – Ouro Preto/MG. Relatório final, v. 2, julho de 2014. [impresso], p. 50.

9 Disponível em: <<http://www.mp.usp.br/acervo/selecao>>. Acesso em: 10/03/2015.

Figura 4 - Ilustração de Éber Evangelista



Fonte: revistaescola.abril.com.br10

Seguindo esse caminho, introduzimos a figura do índio, apresentado, agora, como um importante aliado do sertanista e força constituinte do processo de construção do Brasil (MONTEIRO, 1994; ANDRADE, 2008).

Quando apresentamos esta nova figura, que acaba sendo mais próxima à realidade dos moradores, e ainda exaltamos a figura indígena, os participantes se sentiram incomodados ao perceberem que o homem idolatrado por muitos anos pela história não passava de um simples ser humano. Como ressalta John Monteiro (1994), em seu livro *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, além de serem mão de obra para as expedições, os índios eram responsáveis pela agricultura, que teve grande importância no século XVIII. Os índios eram os que conheciam o caminho, os que iam na frente, eram eles que, no momento de sede, encontravam água nas folhas das árvores, e num momento de fome conheciam as raízes ou frutas que eram comestíveis ou não. Temos com o indígena uma das bases do processo de formação identitária do Brasil, porém, não é isso que é conhecido.

Esta discussão foi essencial para que os participantes da oficina começassem a entender que a história poderia ser reescrita nos moldes mais próximos de suas vivências e, com isso, o patrimônio se alinharia com a identidade local. Percebemos também certa resistência das pessoas mais velhas diante das desconstruções feitas na oficina. Contudo, este foi apenas o trabalho inicial, as outras oficinas viriam a reforçar a desconstrução de uma história tradicional, abrindo espaço para uma nova história a ser contada, algo que fosse mais ligado à cultura local.

A segunda oficina foi ministrada no dia 28/03/2015, na qual explanamos de forma sucinta os costumes e a cultura material tanto dos sertanistas quanto dos índios. Fizemos esta explicação para instigar os participantes a pensar se existem ou existiram referências daquela cultura material indígena e sertanista na comunidade. Esse tema foi caro para a compreensão da construção patrimonial. Abordamos o tema da construção cultural como fruto das características regionais, e constituidora das histórias dos grupos. Segundo François Hartog (2006), o patrimônio é ligado ao território e à memória, e ambos operam como vetores da identidade. E o que seria o patrimônio cultural? Patrimônio cultural é aquele “bem” que precisa ser conservado, de forma jurídica ou não, e que vai além dos

10 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mudou-imagem-422991.shtml>>. Acesso em: 10/03/2015.

bens que se herdam do passado, mas também aqueles que são produzidos no presente como expressão de cada geração. O patrimônio cultural não é estático, ele se faz todos os dias, ele é vivo.

Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1998)

Desta forma, trouxemos à discussão exemplos da cultura material do sertanista do período aurífero, tais como “roça, ferramentas de roçar, criações de pequeno porte como leitões e aves, prataria envelhecida e ‘queimada do fogo’, uma caixa de vinhático, roca, poucas roupas” e da cultura material indígena, como o arco e a flecha, utensílios domésticos e de cultivo da terra (ANDRADE, 2013, p. 38). O objetivo desta exposição sobre a cultura material era fazer com que os participantes percebessem a simplicidade do bandeirante que tanto prezavam, como também a importância da cultura indígena para o sertanista.

A partir desta introdução, elucidamos algumas formas de patrimônio cultural, tais como a utilização de plantas como alimento e remédio, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, expressões artísticas e religiosas, etc. Para exemplificarmos o objetivo da oficina, um dos palestrantes tocou uma música no instrumento cavaquinho e passou a explicar que tocar seu instrumento, estudar as músicas de sua preferência (como o samba) fazem parte da constituição de sua pessoa, ou seja, ele é resultado daquilo que faz, produz e reproduz. A questão que queríamos discutir com os participantes da oficina era sobre a relação que tinham e mantinham com a Casa e, conseqüentemente, com o patrimônio que ela representava. Para isso, lançamos as seguintes perguntas: a Casa de Pedra, sendo um patrimônio tombado pelo IPHAN, transmite alguns valores, como modos de fazer, de ser, afinidades do ontem com o hoje? Qual a história que ela nos conta? Os topônimos se complementavam, eram representantes daquele espaço? A história, a cultura material e imaterial tombada pelo IPHAN condiz com a realidade atual da comunidade?

A partir dessas questões, os moradores se depararam com mais perguntas do que com respostas, e uma delas foi sobre como representar o patrimônio da Casa de Pedra. Qual história se encaixaria melhor para a utilização, otimização e representação do povoado naquele espaço: a história tradicional, a história crítica, a história do tempo presente, ou todas elas? Eles já possuíam algumas ferramentas que foram introduzidas na primeira oficina e reforçadas na segunda, que ajudariam a pensar estas diferentes possibilidades.

Dentro dessa reflexão, fizemos uma abordagem sobre a cultura material que é parte de um fenômeno histórico e é geradora de novas realidades físicas. Explanamos a respeito dos materiais usados tanto pelos bandeirantes quanto pelos índios em seus trabalhos, e da troca de bens que enriqueceu cada vez mais o patrimônio cultural. Além disto, falamos que a cultura material do presente daquele distrito também se refere ao que são, fazem e pensam.

Findamos a oficina com uma discussão que gerou interrogações sobre a própria história local. Alguns chegaram a sinalizar na descrença da história dos heróis em prol da história dos sujeitos; outros sustentaram que a Casa poderia abrigar as várias histórias e alguns poucos conservaram a ideia tradicional. É interessante notar que aqueles que continuaram a apoiar a visão tradicional foram as pessoas mais velhas e algumas

professoras da educação infantil. cremos que, no caso dos mais velhos, esta sujeição à história tradicional se deva ao fato de terem sido criados com esta história e o choque da nova visão os faz refletir um pouco sobre seu passado – o que pode gerar um sentimento de ruptura com aquilo que acreditavam pertencer.

Já em relação às professoras, cremos que a história tradicional traz um ar romântico e simples de ser contada, tornando, assim, mais fácil a apreensão dos alunos, e que a história crítica, por necessitar de uma ampliação e autonomia maior da criança, dificulta o trabalho do professor. Devemos lembrar que estes professores, muitas vezes, ministram aulas em salas com 30 crianças, cada uma com seus problemas de aprendizado. Além destas questões, a identificação com algumas práticas culturais, tais como ter a natureza e o tempo como guia de colheita e plantio, formas de fazer certas comidas típicas confortaram a visão de muitos dos participantes, que se sentiram abraçados por aquele passado.

A terceira oficina foi ministrada no dia 11/04/2015, tendo como tema norteador a mudança no caráter das expedições bandeiristas, ou seja, do cativo de índios ao descobrimento de metais e pedras preciosas, e, também, a mudança da cultura *patrimonializada*. Participaram da oficina cerca de 20 pessoas, como professores do ensino infantil e fundamental, a direção do ECCOAR e moradores da comunidade.

Começamos abordando a transição do caráter das expedições bandeiristas, que passou do cativo de índios para a extração mineral, porém, os sertanistas não deixaram de trabalhar na captura de escravos. Um dos motivos que moveu essa mudança foi o alto valor investido nas expedições, pois as viagens exigiam distâncias cada vez mais longas para apresar índios. Além disso, os sertanistas se depararam com a proteção dos jesuítas aos indígenas, defendendo que fossem eles homens livres.

Finalmente, as distâncias dilatadas implicavam o aumento da mortalidade, tanto de sertanistas quanto de cativos. Em poucas palavras, o apresamento de grandes números de cativos tornava-se cada vez mais, mesmo para os colonos mais abastados, uma proposta pouco racional em termos econômicos. (MONTEIRO, 1994, p. 91).

Essa mudança no estilo de expedição fez com que fossem mudados também o estilo de vida dos sertanistas, homens que se voltaram naquele momento, por causa das dificuldades enfrentadas na empresa de captura de índios, à procura de pedras preciosas. Com novos hábitos e ofícios, uma nova cultura material surgiria a partir de então e seguiria durante muito tempo na história.

Os sertanistas, com as descobertas auríferas, trouxeram com eles populações que se fixaram nas localidades, formando os arraiais, as vilas e as cidades. Esses locais contaram, além da exploração do ouro, com a agricultura, a pecuária, enfim, com a produção de gêneros que abasteciam os polos mineradores. Dessa nova cultura material que se formou no território de Amarantina, com a passagem dos sertanistas, lançamos aos participantes da oficina uma questão a respeito da afinidade, da identificação que tinham com esse estilo de vida do bandeirante minerador, e sobre qual era a cultura material daqueles homens.

Ao discorrer sobre a cultura material, o tema das práticas patrimoniais é fundamental para a compreensão do delineamento das histórias que se formaram a partir disso. As práticas patrimoniais, que no Brasil tiveram amparo jurídico no Estado Novo, foram responsáveis pela preservação dos bens materiais e imateriais que ativariam a memória de um passado.¹¹

11 A instituição criada no Estado Novo para a formulação, proteção e conservação dos bens patrimoniais foi

Entretanto, com tudo o que foi discutido nas oficinas, passamos a questionar se a intervenção do Estado basta para sentirmos que algo nos pertence. Somos formados por aquilo que é ditado pelo Estado, ou precisamos da construção histórico-popular; o Estado atuando não delinea estas representações? Resumindo, para sentirmos pertencimento e que algo nos concerne, precisamos da intervenção do Estado, ou a demanda popular já é o suficiente? O objetivo destas questões era fazer com que os participantes da oficina pensassem sobre a dinâmica constitutiva dos patrimônios, tendo, então, um posicionamento político frente a este processo.

O caráter seletivo da memória implica o reconhecimento de sua vulnerabilidade à ação política de eleger, reeleger, subtrair, adicionar, excluir e incluir fragmentos no campo do memorável. A ação política, por seu turno, invoca, com frequência, o curso da memória, seja para afirmar o novo cuja eclosão dela depende, seja para ancorar no passado, em marcos fundadores especialmente selecionados, a experiência que se desenrola no presente. (CHAGAS, 2003, p. 136).

Nesse sentido, é primordial a percepção de que a identidade é dinâmica, o que nos faz estar sempre em movimento – algo que está sempre se equacionando.

Com todo esse aparato historiográfico e discussões promovidas durante as oficinas, abrimos espaços para que os moradores começassem a questionar sobre que tipo de ideal queriam recuperar (quais símbolos) para representar a Casa de Pedra. Nesse caminho, ampliamos o legado patrimonial e relacionamos, para isto, o âmbito imaterial do patrimônio e sua relação com o material. A casa não é somente “pedra e cal”, ela carrega consigo múltiplas significações, que são instituídas por cada geração que se apropria dela. É importante pensar que não existe um patrimônio cristalizado, estático, ele sempre se transforma à medida das identidades que o detém.

Durante muito tempo, o patrimônio foi delineado por uma elite intelectual branca que visava a composição de um povo homogêneo e, por isso, os símbolos eleitos por ela eram quase sempre relacionados ao antigo clero e à nobreza, materializados nas coisas corpóreas, ficando de fora os rituais, as artes ameríndias e afro, e as múltiplas identidades que compõem o Brasil (VIEIRA, 2016). A ampliação do conceito de patrimônio ganhou força, principalmente nos países de terceiro mundo – formados pelo sincretismo e pela mistura de povos – depois da Segunda Guerra Mundial. As discussões se abriram para agregar as várias identidades que compunham certas regiões e seu patrimônio imaterial.

O ocidente só começou a considerar tais questões depois da aprovação da Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural da Unesco, em 1972, em que foi feita uma reivindicação pelos países do Terceiro Mundo. A partir desse momento, o patrimônio imaterial, natural e a diversidade começaram a fazer parte dos projetos de defesa cultural (SANT’ANNA, 2003, p.53). No Brasil, o patrimônio imaterial foi institucionalizado no ano de 2000 com o Decreto Federal 3.551, de 4 de agosto.

[...] institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, define um programa voltado especialmente para estes bens. O decreto rege o processo de reconhecimento de bens culturais como patrimônio imaterial, institui o registro e, com ele, o compromisso do Estado em inventariar, documentar, produzir conhecimento e apoiar a dinâmica dessas práticas socioculturais. Vem favorecer um amplo processo de conhecimento, comunicação, expressão de aspirações e reivindicações entre diversos grupos sociais. O registro é, antes de

o SPHAN – *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Foi criado em 1937 e tinha no tombamento o aparato jurídico de proteção a um bem.

tudo, uma forma de reconhecimento e busca a valorização desses bens, sendo visto mesmo como um instrumento legal. Registram-se saberes e celebrações, rituais e formas de expressão e os espaços onde essas práticas se desenvolvem. (IPHAN, 2006b)

Esse foi o pontapé inicial para o surgimento de vários museus de comunidades e do tombamento de manifestações artísticas, que não fossem somente as do catolicismo. A diversidade entrou na pauta patrimonial, e os vários grupos anteriormente subjugados da história requereram seu reconhecimento frente aos poderes públicos.¹² Além disto, não só o passado entra na pauta patrimonial da atualidade, mas o presente vivido também. Os museus estão sendo cada vez mais espaços de experiências, tanto do passado, quanto do presente, e não somente um depositário de peças (GUMBRECHT, 2010; HUYSSSEN, 2014).

Nesse *topos*, a política começa a se abrir para diversidade, o conhecimento não está mais ligado ao patriotismo, mas a uma reflexão crítica da sociedade, que se volta para as várias identidades, o que facilitou muitas das manifestações praticarem suas atividades.

Esse pensamento de que o museu não necessariamente seja um depositário de peças do passado – muitas vezes sem conexão, nem entre elas nem com o presente¹³ – torna-se essencial para o grupo de Amarantina. Buscamos mostrar que o espaço da Casa de Pedra poderia ser usado de forma mais dinâmica, sem a exclusão da história tombada, porém, com a inclusão de uma história do passado e do presente elaborada por eles mesmos, sendo assim, um lugar de identificação e também de alteridade. Para a otimização e utilização da edificação como um museu dinâmico e atual é necessário avaliar o momento e realizar uma política patrimonial democrática, ou melhor, com a participação da população. Além disso, os múltiplos nomes que possui a Casa já fazem referência às múltiplas apropriações que ela pode abrigar.

O foco da última oficina, que aconteceu no dia 24/04/2015, foi sobre o patrimônio local, isto é, sobre o leque de possibilidades de usos do espaço da Casa de Pedra.

Repassamos a leitura tradicional e crítica a respeito do bandeirismo, do papel indígena e do conceito de patrimônio e seus usos por meio de trechos de dois filmes: o primeiro filme, *Bandeirantes* (1941), de Humberto Mauro, e o segundo, *Narradores de Javé* (2003), dirigido por Eliane Caffé. A intenção, ao utilizar esses filmes, foi fazer emergir nos moradores uma visão crítica e ampla a respeito da história.

O filme *Bandeirantes* foi produzido em 1941, durante o Estado Novo, regime que objetivava a homogeneização da nação, sendo um dos meios para tal a educação cívica. A produção foi feita pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, o qual tinha como finalidade controlar e padronizar a produção cultural com fins de educar o povo, portanto, tal filme fora produzido para passar nas escolas e introduzir os alunos em um molde de cidadão requerido pelo Estado Novo (MORETTIN, 2013). A figura do bandeirante no filme era do herói. O roteiro sugerido baseava-se nos escritos de Afonso d'Escagnolle Taunay, que reforçava a genialidade daqueles homens. Segundo este autor, numa concepção quase idílica dos bandeirantes: “Depois que se conhecem os pormenores das jornadas intermináveis dos antigos paulistas, fica-se como estupefato e levado a crer que estes homens pertenciam a uma raça de gigantes” (TAUNAY, 1975, p.14).

12 Dentre estes grupos subjugados da história, há os negros, índios, mulheres e pobres.

13 Este ideal estava fortemente entronizado no conceito que os participantes tinham sobre o museu. Possuíam uma visão estática do patrimônio e concebiam o museu como um espaço de exposição de objetos do passado.

Com esse filme, pudemos contrastar a imagem do herói bandeirante com a figura do novo bandeirante, conjecturado nas oficinas anteriores, e ligá-los à história que os participantes da oficina estavam querendo contar, ou seja, qual bandeirante os define. Ou, mesmo, será que o bandeirante os define? Nesse sentido, para pensar sobre o que são, sobre suas definições, exibimos um trecho de outro filme, *Narradores de Javé* (2003), dirigido por Eliane Caffé.

O longa trata de um povoado fictício (Javé), que está prestes a ser inundado para a construção de uma hidrelétrica. Para mudar esse rumo, os moradores de Javé decidem escrever a história do local na tentativa de fazê-lo patrimônio e, assim, impedir sua destruição. O filme introduz uma questão fundamental sobre o patrimônio, que, segundo Dominique Poulout (2009), designava o conjunto de bens transmitidos de pai para filho, conjecturados não segundo o valor de uso, mas como uma herança que o filho tem o direito de receber. Nesse caso, os bens transmitidos estavam representados na terra que detinham, com os laços que possuíam com aquele lugar e o sentimento de pertencimento.

Para os moradores de Javé, ali estava a história de cada um, e todos sentiram a necessidade de contá-la. Por isto, no título do filme, a palavra *narradores* está no plural, demonstrando as dimensões e os infinitos níveis de narrativas. Mostra também as identidades que fazem parte do lugar, a pluralidade da vida, o que reforça as extensões do patrimônio.

O filme foi uma ferramenta para que pudéssemos associar o desejo de Javé ao desejo dos moradores de Amarantina, isto é, contar a história do local pautada pela história da Casa de Pedra. Nesse sentido, almejávamos que os participantes da oficina aproximassem as várias memórias na elaboração de narrativas, tanto do passado, quanto do presente para a construção patrimonial desejada. Assim, podiam abandonar a concepção engessada que tinham do patrimônio. Interessante notar que esta concepção fechada é que fazia com que aquelas pessoas estivessem ligadas à história tombada. E a tônica do filme – a vontade de contarem suas histórias – aproximou-se de seus sentimentos, de suas necessidades, pois, eles também desejavam contar suas histórias. Por isso, entendemos que os moradores de Amarantina devam ter consciência de que todo patrimônio possui precipuamente um ‘poder simbólico’, o qual extrapola a sua mera concretude.

O objeto tornado patrimônio, monumento histórico, bem cultural ou bem de cultura, não importa o nome que e dê, está sempre funcionando como elemento de estratégias de poder e de resistência que, conforme o momento histórico, visam construir nacionalidades ou identidades; conferir *status* a determinada produção artística, arquitetônica ou, genericamente, cultural [...]. (SANT’ANNA, 1995, p.8-9).

O patrimônio confere credibilidade para a história contada e incentiva o seu uso, tornando, assim, o bem transformado em patrimônio mais visível e legítimo.

Além disso, apresentamos aos participantes que o jogo de nomes da Casa de Pedra também poderia nos dizer muito da história daquele espaço, ou seja, dos processos e confrontos de poderes constituidores do espaço e de seu tombamento. Portanto, nesse caso, houve a transferência do adjetivo da Casa, isto é, entre um “Historiotopônimo” (bandeirista), ou um “Sociotopônimo” (sertanista), para um “Litotopônimo” (Pedra).¹⁴

Na gênese econômica e cultural do sertanismo, a edificação seria uma morada/ unidade de produção e trabalho sertanejo/pastoril/agrário, tendo pouco vínculo com o

¹⁴ Sobre análise toponímia e os processos de poder que os envolve, ver FERNANDES et al. (2015).

trabalho minerário, assim como era a casa do Planalto paulista, investigada na revista do IPHAN por Mário de Andrade. Por ser considerada uma unidade pastoril, muito mais que unidade minerária, a Casa de Pedra é tombada com o adjetivo de Casa Setecentista, pois abrigava a história de um movimento e características sociais/econômicas contidas nas casas do interior paulista.

No entanto, este nome ainda faz referência a uma história formulada pelas elites, principalmente paulista. Ou seja, no início do século XX, historiadores como Taunay, Salomão de Vasconcellos, entre outros, fizeram do bandeirante o espelho da elite, por isto, a visão do bandeirante-herói. Já em meados do século XX, Sylvio de Vasconcellos amplia o conceito do bandeirismo, unindo-o ao sertanismo, mas mesmo assim em uma visão elitista.

Portanto, quando a Casa é “descoberta” pelo IPHAN, sua história é contada conforme a gênese do século XVII/VXIII, mas seguindo a lógica patrimonial da década de 1960. Mais tarde, quando ela foi apropriada pela Prefeitura Municipal passou a ser um espaço cultural nomeado como Casa de Pedra. Neste sentido, elucidamos, em um debate com os participantes, que o nome dado por eles à edificação, por si só, evita a redução dos usos locais ao que havia sido *patrimonializado*. A nova toponímia nos leva a uma eterna contemporaneidade, eterna atualização e isto é significativo para a apropriação patrimonial daquele espaço.

Nessa última oficina, tratamos da significação, do reconhecimento que envolve o patrimônio e sua amplitude, não necessitando mais que seja aquele patrimônio fechado da década de 1960, já que ele pode abrigar em si as várias narrativas, algo que se aproxime de suas experiências e expectativas; e que se identifique com a população local, com suas identidades.

Identidade e patrimônio: por uma “nova” história da Casa de Pedra de Amarantina

Amarantina, apesar de pertencer a Ouro Preto, não possui muita visibilidade, uma vez que a sede é o centro cultural da região, o que sombreia outras localidades de seu entorno, igualmente significativas.

Durante a primeira República, Ouro Preto foi escolhido como o “cenário histórico ideal” (BECHLER; PEREIRA, 2014, p.67). Esta escolha, feita por intelectuais locais, aconteceu em um período de intensa industrialização e urbanização das cidades, impressa por uma nova ordem, que rompia com um passado colonial e arcaico para repousar nos ideais do progresso. Com isto, Ouro Preto começou a ser vista como uma cidade atrasada e pouco capaz de abrigar a sede administrativa de um Estado. Foi a partir daí que políticos e historiadores do local começaram a escrever a história das Minas Gerais e elegeram a cidade como a origem do Estado, na intenção de mantê-la viva na memória e fazer dela a relíquia dos tempos coloniais (ANDRADE, 2014).

A história de Minas Gerais foi elaborada em cima de um passado assentado na descoberta do ouro e transformado em um tempo glorioso, o que serviu “para tornar equivalentes essa história regional e a história brasileira no que se refere ao passado colonial ou, no mais tardar, para tornar indissociáveis a história colonial e a história das Minas do Ouro”. (BECHLER; PEREIRA, 2014, p.68). Essa história acabou por justificar

a existência da cidade e sua *patrimonialização*, ficando ela, a partir de então, como uma cidade sagrada e intocada, sede cultural do Estado de Minas.

A par de sua diversidade interna, o que sobressai ainda na atualidade do discurso sobre Minas e sobre a mineiridade é um encadeamento histórico que elege como marco fundador e de origem a descoberta do ouro, legitimando memórias que, de diferentes formas e por diferentes meios, são perpetuadas sobre a história mineira ou sobre os mineiros. (BECHLER; PEREIRA, 2014, p.73)

Ao promover o cenário barroco como a essência das Minas Gerais, silenciam-se as outras vozes, ou seja, as outras memórias e histórias que também constituem a região. Um bom exemplo disso é o caso de Amarantina, distrito que, na tentativa de sair da sombra de Ouro Preto e fundamentar sua própria identidade, acabou elegendo um bem que cai na mesma linha de construção simbólica feita na cidade, ou seja, selecionou o período colonial e sua pompa criada pelos intelectuais da Primeira República e do Estado Novo.

Esse olhar para um passado cristalizado acabou por desorientar a constituição patrimonial do distrito, que buscou uma origem pautada somente naquele passado tombado e não procurou tirar dos escombros as várias outras memórias que o local possui.

Os moradores de Amarantina se apegaram àquela história – criada para a moralização do cidadão – do bandeirante herói e a nomearam o ponto de partida da história local, no entanto não perceberam que essa história tombada era muito distante da história vivida por eles. Além disso, eles estavam presos na concepção de um patrimônio material duro, estático, que não abriga em si diversas camadas de narrativas. Estavam próximos à concepção de patrimônio utilizada pelo SPHAN em seus primórdios, em que um bem era tombado por ser um documento de um passado exemplo, como também pela sua imponência arquitetural e não por contar, em suas várias faces, as histórias de um presente. Os moradores de Amarantina não percebiam a dinâmica que o patrimônio tem, podendo ser sempre reescrito aos moldes dos atores do presente, e que a Casa poderia abrigar juntamente com a imponência material, algo imaterial.

Quando se fala em patrimônio imaterial ou intangível, não se está referindo propriamente a meras abstrações, em contraposição a bens materiais, mesmo porque, para que haja qualquer tipo de comunicação, é imprescindível um suporte físico. Todo signo (e não apenas os bens culturais) tem dimensão material (o canal físico de comunicação) e simbólica (o sentido, ou melhor, os sentidos), como duas faces de uma moeda. (FONSECA, 2003, p.68).

Eles ainda estavam presos ao patrimônio corpóreo, porém, as práticas culturais fazem parte desse patrimônio e dizem sobre ele. Assim, no espaço da Casa, podem coexistir culturas distintas, como a do bandeirante e a de uma artesã, a de um agricultor e da cavalhada, sem que uma extinga a outra. Portanto, o Projeto de Extensão “Construindo a História Sertanista da Casa de Pedra de Amarantina”, no seu propósito de interação universidade-comunidade, lançou um desafio em busca da necessária reflexão que as pessoas da localidade devam ter em relação à história passada, mas, igualmente, daquilo que os projeta em termos de futuro, da história do devir.

Considerações Finais

O projeto buscou criar possibilidades para que os participantes elaborassem juntos os próprios pressupostos historiográficos e patrimoniais, abrindo-se, assim, às várias representações que a Casa de Pedra pode comportar.¹⁵ A história introduzida pelas oficinas baseou-se na crítica das concepções de um modelo tradicional ainda seguido pelos moradores locais e lançou, assim, mais questões a serem trabalhadas, mas que irão, na verdade, clarear o objetivo que almejam alcançar.

Desconstruir um bandeirante herói e colocá-lo frente ao bandeirante rude; desmistificar a figura do índio bárbaro e identificá-lo como uma das matrizes nacionais; e derrubar a concepção dura do patrimônio de pedra e cal demonstrando suas vicissitudes foram os objetivos do projeto de extensão para que a população pensasse quem são eles e qual é o seu patrimônio.

Pensar o patrimônio não é pensar somente naquela edificação, que sozinha é vazia, mas é pensar seus múltiplos aspectos que fazem parte da constituição de nossa cultura, nossas experiências e expectativas. Assim, a Casa de Pedra de Amarantina pode ser um símbolo mais próximo da cultura local e abrigar as várias camadas identitárias eleitas pela população, podendo abrigar conjuntamente ou não, um museu, um centro de referência, brinquedoteca, exemplos do artesanato e da culinária local, sem engessar o espaço à uma única história.

Referências iconográficas

Museu Histórico Nacional. In: *Galeria Virtual - Armas que não fazem guerra*. Disponível em: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br>>. Último acesso em maio de 2015.

Revista Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mudou-imagem-422991.shtml>>. Último acesso em maio de 2015.

Espaço Cultural da Casa Bandeirista de Amarantina – ECCOAR. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eccoar>>. Último acesso em março de 2015.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Francisco Eduardo de. *A invenção das Minas Gerais: empresas, descobrimentos e entradas nos sertões do ouro da América portuguesas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora PUC Minas, 2008.

_____. Sertanistas das Minas do Ouro: Senhores de tapanhunus e carijós. *Politeia: História e Sociedade*. Vitória da Conquista, v.13, n.1, p.21-42, 2013.

¹⁵ Aproveitando o resultado das oficinas, o ECCOAR nos convidou para a elaboração de mais oficinas, voltadas agora para a Cavahada, cultura típica do local. Estas oficinas foram ofertadas no ano de 2015, com o nome: *Correndo na história: festa, cavahada e patrimônio de Amarantina*.

_____. A “barca agitada no mar de Tiberíades” e as fronteiras de Minas Gerais na *História* de Diogo de Vasconcelos. IN: ROMEIRO, Adriana, SILVEIRA Marco Antônio (orgs). *Diogo de Vasconcelos: o ofício do historiador*. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. *Rodrigo e o SPHAN*; Coletânea de textos sobre o patrimônio cultural. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

BECHLER, Rosiane Ribeiro; PEREIRA, Júnia Sales. *Ouro Preto de todos os tempos: sentidos e efeitos do patrimônio na condição histórica da cidade*. *Revista História Hoje*, v.3, n.6, p.67-90, 2014.

BLAJ, Ilana. *Mentalidade e Sociedade: Revisitando a historiografia sobre São Paulo Colonial*. *Revista de História*, n.142-143, p.239-259, 2000.

_____. *A trama das tensões: o processo de mercantilização de São Paulo colonial (1681-1721)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao_Federal_art_216.pdf>
Acesso em: 20/03/2015.

CHAGAS, Mário. *Memória Política e Política de Memória*. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaio contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

DAER, Andréa. *Práticas patrimonializantes e objetos patrimonializados*. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 199-202, jan./jun. 2010.

DECRETO FEDERAL LEI Nº25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 22/11/2013.

ESPAÇO Cultural Casa de Padra de Amarantina - Descrição longa da Casa Bandeirista de Amarantina. [impresso]. Amarantina, 2010.

FERNANDES, Patrícia Damasceno; ARANTES, Taís Turaça; COSTAS, Natalina Sierra Assêncio; GOMES, Nataniel dos Santos. *Estudos Onomásticos: uma análise de nomes de logradouros Campo-Grandenses*. *Web-Revista Sociodialeto*. Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos. v. 6, n.6, Jul. 2015.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *Para além da Pedra e Cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural*. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaio contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

GUIA de Bens Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 1938 – 2009. IPHAN, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36: p.261-273, Jul./Dez. 2006.

HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais e políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 20/03/2014.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro, cinema, história. São Paulo: Alameda, 2013.

POULOT, Dominique. *Uma história do Patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XIX: do monumento aos valores*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PROJETO de pesquisa arqueológica da Casa Setecentista (Casa de Pedra) Amarantina – Ouro Preto/MG. Relatório final, v. 2, jul. 2014. [impresso].

SANT'ANNA, Márcia. *Da cidade-monumento à cidade-documento: A trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937 – 1990)*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

_____. Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Márcio. (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaio contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

TAUNAY, Affonso d'Escragno. *História das Bandeiras Paulistas*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1975.

VASCONCELOS, Diogo de. *História Antiga das Minas Gerais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948.

VASCONCELOS, Salomão de. *Bandeirismo*. Biblioteca Mineira de Cultura, v.e XV. Belo Horizonte, 1944.

VIEIRA, Pollianna Gerçossimo. *Salomão de Vasconcellos e a consagração da "Atenas Mineira" em Monumento Nacional (1936-1947)*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
15/12/2016

ANÁLISE DE SOBRECARGAS ADQUIRIDAS POR CUIDADORES E SEUS PACIENTES COM COMPLICAÇÕES NEUROLÓGICAS ANTES E APÓS UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÕES

ANALYSIS OVERLOADS ACQUIRED FOR CAREGIVERS AND THEIR PATIENTS WITH NEUROLOGICAL COMPLICATIONS BEFORE AND AFTER GUIDANCE PROGRAM.

PR / SP - BRASIL

*Régis Inocêncio Valério da Luz**

*Tiago Tsunoda Del Antonio***

*Camila Costa de Araújo****

*Ana Paula do Nascimento*****

*Marcos da Cunha Lopes Virmond******

*Mirella Lindoso Gomes Campos******

*Joyce Karla Machado da Silva******

RESUMO

Cuidador é o indivíduo que oferece suporte a uma pessoa cuidada, mas muitos iniciam seus papéis com poucas ou sem instruções. O projeto "Funcionalidade e Qualidade de Vida de Pacientes com Complicações Neurológicas e Cuidadores (familiares)" esteve vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária. Participaram cuidadores e pacientes, atendidos na Clínica de Fisioterapia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que foram submetidos à avaliação inicial e final, como também à intervenção de 10 semanas sobre cuidados com pacientes a domicílio. Com o objetivo de "Avaliar a Qualidade de Vida, autoestima e contato com a *Síndrome de Burnout* desses pacientes e cuidadores, após um programa de orientações", constatou-se o comprometimento de qualidade de vida; a autoestima apresentou escore médio antes e após orientações (15,5 para 14 nos cuidadores e 16,3 para 15,5 nos pacientes) e notou-se menor influência da *Burnout* após a intervenção, diminuindo 6,7% da pontuação.

Palavras-chave: cuidador; orientações; pacientes; neurologia.

* Aluno de graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), PR – Brasil. Email: regis_luz_@hotmail.com

** Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), PR – Brasil. Email: tiagodantonio@uenp.edu.br

*** Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), PR – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade do Sagrado Coração (USC), SP – Brasil. Email: camilaaraujo@uenp.edu.br

**** Aluna de graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), PR – Brasil. Email: anaapaulanascimento@gmail.com

***** Professor da Universidade do Sagrado Coração (USC), SP – Brasil. Email: mvirmond@ils.br;

***** Professora da Universidade do Sagrado Coração (USC), SP – Brasil. Email: mirellalindoso@gmail.com

***** Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), PR – Brasil. Aluna de Doutorado da Universidade do Sagrado Coração (USC), SP – Brasil. Email: jksilva@uenp.edu.br

ABSTRACT

Caregivers support people in need, but most start working with little or no instruction. The project “Functionality and quality of life of patients with neurological complications and their caregivers (relatives)” was linked to the Institutional Program of University Scholarships. Four caregivers and patients assisted by the physiotherapy clinic of the State University of the North of Paraná underwent an initial and final evaluation and a 10-week program about patients’ care at home. The study aimed at evaluating the quality of life, self-esteem and burnout syndrome of patients with neurological complications and their caregivers, before and after a guideline program. It was found that the quality of life was impaired even after the program, self-esteem presented a mean score before and after the orientations (15.5 to 14 for the caregivers and 16.3 to 15.5 for the patients), and a lower influence of burnout after the intervention, decreasing 6.7% of the score.

Keywords: caregiver; instructions; patients; neurology.

Introdução

O termo cuidador designa aquele indivíduo que assume a responsabilidade de prestar cuidados no contexto domiciliar e, na atividade dessa função, representa o elo entre o paciente, a família e a equipe multiprofissional (SCHNAIDER; SILVA; PEREIRA, 2009).

Considerado como um importante precursor de impacto positivo na vida de pacientes, em geral, ele faz parte de uma população que é aceita como ator-chave na prestação de cuidados e, em contrapartida, são frequentemente despercebidos (ALMUTAIRI et al, 2016).

Não obstante à atuação desses indivíduos, podem-se visualizar problemas de saúde física como fadiga, falta de apetite e sono, bem como, um maior risco de mortalidade e problemas mentais experimentados por essa população, em comparação aos não-cuidadores (ALMUTAIRI et al, 2016). Além disso, os cuidadores, principalmente os que são familiares, geralmente se deparam com situações inusitadas e começam seus papéis sem treinamento, procurando atender grande demanda com raro apoio e assistência. Nesse sentido, esse quadro pode induzir à angústia, depressão e baixa qualidade de vida experimentada pelos cuidadores (ALMUTAIRI et al, 2016).

Frente a essas possíveis sobrecargas vem a necessidade, em especial dos profissionais de saúde, em observar como os cuidadores de pessoas com afecções neurológicas estão se comportando no desenvolvimento das suas atividades cotidianas (SCHNAIDER; SILVA; PEREIRA, 2009).

Atualmente, sabe-se que cuidar de um paciente com doença avançada em domicílio causa importante sobrecarga ao cuidador e a sua família, com prejuízo de qualidade de vida, autoestima e até a mesma a possibilidade do desenvolvimento da *Síndrome de Burnout*, apresentada pelos cuidadores (FLORINI, 2004).

O conceito “qualidade de vida” se conecta com o estado de bem estar geral, envolvendo tanto aspectos físicos, psíquicos, como também, sociais. A “qualidade de vida é uma noção humana que se interliga ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e até mesmo à própria existência” (FERNANDES; VASCONCELOS; SILVA, 2009).

Por autoestima é entendido a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. É expressa como uma atitude de aprovação ou de negação de si e engloba o autojulgamento em relação à competência e valor. É o juízo pessoal de valor revelado através das atitudes de um indivíduo com si próprio, sendo uma experiência subjetiva, acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis (AVANCI et al, 2007). Pode ser avaliada segundo os seguintes níveis: baixa autoestima: caracterizada pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superar desafios; média autoestima: se interliga entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento,

já a alta autoestima expressa um sentimento de confiança, como também, de competência (AVANCI et al, 2007).

Ainda visando às sobrecargas impostas a esta função, é possível averiguar o contato da *Síndrome de Burnout* com essa população. No linguajar popular inglês, o termo significa aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia. Primeiramente, o termo foi utilizado no ano de 1974, por Freudenberger, descrevendo o mesmo como um sentimento de fracasso e exaustão causada por um excessivo desgaste de energia e recursos (PAGANINI, 2011). Esta síndrome tem como sintomas iniciais a exaustão emocional, e logo após sentimentos e atitudes negativas e, insensibilidade afetiva. Por fim, é manifestado sentimento de insatisfação pessoal e no trabalho, prejudicando sua eficiência e habilidade para a realização de tarefas (SILVA; BRAGA; SILVA, 2009).

Diante de toda essa problemática expressa na relação cuidador/paciente, o estudo teve como objetivo avaliar a Qualidade de Vida e aspectos relacionados (Autoestima e *Síndrome de Burnout*) de pacientes com complicações neurológicas e seus cuidadores, antes e após um programa de orientações.

Métodos

O presente projeto foi intitulado “Funcionalidade e Qualidade de Vida de Pacientes com Complicações Neurológicas e Seus Cuidadores (familiares)” e participaram da pesquisa 6 cuidadores e seus respectivos pacientes neurológicos atendidos na Clínica de Fisioterapia Prof. Alfredo Franco Ayub, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Centro de Ciências da Saúde – CCS. Porém, durante o decorrer das atividades, por motivos diversos, apenas 4 cuidadores e seus respectivos pacientes continuaram até a finalização do trabalho. O projeto teve a Fundação Araucária como órgão de fomento, fazendo parte do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX).

Como critérios de inclusão utilizaram-se pacientes e seus respectivos cuidadores que estavam em tratamento na clínica já citada, com diagnóstico de lesão neurológica. Foi dividido em três fases o projeto: na primeira foram realizadas as avaliações iniciais utilizando as escalas SF-36 para investigar a Qualidade de Vida dos cuidadores e pacientes, Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) para aferir a autoestima de todos os participantes e o Questionário Preliminar de Identificação da *Burnout* (MBI), para averiguar o contato da *Síndrome de Burnout* com os cuidadores. Na segunda fase foi oferecido aos cuidadores/pacientes um programa de orientações referente aos cuidados básicos prestados pelos cuidadores e, na terceira fase com avaliações finais, sendo utilizados os mesmos questionários das avaliações iniciais.

O SF-36 avalia mediante 8 domínios: capacidade funcional, limitação por aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Ele apresenta um score final em cada domínio que vai de zero a 100 pontos, no qual zero corresponde ao pior estado geral de saúde e 100 ao melhor estado de saúde (TSUKAMOTO; PICINATTO; CAVALINI; BORTOLLOTTI, 2010).

A RSES foi desenvolvida a partir das pontuações de 5024 participantes de ambos os sexos, incluindo estudantes universitários e pessoas adultas, provenientes de meios sociais diferentes e grupos étnicos diversificados. Originalmente, concebida como escala Guttman, o RSES também pode ser cotada simplesmente somando os itens tipo Likert de

4 pontos (Discordo fortemente = 0, Discordo = 1, Concordo = 2, Concordo fortemente = 3), após se ter feito a reversão dos pontos, a pontuação na escala varia entre 0 e 30, sendo que pontuações elevadas na escala indicam autoestima elevada e vice-versa (PECHORRO et al, 2011).

O teste MBI é um questionário preliminar de identificação da *Burnout*, que já foi validado pelo Núcleo de Pesquisas Avançadas sobre a *Síndrome de Burnout*, pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, e sofreu algumas adaptações de terminologia para melhor direcionar os grupos pesquisados. É o instrumento mais utilizado nas pesquisas sobre a síndrome, chegando a ser considerado uma verdadeira tautologia com equivalência entre o constructo e seus instrumentos de medida, isto é, o “*Burnout* é o que se mede com o MBI” (SILVA; BRAGA; SILVA, 2009).

Na segunda fase, as orientações aconteceram a domicílio, sendo realizado encontros semanais com duração em média de 40 minutos a 1 hora cada sessão, tendo duração total o acompanhamento de 10 semanas com cada cuidador/paciente. As orientações tiveram como base uma cartilha explicativa, sendo abordados diversos temas sobre cuidados gerais prestados pelos cuidadores, entre eles, transferências sendo realizada por um e dois cuidadores, e até mesmo quando possível as transferências individuais; mudanças de decúbito dorsal para laterais, ventral e vice versa; posicionamento adequado no leito utilizando alguns recursos para melhor conforto como travesseiros e almofadas; prevenções de úlceras de pressão trabalhando posicionamentos e mudanças de decúbito; higiene com o paciente, incluindo banhos e meios seguros de realizá-los.

Além disso, foram realizadas orientações gerais, tanto para os pacientes como para os cuidadores, buscando atender às necessidades isoladas, como por exemplo, exercícios de alongamentos individuais ou em duplas, e exercícios funcionais para os pacientes, a fim de tratar seus déficits de acordo com seus diagnósticos.

Resultados

De acordo com a aplicação da Escala SF-36 nos cuidadores, pode-se notar que, inicialmente, antes do programa de orientações, as médias com menores valores dos domínios obtidos foram: 1º Estado Geral de Saúde com 56,5 de score; 2º Dor com 69,5 de pontuação e 3º Vitalidade com 71,25 de média. Após o programa de orientações os piores escores obtidos foram: 1º Estado Geral de Saúde com 59,5 de pontuação; 2º Vitalidade com 71,25 e 3º Dor com 75 de média final. Resultados apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Médias iniciais e finais obtidas na aplicação do SF-36 aos cuidadores estudados.

	SF - 36 Inicial	SF – 36 Final
Capacidade Funcional	92,5	86,25
Aspecto Físico	93,75	81,25
Dor	69,5	75
Estado Geral de Saúde	56,5	59,5
Vitalidade	71,25	71,25
Aspectos Sociais	93,75	91,75
Aspectos Emocionais	91,75	100
Saúde Mental	85	78

Em relação à aplicação do SF-36 nos pacientes, os piores escores obtidos anteriores ao programa de orientações foram: 1º Capacidade Funcional obtendo 0 de escore; 2º Estado Geral de Saúde com 59,65 de média e 3º Vitalidade com 73,3. Após o programa de orientações: 1º Capacidade Funcional com 0 de escore; 2º Estado Geral de Saúde com 52 pontos e 3º Vitalidade com 65 de média. Resultados apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Médias iniciais e finais obtidas na aplicação do SF-36 aos pacientes estudados.

	SF - 36 Inicial	SF - 36 Final
Capacidade Funcional	0	0
Aspecto Físico	91,65	75
Dor	74,3	74,3
Estado Geral de Saúde	59,65	52
Vitalidade	73,3	65
Aspectos Sociais	100	100
Aspectos Emocionais	100	100
Saúde Mental	78,65	78,65

Em relação aos resultados da aplicação da Escala de Rosenberg foi percebida uma diminuição nas médias finais obtidas em ambos os grupos de indivíduos avaliados. Resultados Explanados na tabela 3.

Tabela 3. Escores iniciais e finais obtidos a partir da aplicação da Escala de Rosenberg.

	Rosenberg Inicial	Rosenberg Final
Cuidadores	15,5	14
Pacientes	16,3	15,5

Quanto à *Burnout*, foi apontada uma diminuição do contato dos cuidadores com a síndrome, sendo que na aplicação da MBI inicial, os cuidadores obtiverem uma pontuação de 49,75 de média e final de 43 conforme a tabela 4.

Tabela 4. Pontuação da MBI antes e após o programa de orientações.

	<i>Burnout</i> Inicial	<i>Burnout</i> Final
Cuidadores	49,75	43

Conclusão

O projeto teve grande contribuição social com os voluntários envolvidos. Ainda que a qualidade de vida e a autoestima sustentaram seus resultados, tanto iniciais como finais, após a intervenção, o programa de orientações foi essencial para diminuição da influência da *Síndrome Burnout* na vida do grupo de cuidadores, sendo que as instruções contribuíram para um melhor manejo e confiança durante a prática de suas atividades e, conseqüentemente, maior confiança dos pacientes no recebimento desses cuidados. Embora o projeto tenha acontecido com um número reduzido de participantes, a pesquisa continua com perspectiva de ampliação do estudo alcançando um maior número de indivíduos.

Referências

ALMUTAIRI, K. M.; ALODHAYANI, A. A.; ALONAZY, W. B.; VINLUAN, J. M. **Assessment of Health-Related Quality of Life Among Caregivers of Patients with Cancer Diagnosis: A Cross-Sectional Study in Saudi Arabia**. New York: J Relig Health, 2016.

AVANCI, J. Q.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. C. Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 397-405, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a07v20n3.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FERNANDES, I. I. B.; VASCONCELOS, K. C. de; SILVA, L. L. L. **Análise da qualidade de vida segundo o Questionário SF-36 nos funcionários da gerência de assistência nutricional (GAN) da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará**. Belém, 2009, 76 f. Dissertação (Bacharelado em Fisioterapia). Universidade da Amazônia, Belém, 2009.

FLORINI, C. A. Cuidador familiar: sobrecarga e proteção. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 50, n. 4, p. 341-345, 2004. Disponível em: <http://www1.inca.gov.br/rbc/n_50/v04/pdf/secao5.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

PAGANINI, D. D. **Síndrome de Burnout**. Criciúma, 2011, 50 f. Monografia (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2011.

PECHORRO, P.; MAROCÔ, J.; POIARES, C.; VIEIRA, R. X. Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. **Arquivos de Medicina**, Porto, v. 25, n. 5, p. 174-179, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/am/v25n5-6/v25n5-6a02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SCHNAIDER, T. B.; SILVA, J. B.; PEREIRA, M. A. R. Cuidador Familiar de Paciente com Afecção Neurológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 284-292, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n2/11.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA, M. J.; BRAGA, M. M.; SILVA, B. C. T. Avaliação da presença da *síndrome de Burnout* em cuidadores de idosos. **Enfermería Global**, v. 8, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.um.es/eglobal/article/view/65451/66881>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

TSUKAMOTO, H. F.; PICINATTO, A. E.; CAVALINI, C. A.; BORTOLLOTTI, L. F. Análise de independência funcional, qualidade de vida, força muscular respiratória e mobilidade torácica em pacientes hemiparéticos submetidos a um programa de reabilitação: estudos de caso. **Semina: Ciências Biológicas da Saúde**, Londrina, v. 31, n. 1, p. 63-69, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1679-0367.2010v31n1p63>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
19/12/2016



ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Avaliação da Qualidade de Vida e Presença da *Síndrome de Burnout* em Cuidadores de Pacientes Neurológicos Antes e Após um Programa de Orientações”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Avaliação da Qualidade de Vida e Presença da *Síndrome de Burnout* em Cuidadores de Pacientes Neurológicos Antes e Após um Programa de Orientações”, a ser realizada na Universidade Estadual do Norte do Paraná – Jacarezinho/PR. O objetivo da pesquisa é “Avaliar a qualidade de vida e a presença da *Síndrome de Burnout* de cuidadores (familiares) de pacientes neurológicos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Durante a realização da pesquisa, haverá dois momentos de avaliações através de escalas e questionários, as quais acontecerão uma no início e outra no fim da pesquisa, entre esses dois momentos será realizado um programa de orientações individuais, que terá como objetivo sanar as dúvidas existentes e acrescentar conhecimento em relação aos cuidados prestados aos pacientes.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados com a pesquisa são, a partir dos dados científicos, oferecer alternativas clínicas para futuros tratamentos com enfoque em funcionalidade e qualidade de vida.

Quanto aos riscos, pode acontecer de o paciente sofrer alguma lesão durante as transferências (um dos assuntos abordado no programa de orientações), por este motivo o mesmo estará sendo monitorado cuidadosamente pelo avaliador e quando possível existirá um segundo avaliador oferecendo suporte ao paciente.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar através das seguintes informações: Joyce Karla Machado da Silva, rua Alameda Padre Magno 841, Bairro Nova Jacarezinho, CEP: 86400-000, Jacarezinho – PR. Telefone profissional: (43) 3525-0498, celular: (43) 9981-3363, e-mail: jksilva@uenp.edu.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Jacarezinho, ____ de _____ de 2016.

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

VERSÃO BRASILEIRA DO QUESTIONÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA-SF-36

1- Em geral você diria que sua saúde é:

Excelente	Muito boa	Boa	Ruim	Muito ruim
1	2	3	4	5

2- Em comparação há um ano, como você classificaria sua idade em geral, agora?

Muito melhor	Um pouco melhor	Quase a mesma	Um pouco pior	Muito pior
1	2	3	4	5

3- Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido à sua saúde, você teria dificuldade para fazer estas atividades? Neste caso, quando?

Atividades	Sim, dificulta muito	Sim, dificulta um pouco	Não, não dificulta de modo algum
a) Atividades rigorosas, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos.	1	2	3
b) Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa.	1	2	3
c) Levantar ou carregar mantimentos	1	2	3
d) Subir vários lances de escada	1	2	3
e) Subir um lance de escada	1	2	3
f) Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se	1	2	3
g) Andar mais de 1 quilômetro	1	2	3
h) Andar vários quarteirões	1	2	3
i) Andar um quarteirão	1	2	3
j) Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade regular, como consequência de sua saúde física?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou a outras atividades.	1	2
d) Teve dificuldade de fazer seu trabalho ou outras atividades (por exemplo, necessitou de um esforço extra).	1	2

5- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou outra atividade regular diária, como consequência de algum problema emocional (como se sentir deprimido ou ansioso)?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Não realizou ou fez qualquer das atividades com tanto cuidado, como geralmente faz.	1	2

6- Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais, em relação à família, amigos ou em grupo?

De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

7- Quanta dor no corpo você teve durante as últimas 4 semanas?

Nenhuma	Muito leve	Leve	Moderada	Grave	Muito grave
1	2	3	4	5	6

8- Durante as últimas 4 semanas, quanto a dor interferiu com seu trabalho normal (incluindo o trabalho dentro de casa)?

De maneira alguma	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

9- Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas 4 semanas. Para cada questão, por favor, dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente em relação às últimas 4 semanas.

	Todo Tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
a) Quanto tempo você tem se sentindo cheio de vigor, de vontade, de força?	1	2	3	4	5	6
b) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	1	2	3	4	5	6
c) Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode animá-lo?	1	2	3	4	5	6
d) Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5	6
e) Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
f) Quanto tempo você tem se sentido desanimado ou abatido?	1	2	3	4	5	6
g) Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
h) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
i) Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10- Durante as últimas 4 semanas, quanto de seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram com as suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes etc)?

Todo Tempo	A maior parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nenhuma parte do tempo
1	2	3	4	5

11- O quanto verdadeiro ou falso é cada uma das afirmações para você?

	Definitivamente verdadeiro	A maioria das vezes verdadeiro	Não sei	A maioria das vezes falso	Definitivamente falso
a) Eu costumo obedecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas	1	2	3	4	5
b) Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço	1	2	3	4	5
c) Eu acho que a minha saúde vai piorar	1	2	3	4	5
d) Minha saúde é excelente	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR DE IDENTIFICAÇÃO DA BURNOUT

Obs.: este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por médico ou psicoterapeuta.

MARQUE "X" na coluna correspondente:

Nunca | 2- Anualmente | 3- Mensalmente | 4- Semanalmente | 5- Diariamente

Nº	Características psicofísicas em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente em relação ao meu trabalho					
2	Sinto-me excessivamente exausto ao final da minha jornada de trabalho					
3	Levanto-me cansado(a) e sem disposição para realizar o meu trabalho					
4	Envolver-me com facilidade nos problemas dos outros					
5	Trato algumas pessoas como se fossem da minha família					
6	Tenho que desprender grande esforço para realizar minhas tarefas laborais					
7	Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim					
8	Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo					
9	Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente					
10	Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado(a)					
11	Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho					
12	Não sinto mais tanto amor pelo meu trabalho como antes					
13	Não acredito mais naquilo que realizo profissionalmente					
14	Sinto-me sem forças para conseguir algum resultado significativo					
15	Sinto que estou no emprego apenas por causa do salário					
16	Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo					
17	Sinto-me responsável pelos problemas das pessoas que atendo					
18	Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas					
19	Penso que não importa o que eu faça, pois nada vai mudar no meu trabalho					
20	Sinto que não acredito mais na profissão que exerço					
Totais (multiplique o número de X pelo valor da coluna)						
Some o total de cada coluna e obtenha seu score						

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG – RSES

Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Eu acho que não tenho muito do que me orgulhar.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Eu gostaria de poder ter mais respeito comigo mesmo.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

Às vezes eu me sinto inútil.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

10) Às vezes eu acho que não presto pra nada.

(1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo totalmente

A TRANSEXUALIDADE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE

TRANSSEXUALITY IN THE CONTEXT OF THE WORK EDUCATION PROGRAM FOR HEALTH

PR / MS / SP - BRASIL

*Pollyanna Kássia de Oliveira Borges**

*Cibele de Moura Sales***

*Maria Helena Senger****

*Marilia Woiciechowski*****

*Erildo Vicente Muller******

RESUMO

Este relato visa destacar o potencial do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde)¹ na superação de paradigmas e preconceitos. Propõe que o programa pode desenvolver um modelo formador em saúde mais realista, que vincula os sujeitos uns aos outros e ao objetivo comum de melhorar as condições de vida das pessoas, independentemente do gênero ou outras questões. Sob o olhar da pessoa transexual, dos professores e preceptores, é desenvolvida uma reflexão das potencialidades do programa para a inclusão e apoio às diferenças. Conclui-se que a questão de gênero foi um disparador para a reflexão e alerta para mudanças necessárias nas políticas e ações das universidades. Os envolvidos puderam refletir a própria realidade, a fim de avançar para a construção de uma sociedade mais justa e amorosa. Reconhece-se, portanto, que modelos formadores inovadores, como o programa PET-Saúde, têm potencialidades para formação de novos arranjos de respeitabilidade e enfrentamento das diferenças.

Palavras-chave: pessoas transgênero; autonomia pessoal; individualidade.

* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR – Brasil. E-mail: pkoborges@uepg.br

** Professora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), MS – Brasil. E-mail: cibelesales1@gmail.com

*** Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), SP – Brasil. E-mail: mhsenger@gmail.com

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

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

1 Programa da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação para a Saúde-Ministério da Saúde, regulamentado pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 421/2010, e desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Ponta Grossa.

ABSTRACT

This paper aims at reporting the potential of the Work Education Program for Health (PET-Health) to overcome paradigms and preconceptions. It also proposes that the program can develop a more realistic qualifying model that links the subjects involved to the common goal of improving people's life conditions, regardless of gender or other issues. From the transsexual's, teachers' and mentors' points of view, a reflection is developed upon the potential of the program regarding inclusion and support to differences. The conclusion reveals that the gender issue was a trigger for reflection and alert for the necessary changes in the universities' policies and actions. Those involved could reflect upon the reality, in order to move towards the construction of a fairer and loving society. It is recognized, therefore, that new education models, such as the PET-Health program, have potential for formation of new arrangements of respectability and confrontation with differences.

Keywords: transgender persons; personal autonomy; individuality.

Introdução

A formação inicial em saúde é um momento oportuno para o desenvolvimento de competências atitudinais e compartilhamento de valores que serão importantes para que os futuros profissionais de saúde possam oferecer um cuidado de qualidade e ético na atenção à saúde. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação na área médica orientam que, para a “atenção à saúde”, os graduandos devem ser formados para considerar *sempre* (grifo dos autores), dentre outras coisas, as diversidades de gênero e a orientação sexual (BRASIL, 2014).

Para garantir o direito à saúde para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTTT), os serviços de saúde e os profissionais devem ofertar um atendimento humanizado e livre de preconceito e discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Ressalta-se que o acesso aos serviços de saúde, como na Estratégia Saúde da Família, demanda conscientização e respeito às diferentes modalidades de constituição de relações familiares, incluindo as distintas do padrão heterossexual, primando pelo respeito à singularidade dos sujeitos e combatendo todas as formas de normatização que impliquem processos de exclusão e discriminação das pessoas (LIONÇO, 2008).

Questiona-se se os profissionais da saúde têm sido lançados no mercado de trabalho ainda despreparados para lidar com tais populações. Com currículos de graduação nos cursos da saúde usualmente voltados mais para a compreensão biomédica do cuidado, soa como inevitável não repetir a formação tradicional, a qual pode negligenciar o reconhecimento da diversidade sexual. Portanto, há que se oportunizar novas estratégias de ensinagem e aprendizado (FADEL et al., 2014; WHO, 2010; HADDAD et al., 2012). Aproximar e treinar os estudantes da saúde para esta nova realidade pode reduzir os desconfortos sentidos tanto pela população LGBTTTT como para os profissionais da saúde.

Os Programas de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET-Saúde) têm sido um dos direcionamentos propostos pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, no intuito de induzir e potencializar os encontros entre a academia, o serviço e a comunidade e, por conseguinte, com as diversidades (BRASIL, 2007). Nos milhares de grupos PET-Saúde que se desenvolveram pelo país, notaram-se o crescimento do acadêmico como cidadão, a aproximação com a realidade local de saúde e o favorecimento da negociação, diálogo e aprendizado cooperativo (MECCA et al., 2014; SANTOS; ALMEIDA; REIS, 2013; TANAKA, 2012).

O presente relato visa destacar o potencial do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) na superação de paradigmas e preconceitos. Além do que, o relato propõe que o programa pode desenvolver um modelo formador em saúde mais realista, que vincula os sujeitos uns aos outros e

ao objetivo comum de melhorar condições de vida das pessoas, independentemente do gênero ou outras questões.

Métodos

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no estado do Paraná, iniciou o trabalho com os grupos PET-Saúde no ano de 2012 (BRASIL, 2011; 2012). Desde então, a instituição foi contemplada com os programas PRO/PET-Saúde, PET-Vigilância em Saúde, PET-Redes de Atenção à Saúde e, recentemente, com os grupos PET-GraduaSUS.

O trabalho executado nos grupos PET-Saúde se deu no Projeto de Extensão intitulado “Fortalecendo a Estratégia Saúde da Família de Ponta Grossa, com foco na gestão clínica e o cuidado integral nos ciclos de vida”, vinculado à PROEX/UEPG sob o nº 5457/2013. O projeto de extensão teve abrangência entre março/2013 e dezembro/2015. Neste período, foi premiado, no ano de 2013, com o Prêmio de Extensão Universitária da UEPG. Neste projeto de extensão foram envolvidos, ao início do programa PRO/PET-Saúde: 8 tutores acadêmicos (docentes UEPG); 12 preceptores (profissionais da rede pública de saúde municipal); 60 acadêmicos.

Os grupos PET-Saúde reuniam-se todas as semanas, em dias agendados pelos tutores e preceptores, para práticas diversas dos acadêmicos nas Unidades Saúde da Família de Ponta Grossa, supervisionadas pelos preceptores. Essas práticas envolviam: educação em saúde, visitas domiciliares, imunização, participação nas consultas clínicas, consultas de puericultura e pré-natal, discussão de casos refratários, diagnóstico da situação de saúde local e outros. Nos encontros semanais, com duração de 4 h, aconteciam também os momentos de educação permanente para discussão das temáticas vivenciadas na prática, avaliação e também para resolução de conflitos e situações inesperadas. Afora os encontros presenciais, semanalmente e de forma virtual, com duração de outras 4 horas, os acadêmicos realizavam estudo individual, produção científica e relatório semanal das atividades desempenhadas. Por fim, acadêmicos, tutores e preceptores encontravam-se *online* em perfil de rede social para a troca de experiências, indicações de leitura, e informações sobre o programa. Quando necessários, realizaram-se encontros presenciais entre todos os pequenos grupos PET para capacitação, avaliação e/ou compartilhamento de experiências entre os grupos. Os grupos eram multiprofissionais, formados por acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Medicina, Bacharelado em Educação Física, Odontologia, Farmácia e Serviço Social.

Ao longo desta extensão, uma recompensadora experiência vivida pelos grupos PET-Saúde ocorreu com a participação de uma acadêmica transexual nos grupos PRO/PET-Saúde e, posteriormente, num grupo PET-Vigilância em Saúde. Este estudo trata de um relato de experiência vivido por um dos grupos multiprofissionais PET-Saúde e a acadêmica transexual.

Empregou-se o procedimento metodológico da entrevista individual e discussão do conteúdo desta. O relato de caso foi construído a partir da seguinte problemática: orientados pela proposta das DCN, para os cursos da saúde, de integração curricular, compartilhamento de saberes multidisciplinares, e formação baseada na realidade, as vivências nos grupos PET-Saúde têm oportunizado a transformação dos atores envolvidos

e da realidade vivida, relacionada às diversidades sexuais, de modo a atender as necessidades sentidas pelos serviços de saúde e comunidade?

A entrevista que originou o relato do caso foi realizada em ambiente privado, sob aceite e ciência da entrevistada - mediante concordância em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este relato faz parte do projeto de pesquisa aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres humanos (COEP) da UEPG, sob o protocolo 172.965/2012.

Resultados e discussão da experiência

“Tenho uma transexual no meu grupo PET-Saúde, o que é que eu faço?”. A pergunta foi feita por um preceptor para a coordenação local dos programas PRO/PET-Saúde da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Transexualidade é a experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero (ALMEIDA; MURTA, 2013). O indivíduo transexual enfrenta o desafio de ser reconhecido pela sociedade como membro de um determinado sexo, sendo de outro. Logo, a questão “o que é que eu faço?” reflete, dentre outras possibilidades, a dificuldade em lidar com esta situação. Por vezes, o profissional sabe que precisa tratar com respeito, ética e equidade, mas o “como fazer” – como inserir o transexual no grupo e no processo de trabalho da equipe – é um desafio inicial.

Tentando responder à pergunta inicial feita à coordenação, tutores, preceptores e coordenadora passaram a trabalhar, com o grupo PET-Saúde, a equidade no processo, com respeito e ética, assumindo a diferença e a importância da acadêmica no processo de crescimento e aprendizagem do grupo. Além disso, o direcionamento foi para oportunizar o contato, o desenvolvimento da empatia e a importância em discutir e aprender sobre o cuidado das minorias (BURKE et al., 2015; BENTO, 2011; BRASIL, 2004).

A.K é o seu nome. Era acadêmica do curso de Farmácia - Formação Generalista da UEPG, tendo sido graduada recentemente. Quando acadêmica, foi bolsista no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – Vigilância em Saúde (PETVS-UEPG) e representante discente no Conselho de Administração da instituição. Foi a primeira transexual conhecida a possuir uma cadeira em um Conselho Superior de uma universidade do Brasil, e a primeira a valer-se do direito do uso do nome social em âmbito interno da UEPG. Militante transfeminista, proferia palestras por todo o país, com enfoque na hormonização de pessoas trans. Também atuava lutando pelos direitos civis de pessoas travestis e transexuais no Brasil. Integrou a Comissão da Diversidade Sexual da OAB-PR/ seccional de Ponta Grossa, motivo de contentamento do PET-Saúde e da UEPG, pelo seu empenho em lutar pela defesa dos direitos e conquistas coletivas das pessoas travestis e transexuais. Relata-se, a seguir, o depoimento da acadêmica petiana, o seu envolvimento no programa PET-Saúde e suas vivências.

(1) Como e quando ocorreu a sua chegada aos programas PET-Saúde e PET-Vigilância em Saúde UEPG/SMS Ponta Grossa?

A.K: Através de seleção interna, com análise de *curriculum*, dinâmicas de grupo e entrevista. Fui contemplada a participar como bolsista do PET-Vigilância em Saúde em junho de 2013. Tinha, anteriormente, participado como voluntária, desde junho de 2012, no PRÓ-Saúde/PET-Saúde.

(2) Entre as várias oportunidades de programas abertas pela instituição, por que decidiu estar no PET-Saúde?

A.K: O PET-Saúde vem justamente para agregar ao acadêmico da área da saúde, que já possui certa formação teórica sobre saúde pública, a sagacidade, coragem, paciência, humanidade, força de vontade, grande consciência sociopolítica, e envolta de consciência crítica. São pontos necessários a um profissional ter oportunidade de trabalhar no SUS com atenção primária, inserindo-o nas atividades rotineiras de uma unidade que conte com a Estratégia de Saúde da Família, sob orientação e tutoria de profissionais devidamente qualificados para orientá-los nesses trabalhos.

(03) Quantas horas eram dedicadas ao trabalho no grupo e quais as atividades desenvolvidas no âmbito do programa PET-Saúde?

A.K: Eram oito horas semanais, distribuídas em quatro horas em atividades na Unidade de Saúde, e mais quatro horas em planejamentos, pesquisas e outros compromissos.

(04) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no programa PET-Saúde e como registra os momentos gratificantes vividos com o grupo?

A.K: Nem sempre o trabalho em grupo consegue ser tão eficaz. Isso porque é composto por pessoas com diferentes ideias, princípios e visões sobre o trabalho – e até mesmo sobre a vida. Ao trabalhar em prol de um paciente, entretanto, deve-se deixar de lado toda e qualquer atitude individualista e pensar coletivamente, na busca de propor atos que atinjam, da melhor maneira possível, o alvo (usuário) e possa de forma concreta resolver ou, ao menos, amenizar o problema que este traz à USF quando procura atendimento.

(05) De que maneira você registra a sua acolhida no seu grupo de trabalho desde o primeiro dia, e como descreve o posicionamento do grupo e da comunidade em relação à sua transexualidade?

A.K: O grupo foi sempre muito integrado e muito amigo. Criaram-se, entre nós, vínculos de trabalho e também de grande amizade. Pontos que serão levados para toda a vida. Eis outro ponto forte do PET: além de proporcionar a inserção do acadêmico da área de Saúde na vivência prática da rotina de uma USF, promove a contração de novos amigos e cria laços de verdadeiro companheirismo entre os pares, o que elimina qualquer tipo de impasse que possa atrapalhar o trabalho em grupo em prol da unidade. A questão da minha transexualidade nunca foi um marco dentro do grupo. Todos (inclusive a comunidade e os demais funcionários da USF) a encararam como um mero detalhe e apenas outra forma de ser mulher neste mundo. Existem mulheres brancas, negras, gordas, magras, altas, baixas e também transexuais. Esta é somente uma característica do meu ser.

(06) Como você assinala o trabalho no PET-Saúde como suporte em seus direitos como cidadã e incentivo para vencer desafios?

A.K: Não meramente como teoria; e uma experiência, de fato, é prática da realidade, da sociedade que nos cerca e da qual fazemos parte. Este conhecimento dá suporte para os desafios do dia a dia.

(07) Na universidade, sabe-se que após sua presença no PET-Saúde outras demandas universitárias surgiram em seu dia a dia. Como você registra as oportunidades surgidas e qual o papel do PET-Saúde nesse processo?

A.K: Igualdade só é conseguida através da equidade, ou seja, encarar, levar em conta e respeitar as diferenças de cada ser para que sejam dadas condições que lhe proporcionem caráter de igualdade na sociedade. Assim como na saúde, trabalha-se com pacientes com diferentes realidades socioeconômicas, com diferentes doenças. Na sociedade é assim, pessoas com diferentes características precisam ser assistidas de maneiras específicas para que possam ter condições de alcançar suas demandas.

(08) Sobre a composição de sua equipe de trabalho no PET-Saúde/PET-Vigilância, como foram definidas as atividades e os compromissos da equipe envolvida em alcançar os resultados projetados pelo grupo?

A.K: Nossa equipe PET-Vigilância em Saúde era coesa. Contava com dois estudantes de Farmácia, uma de Serviço Social, duas de Enfermagem, um de Odontologia e uma de Medicina, sob orientação de um preceptor farmacêutico. Todos estavam comprometidos com a qualidade final dos objetivos propostos, acima de qualquer coisa. Cada um contribuiu com seu conhecimento específico em prol do paciente. Também acabaram por aprender a trabalhar de maneira plural – e com os conhecimentos específicos dos demais.

(09) O que você destaca em seu trabalho interprofissional no PET, seja no PET-Saúde ou PET-Vigilância, e como esses pontos contribuem para a formação diferenciada do profissional de saúde?

A.K: Justamente esta vivência de inter, multi e transdisciplinaridade me proporcionou uma verdadeira percepção de trabalho em grupo, muito diferente daquela que um dia eu imaginei que pudesse ser. No PET, percebe-se que um grupo deve ser verdadeiramente unido, com laços de compromisso ao proposto e onde todos, sem exceções, possam sentir-se à vontade para expressar suas opiniões e serem ouvidos. Trata-se de postura que contribui muito para a construção de um trabalho plural e, certamente, eficaz para com o usuário, que muitas vezes não necessita majoritariamente de um atendimento médico ou odontológico, mas sim de orientações ou mesmo de uma boa conversa. Eu, enquanto acadêmica do curso de Farmácia – formação generalista, pude realmente ter a percepção do que é um profissional verdadeiramente generalista – que consiga ter uma visão holística, tanto do sistema quanto e, principalmente, do paciente.

(10) A partir do somatório de experiência no PET-Saúde, como você deixa palavras de incentivo para que outros estudantes integrem o programa?

A.K: Arrisco dizer que, em sala de aula, não se produz conhecimento, apenas troca de importantes informações. A real produção de conhecimento de um aluno se concretiza quando este questiona seus professores sobre o que foi trabalhado e, principalmente, quando se vivencia na prática cotidiana, com trabalhos que exijam pensamento crítico e atuações que envolvam o desenvolvimento de atividades, aplicando a teoria informativa recebida, para se obter um resultado satisfatório e fidedigno ao proposto e previsto teoricamente. Com a saúde pública isso se torna ainda mais verdadeiro, haja vista que a teoria passada em sala de aula nem sempre contempla todos os aspectos da rotina diária de uma unidade de saúde, em se referindo à atenção básica. Isso porque

acaba mostrando uma realidade utópica, sem abordar as reais dificuldades do dia a dia que, muitas vezes, acaba sendo um obstáculo na aplicação de certos trabalhos. O que deve ser resolvido com um belo “jogo de cintura” do profissional em questão.

(11) Como mulher transexual e considerando sua luta diária pelo direito das minorias, que palavras de incentivo você deixa às pessoas travestis e transexuais que também se veem diante de situações desafiadoras na universidade?

A.K: Constitucionalmente, todos, sem exceção, devem ter direito à segurança, saúde e educação (dentre outros direitos). É algo garantido por lei! Logo, pautadas nesta certeza e nesta garantia, todas as pessoas trans têm também direito de estar nas universidades e fazer parte não só das aulas, mas também de projetos de iniciação científica, extensão e outros, tendo, obviamente, sua identidade de gênero (resumindo-se no nome social e tratamento pelo gênero pleiteado) respeitada. A UEPG possui este caráter plural e acolhedor em todas as suas esferas. Espero, realmente, que as pessoas trans procurem seu espaço em nossa universidade e, também, que todas as demais instituições brasileiras sigam nosso exemplo.

Com o depoimento acima, espera-se apoiar outros programas e demais instituições de ensino superior no acolhimento de questões singulares, além de enfatizar a transformação destes encontros em motivações para o fortalecimento das equipes de saúde e dos indivíduos que as compõem. O relato aponta também as potencialidades nos programas PET-Saúde para defesa e reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, e que a humanização é uma política que deve perpassar todos os setores da saúde desde a formação (BRASIL, 2015).

Sob um olhar distanciado, conforme recomenda o pensamento foucaultiano (CORREIO, 2014), sem caracterizar o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, mas, na tentativa de entender o porquê as pessoas enfrentam a problemática da transexualidade de modo distinto nos tempos históricos, problematiza-se que a formação em saúde tem avançado, comparando-se as últimas décadas. Ao confrontar a reação entre o sujeito preceptor e o sujeito acadêmico frente à – até em tão inusitada – presença da acadêmica transexual, pode-se inferir sobre o como e o porquê das diferenças comportamentais em relação à transexualidade nos trabalhos iniciais do PET-Saúde.

Com uma formação anterior essencialmente biomédica, dependente da tecnologia, focalizada na alta especialização e pouca importância às necessidades locais, os preceptores agiram com curiosidade e foram surpreendidos com a novidade. Até mesmo sem reação frente ao desconhecido: “o que é que eu faço?”. No entanto, notaram-se a ausência de resistência e o aspecto de naturalidade no processo de acolhimento da transexualidade por parte dos acadêmicos do grupo PET-Saúde, como referiu a acadêmica, em seu depoimento: “O grupo foi sempre muito integrado e muito amigo. Criaram-se, entre nós, vínculos de trabalho e também de grande amizade. [...] A questão da minha transexualidade nunca foi um marco dentro do grupo”.

Quando do diagnóstico inicial dos cursos de graduação da saúde que seriam envolvidos nos programas PRO/PET-Saúde (realizado no primeiro semestre do ano de 2012), a análise quanto aos três eixos de implantação PRO/PET-Saúde (Orientação Teórica, Cenários de Práticas e Orientação Pedagógica) demonstrou um estágio intermediário de implantação das DCN, com maior inserção dos cursos mais recentes.

Portanto, verifica-se que, mesmo antes do trabalho ser iniciado, já havia um movimento interno na UEPG para que os acadêmicos fossem formados sob a lógica crítica, reflexiva e autônoma.

Para além dos modelos de experimentos animais, macro modelos, ou situações fictícias da realidade, os espaços formadores têm sido ampliados com as atividades extensionistas, e aproximado a academia das comunidades que serão cuidadas, bem como da realidade da vida. Muitas instituições brasileiras de ensino superior têm atuado, desde a proposição das DCN pelo Ministério da Educação, na perspectiva da aceitação, sob a lógica da comunidade. Portanto, “ser transexual” não foi um problema inicial para os acadêmicos, tanto que, quando a acadêmica foi inserida, acolheram-na porque provavelmente entenderam que contribuir para a saúde da comunidade fosse mais importante que focar nas diferenças de gênero.

Sugere-se, então, que os cursos têm aprofundado a formação na lógica da Saúde Coletiva, trabalhando com os princípios pedagógicos freirianos da criticidade, promoção da cidadania e autonomia. Na experiência relatada, percebe-se que a cultura, o jeito de ser e fazer das pessoas é que nortearam os caminhos a serem percorridos no processo educativo (FREIRE, 1996). O espaço formador do PET-Saúde, por meio dos recursos das metodologias ativas e problematizadoras, propiciou o fortalecimento das ações e propósitos, e notou-se que os acadêmicos participantes do programa estavam aptos a enfrentar as diferenças individuais e construir uma lógica dinâmica de aceitação.

Pela literatura, agregar as diferenças é um desafio dentro do setor saúde, tanto para quem cuida, quanto para quem é cuidado (ARAN; MURTA, 2009; ALMEIDA; MURTA, 2013). A Saúde tem dificuldade para lidar com o transexual e com o grupo LGBTTT. Por essa razão, há uma política nacional de saúde específica para respaldar os direitos deste grupo e orientar a atenção à saúde ofertada pelos profissionais (BRASIL, 2013). Mas, no PET-Saúde UEPG, não foi a atitude reacionária negativa que marcou o grupo. Tal achado é sugestivo de que a academia por vezes tem preparado grupos empoderados, e que as pessoas estão progressivamente desenvolvendo atitudes positivas para lidar com a diferença a partir do respeito ao outro.

A aproximação do tema da transexualidade traz à tona convenções sociais sobre a masculinidade e feminilidade. Pessoas transexuais podem ter dificuldades de aceitação no ambiente familiar e social e também para estudar e trabalhar (ALMEIDA; MURTA, 2013; LIONÇO, 2008; BENTO, 2011). Apesar da discussão social que já se faz há alguns anos sobre o tema, a transexualidade ainda é classificada como doença (OMS, 1993). Porém, há esforços atuais para que, na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), a transexualidade, ou incongruência de gênero, saia da lista de Transtornos Mentais e do Comportamento e que passe a compor um novo capítulo de “condições relativas à sexualidade” (REED, 2011; RODRIGUEZ, 2011; ARAN, 2009).

A despeito da militância do movimento LGBTTT brasileiro e do contingente transexual que tem procurado os serviços de saúde para apoio e cuidado, a transexualidade é ainda um universo pouco conhecido pela sociedade e, às vezes, encoberto pelos transexuais que podem não querer revelar ou compartilhar a vivência da transexualidade (BENTO, 2012). Ao se deparar com o diferente dos gêneros hegemônicos, a reação humana imediata é quase sempre “o que é que eu faço?”. “Como lido com o que é diferente do esperado?”. Porém, o tema tem sido motivo de discussões e investigações

(BURKE et al., 2015; SANTOS et al., 2014; SANTOS, 2012; ALMEIDA; MURTA, 2013; BENTO, 2011; LIONÇO, 2008, 2009.). Espera-se que a abertura à discussão nos grupos formadores em saúde possa possibilitar mais do que um roteiro do “o que” ou “como fazer”. Mas, que os sujeitos aprendam a criar mecanismos sociais que retirem a condição de transexualidade da marginalidade, patologicismo e inferioridade e aprendam principalmente a ser, a conviver, a fazer, por que aprender e por que fazer (DELORS et al., 2010).

A existência de múltiplas dimensões dessa questão (social, psíquica, saúde, direitos civis e outras), concernente às pessoas que vivenciam a transexualidade, como àquelas que entram em contato de alguma forma com essa realidade, configuram-na como uma questão complexa (SANTOS et al., 2014; SANTOS, 2012; LIONÇO, 2009). É nesta complexidade que os profissionais são demandados a se posicionar, são instigados a refletir sobre o tema e a reconhecer o direito das pessoas que reivindicam seu pertencimento a um gênero distinto do que lhes foi imposto. Mas o processo de pertencimento social dos transexuais perpassa pelo reconhecimento de que todas as formas de discriminação seguem paralelas e são determinantes sociais no processo saúde-doença. E tem sido observado que, não estando os profissionais de saúde preparados para o cuidado a esta população, deixam de solicitar exames necessários e realizam consultas mais rápidas (SANTOS, 2012). Numa consulta rápida não se atenta para o sofrimento mental, para o risco de uso indiscriminado de hormônio. A própria exclusão do sistema de saúde acaba propiciando o uso de hormônio sem orientação médica, o que aumenta o risco de cânceres, suicídios e doenças sexualmente transmissíveis.

Os programas Pró-Saúde/PET-Saúde foram pensados para consolidar a integração ensino-serviço comunidade e a educação pelo trabalho, bem como reorientar para uma formação que desenvolva habilidades acadêmicas voltadas para as necessidades dos usuários dos serviços de saúde. Esta potencialidade foi percebida pela acadêmica petiana, em seu relato:

Arrisco dizer que, em sala de aula, não se produz conhecimento, apenas troca de importantes informações. A real produção de conhecimento de um aluno se concretiza quando este questiona seus professores sobre o que foi trabalhado e, principalmente, quando se vivencia na prática cotidiana, com trabalhos que exijam pensamento crítico [...].

Para além da formação tradicional, os grupos PET-Saúde têm grande possibilidade de promover o encontro de sujeitos que, em pequenos grupos, aprendem juntos sobre si, uns com os outros e sobre os outros:

Justamente esta vivência de inter, multi e transdisciplinaridade me proporcionou uma verdadeira percepção de trabalho em grupo, muito diferente daquela que um dia eu imaginei que pudesse ser [...] com laços de compromisso ao proposto e onde todos, sem exceções, possam sentir-se à vontade para expressar suas opiniões e serem ouvidos. Trata-se de postura que contribui muito para a construção de um trabalho plural [...].

Mas, se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde (BRASIL, 2014; 2001), apoiadas pelos programas Pró-Saúde/PET-Saúde, as instituições de ensino superior brasileiras devem promover a formação generalista, humanista e reflexiva, como base nas realidades atuais e locais, é fato que se deve enfrentar

as novas demandas sociais e preparar os futuros profissionais da saúde para as novas realidades. Como, então, promover o debate e o enriquecimento pessoal e coletivo acerca das questões de gênero no ambiente de formação acadêmica em saúde?

Ora, muitas ferramentas podem ser empregadas. Neste relato, a oportunidade surgiu pelo trabalho nos grupos PET- Saúde, mas o recomendável é que o tema seja encarado com empatia, como mencionado pela entrevistada: “[...] Todos (inclusive a comunidade e os demais funcionários da Unidade Saúde da Família-USF) a encararam (a *transexualidade*) como um mero detalhe e apenas outra forma de ser mulher neste mundo”.

Independentemente da estratégia empregada, os princípios fundamentais da formação em saúde é que devem embasar o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos. Saber acolher as queixas e demandas dos usuários, saber ouvir (não o ouvir pelo ouvir, mas, uma escuta qualificada em que ouvem os sinais e signos relacionados ao contexto do usuário, que procura entender as subjetividades, que preocupa em ofertar respostas e serviços de acordo com as necessidades singulares de cada ser ouvido), saber respeitar as diferentes escolhas, posicionamentos, e a autonomia dos sujeitos; e aprender a construir com o outro, com todo o conjunto de diferenças nas experiências de vida que cada um traz consigo (BRASIL, 2001). Ou seja, o tema da transexualidade seria o disparador neste processo educativo. O foco deveria ser o respeito à diferença, a construção conjunta de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade.

De outro modo, o posicionamento da acadêmica chama a atenção. Em um corpo e alma feminina, poderia ter omitido sua questão de gênero do grupo PET-Saúde e, talvez, contado apenas para a coordenação, que saberia seu nome civil. Ao invés disso, sempre se colocou como sujeito possuidor de direitos e deveres, tal qual qualquer outro colega, e se relacionou de forma afirmativa e positiva com todos. Entende-se que esta condição já lhe traz uma singularidade de liderança e pró-atividade. E o grupo de acadêmicos/equipe/usuários a acolheram sem constrangimentos. Isso não significa que não houve curiosidades ou questionamentos voltados à A.K. Mas, sim, que ocorreu uma troca de experiências entre ela e seus colegas de trabalho. E, como o cuidado com o usuário era o alvomaior das atividades PET-Saúde, mecanismos de aceitação recíproca foram elaborados.

De acordo com a percepção social da transexualidade, as relações e as condutas das pessoas podem influenciar diretamente na lida com essa questão. A forma como o profissional de saúde percebe a transexualidade pode influenciar diretamente nas suas práticas de atenção a saúde (SANTOS et al., 2014; SANTOS, 2012; LIONÇO, 2009). Assim, a oportunidade de ter a A.K nos grupos PET-Saúde e PET-Vigilância UEPG/SMS Ponta Grossa possibilitou, semanalmente, que a percepção da transexualidade fosse refletida de forma crescente, que permitisse a compreensão de que, segundo a própria A.K refere: “Existem mulheres brancas, negras, gordas, magras, altas, baixas e também transexuais. Esta é somente uma característica do meu ser”.

A UEPG, apoiada pela Portaria do Ministério da Educação nº 1612, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), inovou (agosto/2014), ao aprovar o uso do nome social para pessoas travestis e transexuais na realização de concursos vestibulares, processo seletivo seriado, ou de admissão de professores e funcionários (envolvendo a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD - e a Comissão Própria de Concursos). A garantia desse direito foi motivada pelo pedido encaminhado à reitoria por A.K. A UEPG, em reconhecimento

às diversidades, ratificou o movimento interno dos programas PET-Saúde UEPG para a pedagogia da tolerância e aceitação.

Assim, A.K teve a oportunidade de ser a primeira mulher transexual a utilizar-se do direito do uso do nome social na UEPG. É para que esta história fosse lembrada como abertura para novos desafios e possibilidades a outras gerações acadêmicas, A.K foi convidada para acompanhar o atual reitor da UEPG em sua posse – motivo de alegria e reconhecimento para os petianos UEPG/SMS Ponta Grossa.

Considerações Finais

A experiência relatada neste manuscrito inovou ao propiciar o encontro de uma mulher transexual num grupo de formação acadêmica multiprofissional em saúde. A inclusão do tema da transexualidade no projeto de extensão foi um disparador para o desenvolvimento das competências atitudinais de pensar, sentir e reagir frente às diversidades.

A agregação de acadêmicos, docentes, profissionais e usuários, com histórias de vida, crenças e leituras de mundo distintas, oportunizou o convívio, a administração de conflitos e interesses. Modelos inovadores de formação em saúde (como os grupos PET-Saúde), baseados no cotidiano da vida real, são disparadores para a reflexão e alerta para mudanças necessárias nas políticas e ações universitárias. Podem prover aos envolvidos o exercício do conhecimento do diferente, o enfrentamento dos medos, o desafio de não ser preconceituoso, e a solidariedade – atitudes indispensáveis para o exercício profissional ético em saúde.

Valorizando-se o potencial dos sujeitos e o respeito às suas individualidades, os serviços de saúde tendem a ganhar com as práticas mais humanizadas, respeitosas e com a criação de lideranças, que independem das convenções sociais. Portanto, a inserção, nas pautas acadêmicas, de temas e situações que possibilitem a discussão e pactuação de valores sociais motiva a inclusão das singularidades e subjetividades e a formação de novos arranjos de respeitabilidade e enfrentamento das diferenças.

Referências

ALMEIDA G, MURTA D. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Sex Salud Soc**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 380-407, 2013.

ARAN, M.; MURTA, D. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.15-24, 2009.

BENTO B. Sexualidade e experiências trans: do hospital à alcova. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.10, p.2655-2664, 2012.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev Estud Fem**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 1133, de 7 de agosto de 2001**. Institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição. Diário Oficial da União. Brasília, DF, out. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 3, de 20 de junho de 2014**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1612, de 18 de novembro de 2011**. Assegura uso de nome social de travestis e transexuais em órgãos do Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 222, p. 67-68, nov. 2011. Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde: objetivos, implementação edesenvolvimento potencial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: http://prosaude.org/publicacoes/pro_saude1.pdf.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e de Educação na Saúde. **Edital nº. 24, de 15 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a seleção de projetos de instituições de ensino superior. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 241, p. 268-272, dez. 2011. Seção 3.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e de Educação na Saúde. **Portaria nº. 6, de 03 de abril de 2012**. Homologa o resultado do processo de seleção das Propostas de Instituições de Educação Superior (IES) em conjunto com Secretaria Municipais ou Estaduais de Saúde que se candidataram para a participação no Programa Nacional de reorientação da Formação Profissional em saúde (Pró-Saúde) articulado ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e dispõe sobre o prazo para adequação das Propostas e apresentação de documentos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, abr. 2012. Seção 1.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da **Política Nacional de Humanização. Política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. 2ª ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2004 (Série B. Textos básicos de saúde).

BURKE, S.E.; DOVIDIO, J.F.; PRZEDWORSKI, J.M.; HARDEMAN, R.R.; PERRY, S.P.; PHELAN, S.M. et al. Do contact and empathy mitigate bias against gay and lesbian people among heterosexual first-year medical students? A report from the medical student change study. **Acad Med**, v.90, n.5, p.645-651, 2015.

CORREIO, C.F.R.G.V Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Prometeus: filosofia em revista**, Brasília, v.7, n.15, p.103-123, 2014.

DELORS, J.; MUFTI IA, AMAGI I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira.

Brasília, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

FADEL, C.B.; BORGES, P.K.O.; VEBER, A.P.; RIBEIRO, A.E.; LANGOSKI, J.E.; MADALUZ, J.A. Desdobramentos do programa de educação tutorial sobre a formação acadêmica em saúde. **Cadernos de Ciência e Saúde**, v.4, n.1, p. 57-63, 2014.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, A.E.; BRENELLI, S.L.; CURY, G.C.; PUCCINI, R.F.; MARTINS, M.A.; FERREIRA JR. et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Rev Bras Educ Med**, Rio de Janeiro, v.36, n.1/supl.1, p.03-04, 2012.

LIONÇO, T. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. **Physis**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.43-63, 2009.

_____. Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. **Saúde Soc**, v.17, n.2, p.11-21, 2008.

MECCA, L.E.A.; JITUMORI, R.T.; WARKENTIN, P.F.; PINTO, M.H.B.; BORGES, P.K.O. Visitas domiciliares: vivenciando o emprego das diretrizes curriculares na odontologia, da teoria à prática. **Revista da ABENO**, v.13, n.2, p. 62-68, 2014.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10.ed. rev. São Paulo: EDUSP/OMS-OPAS, 1993.

REED, G.M. Incorporação das perspectivas brasileiras e latino-americanas na classificação de transtornos mentais e comportamentais da CID-11. **Rev Bras Psiquiatr**, v.33, supl1s1-s2, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462011000500002&lng=en&nrm=iso.

RODRIGUEZ, M.R.; REED, G.M.; FIRST, M.B.; AYUSO-MATEOS, J.L. Aportaciones de dos clasificaciones psiquiátricas latinoamericanas para el desarrollo de la CIE-11. **Rev Panam Salud Publica**, Washington, v.29, n.2, p. 130-137, 2011. Disponível em: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892011000200009&lng=en&nrm=iso.

SANTOS, A.B.; SHIMIZU, H.E.; MERCHAN-HAMANN, E. Processo de formação das representações sociais sobre transexualidade dos profissionais de saúde: possíveis caminhos para superação do preconceito. **Ciênc saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.11, p.4545-4554, 2014.

SANTOS, A.B. **Representações sociais de profissionais de saúde sobre transexualidade**. 2012. 76p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, D.; ALMEIDA, L.M.W.S.; REIS, R.K. Programa de educação pelo trabalho para saúde: experiência de transformação do ensino e prática de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v.47, n.6, p.1431-1436, 2013.

TANAKA, E.E.; ORTIZ, D.A.; NEVES, G.; PENTEADO, M.M.; DEZAN, C.C.; CODATO, L.A.B. Projeto PET-Saúde: ferramenta de aprendizado na formação profissional em saúde. **Rev Bras Educ Méd**, v.36, n.1supl2, p.136-140, 2012.

WORLD Health Organization. **Framework for action on interprofessional education & collaborative practice**. Geneva: WHO, 2010.



Artigo recebido em:
07/02/2017
Aceito para publicação em:
17/03/2017

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS NA AMAZÔNIA: POTENCIALIZANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION IN SCHOOLS OF AMAZONIA: POTENTIATING TEACHERS' PRACTICES

PA - BRASIL

*Ivanildo do Socorro Mendes Gomes***Maria Sueli Corrêa dos Prazeres***

O educador aprende quando se sente “tocado”, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber. (HERNANDES E SANCHO, 2006).

RESUMO

O relato de experiência sobre formação de professores para o uso de tecnologias educacionais na Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvido no âmbito do projeto de extensão intitulado “Tecnologias em escolas do campo: instrumentalização de professores de escolas ribeirinhas de Cametá para uso de tecnologias educacionais”, vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), vinculado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará. A Oficina com os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 4ª Etapa, da Escola Municipalizada de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos buscou refletir sobre suas práticas, na tentativa de redimensioná-las através do uso pedagógico das tecnologias educacionais. A atividade possibilitou verificar que o uso das tecnologias como recurso didático apresenta possibilidade de transformar as práticas pedagógicas dos professores, porém, ainda faltam estruturas nas escolas e formação para que os docentes as utilizem de forma criativa em suas aulas.

Palavras-chave: Formação de professor; tecnologias educacionais; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The experience report about educational technologies for youth and adult education in teacher education derives from the outreach project “Technology in schools: an instrument for teachers of schools located near the riverside of Cametá” which is linked to the assistance program for methodological intervention - PAPIM (Brazilian abbreviation), supported by the Office of Outreach Affairs of Federal University of Pará (UFPA). The workshop was carried out at the elementary school Izabel Fernandes dos Santos for the teachers responsible for youth and adult education – EJA (Brazilian abbreviation). It sought to reflect

* Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: igomes@ufpa.br

** Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: suelicorrea@ufpa.br

on their practices in order to add a new dimension to it through the pedagogical use of educational technologies. It demonstrated that the use of technologies, as teaching resource, may change teachers' pedagogical practices. However, there is still no infrastructure and specific training in schools to include it in teachers' practice.

Keywords: teacher education; educational technologies; youth and adult education.

Introdução

Este artigo descreve e analisa o desenvolvimento das oficinas teórico-práticas de “Tecnologias Educacionais” desenvolvidas no contexto do projeto de extensão sobre formação docente para o uso de tecnologias em escolas ribeirinhas, na Vila de Porto Grande no Estado do Pará. Ressalta-se que o tema não é novo, mas bastante atual na área da educação, visto que os professores convivem com o desafio de ressignificar o uso pedagógico das tecnologias nos espaços escolares e de potencializar seu trabalho docente, principalmente as suas metodologias de ensino, com o uso das novas tecnologias.

Como ressalta a epígrafe, este trabalho buscou, entre outros objetivos, “tocar” os professores para que reflitam sobre sua prática, na tentativa de redimensioná-la através do uso pedagógico das tecnologias educacionais. A Oficina priorizou a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 4ª Etapa, da Escola Municipalizada de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos/PA.

No desenvolvimento da oficina, foram utilizadas as seguintes estratégias: uso de slides para discutir os diferentes contextos históricos e as diferentes concepções e configurações da oferta da EJA no Brasil, assim como as principais problemáticas políticas, econômicas e pedagógicas que marcaram o atendimento educacional da população jovem e adulta; coleta de dados junto aos professores sobre o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles na EJA; discussões acerca do uso das tecnologias educacionais existentes na escola, no ensino de alunos jovens e adultos; atividades práticas de elaboração de slides e links na ferramenta PowerPoint.

Vila Porto Grande como lócus da ação formativa

A Vila de Porto Grande está localizada no município de Cametá, Pará, às margens do Rio Ajará, afluente do rio Guajará, que por sua vez desagua no Rio Tocantins, em plena Amazônia. Assim, pode-se considerá-la como uma vila ribeirinha. Ela nasceu do movimento de pessoas que chegavam dos centros (colônias) no local (porto), com carregamentos de produtos resultantes do extrativismo (frutas, madeiras, flor-do-campo etc.) e da agricultura. Esta última com maior destaque, devido ao fato de a localidade centrar sua produção principalmente na farinha de mandioca, bastante conhecida pelos moradores das regiões das ilhas por sua qualidade, como também de outras vilas no município de Cametá, e, ainda, de comerciantes de outros municípios. O grande movimento no porto da localidade, principalmente de comerciantes, deu origem ao nome da referida Vila.

A Vila de Porto Grande tem tido um crescimento populacional acentuado nos últimos anos, podendo ser apontados alguns fatores, como: a busca de trabalho por moradores das ilhas próximas que, nos anos de 1980, viram no trabalho com o cultivo de pimenta do reino (plantio, manutenção e colheita) uma forma de melhorar suas vidas, pois era uma atividade que envolvia toda a família, inclusive crianças; há décadas a educação na vila se fortaleceu, com construção de escolas, com a criação em 1986 das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e mais atualmente com o funcionamento do Ensino Médio,

através do Sistema Modular de Ensino, o que possibilitou que os jovens permanecessem em Porto Grande e outras famílias mudassem para lá em busca de melhor formação escolar para seus filhos.

Todavia, mesmo sendo uma vila que apresenta uma nucleação populacional com características urbanas, pela sua situação geográfica, ela se encontra afastada da cidade de Cametá/PA, na zona rural. Diante dessa realidade, afirma-se que, no município de Cametá, as Vilas são um meio termo entre o campo e a cidade. Observa-se, nas últimas décadas, a consolidação de uma discussão teórico-prática sobre a Educação do Campo, reafirmando as intencionalidades da luta dos povos que vivem e trabalham no campo por uma educação que dialogue com seus interesses, saberes, experiências de vida, valores culturais e suas especificidades sociais e culturais.

É uma produção teórica sobre educação que nasce e se volta para a realidade da população que se situa fora dos espaços urbanos. No interior dessa teorização, a educação urbana é utilizada como o outro lado da educação que se quer para o campo. Ao se afirmar e reafirmar a educação do e no campo (CALDART, 2002), quer se defender uma concepção de educação que considere a identidade dos sujeitos que residem no campo, contrapondo-se à educação ofertada pelo Estado, que desconsidera as especificidades da população do campo. Uma expressão bastante usada pelos defensores da educação do campo para caracterizar a educação que se tem é “educação urbanocêntrica” (HAGE, 2010).

A inquietação é que, no meio dessa discussão, ou melhor, da produção epistemológica, os espaços em que há uma concentração populacional que tem ligação direta com o campo, ou seja, as Vilas, são esquecidas. As Vilas são espaços que se situam entre o campo e a cidade, pois apresentam uma população reduzida em relação à da cidade (não é cidade), mas ao mesmo tempo apresenta uma urbanização e, além disso, a grande maioria tem ligação com o trabalho do campo, mas reside nesses espaços urbanizados.

Tornou-se comum falar dos povos das águas e das florestas, do povo ribeirinho, dos quilombolas, dos assentados etc., mas não se faz referência à população das Vilas. Esse tipo de organização populacional é muito comum no Município de Cametá/PA, o qual possui cerca de sete Vilas. Esses espaços têm avançado nas últimas décadas na ampliação da oferta de vagas em toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e suas modalidades (principalmente na Educação de Jovens e Adultos). Essa ampliação tem, inclusive, produzido uma demanda cada vez maior de candidatos ao Ensino Superior.

A Educação de Jovens e Adultos como foco da ação formativa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica, haja vista que as duas se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2006). Na Amazônia Tocantina, mais especificamente em Porto Grande, são agricultores de subsistência e filhos de pescadores.

Neste sentido, foi fundamental para os professores envolvidos com a oficina tratar primeiramente da EJA no que diz respeito à sua história, marcada por diferentes contextos econômicos, políticos e culturais. Essa história começa no Brasil colonial, com uma educação marcadamente catequética (para os indígenas) ou “primeiras letras” (para os colonos). Passa por remodelações nos anos de 1930, com as ações dos “pioneiros da educação”, no sentido de implantar uma nova tendência educacional no Brasil – o escolanovismo – que sofre duras críticas de Paulo Freire, com a nova visão de educação de adultos que levasse, através da dialogicidade, à conscientização e à libertação (tendência libertadora).

Todavia, Freire é exilado pelo golpe militar de 1964, e no lugar dos seus “Círculos de Cultura” é colocado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), organização pedagógica, curricular e politicamente atrelada aos ideais militaristas, que, além de visar manter a sociedade ordeira ao regime, também foi um meio de criar um elevado número de eleitores utilizados como “voto de cabresto”, já que analfabeto não podia votar.

Surge ainda no regime militar o Ensino Supletivo que, de acordo com o Parecer 699/72, tem como principais características¹:

a) quanto ao caráter de suplência dos cursos, eles deveriam ser organizados de três maneiras: sistemática, cuja execução e controle dos estudos se desenvolvem numa relação direta entre professor e aluno; assistemática, quando os estudos se realizavam de forma livre, sem contado imediato entre “transmissor” e “receptor”, a exemplo do que ocorre nos programas de TV, rádio e correspondência; e pela combinação de ambas, havendo uma alternância de uma parte assistida (TV, rádio) e outra sistematizada em pequenos estágios diretos; b) no tocante à duração dos cursos, a suplência ficou livre da previsão do mínimo de horas de estudo por seus planos não estarem sujeitos à aprovação, embora houvesse uma cobrança quanto ao planejamento dos cursos; C) em relação ao currículo, tanto os cursos quanto os exames supletivos, quando objetivassem a conclusão de grau com direito a prosseguimento dos estudos, deveriam observar o núcleo comum fixado para o ensino regular; D) no que se refere a avaliação dos resultados, visaria captar e avaliar os conhecimentos e experiências do candidato no momento em que ele se encontrava que, independente do processo, seria o aspecto que mais caracterizaria a concepção de Ensino Supletivo; e) quanto à metodologia, o ensino supletivo deveria ser realizado através da ampla utilização da tecnologia e dos meios de comunicação de massa (utilização de rádio, televisão, correspondência e outros), visando atingir o maior número possível de alunos, o que exigia “preparo adequado” dos professores envolvidos; f) em relação aos professores, o ensino supletivo exigiria um preparo mais amplo e profundo que considerasse o tipo de escola, de aluno, de metodologia a empregar, as peculiaridades locais e as modalidades de atendimento. (BRASIL, 1972).

A Educação de Jovens e Adultos ofertada pela EMEF Izabel Fernandes dos Santos apresenta as características do Ensino Supletivo, o que mostra que a mudança de denominação dessa modalidade de ensino não se traduziu, como muitos esperavam, em mudanças na concepção de educação, na sua organização curricular, nas estratégias pedagógicas de ensino, na avaliação da aprendizagem e na utilização dos recursos didáticos diversificados para promover a aprendizagem.

¹ Neste texto são elencadas as características mais importantes para esse trabalho.

Na EJA como Suplência observam-se dois grandes objetivos: primeiro, o de se tornar uma estratégia para diminuir o alto índice de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas ou analfabetas funcionais, e, para isso, “valia tudo”, o que acabou por manter um caráter compensatório e assistencialista do atendimento; segundo, de qualificar ampla massa de mão de obra para as indústrias, por isso o caráter técnico do ensino e, em se tratando do ensino a distância, se pretendia a elevação da escolaridade por vários mecanismos, visto que ela passou a significar maiores chances de emprego e melhor salário, dentro de um contexto de “ordem e progresso”.

Considerando que a formação para a cidadania, que é linguagem corrente em todas as esferas sociais (inclusive nas propostas neoliberais), perpassa pela visão do homem e mulher como um todo, não se pode pautar a educação de jovens e adultos em um currículo que considere esta como um conjunto de ações compensatórias. Historicamente, essa modalidade esteve sempre relegada a uma posição secundária (ou pior que isso), no quadro mais geral das políticas educacionais no Brasil e, quando ela toma um novo impulso, na década de 90 do século passado, aparece como “destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àqueles que não puderam frequentar a escola na idade apropriada” (BRASIL, 2001, p. 9), ou seja, a característica compensatória aparece presente tanto nas bases legais quanto na proposta curricular, uma vez que, nas atuais formulações curriculares para a educação de jovens e adultos, seus elaboradores tem insistido no discurso que foi consolidado pela Lei 5692/71, em seu Cap. IV, art. 24, que diz: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Apesar de muitas mudanças no campo teórico e metodológico, advindas com a reformulação da concepção de EJA, essa área apresenta práticas ainda carentes de melhorias significativas em todo o país, visto que os Cursos e Exames Supletivos ainda continuam sendo as principais formas de atendimento da EJA sem mesmo perder seu caráter de suplência, de certificação em massa e de assistencialismo.

As tecnologias educacionais na Educação de Jovens e Adultos

Diante dessa realidade histórica, verificamos que temos ainda hoje, na maioria das escolas brasileiras – e a Izabel Fernandes dos Santos é uma delas – a herança de uma educação com forte viés militarista, baseada na suplência. Pouco ou nada se modificou quando se trata de Ensino Supletivo, o que leva a afirmar a preocupação em olhar para essa modalidade de ensino no sentido de ressignificá-la na sua multidimensionalidade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos é uma instituição pública, localizada na vila de Porto Grande, no município de Cametá/PA, pertencente à região Nordeste do Estado do Pará. Esta escola atende uma clientela de aproximadamente 600 alunos, distribuídos entre o 3o ao 9o ano do Ensino Fundamental. Devido à grande demanda de crianças, jovens e adultos por estudo, as turmas são atendidas em quatro períodos: manhã, intermediário, tarde e noite. À noite, atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Quanto aos profissionais que atuam na instituição, são 32 professores, 1 coordenador, 1 diretor, 3 merendeiras, 2 zeladoras, 4 agentes de apoio e segurança. A escola possui uma sala com alguns computadores, no entanto, as máquinas não funcionam devido à falta de manutenção, o que inviabiliza seu uso pelos profissionais que atuam na instituição, assim como pelos alunos. Também existe uma minibiblioteca, que contém livros didáticos e paradidáticos, mas carece de livros técnicos na área da educação para uso dos profissionais, principalmente dos professores, em seu processo de formação em serviço, no sentido da realização de reflexões fundamentadas sobre suas ações formativas.

Existe na instituição caixa amplificadora, micro system, aparelho de DVD, aparelho de TV, entre outros, mas, segundo os professores, não são utilizados nas aulas com a EJA, por se priorizarem os livros didáticos e o quadro. A escola não possui data show, não obstante se tratar de um equipamento muito versátil para o trabalho com slides, filmes, documentários, músicas nas instituições de ensino.

Desta forma, as atividades voltadas para a instrumentalização e potencialização do uso de antigas e novas tecnologias para ensinar jovens e adultos é uma ação fundamental para os professores da EJA da EMEF Izabel Fernandes dos Santos. Essa assertiva revelou-se verdadeira a partir dos relatos dos docentes, que apontaram a limitação no uso de recursos tecnológicos utilizados em práticas pedagógicas quando revelaram a quase exclusividade do uso do quadro-negro, do giz e do livro didático, mesmo que a observação na escola, por parte desta pesquisa, tenha confirmado a existência de outras tecnologias como computadores, aparelho de DVD, televisão, aparelho de som e caixa amplificadora.

Nesse sentido, buscou-se enfatizar a potencialidade que as tecnologias educacionais podem acrescentar para as atividades dos professores da EMEF Izabel Fernandes dos Santos, principalmente em se tratando da EJA, que, segundo os relatos dos professores, é marcada por alto índice de desistência de alunos e por atitudes de alguns alunos mais jovens, que não atendem as regras comportamentais da escola (como entrar bêbado na sala de aula), o que prejudica o andamento das aulas.

A questão principal para essa oficina procurou saber até que ponto o uso de tecnologias educacionais pelos professores da EJA pode tornar suas aulas mais atraentes para os alunos? As discussões e atividades desenvolvidas partiram do que os professores tinham ao seu alcance, no que se refere às tecnologias educacionais.

O uso de filmes, acompanhados de um roteiro, pode atrair a atenção dos educandos e, com isso, o nível de concentração nas atividades, pois as pessoas, principalmente mais jovens, geralmente gostam de desafios. E o desafio está no fato de eles terem oportunidade de interpretação do conteúdo do que veem, ouvem e sentem, e de como isso está, de certa forma, relacionado com o que aprendem (conteúdo científico) e o que vivem (conteúdo experiencial).

Os documentários que analisam a partir de diferentes pontos de vista a sociodiversidade, a biodiversidade, a economia, a música etc., como instrumento para pensar os diferentes fatos históricos, para pensar as realidades culturais, para evidenciar e valorizar as diferentes linguagens, podem trazer novas formas de interpretação e de produção de novos conhecimentos, sempre balizados pelos saberes produzidos fora da escola, ora na vivência local, ora no acesso de informações acessadas por rádio, televisão e internet, por exemplo.

A tecnologia que foi apontada pelos professores envolvidos na oficina como aliada da educação é o computador, no sentido de que se acredita na sua potencialidade de chamar a atenção dos alunos, principalmente dos mais jovens, que o usam principalmente para jogar. Mas é de fundamental importância que os professores conheçam e se utilizem dessa tecnologia como recurso didático para ensinar.

Identificou-se que, exceto uma professora que nunca tivera até o momento da oficina nenhum contato com o computador (mas que se mostrou totalmente disposta a aprender informática), a maioria dos professores tem conhecimento básico de computação, mas não tem ideias muito claras de como utilizá-la em seu trabalho com os alunos. Neste sentido, buscou-se mostrar a ferramenta PowerPoint como um programa que pode fazer suas apresentações em slides (inclusive com links), passar vídeos, músicas, entre outras possibilidades. Isso pode dinamizar as aulas e torná-las mais interessantes aos alunos.

Aspectos metodológicos do projeto e a realização das oficinas teórico-prática

Para a realização do curso de formação, houve inicialmente uma visita da equipe do projeto às escolas, com a finalidade de apresentar os objetivos do projeto, bem como fazer o convite para a participação dos docentes no curso e distribuição das fichas de inscrições.

Com o intuito de identificar quais tecnologias seriam mais significativas para os docentes, foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de 30 questionários, a fim de identificar quais tecnologias os docentes gostariam de interagir, conhecer e utilizar em suas práticas pedagógicas. O questionário foi elaborado a partir de questões de múltipla-escolha, com a finalidade de indicar quais tecnologias os docentes tinham disponíveis em seus locais de trabalho, bem como com quais gostaria de interagir.

Os dados coletados fundamentaram a organização das oficinas teórico-prático, no sentido da seleção das tecnologias a serem trabalhadas no curso. A partir dos dados coletados, procedeu-se à análise dos mesmos e a sua disponibilização em gráficos, a fim de se visualizarem os resultados. Finalmente, foram realizados estudos e reflexões acerca dos resultados obtidos com a pesquisa de campo.

As análises dos dados coletados indicaram que o acesso aos recursos tecnológicos nas escolas ribeirinhas da Amazônia ocorre ainda de forma limitada. Um dos aspectos mais importantes apontados pelos docentes refere-se à ausência de uma política de formação de professor que dê conta de qualificá-los para o uso das tecnologias, sendo que, do total de participantes, 95% apontaram que não haviam recebido, por parte da Secretaria de Educação, nenhuma formação nessa área.

Sobre a questão do acesso e do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, 77,3% dos docentes indicaram que o pouco acesso deve-se à falta de familiaridade com as tecnologias, em decorrência da ausência de formação; outros 9,1% afirmaram que não usam por conta do acesso limitado na escola. Um percentual equivalente também de 9,1% respondeu que acessam com facilidade as tecnologias; contudo, é importante frisar que tais professores residem na sede do município Cametá, onde o acesso é mais facilitado, seja em suas residências ou em *lan house*. Outros 4,5 % dos professores

disseram que não acessam, pois apresentam pouco interesse pelo seu uso na sala de aula, mas ainda assim aceitaram participar do curso.

Em relação ao uso das tecnologias como recurso didático, as análises dos dados indicaram que 40,9% dos docentes afirmaram não utilizar como recurso didático, ou seja, a maioria dos docentes apontou que não se apropria dos recursos presentes nas escolas. Destes, 27,3% responderam que usam as tecnologias no processo educativo, enquanto que os que usam raramente representam também 27,3% dos professores e 4,5% não opinaram. Ao se somarem os dados dos professores que afirmaram não utilizar e os que raramente utilizam, notar-se-á que a grande maioria não utiliza as tecnologias como recurso didático.

Os dados confirmam o que pontua Cysneiros (1999), quando destaca que na Região Norte as ferramentas tecnológicas são usadas como “inovação conservadora”, ou seja, quando os recursos tecnológicos servem tão somente para questões administrativas e burocráticas. A utilização das tecnologias como parte integrante de metodologias inovadoras, que contribuam com a melhoria da qualidade do ensino, tem sido um grande desafio, tanto para docentes – que, por limitações de infraestrutura, pessoais e institucionais não fazem a adequada utilização nas aulas –, quanto para os alunos, que perdem a oportunidade de acessar e utilizar as ferramentas tecnológicas.

Os resultados da pesquisa apontaram ainda que os professores tinham maior interesse em conhecer e inserir em suas práticas pedagógicas a internet, o *datashow* e o computador. Assim, essas ferramentas foram exploradas nas oficinas através das diversas atividades que enfocaram como as ferramentas podem ser utilizadas a favor do processo educativo, assim como foram apontadas suas inúmeras limitações. As oficinas serviram para despertar o interesse dos professores para o uso adequado das ferramentas tecnológicas nas escolas.

As oficinas ocorreram nas dependências da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá e em mais duas escolas ribeirinhas integrantes do projeto, com docentes do ensino fundamental e que atuam com a Educação de Jovens e Adultos. A oficina teórico-prática realizada na universidade foi facilitada pela existência de diversas tecnologias, entre elas a internet, laboratórios, computadores e *data show*.

Participaram das oficinas, além dos professores das escolas ribeirinhas, 15 acadêmicos do curso de pedagogia, como bolsistas voluntários; duas bolsistas do projeto e quatro professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. A finalidade em realizar uma das oficinas no espaço da universidade foi de apresentar aos professores das escolas ribeirinhas o aparato tecnológico que a instituição disponibiliza aos docentes para realizarem suas atividades pedagógicas. Dentre os quais, estão: internet; data show; laboratório de informática; material para vídeo conferência, entre outros. Destacou-se também que diante de todos estes equipamentos disponíveis aos professores, há também desafios em utilizá-los nas práticas educativas.

As oficinas realizadas nas escolas ribeirinhas ocorreram aos finais de semana, a fim de facilitar a participação dos professores e também para não interferirem no calendário letivo das unidades educacionais. Com base no diagnóstico realizado nas escolas, sobre a existência e o uso pelos docentes dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, foram elaborados os aspectos teóricos e práticos das oficinas. Os monitores foram professores coordenadores do projeto, bolsistas e alunos de graduação dos cursos de pedagogia da UFPA – Campus Universitário do Tocantins – Cametá.

Para instrumentalizar os docentes a interagirem com os recursos tecnológicos, foram realizadas as oficinas teórico-práticas, nas quais foram trabalhados os conceitos de “Tecnologia” e “Tecnologia educacional”, sendo apontados os limites e os desafios para a sua utilização. Assim sendo, as discussões serviram para desmistificar que as tecnologias não dizem respeito somente ao computador, internet e data show. Refere-se também a outras ferramentas, tais como livros, revistas, televisão, DVD, jornais e materiais didáticos.

Desta forma, mesmo diante dos desafios estruturais das escolas ou das precárias condições de acesso aos recursos tecnológicos, é possível trabalhar ainda com os alunos levando em conta as que estão disponíveis em suas realidades.

Sob esta perspectiva, as oficinas contribuíram para aprofundar as discussões e reflexões acerca do tema das tecnologias educacionais, procurando enfatizar a importância de seu uso didático-pedagógico nas escolas. As dinâmicas nos grupos de trabalhos apontaram quais tecnologias os docentes gostariam de interagir, bem como suas limitações quanto a seus usos. Foram trabalhadas na oficina diversas estratégias quanto ao uso do computador, internet e data show. Com relação às reflexões, estas proporcionaram aos participantes identificarem a importância do uso das tecnologias no cotidiano, bem como as limitações que os professores encontram para utilizá-las em suas práticas.

Um dos pontos que chamou a atenção dos professores, no decorrer da oficina, foi a reflexão em relação ao uso de filmes como recurso didático, não somente no sentido de ampliar a compreensão sobre um determinado conteúdo, mas também de proporcionar a reflexão a respeito da influência das mídias na sociedade e, especificamente, na escola. O debate possibilitou que os professores refletissem sobre sua realidade, assim como os desafios para a utilização das tecnologias em seus espaços de trabalho nas escolas ribeirinhas.

Assim sendo, as oficinas desenvolveram-se no sentido de potencializar a utilização das tecnologias nas práticas docentes e no desafio de ressignificar o uso pedagógico nas escolas. As reflexões possibilitaram “tocar” os professores para que reflitam sobre as suas práticas, na tentativa de redimensioná-las por meio do uso pedagógico das tecnologias educacionais. As atividades proporcionadas evidenciaram as limitações, no que tange à utilização dos recursos tecnológicos nas práticas docentes, no momento em que revelaram a quase exclusividade do uso do quadro, do giz e do livro didático.

As reflexões acerca da importância e do papel que as tecnologias da informação e comunicação representam em nossas vidas possibilitaram concluir que as tecnologias devem ser utilizadas a favor da transformação social, criando, assim, laços de solidariedade e propiciando o trabalho coletivo. Segundo Apple (1995), o debate sobre o papel da tecnologia na sociedade e na escola não pode ser pensado apenas com enfoque nas questões técnicas, isto é, sobre o que podemos ou não fazer com a tecnologia. Deve-se ir além, cabendo analisar suas causas, efeitos e benefícios para a sociedade e escola.

Diante do exposto, a realização de uma das oficinas ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos situada no município de Cametá no Estado do Pará, especificamente com os docentes que atuavam com o ensino de EJA.

Considerações finais

Quando se pensa em tecnologia educacional, temos que levar em conta que não existe uma tradição de uso dos atuais recursos tecnológicos na escola. Os professores de hoje não tiveram mestres que utilizassem computadores e Internet em suas aulas, portanto, não têm nenhum modelo para imitar. O uso da tecnologia necessariamente transforma as práticas pedagógicas existentes em uma escola, pois cada professor tem de descobrir como e quando utilizar o recurso. No entanto, vale ressaltar que nenhuma transformação pode ocorrer sem o devido envolvimento do professor (HERNANDEZ; SANCHO, 2006).

Além disso, o uso de tecnologia educacional na Educação de Jovens e Adultos deve estar articulado com outras dimensões do processo educativo, como a existência na escola de um currículo fortalecido por uma tessitura coletiva, fruto do envolvimento das pessoas que o elaboram não só baseadas na dimensão técnica, mas também nas dimensões política, cultural e ética.

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas, mais especificamente sobre o uso de tecnologias educacionais e suas implicações curriculares e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história, cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas “matrizes” ou diretrizes curriculares; no entanto, isso não justifica que a deixemos de lado.

Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado – tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas – um dos fatores que contribuíram, e que ainda contribuem, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar, como acontece historicamente na EJA (BARCELOS, 2010). Devemos partir da ideia de currículo que vá além de uma visão de mera lista de conteúdos e de temas a serem contemplados, ou seja, o currículo deve ser entendido como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores.

É necessário colocar as tecnologias educacionais a favor de uma educação que desejamos ser emancipadora de sujeitos, em que professores e alunos sejam protagonistas do processo de formação em que todos aprendem. Não é possível formar um sujeito autônomo, seja no aspecto intelectual ou moral, se for conduzido todo tempo sobre o que aprender, como fazer e quando, impossibilitando-o de pensar sobre cada situação, planejar suas próprias ações, fazer escolhas conscientes, analisar causa e efeito, bem como responsabilizar-se pelas consequências, diante dos resultados obtidos (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2008).

Daí ser importante uma formação docente que seja capaz de ampliar a reflexão para além das questões técnicas, mas, sobretudo, situar o sujeito como parte de uma totalidade maior, inserido na dinâmica do sistema capitalista. Para tanto, “a formação dos professores deve levar a um manejo crítico e autônomo tanto das informações quanto das tecnologias, duas dimensões inseparáveis do conhecimento contemporâneo” (SUBTIL, 2013, p. 412). Desta forma, deve ser priorizada a reflexão

acerca da relação tecnologia-educação, considerando o contexto de sua produção e os significados subjacentes à sua materialidade no campo educacional.

Assim sendo, acredita-se que o curso de formação docente contribuiu para que os docentes da EJA pudessem ser qualificados, não somente no uso e apropriação das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Mas, acima de tudo, construísem subsídios para uma reflexão acerca dos limites e possibilidades da apropriação das tecnologias nas escolas ribeirinhas amazônicas.

Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e textos**: Economia Política das Relações de classe e de Gênero em Educação. Trad.: Michael W. Apple, Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **BRASIL. Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC; UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos).

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **RECOMEÇO**: Supletivo de Qualidade. Programas e Ações para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2001.

_____. **Parecer nº 699/71**. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidades e Políticas Públicas. Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 04).

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhorias do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática educativa**, v.12, n.1, p. 11-24, 1999.

HAGE. Salomão Mufarrej. **Políticas de Nucleação e Transporte Escolar**: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. **Relatório final de Pesquisa**, Belém, 2010. (Mimeo).

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. A Formação a partir da experiência vivida. **Pátio**, Porto Alegre, Artmed, n. 40, nov./jan. 2006-07.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.) **Saberes e Singularidades na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SUBTIL, Maria José Dozza. Tecnologia e meio comunicacionais na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 52, p. 402-415, set. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5589> >. Acesso em: 18 set. 2014.



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

GRUPO DE ACOLHIDA EM SAÚDE MENTAL: A PSICOLOGIA NA ATENÇÃO BÁSICA

RECEPTION GROUP IN MENTAL HEALTH: PSYCHOLOGY IN PRIMARY HEALTH CARE

RS - BRASIL

*Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira***Luciana Suárez Grzybowski****Roberta da Silva Gomes*****Gabriela Brito Pires******Thamy de Oliveira Azambuja*******Fernanda Anderle******

RESUMO

O presente artigo vem compartilhar a experiência de um grupo de acolhida em saúde mental na atenção básica realizada a partir do projeto de extensão “Grupos de acolhida na Saúde Mental como dispositivo de atenção à saúde mental e de integração do Serviço-Escola do Curso de Psicologia da UFCSPA à rede de atenção básica”, da Universidade Federal de Ciências da Saúde, de Porto Alegre, RS. Constituiu-se como um grupo aberto, existente desde 2012, com o objetivo de dar suporte psicológico aos pacientes atendidos em Unidades Básicas de Saúde que fazem parte da região docente-assistencial dessa universidade. A efetividade deste grupo foi constatada através da melhora clínica e interpessoal dos seus participantes. Concluiu-se que, além de promover a integração ensino-serviço, os acolhimentos em saúde mental na atenção básica são necessários, considerando-se de extrema importância a realização de grupos de acolhida em saúde mental em outras Unidades de Saúde da região.

Palavras-chave: acolhida; saúde mental; atenção básica; grupos.

* Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: luizasilveira@hotmail.com

** Professora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: luciana.sgrzybowski@gmail.com

*** Psicóloga. E-mail: robertadasg@gmail.com

**** Psicóloga. E-mail: gabrielabppsi@gmail.com

***** Aluna de graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: thamy.az@gmail.com

***** Aluna de graduação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), RS – Brasil. E-mail: anderle.fernanda@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article aims at sharing the experience of a primary mental health care reception group, which is an extension practice from the project "Reception groups in Mental Health as a device of mental health attention and integration of teaching service of UFCSPA Psychology Course with the primary health care network" from the Federal University of Health Sciences of Porto Alegre (UFCSPA). It is an open group, which has been in existence since 2012. Its objective is to provide psychological support to patients treated in Primary Health Services that are part of the teaching-service area of UFCSPA. The effectiveness of this group was observed through clinical and interpersonal improvement of its participants. The conclusion points to the fact that in addition to promoting teaching service integration, mental health welcoming is needed in primary health attention, considering the extreme importance of reception groups in mental health in other health services of the region.

Keywords: welcoming; mental health; primary health care; groups.

Introdução

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado em 1990, através da Lei nº 8.080, que versa sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde em nosso país (BRASIL, 1990). A Constituição de 1988, no artigo 198, determina a saúde como direito universal, e o Estado tem como dever proporcionar o seu acesso ao cidadão (BRASIL, 1988). Os princípios que regem o SUS são: universalidade, equidade, participação da comunidade, resolutividade e gratuidade dos serviços a toda a população (BRASIL, 1988). Para sua organização, também seguemos seguintes diretrizes: descentralização, atendimento integral e participação popular (FONTOURA;MAYER, 2006)

A atenção básica (AB) é o nível de complexidade em saúde na qual se encontra a principal porta de entrada para o SUS, por meio da Unidade Básica de Saúde (UBS) e da Estratégia de Saúde da Família (ESF). Com o objetivo de colocar em prática os princípios e as diretrizes propostos pelo SUS, a AB caracteriza-se por ser um conjunto de ações, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos, além de sua manutenção. A AB busca o desenvolvimento de uma atenção integral que contribua para melhora na situação de saúde e autonomia das pessoas, em um nível de atenção primário à saúde (BRASIL, 2012).

Apesar desta proposição, o SUS ainda tem desafios a enfrentar para consolidar seus princípios e avançar como política pública acessível e resolutiva. Entre eles, são destaques: o financiamento insuficiente do setor, a precarização do trabalho, os modos de se produzir a atenção aos usuários e a gestão da saúde pública. Para além dessas questões, a formação dos trabalhadores que atuam na AB ainda aponta carências quanto às habilidades necessárias para a realização de um atendimento mais humanizado ao usuário, especialmente na área de saúde mental. Isto tende a interferir na solução das demandas (NEVES; LUCCHESI; MUNARI, 2010; SOARES, 2008; CARNEIRO et al., 2009), pois estas dificuldades incidem sobre os profissionais não-familiarizados com a área de saúde mental, não se sentindo capacitados para atender ou sequer acolher os usuários com este tipo de demanda (DIMENSTEIN et al., 2009). Por isso, reforça-se a ideia de que o único atendimento possível é um atendimento especializado.

Assim, a Política Nacional de Humanização (PNH) aponta que alguns modos de organização dos processos de trabalho em saúde facilitam o enfrentamento dos problemas e potencializam a existência de saídas criativas e singulares para cada contexto. Uma das diretrizes propostas pela PNH, no que tange a melhora da atenção e assistência em saúde, relaciona-se com o acolhimento (BRASIL, 2010).

O acolhimento é uma diretriz que visa possibilitar o atendimento integral à pessoa que busca o serviço de saúde (BRASIL, 2010). Pode ser entendido como conteúdo de toda atividade assistencial, abrangendo a busca de um reconhecimento cada vez maior das necessidades de saúde dos usuários e das formas de satisfazê-las. Tal prática tem se mostrado eficiente para a realização de atendimentos e encaminhamentos pela rede assistencial, levando-se em consideração as necessidades e as possibilidades de cada usuário (TEIXEIRA, 2003).

O Ministério da Saúde entende o acolhimento como uma tecnologia de relação presente nos encontros, em que há o reconhecimento e a aproximação com o outro (BRASIL, 2004). Outros autores (AZAMBUJA et al., 2007; FRANCO; BUENO; MERHY, 1999; CARDOSO; PEREIRA, 2010) são unânimes em afirmar que o acolhimento difere da triagem, a qual consiste em encaminhar o usuário de acordo com a sua demanda, ao passo que o acolhimento consiste em um instrumento de escuta e responsabilização do profissional para com o usuário, de forma a garantir acesso universal, humanizado e integral (FRANCO et al., 1999). Possibilita, ainda, a adequação técnica e assistencial dos profissionais e dos serviços de saúde à clientela (AZAMBUJA et al., 2007; FRANCO et al., 1999), estabelecendo reflexão e mudanças nas relações entre a equipe e sua lógica de trabalho (FRANCO et al., 1999).

Considerando a saúde mental uma das atribuições da atenção básica, Jorge et al. (2011) falam a respeito da integralidade e da humanização do cuidado, aprofundando as relações subjetivas entre trabalhador/usuário/serviço de saúde através de práticas fundamentadas no acolhimento, no diálogo, no vínculo, na corresponsabilidade e na escuta ativa. Dessa forma, o acolhimento articulado ao estabelecimento de vínculo entre usuário e trabalhadores da saúde contribui com cuidado integral em saúde mental, transpondo a patologia e o diagnóstico e ressaltando a subjetividade e singularidade de cada um, facilitando, dessa maneira, a construção da autonomia mediante responsabilização compartilhada e pactuada entre os sujeitos envolvidos (BRASIL, 2010; COSTA, 2004; JORGE et al., 2011).

Uma das práticas fundamentais em saúde preconizada nas ações da atenção básica é a realização de grupos. Esse tipo de intervenção permite organizar os processos de trabalho e ampliar a capacidade assistencial, por vezes, a qualidade do atendimento ao usuário (CHIAVERINI, 2001). Alguns dos benefícios do atendimento em grupo são o estabelecimento de identificações, a reprodução de conflitos, o desenvolvimento de novas formas de relacionamento, espaços importantes de apoio social e aprendizagem interpessoal (ZIMERMAN; OSÓRIO, 1997).

O grupo, como um sistema complexo, constitui um método efetivo para acolher, refletir e desenvolver uma aprendizagem para responder à complexidade das relações humanas contemporâneas (SEMINOTTI, 2016a). O grupo de acolhida em saúde mental explora o potencial terapêutico dos seus participantes, e a força para a mudança acaba por decorrer da interação entre os seus membros (GUANAES; JAPUR, 2001; GUIMARÃES, 2001; BECHELLI; SANTOS, 2001, 2002). Sendo assim, o fator terapêutico é gerado pelo grupo e contribui para a melhoria da condição de cada um e do grupo como unidade.

Segundo o Guia de Matriciamento (CHIAVERINI, 2001), os grupos da atenção básica devem ter cunho educativo e também proporcionar reflexão e suporte aos participantes. Um grupo de acolhida com foco na saúde mental dá conta de vários princípios, diretrizes e recomendações propostas pela Política Nacional de Atenção

Básica (PNAB). Essa intervenção auxilia na minimização de dificuldades psicossociais que impedem o desenvolvimento integral das pessoas da comunidade, mostrando-se como um espaço para escuta e troca de vivências entre os participantes. A prática do grupo de acolhida tem como foco uma concepção ampliada de saúde, indo ao encontro da integralidade e da responsabilidade compartilhada no cuidado. Objetiva a construção de conhecimentos em coletividade, buscando fortalecer o usuário como protagonista das suas ações no serviço de saúde, fundamentando-se nos pressupostos da educação popular, processos grupais e análise institucional (AZAMBUJA et al., 2007).

Destaca-se, assim, a importância de tais grupos reconhecerem os saberes e poderes dos indivíduos que trazem a queixa e a problemática da saúde mental em seu contexto, em suas vidas. Uma vez que os grupos reproduzem a hierarquia social e são capturados por ela, podem tender a pouco valorizar o saber e o protagonismo popular, como as demais práticas de saúde, conduzindo a uma passividade e constante subtração de recursos e valores em saúde e educação. Já ao inserir distintos saberes e realidades e discuti-los coletivamente, pode proporcionar uma abundância de recursos. Isso porque multiplicam-se não apenas os conhecimentos, mas os atores e os equipamentos sociais, a saber todos os profissionais e usuários da saúde (SEMINOTTI, 2016a).

Desde a legislação do SUS, preconiza-se a realização de atividades coletivas como forma de atenção aos usuários e de fortalecimento dos vínculos entre os usuários, os trabalhadores e os usuários e, também, dos usuários com a promoção da saúde (SEMINOTTI, 2016b). Assim, os grupos de acolhida também se mostram como uma forma de fortalecer capacidades individuais e coletivas. Objetiva-se a potencialização de recursos pessoais e grupais para o enfrentamento dos determinantes de saúde e de doença, atingindo mais do que apenas o conhecimento sobre fatores de risco e proteção de determinados quadros de doenças (CZERESNIA, 2003).

A partir destas questões, o presente artigo vem compartilhar a experiência de realização de um grupo de acolhida em saúde mental no contexto da atenção básica, que faz parte do projeto de extensão “Grupos de acolhida na Saúde Mental como dispositivo de atenção à saúde mental e de integração do Serviço-escola do Curso de Psicologia da UFCSPA à rede de atenção básica”, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

Este projeto tem como um de seus objetivos dar suporte psicológico aos pacientes atendidos em Unidades Básicas de Saúde (UBS) que fazem parte da região docente-assistencial na qual se insere o Serviço-Escola do Curso de Psicologia da UFCSPA. Portanto, o grupo de acolhida em saúde mental está inserido no contexto da Atenção Básica, em uma Unidade Básica de Saúde de Porto Alegre/RS. Essa ação, vinculada ao Serviço-Escola de Psicologia da UFCSPA, integra as ênfases propostas no curso de Psicologia dessa universidade (Processos de Promoção e Prevenção em Saúde e Processos de Gestão em Saúde Mental Coletiva), demonstrando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A integração ensino-serviço é citada dentre as inovações pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos profissionais em saúde e evidencia a integração educação e saúde, nas políticas de formação e atuação. Tal integração objetiva garantir ações e serviços de qualidade à população, através de cenários e práticas diversos que proporcionam aprendizagem, reflexão, criação, proposição e construção de um novo modelo de cuidado

em saúde. Assim, retroalimentam-se: o ensino (e a formação profissional) e prática em serviço (KUBARA et al., 2014; VIEIRA et al., 2016).

Sabe-se que para efetivar os propósitos relativos à formação acadêmica em saúde e à integração da Universidade com a comunidade externa, é preciso que as faculdades tenham campos de ação que possibilitem a seus discentes entrar em contato com a realidade social e colocar em prática seus aprendizados, aprendendo e inovando os já consolidados em ambos campos (BALDOINO, VERAS, 2016). Assim, a realização do grupo de acolhida em saúde mental vem atendendo uma demanda importante da região docente-assistencial na qual se insere, bem como de aprendizado dos alunos do Curso de Psicologia, através do seu Serviço – escola.

Dessa forma, também se desenvolve o conhecimento, o alcance e o aprimoramento das práticas psicológicas no campo da atenção básica em saúde, ampliando a inserção e as ações do Serviço em questão.

O grupo tem ocorrido desde 2012 e vem consolidando seu espaço como dispositivo da rede de atenção em saúde mental da Gerência Distrital Norte-Eixo Baltazar (GDNEB), que compõe a região norte da cidade, parte do Distrito Docente Assistencial. A vivência dos bolsistas do projeto tem se mostrado como diferencial em suas práticas de estágio curriculares e eventos acadêmicos, revelando também sua vinculação ao ensino e à pesquisa, e à integração ensino-serviço.

Metodologia

Este artigo tem o objetivo de descrever um relato de experiência acerca de um projeto de extensão, cujo objetivo é aprimorar, planejar, implementar, qualificar e avaliar a realização de um grupo de acolhida em saúde mental em uma UBS inserida no Distrito Docente-Assistencial da UFCSPA. A atuação se dá junto ao Serviço-Escola do Curso de Psicologia da UFCSPA e à gerência distrital de saúde de sua região de abrangência.

Através de editais internos de extensão, o projeto tem sido submetido pelas coordenadoras com a anuência do Núcleo de Integração Ensino-Serviço (NIES), que é uma parceria da Universidade com a Secretaria Municipal de Saúde, em seu Distrito Docente Assistencial. Assim, anualmente, é avaliado, aprovado e formalizado pela comissão de extensão da Universidade, contemplando-o com um bolsista institucional, além de alunos voluntários. Os alunos que participam do projeto de extensão são acadêmicos do curso de Psicologia, cursando entre o 5º e o 10º semestre. O projeto possui aprovação e financiamento da Pró-Reitoria de Extensão, através de editais anuais.

A metodologia de encaminhamento de usuários ao grupo ocorre através de discussão dos casos que foram previamente trazidos no matriciamento em saúde mental. Semanalmente, ocorrem as reuniões do Serviço-Escola, nas quais os estagiários do curso de Psicologia, que integram os encontros de matriciamento realizados pelo NASF da região, relatam as demandas discutidas, e, conjuntamente, a equipe reflete sobre o melhor encaminhamento para cada caso. Se é acordado o benefício de participação no grupo, os alunos entram em contato com o usuário para realizar o convite. Outras formas de ingresso no grupo se dão através de encaminhamentos diretos tanto por parte da equipe de matriciamento em saúde mental, quanto por trabalhadores das unidades de saúde da região.

Quando há o ingresso de um novo participante, os alunos que coordenam o grupo realizam uma acolhida inicial individual, a fim de conhecer a real demanda do indivíduo, bem como explicar o funcionamento do espaço, proporcionando que o sujeito se sinta à vontade e pertencente ao grupo. Além disso, existe também a possibilidade de ser realizada uma acolhida final individual com alguns participantes. Isto ocorre naqueles casos em que o sujeito está muito mobilizado com alguma situação abordada no dia, ou alguma outra demanda específica. A acolhida final tem por objetivo tranquilizar o participante, demonstrando que o grupo é capaz de acolher as suas angústias e demandas, das formas mais variadas possíveis.

O grupo tem frequência semanal e os encontros têm duração média de uma hora. Atualmente, um aluno bolsista de extensão e um aluno voluntário coordenam o grupo. Sua prática está fundamentada nos grupos operativos de Pichon-Rivière (2005). O trabalho com grupos operativos propõe em sua técnica um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Os grupos operativos sempre visam “operar” em uma determinada tarefa – a aprendizagem. Tendo um método não-diretivo, a técnica do Grupo Operativo transforma uma situação de grupo em um espaço de investigação-ativa (ZIMERMANN; OSÓRIO, 1997; PICHON-RIVIÈRE, 2005). Para isso, o coordenador tem a função de facilitar a comunicação entre os integrantes, a fim de que o grupo seja operativo; isto é, que ultrapasse os obstáculos na resolução da tarefa.

Ao final de cada encontro, os alunos relatam o grupo em ata formal, que serve de material de análise (tanto teórica, como prática) da equipe. Também são realizadas semanalmente supervisões com a professora orientadora do projeto, espaço que tem por objetivo analisar a atuação das alunas enquanto terapeutas, pensando coletivamente nas intervenções técnicas utilizadas, e buscando aprimorá-las a cada nova experiência. Além disso, busca-se refletir acerca dos fenômenos e processos grupais neste contexto específico da acolhida e das práticas em saúde pública, particularmente na atenção básica.

Resultados e Discussão

O grupo de acolhida em saúde mental desenvolvido constitui-se como um grupo aberto, com distintos participantes a cada encontro e ocorre desde setembro de 2012. Os grupos são caracterizados pela definição de objetivos realistas e específicos, por uma relativa homogeneidade entre os participantes e por posturas mais ativas por parte do coordenador, através do oferecimento de conselhos, sugestões e apoio (VINOGRADOV; YALOM, 1992; SALVENDY, 1996).

Ao longo de quatro anos de existência, o grupo manteve-se ininterrupto, oscilando em relação ao número de participantes, porém nunca esteve sem um usuário. Houve, ao longo destes anos, um predomínio de mulheres. Desde o começo do grupo, em 2012, participaram do espaço 96 usuários, sendo um total de 81 mulheres (84,37%) e 15 homens (15,65%), em sua maioria com idades acima de 40 anos. Os participantes revelam compreender o grupo como um local no qual sentem-se seguros, compreendidos e isentos de julgamentos, tendo, dessa forma, as suas demandas acolhidas.

Neste sentido, observou-se que as principais demandas entre os usuários foram existência de quadros depressivos (56,25%) e/ou de ansiedade (10,41%), e também foi possível observar que a maioria (51,04%) dos usuários fez/faz uso de psicofármacos. Os

transtornos depressivos, em estudos de base populacional, atingem prevalência de 10% e incidência de 2% na população. Apesar dos índices não serem comparáveis ao da população geral (pois são usuários encaminhados ao serviço de saúde mental), a prevalência pode ser considerada alta, independentemente do local do estudo, do instrumento utilizado e dos períodos de tempo para os quais a prevalência se aplica (ROMBALDI et al, 2010).

Além disso, achados na literatura mostram a dificuldade de comprometimento para autocuidado e manutenção do tratamento medicamentoso, cuja interrupção ou utilização de forma inadequada pode ter os sintomas intensificados, iniciando um possível ciclo vicioso (IBANEZ et al., 2014). Neste cenário, o grupo surge como uma alternativa para auxiliar e compreender o uso de tais medicamentos, o que nem sempre é bem esclarecido pela equipe de saúde.

Quanto à frequência de participação no grupo, a média de comparecimento dos usuários é de 7 encontros. Dos 15 homens, apenas 1 participou de 10 encontros, enquanto os outros tiveram menos de 5 participações. Já em relação às mulheres, 1 está participando do grupo desde o seu início, 2 participam há 3 anos e 1 participa há 2 anos. A adesão a esta atividade reflete a sua importância como profilaxia em saúde mental. No ano de 2016, nenhum homem participou do grupo até o mês de junho, corroborando com a literatura, que indica a dificuldade do acesso dos homens ao serviço de atenção primária à saúde (FIGUEIREDO, 2005), ao passo que as mulheres buscam com mais frequência os serviços de saúde.

Destaca-se que suas demandas também se relacionam ao auxílio em questões decorrentes de contexto social (COELHO et al., 2009), as quais parecem influenciar também a saúde mental das mulheres, como é visto com frequência no Grupo de Acolhida. Além disso, ao longo destes 4 anos de realização do grupo, esse passou a configurar-se como um grupo de mulheres, o que dificulta os encaminhamentos de homens através dos matriciamentos, assim como a permanência dos mesmos quando chegam ao grupo, possivelmente pela falta de identificação nas demandas e nas questões de gênero.

Os participantes fazem questionamentos sobre as alternativas de apoio e suporte emocional, mostrando-se protagonistas de sua melhora. A consolidação da identidade de grupo mostra-se importante fator para o desenvolvimento dos encontros e adesão dos participantes. É possível verificar o crescimento da empatia para acolher as demandas do outro, tornando o processo terapêutico cada vez mais eficaz para a totalidade grupal (PINHEIRO et al., 2002; COELHO et al., 2009). Dessa forma, explicita-se que os principais objetivos do grupo estão sendo atingidos, reassegurando sua função junto aos usuários e suas demandas individuais e coletivas.

Constatou-se uma melhora clínica e interpessoal dos participantes do grupo, com consequente empoderamento individual, familiar, social e comunitário. Seus objetivos parecem estar sendo alcançados, uma vez que visa construir a capacidade dos indivíduos em tomar suas próprias decisões, para que possam buscar por melhores condições de vida, bem como possuir um controle maior sobre a situação de exclusão social. O empoderamento individual e coletivo e a participação comunitária são elementos fundamentais para a promoção de saúde (VIEIRA et al., 2016). A redução ou a própria adesão ao uso de medicação, a ampliação da vida social e comunitária, a melhoria das relações familiares e o aumento da autonomia são exemplos dessas mudanças observadas.

O empoderamento pode ser observado através dos questionamentos sobre as alternativas de apoio e suporte emocional feitos durante os grupos, mostrando os

participantes como protagonistas de sua melhora. Observa-se também esse fenômeno em nível grupal, evidenciado através do respeito entre os membros, do apoio mútuo e da busca por objetivos idealizados e comuns entre estes. Essas transformações parecem possibilitar o sentimento de pertencimento, de práticas solidárias e de reciprocidade, indicado através da consolidação da identidade de grupo, cujo papel é visto como importante fator para o desenvolvimento dos encontros e adesão dos participantes (KLEBA; WENDHAUSEN, 2009).

A existência, há 4 anos, deste grupo de acolhida representa uma grande conquista para a rede de saúde mental do território em que se insere. De acordo com as análises e avaliações realizadas pelos usuários, fica evidente a sua importância na promoção e prevenção à saúde, principalmente por se tratar de um importante dispositivo de atenção à saúde de modo geral. Da mesma forma, a permanência do grupo cumpre com um papel relevante na formação dos alunos no que diz respeito ao contexto da saúde mental e pública, bem como na atenção básica.

Conclusões

Observa-se que o entrelaçamento teoria e prática, através das práticas em extensão vinculadas ao Serviço-Escola de Psicologia, além de contribuir para a formação dos alunos em formação, faz com que a instituição cumpra com o seu papel social (SALINAS; SANTOS, 2002). Neste contexto, a utilização de grupos operativos surge como um dispositivo capaz de consolidar uma concepção do homem em sua integralidade, para além do foco de compreensão saúde-doença, visando uma formação em saúde mais reflexiva, integrada e humanizada (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005).

O aprendizado e as mudanças se mostram presentes nos participantes, com o aumento de sua autonomia e com a compreensão da vivência no grupo como um fator de fortalecimento para lidarem com dificuldades que enfrentam em sua rotina. A participação e a vinculação nos grupos também contribuem para o aumento da reflexão e da empatia dos participantes. Desta forma, o grupo auxilia no processo de o participante tornar-se consciente de si, de seu contexto e de suas escolhas.

O território em que a ação é realizada é caracterizado por ser uma região vulnerável da cidade de Porto Alegre, na qual não há psicólogos na AB para o atendimento à população adulta. Assim sendo, considerando o difícil acesso a espaços que promovam a saúde mental na AB no contexto descrito, o grupo se constituiu como um importante dispositivo de saúde mental na AB, possibilitando o fortalecimento do vínculo dos usuários com o serviço, realizando uma escuta qualificada e promovendo o cuidado integral à saúde. Através do acolhimento, diferentes processos podem ser operados, e o grupo de acolhida em saúde mental busca minimizar problemas psicossociais que impedem o desenvolvimento humano integral da comunidade referenciada, permitindo um espaço para escuta e troca de vivências (SILVEIRA et al., 2014).

Compreende-se que este projeto possui limitações no que diz respeito à disparidade na adesão dos participantes, havendo um número superior de participantes mulheres em relação aos homens, ao longo dos anos de sua realização. Dessa forma, tem sido cuidado para que não seja caracterizado como um grupo de acolhida para mulheres. Tal fato pode revelar-se como um indicativo às dificuldades do acesso dos homens aos serviços de saúde.

Desta forma, acredita-se na importância de buscar por dispositivos para a desconstrução dessa caracterização grupal e que possibilitem uma maior participação e consequente adesão de homens ao grupo de acolhida.

Tendo em vista a efetividade deste grupo de acolhida, a carência de psicólogos na região na qual está inserido o Serviço-Escola, bem como a necessidade de acolhimentos em saúde mental na atenção básica, de acordo com as preconizações da PNAB (2010), considera-se de extrema relevância a realização de grupos de acolhida em saúde mental em outras Unidades de Saúde da região, proporcionando o aumento dos atendimentos em saúde mental prestados à população adulta deste território, além de uma maior possibilidade de atuação e qualificação dos estudantes em formação.

Referências

AZAMBUJA, M. P. R.; DEBASTIANI, C.; DUARTE, C. C.; MINOZZO, F.; SOUZA, A. C. Relato de experiência: o acolhimento em grupo como uma estratégia para a integralidade. **Psico-USF**, v.12, n.1, p. 121-124, 2007.

BALDOINO, A. S.; VERAS, R. M. Análise das atividades de integração ensino-serviço desenvolvidas nos cursos de saúde da Universidade Federal da Bahia. **Revista da Escola de Enfermagem**, v.50, n.1, p. 17-24, 2016.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. **Psicoterapia de Grupo**: noções básicas. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 2001.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. Psicoterapia de grupo e considerações sobre o paciente como agente da própria mudança. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.10, p. 383-391, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990: Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da união**, Brasília, DF, 20 set.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. 18.ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. (Série E. Legislação em Saúde). Disponível em: <<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **HumanizaSUS**: Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS. 4ª ed., Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/humanizasus_documento_gestores_trabalhadores_sus.pdf. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: acolhimento com avaliação e classificação de risco: um

paradigma ético-estético no fazer em saúde. 2. ed. Brasília, DF, 2004.

CARDOSO, N. D.; PEREIRA, A. V. Práticas interdisciplinares de acolhimento, educação em saúde e avaliação pós-parto em grupo de puérperas. **Revista de Atenção Primária a Saúde**, v. 13, n. 4, p. 421-431, 2010.

CARNEIRO, A. C.; OLIVEIRA, A. C. M.; SANTOS, M. M. S.; ALVES, M. S.; CASAIS, N. A.; SANTOS, J. E. Saúde Mental e Atenção Primária: uma experiência com agentes comunitários de saúde em Salvador-BA. **Rev. Bras. Prom. Saúde**, v.22, n.4, p.264-71, 2009.

CHIAVERINI, D. H.; GONÇALVES, D. A.; BALLESTER, D.; TÓFOLI, L. F.; CHAZAN, L. F.; ALMEIDA, N.; FORTES, S. (Org.). **Guia prático de matriciamento em saúde mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. p. 236.

COELHO, E. A. C.; SILVA, C. T. O.; Oliveira, J. F. D.; & ALMEIDA, M. S. Integralidade do cuidado à saúde da mulher: limites da prática profissional. **Anna Nery Revista de Enfermagem**, v.13, n.1, p. 154-60, 2009.

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

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

DIMENSTEIN, M.; SEVERO, A. K.; BRITO, M.; PIMENTA, A. L.; MEDEIROS, V.; BEZERRA, E. O apoio matricial em unidades de saúde da família: experimentando inovações em saúde mental. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-74, 2009.

FIGUEIREDO, W. Assistência à saúde dos homens: um desafio para os serviços de atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 105-109, 2005.

FONTOURA, R. T.; MAYER, C. N. Uma breve reflexão sobre a integralidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 4, p. 532-537,2006.

FRANCO, T.; BUENO, W.; MERHY, E. O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 345-353, abr./jun.1999.

GUANASE, C.; JAPUR, M. Fatores terapêuticos em um grupo de apoio para pacientes psiquiátricos ambulatoriais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 134-140, 2001.

GUIMARÃES, A. C. P. C. Grupoterapia em Hospital-dia: uma análise temática de quinze sessões. [Dissertação de mestrado não publicada]. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2001.

IBANEZ, G.; MERCEDES, B. P. C.; VEDANAL, K. G. G.; MIASSO, A. I. Adesão e dificuldades relacionadas ao tratamento medicamentoso em pacientes com depressão. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 4, p. 556-62, 2014.

JORGE, M. S. B.; PINTO, D. M.; QUINDERÉ, P. H. D., PINTO, A. G. A., DE SOUSA, F. S. P.; CAVALCANTE, C. M. Promoção da Saúde Mental–Tecnologias do Cuidado: vínculo, acolhimento, co-responsabilização e autonomia. **Ciência& Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3051-3060, 2011.

KLEBA, M. E.; WENDHAUSEN, Á. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.18, n.4, p. 733-743, 2009.

KUBARA, C. T. M.; SALES, P. R. S.; MARIN, M. J. S.; TONHOM, S. F. R. Education and health services integration: An integrative review of the literature. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.18, n. 1, p. 207-207, 2014.

NEVES, H.G.; LUCHESE, R.; MUNARI, D.B. Saúde mental na atenção primária: necessária contribuição de competências. **Rev. Bras. Enferm.**, v.63, n.4, p.666-70, 2010.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Original publicado em 1983).

PINHEIRO, R.S.; VIACAÇA, F.; TRAVASSOS, C.; BRITO, A.S. Gênero, morbidade, acesso e utilização de serviços de saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n.4, p. 687-707, 2002.

ROMBALDI, A. J.; M. C.; GAZALLEI, F. K.; AZEVEDO, M. R.; HALLAL, P. C. Prevalência e fatores associados a sintomas depressivos em adultos do sul do Brasil: estudo transversal de base populacional. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 620-629, Dec. 2010.

SALINAS, P.; SANTOS, M.A. Serviço de triagem em clínica-escola de Psicologia: A escuta analítica em contexto institucional. **Psychê**, v. 6, n. 9, p. 177-196, 2002.

SALVENDY, J. T. Seleção, preparação dos pacientes e organização do grupo. In: KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. (Edit.). **Compêndio de Psicoterapia de Grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 63-72.

SEMINOTTI, N. Quebrando paradigmas na concepção dos pequenos grupos: um sistema de sistemas para enfrentar a complexidade humana. In: _____. **Pequeno grupo como um sistema complexo: uma estratégia inovadora para produção de saúde na atenção básica**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016a.p. 17-56.

SEMINOTTI, N. Plurivox: Um programa de capacitação para facilitação de grupos na Atenção Básica. In: _____. **Pequeno grupo como um sistema complexo: uma estratégia inovadora para produção de saúde na atenção básica**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016b.p. 17-56.

SILVEIRA, L. M. O. B.; GRZYBOWSKI, L. S.; GOMES, R. S.; GADEGAST, S. G. Grupo de acolhida em saúde mental: uma avaliação participante. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 32., **Resumo ampliado...** Paraná, 2014.

SILVEIRA, L.M. C.; RIBEIRO, V. M. B. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de “ensinagem” para profissionais de saúde e pacientes. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n. 16, p. 91-104, 2005.

SOARES, M.H. A inserção do enfermeiro psiquiátrico na equipe de apoio matricial em saúde mental. **SMAD - Rev. Eletr. Saude Mental Alc. Drog.**, v.4, n.2, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v4n2/v4n2a06.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

TEIXEIRA, R. R. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde**, v. 3, n. 1, p. 89-111, 2003.

VIEIRA, L. M.; SGAVIOLI, C. A. P. P.; SIMIONATO, E. M. R. S.; INOUE, E. S. Y.; HEUBEL, M. T. C. D.; CONTI, M. H. S.; SAES, S. O. Formação profissional e integração com a rede básica de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 293-304, jan./mar. 2016.

VINOGRADOV, S.; YALOM, I. D. **Manual de Psicoterapia de Grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
29/11/2016

QUEM SE AMA, PROTEGE SUA PELE: ORIENTAÇÕES FARMACÊUTICAS NA PREVENÇÃO CONTRA O CÂNCER DE PELE

“IF YOU LOVE YOURSELF, YOU
WILL PROTECT YOUR SKIN FROM
SUN DAMAGE”: PHARMACEUTICAL
GUIDANCE IN THE FIGHT
AGAINST SKIN CANCER

MG - BRASIL

*Renata de Oliveira Arantes e Silva**

*Josiane Aparecida Rocha**

*Débora Thalita Pereira Monteiro**

*Luciene Alves Moreira Marques***

RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar os participantes e apresentar os materiais educativos de uma ação de extensão universitária sobre fotoproteção. Esta campanha foi elaborada pelo Fórum de Farmácias Universitárias e conta com a participação de diversas universidades em todo o país. Foram distribuídos para as pessoas que visitavam o stand, durante a campanha “Quem se ama, protege sua pele: orientações farmacêuticas na luta contra o câncer de pele”, questionários acerca do uso regular ou não de fotoprotetores, por acadêmicos de vários cursos, servidores e funcionários terceirizados da universidade. Das 235 pessoas que responderam a enquete, 40,85% faziam o uso diário dos fotoprotetores, sendo que a maioria que não fazia tinha como principais justificativas o esquecimento, a pressa ao sair de casa e o alto custo desses produtos. Assim, este artigo reúne informações importantes sobre o uso dos protetores solares e sobre o nível de informação da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: protetores solares; neoplasias cutâneas; educação em saúde; promoção da saúde; comportamentos saudáveis.

ABSTRACT

This study aimed at characterizing the participants and showing the educational materials of a university extension activity on photoprotection [A1]. The campaign was devised by Brazil's National Forum of Teaching Pharmacies (FNFU) and involves several universities throughout the country. Questionnaires on the regular use of photoprotective products by students enrolled in various undergraduate courses, university employees and outsourced workers were handed to all the people who visited the site of the campaign “If you love yourself, you will protect your skin from sun damage: pharmaceutical guidance

*Alunas de graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), MG – Brasil.

**Professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), MG – Brasil. E-mail: lualvesmarques@gmail.com

in the fight against skin cancer". Out of the 235 respondents, 40.85% reported using photoprotective products on a daily basis, and the reasons given by most of those who did not do it were forgetfulness, lack of time and the high cost of these products. Therefore, the study collected important information on the use of sunscreen and on the level of information of the academic community about this issue.

Keywords: sunscreens agents; skin neoplasms; health education; health promotion; healthy behavior.

Introdução

Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2016), designa-se câncer como um conjunto de doenças que têm em comum o crescimento celular desordenado. Um tipo muito comum dessa patologia entre os brasileiros é o câncer de pele, que se apresenta na forma de duas variantes: melanoma e não melanoma.

O tipo melanoma é o menos frequente e mais grave quando comparado ao não melanoma e é detectado em 4% das pessoas; na maioria das vezes; tem a aparência de uma pinta ou de um sinal na pele, em tons acastanhados ou enegrecidos, que em geral mudam de cor, de formato ou de tamanho, podendo causar sangramento; nas fases iniciais é curável, mas, sem tratamento, pode implicar no surgimento de metástases que causam elevada mortalidade (SBD, 2016).

O tipo não melanoma apresenta-se sob a forma de carcinoma basocelular e carcinoma espinocelular, com 80% e 20% dos casos, respectivamente. O carcinoma basocelular tem um crescimento lento e raramente se espalha para os gânglios linfáticos ou outras partes do corpo. Se não for tratado, pode disseminar-se para outros tecidos e órgãos. Já os carcinomas espinocelulares são mais propensos a crescer nas camadas mais profundas da pele e a se disseminar para outros órgãos, geralmente aparecendo em áreas do corpo expostas ao sol, como rosto, orelhas, lábios, pescoço e no dorso da mão. Em alguns casos, podem surgir em cicatrizes antigas ou feridas crônicas da pele, em qualquer parte do corpo (BROETTO et al., 2012).

Uma vez responsável por 95% dos diagnósticos, o câncer tipo não melanoma (URASAKI et al, 2016) é o tumor mais recorrente no Brasil, em ambos os sexos, e ocorre quase exclusivamente em pele fotoenvelhecida (POPIM et al., 2008; CASTRO, 2007). Foram esperados 80.850 casos novos de câncer não melanoma nos homens e 94.910 nas mulheres, no Brasil, em 2016, segundo o Instituto Nacional de Câncer.

A radiação ultravioleta (UV) é um dos fatores de risco que contribuem para a gênese das lesões de pele, pois facilita a mutação gênica e exerce efeito supressor no sistema imune cutâneo. Por consequência, é de suma importância a prevenção do câncer do tipo não melanoma através do uso de protetores solares (CASTILHO et al., 2010), cuja função é filtrar os raios UV, protegendo a pele dos efeitos causados pelos mesmos, como o envelhecimento precoce da pele e o aparecimento de cânceres (SILVA, A. L. A. et al., 2015).

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) revelam que o índice ultravioleta incidido sobre o país é muito alto, o que seria suficiente para motivar a população brasileira ao uso de protetores solares e barreiras físicas contra o sol. Porém, é percebida uma grande dificuldade por parte dos brasileiros em aderir ao uso frequente dessas medidas preventivas (SILVA, A. L. A. et al., 2015).

Diante do fato, foi criado, em 2015, pelo Fórum Nacional de Farmácias Universitárias, a Campanha Nacional de Fotoeducação "Orientações farmacêuticas na luta contra o câncer de pele", cujo objetivo principal é a realização de intervenções junto à população para divulgar a maneira correta de utilização dos produtos para proteção solar, além de promover palestras informativas, distribuição de cartilhas e folders. Nesse ano, participaram da Campanha 62 instituições de ensino superior (SILVA, C.V. et al., 2015).

A campanha foi realizada pelo Núcleo de Atenção Farmacêutica da UNIFAL - NAFU, que é um programa de Extensão Universitária que visa divulgar as práticas da Atenção farmacêutica à população, com enfoque na abordagem centrada na pessoa em vez de ações prescritivas ou focadas na patologia. Sendo assim, este artigo tem por objetivo caracterizar os participantes e apresentar os materiais educativos de uma ação de extensão universitária sobre fotoproteção.

Método

Este é um estudo descritivo, realizado com base nas informações coletadas durante a campanha: orientações farmacêuticas na luta contra o câncer de pele, que foi realizada no mês de novembro de 2015 e março de 2016, na Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais/Brasil. A Universidade Federal de Alfenas, situada na cidade de Alfenas, sul de Minas Gerais, possui 33 cursos de graduação, 19 cursos de pós-graduação e aproximadamente 6.617 alunos.

Antes de iniciar a campanha, 17 acadêmicos do curso de Farmácia receberam treinamento de 2 horas, através de uma palestra ministrada pelo professor responsável pela disciplina de cosmetologia. Além disso, foram orientados sobre como conscientizar a população a respeito dos riscos da radiação ultravioleta e uso correto de medidas fotoprotetoras (protetor solar, uso de chapéus, óculos escuros, roupas com fator de proteção ultravioleta-FPU), bem como instruções de como registrar os resultados da campanha.

Foram montados dois stands: um no campus sede e outro no *campus* Santa Clara – Unidade II. O stand continha dois banners contendo informações sobre o uso correto de protetores solares e uma urna para que as pessoas pudessem colocar a enquete respondida para concorrer a 70 frascos de protetor solar FPS 15, doado por uma empresa produtora de cosméticos. Os pesquisadores não possuem qualquer tipo de vínculo com a empresa doadora dos produtos.

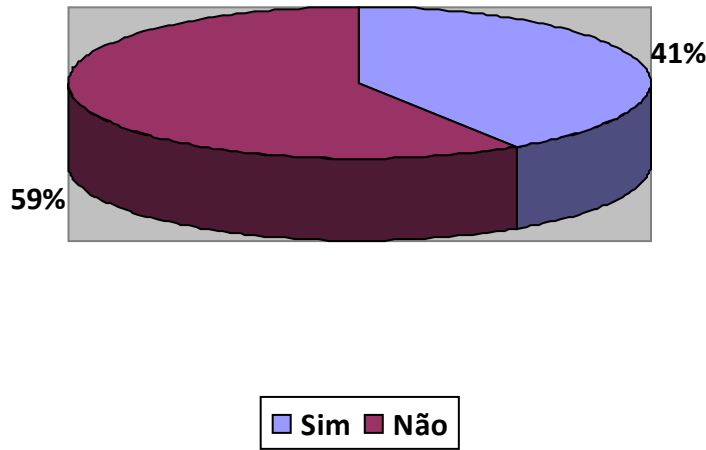
A campanha teve duração de três dias, em cada campus. Nesses três dias, foram distribuídos folders educativos para a comunidade acadêmica e realizadas orientações verbais. Criou-se uma página no facebook para divulgação da campanha e de informações relevantes sobre o tema (<https://www.facebook.com/quemseamaprotegesuapele/>). Na página, é possível ter acesso ao folder, às fotos e à cartilha utilizada para orientação. Além disso, uma palestra com duração de 2 horas foi ministrada por um médico dermatologista, que abordou o tema: Radiação solar e seus efeitos sobre a pele para os acadêmicos da universidade.

Durante a campanha, foi realizada uma enquete para avaliar o uso dos protetores solares pela comunidade. As perguntas eram básicas e objetivas para facilitar a adesão dos participantes. A enquete continha as seguintes perguntas: “Você utiliza protetor solar todos os dias? Se não, por quê?”. Todas as pessoas que passavam pelo stand eram abordadas e convidadas a preencher a enquete. Logo em seguida, recebiam a orientação verbal e um folder. Responderam à enquete 235 pessoas de ambos os sexos.

Este estudo é parte das ações desenvolvidas pelo NAFU – Núcleo de Atenção Farmacêutica da UNIFAL, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIFAL sob o parecer n. 114.294.

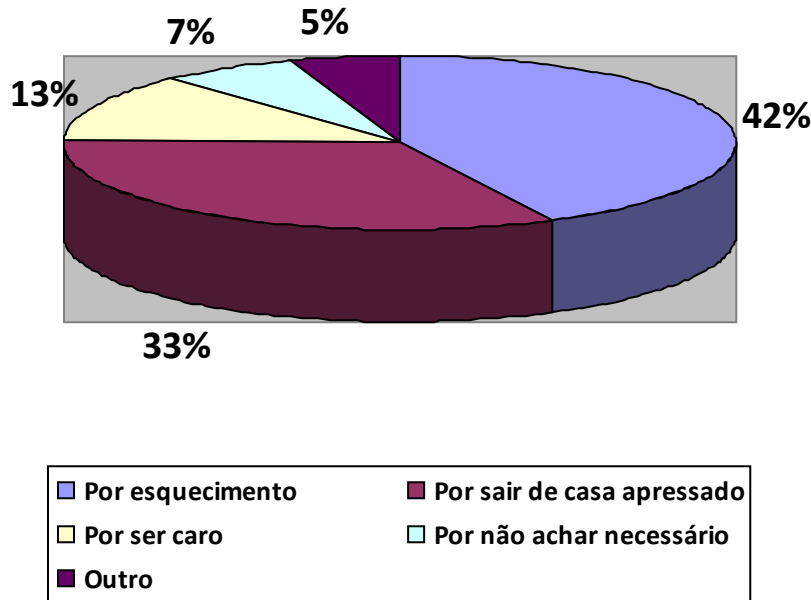
Das 235 pessoas que responderam à enquete, pode-se observar que apenas 96 fazem o uso regular de protetor solar, ou seja, 40,85% (Figura 2).

Figura 2: Uso diário de protetor solar.



As pessoas que responderam à enquete e que não fazem o uso diário de protetor solar foram indagadas sobre qual o motivo para a não adesão ao uso dos fotoprotetores (Figura 3).

Figura 3: Motivo pelos quais as pessoas não usam protetor solar.



Como mostrado na Figura 3, a maioria das pessoas não usa protetor solar por esquecimento, sendo que muitas delas têm o produto em casa, mas não fazem o uso. A correria diária também contribuiu para o esquecimento e a não adesão ao uso regular dos fotoprotetores. Outro motivo é o valor de mercado do produto, visto que a maioria dos protetores possui alto custo, e se fosse para usar quantidade necessária para a efetiva

proteção da pele, seria preciso mais de um frasco do produto ao mês, o que acarretaria num gasto muito alto no orçamento pessoal.

Ainda foi observado que algumas pessoas (n=12) acham desnecessário o uso, devido ao seu tom de pele (fototipo) ou por não ficar exposto ao sol diariamente.

Em relação a outros motivos para não usar o protetor solar (n=9), foi citado pelos participantes o fato de muitos protetores deixarem a pele oleosa, com aspecto pegajoso, e também a preocupação do impacto desses produtos sobre a absorção da vitamina D.

Discussão

Na distribuição dos folders educativos durante a campanha, pôde-se notar, através do diálogo estabelecido, que a população ainda se encontra desinformada em relação a muitos aspectos do uso de fotoprotetores. Um exemplo é a quantidade necessária a ser aplicada em cada parte do corpo, que varia de acordo com o local de maior exposição.

Menos da metade dos entrevistados fazem o uso regular (diário) do protetor solar, fato já observado pela Sociedade Brasileira de Dermatologia, que afirma que, mesmo com o alto índice de câncer de pele no país, a população não preconiza a prevenção e proteção contra a exposição solar, muitas vezes por falta de informações (SBD, 2006).

O trabalho realizado por Silva, A. L. A. et al. (2015) com estudantes de biomedicina evidenciou que 48% usam fotoprotetores, valor semelhante ao encontrado neste estudo. Didier et al. (2014) relatam que 45,2% dos universitários de Teresina-Piauí usam protetor solar, resultado semelhante ao encontrado neste estudo. Já no trabalho realizado por Costa e Weber (2004), na região metropolitana de Porto Alegre, foi evidenciado que 85% dos estudantes usavam filtro solar. No trabalho realizado por Picanço et al. (2011), somente 34% afirmaram utilizar o filtro solar diariamente.

Ainda foi observado que algumas pessoas acham desnecessário o uso, devido ao seu tom de pele (fototipos 5 ou 6). Segundo Fritzpatrick (1988), a pele humana pode ser classificada em seis fototipos, de acordo com a cor e a reação à exposição solar, variando do tipo I (pele mais branca) ao tipo VI (pele negra) (SILVA, C.V. et al., 2015). No trabalho de Silva, C.V. et al. (2015), essa questão também aparece, pois pessoas de pele negra não sabiam que deveriam usar protetor solar.

Outro aspecto comentado por algumas pessoas da comunidade se refere ao fato de que elas pensam ser desnecessário o uso do protetor solar, uma vez que se expõem ao sol por pequenos períodos de tempo, pois trabalham em locais fechados. Isso reflete o fato de que a informação não chega a todos de forma correta, pois não somente o sol causa lesões na pele, como a luz branca tem sido também associada a esse tipo de lesão, já que na geração da luz óptica visível ocorre a emissão de ultravioleta secundária, que também causa danos à pele (ALVES et al., 2008).

Em relação aos outros motivos para não usar o protetor solar, uma das razões citadas foi a preocupação do impacto do protetor solar sobre a absorção da vitamina D. Entretanto, segundo o trabalho de Braga (2014), essa evidência não está comprovada, pois ainda faltam estudos em relação ao assunto. Esse questionamento também foi observado no trabalho realizado por Silva, C.V. et al. (2015).

Considerando a abrangência virtual e o crescente uso de ferramentas online como fonte de ensino e informação, foi criada uma página na rede social Facebook, com atualização periódica, abordando notícias e atualidades (CAPOBIANCO, 2010; FERNANDES, 2017). Todos os materiais usados na campanha estão disponíveis na página e podem ser acessados em qualquer período do ano.

Didier et al. (2014) relatam em seu trabalho que somente 29,9% dos participantes receberam alguma orientação profissional sobre o FPS mais adequado a seu tipo de pele ou como utilizá-lo. Este fato enfatiza a necessidade do farmacêutico em assumir seu papel educador na sociedade.

São vários os estudos que evidenciam a importância da conscientização sobre os perigos da exposição excessiva ao sol, por intermédio da participação da mídia em campanhas de prevenção (BAKOS et al., 1997; KUHL, 1998), justificando a execução deste trabalho extensionista.

O NAFU - Núcleo de Atenção Farmacêutica da UNIFAL é um programa de extensão universitária que tem desenvolvido ações de extensão, pesquisa e ensino no intuito de promover a troca de saberes entre universidade e comunidade. Desde 2012, seu foco principal na área de extensão tem sido a educação em saúde (SIQUEIRA et al., 2016).

Não é possível pensar em saúde sem pensar em educação e nas relações que existem entre ambas (GAZZINELLI, 2006). É nesse contexto que se insere a importância do farmacêutico como educador em saúde e a importância do NAFU e desta campanha.

Conclusão

Com a Campanha “Quem se ama, protege sua pele: orientações farmacêuticas na luta contra o câncer de pele”, observou-se a insuficiência de informação que a comunidade acadêmica possui e a falta de adesão ao uso dos fotoprotetores, mesmo como o alto índice de câncer de pele existente no Brasil, fato que gera a motivação para a realização de outras campanhas.

O objetivo de divulgar informações a respeito dos riscos da exposição desprotegida ao sol e a forma correta de utilização do protetor solar durante a campanha foi atingido.

Conclui-se que abordagens precoces sobre a fotoproteção podem contribuir para a conscientização relacionada ao uso regular e adequado dos fotoprotetores, visando à proteção e prevenção do fotoenvelhecimento e, principalmente, do câncer de pele.

Agradecimentos:

À equipe do NAFU: Aline Karina Maure, Ana Patrícia Silvério, Ananda Pulini Matarazzo, Ana Caroline Siqueira Machado, Camila Campos Dutra, Caroline Gonçalves Siqueira, Daniela Trindade, Gabrieli Marques Rodrigues, Giuliana Martina Castorine, Laira Maria Faria Matias, Luana Silva Ferreira, Marcela Forgerini, Mariana Ribeiro Camilo, Marília Santana, Michelle de Jesus Coimbra, Thais Moraes Assis.

À empresa Nívea, pelo fornecimento dos protetores solares.

Ao Fórum Nacional de Farmácias Universitárias, pela oportunidade de participar da Campanha.

Referências

ALVES, P. M.; SANTOS, V.C; CARDOSO, D. O. Radiação ultravioleta residual de lâmpadas fluorescentes no tratamento da hiperbilirrubinemia neonatal. **Rev. Militar de Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 35-44, 2008.

BAKOS, L. et al. Estudo comparativo sobre o conhecimento e comportamento de adolescentes e adultos frente à exposição solar. **An. Bras. Dermatol.** Rio de Janeiro, v. 72, n. 3, p. 241-245, 1997.

BRAGA, L. S. **Uso de protetor solar e deficiência de vitamina D na infância e adolescência**: uma revisão sistemática. Trabalho (Conclusão de Curso Graduação) – Curso médico da Faculdade de Medicina Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BROETTO, J. et al. Tratamento cirúrgico dos carcinomas basocelular e espinocelular: experiência dos Serviços de Cirurgia Plástica do Hospital Ipiranga. **Rev Bras Cir Plást.**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 527-30, 2012.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia Digital na Internet – Estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital AcessaSP – PONLINE**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

CASTRO, I.A. **Expressão da proteína p53 em diferentes níveis de fotoenvelhecimento da pele**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, F. B.; WEBER, M. B. Avaliação dos hábitos de exposição ao sol e de fotoproteção dos universitários da Região Metropolitana de Porto Alegre, RS. **An. Bras. Dermatol.**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 2, p. 149-55, mar. 2004.

DIDIER, F. B.; BRUM, L. F.; AERTS, D. R. Hábitos de exposição ao sol e uso de fotoproteção entre estudantes universitários de Teresina, Piauí. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 3, p.487-496, set. 2014.

FERNANDES, L. **Redes sociais online e educação: contributo do Facebook no contexto das comunidades virtuais de aprendentes**. Lisboa: Universidade de Nova Lisboa. Disponível em: < http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf > Acesso em: 14 mar. 2017.

GAZZINELLI, M. F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. **Educação em saúde**: teoria, método e imaginação. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006. 166 p.

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER – INCA. **Tipos de câncer**: pele não melanoma. Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/pele_ao_melanoma>. Acesso em: 15 abr. 2016.

INSTITUTO ONCOGUIA. **Câncer de Pele Basocelular e Espinocelular**. Disponível em: <<http://www.oncoguia.org.br/conteudo/sobre-o-cancer/751/146/15>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

KUHL, I. C. P. Fotoproteção na adolescência. **An. Bras. Dermatol.**, Rio de Janeiro, v. 73, n. 38, 1998.

PICANÇO, A. C. et al. Conhecimentos, atitudes e práticas dos acadêmicos de fisioterapia acerca da fotoproteção em atendimentos nas comunidades. **Ter. Man**, São Paulo, v.9, n.45, p. 465-469, 2011.

POPIM, R. C. et al. Câncer de pele: uso de medidas preventivas e perfil demográfico de um grupo de risco na cidade de Botucatu. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, n.4, p.1331-1336, 2008.

SILVA, A. L. A. et al. A importância do uso de protetores solares na prevenção do fotoenvelhecimento e câncer de pele. **Rev. Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Juazeiro do Norte, v.3, n. 1, p. 2-8, 2015.

SILVA, C.V. et al. Campanha de fotoeducação: orientações à população de Salvador-BA por estudantes de farmácia. **Rev. UFG**, Goiânia, v.15, n. 16, p. 77-89, 2015.

SIQUEIRA, C.G. et al. Núcleo de Atenção Farmacêutica da UNIFAL-MG (NAFAU). **Rev. Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 2, p. 1079-1083, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DERMATOLOGIA. **Câncer da pele**. Disponível em: <<http://www.sbd.org.br/doencas/cancer-da-pele/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Campanha Fotoeducação**: Proteja a sua pele. Disponível em:<https://m.facebook.com/profile.php?v=timeline&timecutof=f=1385554168§ionLoadingID=m_timeline_loading_div_1357027199_1325404800_8_&timeend=1357027199×tart=1325404800&tm=AQAwxhkvi4b-m__&id=466101213412511> Acesso em: 18 set. 2016.

UFPI. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Campanha Fotoeducação**: Quem se ama, protege sua pele. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/noticia.php?id=25100>> Acesso em: 18 set. 2016.

URSAKI, M. B. M. et al. Exposure and Sun protection practices of university students. **Rev Bras Enferm.** São Paulo, v. 69, n. 1, p. 114-21. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690117i>>. Acesso em: 18 fev. 2017.



Artigo recebido em:
28/11/2016
Aceito para publicação em:
17/03/2017

ANÁLISE DAS CAPACIDADES COORDENATIVAS EM PRATICANTES DE FUTSAL E CAPOEIRA NA FAIXA ETÁRIA DE 7 A 8 ANOS

ANALYSIS OF COORDINATING CAPACITIES OF CHILDREN FROM 7 TO 8 YEARS OF AGE WHO PRACTICE CAPOEIRA OR PLAY FUTSAL

PR - BRASIL

*André Felipe Caregnato**

*Rafael Gomes Sentone***

*Wallinson Ramos Sant'ana da Luz****

*Ludmila Gondro Pinheiro*****

*Fernando Renato Cavichioli******

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida como parte de uma intervenção de extensão realizada por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, no município de Araucária/PR, no projeto Núcleo Esportivo do Parque Cachoeira, e teve como objetivo analisar o desempenho motor de crianças a partir da prática regular de Capoeira e Futsal. A amostra foi composta por 20 crianças do sexo masculino com idade de 7 a 8 anos: 10 praticantes de capoeira e 10 praticantes de Futsal. A coordenação motora foi avaliada a partir do Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK). Os resultados foram favoráveis para os praticantes de capoeira, ainda que estatisticamente não tenham sido relevantes as diferenças entre os grupos em nenhuma capacidade físico-motora analisada.

Palavras-chave: capacidades coordenativas; capoeira; desenvolvimento motor; futsal; KTK.

ABSTRACT

This study was developed as part of an outreach intervention carried out through the project "Sports Center of Cachoeira Park" by researchers of the postgraduate program in Physical Education of Federal University of Paraná, located in Araucária/PR. It aimed to analyze the motor performance of children who practice capoeira or play futsal regularly. The sample consisted of 20 male children from 7 to 8 years of age

* Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR – Brasil. Email: andre.caregnato@hotmail.com

** Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR – Brasil. Email: sentoneforest@hotmail.com

*** Aluno de Mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR – Brasil. Email: wallinsonramossantana@gmail.com

**** Aluna de graduação da Faculdade Dom Bosco, PR – Brasil. Email: ludmilapinheiro@hotmail.com

***** Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR – Brasil. Email: cavicca@hotmail.com

- 10 were capoeira practitioners and 10 were futsal players. The motor coordination was assessed through the Body Coordination Test for Children (KTK). The results were favorable for capoeira practitioners, although the differences were too small for statistical significance in any physical motor capacity.

Keywords: coordinating capacities; capoeira; motor development; futsal; KTK.

Introdução

O estudo do desenvolvimento humano se inicia desde a concepção do indivíduo até sua morte, tendo, assim, fases de alterações no comportamento motor determinadas pelas faixas etárias. Esse desenvolvimento é como um roteiro que vai sendo escrito ao longo do crescimento, experiência, adaptação e maturação, respeitando os limites de suas fases, que é caracterizado por um determinismo indeterminado, ou seja, nem sempre as fases serão seguidas exatamente conforme as idades, podendo haver atraso no desenvolvimento, variando de indivíduo para indivíduo (GALLAHUE e OZMUN, 2005).

Alguns estudos sobre desenvolvimento motor procuram mostrar mudanças que ocorrem no movimento do ser humano ao longo do ciclo da vida. Para Haywood e Getchell (2016) e Magill (1984), o desenvolvimento motor é um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional, ocorrendo na medida em que a idade avança de forma sequencial.

Este estudo está relacionado com aspectos do desenvolvimento motor na faixa etária específica de 7 a 8 anos, apresentando-se, na sequência, algumas características que se enquadram em tais idades. Nesta faixa etária, a criança já possui determinado perfil comportamental, por exemplo, é carismática, companheira, gosta de ler e ouvir histórias (GESELL, 1998). Ela está saindo do egocentrismo, pronta para novas situações e para aprender sobre ela mesma e sobre o mundo. Na área cognitiva, está apta a decifrar códigos, a ler e compreender a relação entre mente e corpo (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Na área comportamental sensorio motor, a criança torna-se totalmente em harmonia, estando apta a fazer habilidades sofisticadas, trabalhando com o tempo de reação e precisão visual (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Ainda nesta faixa etária, o esquema corporal é um dos elementos fundamentais na formação da personalidade da criança (GUIMARÃES *et al.*, 2001; MONTENEGRO; RETONDAR; AYRES 2007; WALLON, 1989). Deste modo, quando a criança procura um esporte específico, se faz necessário trabalhar o conhecimento e controle de seu corpo, conferindo-lhe uma formação de maior qualidade.

Um dos componentes fundamentais do desenvolvimento motor é a coordenação motora, a qual tem grande parcela de responsabilidade em diferentes esportes, seja na movimentação do indivíduo, deste com materiais, com outros indivíduos e com o espaço (ADORNO, 1999; GRECO, BENDA, 1998). Para alguns autores, o desenvolvimento da capacidade coordenativa geral – que pode ser trabalhada a partir das capacidades físico-motoras, como ritmo, lateralidade, velocidade, força, por exemplo – representa a base necessária para a aquisição de novos movimentos, que por sua vez são a base do desenvolvimento da capacidade técnica, seja para um esporte individual ou coletivo (TANI, 2005; GRECO e BENDA, 1998). Tais capacidades físico-motoras norteiam o desenvolvimento deste estudo.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 54), os indivíduos possuem fases específicas do desenvolvimento motor, cada qual com sua valência a ser maturada com menor ou maior potencial. Para Lapiere (2002, p. 25), muitas vezes as crianças – como as de 7 e 8 anos – podem ter deficiências que as impedem de chegar ao cognitivo e uma possível causa disso é que não se respeitaram etapas de desenvolvimento psicomotor. Em síntese, segundo este autor, trabalhos relacionados ao desenvolvimento motor e a faixa etária foco deste estudo podem contribuir para que os participantes tenham melhor aproveitamento em sala de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que, quando existe a interdisciplinaridade

no ensino, o processo de ensino-aprendizagem aumentará as conexões entre as disciplinas, proporcionando, com o passar do tempo, que as configurações abstratas da criança se interliguem, conforme descrito por Gardner (1995), através da Teoria das Inteligências Múltiplas.

A Capoeira – um dos esportes escolhidos para integrar o presente estudo – é uma prática esportiva que se manifesta através movimento corporal, no qual são envolvidos todos os aspectos psicomotores, trabalhando-se o desenvolvimento motor, cognitivo e social, uma vez que pode ser traduzida enquanto cultura, religião, esporte e/ou dança. Além disso, pode ser ferramenta na melhora da qualidade de vida, trazendo benefícios a seus praticantes, não só como a luta em si, mas com o acompanhamento da música e seus diversos ritmos (FREITAS, 2008; ADORNO, 1999).

Por ser um esporte genuíno brasileiro e que abrange todas as necessidades de uma criança, permite uma extensão mais completa no alcance pleno do desenvolvimento das capacidades infantis. Assim, a capoeira pode ser uma ótima opção para ser mais trabalhada em diferentes entidades, como clubes, associações e espaços públicos e, por isso, foi escolhida para esta pesquisa.

Como contraponto ao esporte supracitado, o Futsal é outro esporte objeto deste estudo. Segundo Drews *et al.* (2013), é desenvolvido na educação física escolar e em diferentes entidades esportivas, configurando um dos mais praticados no Brasil. O Futsal apresenta uma enorme variedade de atividades físico-motoras, que servem como base para a aquisição de um melhor aprimoramento do desempenho, alcançando um alto grau de habilidades nos gestos específicos que o envolvem.

Cabe destacar que o Futsal passou por alterações em relação às suas regras, que, metodologicamente, podem influenciar na forma física, técnica e tática, necessitando melhor desempenho nos aspectos cognitivos, psicológicos e motores, por isso a necessidade de estudos atuais sobre este esporte que envolvam diferentes faixas etárias e assuntos (COSTA, 2007), motivos pelos quais o Futsal foi escolhido para contrapor à prática de capoeira.

É importante salientar que as capacidades coordenativas que um praticante adquire em um determinado esporte podem ser transferidas para outros esportes (TANI, 2005; GRECO; BENDA, 1998), por isso a importância de que estejam presentes na iniciação esportiva. De acordo com Darido *et al.* (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da área da Educação Física articulam diversas dimensões do processo ensino-aprendizado, buscando, dentre seus objetivos, aliar as fases do desenvolvimento motor e cognitivo naquele processo, de forma a melhor desenvolver os participantes durante as atividades, sendo assim, ferramentas curriculares.

A partir da contextualização acima, questiona-se qual a relação entre os aspectos das capacidades coordenativas entre crianças praticantes dos esportes de Capoeira e Futsal na faixa etária de 7 a 8 anos?

O presente estudo teve como objetivo analisar o desempenho motor de crianças a partir da prática regular de Capoeira e Futsal na faixa etária de 7 a 8 anos. Por meio desta pesquisa, pretende-se constatar o desenvolvimento da criança conforme a faixa etária especificada, com foco nas capacidades coordenativas, lateralidade, ritmo, equilíbrio dinâmico, força de membros inferiores, agilidade, velocidade e a estruturação espaço temporal. Para a avaliação das valências descritas, foi utilizado o teste Körperkoordination Test für Kinder ou teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK) (KIPHARD;

SCHILLING, 1974). Por meio do referido teste, pretende-se analisar os dados encontrados e compará-los, verificando quais aspectos são melhores trabalhados em cada esporte.

Esta pesquisa compõe o projeto esportivo – de caráter de extensão – intitulado “Núcleo Esportivo Parque Cachoeira (NEPC)”, e foi realizada por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (PGEDF/UFPR), no próprio NEPC, situado no município de Araucária/PR. O projeto é mantido pela Prefeitura daquele município desde 2010 e desenvolve diversas outras atividades esportivas, como basquetebol, handebol, futebol de campo, karatê, ginástica, musculação, dança do ventre e zumba. Cabe destacar que os esportes que fazem parte deste estudo (Capoeira e Futsal) foram os primeiros a ser introduzidos no NEPC para a faixa etária investigada (7-8 anos), e isso também foi critério para determinar os esportes pesquisados.

Os pesquisadores do PGEDF/UFPR foram requisitados pela Prefeitura de Araucária entre os anos 2014-2015 para contribuir no projeto de extensão NEPC. Como colaboradores, forneceram suporte teórico e prático aos docentes municipais que atuavam no projeto supracitado. A intenção principal da parceria entre Universidade e Prefeitura foi melhor definir o objetivo esportivo do NEPC, assim como ser mais efetivo em termos de contribuição social para as crianças, jovens e adultos de Araucária, pertencentes ao NEPC.

A partir de seus objetivos, o teste KTK foi uma das propostas da universidade, pois na ocasião o NEPC precisava obter dados de controle e acompanhamento da evolução motora de seus praticantes e/ou daqueles que se mantinham no projeto esportivo de Araucária. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa de uma instituição de ensino privada, sob o número 736.711. Como desdobramentos futuros a esta pesquisa, espera-se que a metodologia aplicada neste estudo possa ser implementada em outros esportes e diferentes faixas etárias dos integrantes do NEPC.

Metodologia

A presente pesquisa é do tipo descritiva-observacional, pois descreve quantitativamente o comportamento de dois grupos e das observações das capacidades motoras a partir da aplicação do teste KTK (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Descrição do cenário

O NEPC, no momento da pesquisa, era o maior projeto de extensão da cidade em termos de participação esportiva e envolvia aproximadamente 500 inscritos no geral, entre crianças, jovens e adultos participantes dos diversos esportes supracitados, sendo todos residentes nos diversos bairros do município de Araucária. No entanto, o programa carecia de informações precisas relacionadas à quantidade de participantes por faixa etária, bem como dos motivos de participação, manutenção e abandono (fornecer dados

relacionados à participação esportiva e metodologias para isso também estava dentro da contribuição do PGEDF-UFPR ao NEPC).

O Parque Cachoeira, onde ainda acontece o projeto, fica situado no perímetro urbano do município de Araucária, com aproximadamente 27 hectares de área, portanto, possui os seguintes espaços para atividades esportivas: ginásio poliesportivo Joval de Paula Souza; quadras poliesportivas; bosque; campo de futebol; trilha para caminhada; pista de caminhada e corrida. Além disso, o parque é a sede da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, estando apto para o desenvolvimento de um projeto esportivo comunitário.

Amostra

A amostra para este artigo foi composta por 20 alunos avaliados com idade entre 7 e 8 anos (média de $7,5 \pm 0,5$ anos), participantes em 2015 do PEPC do município de Araucária/PR, selecionada de forma intencional não probabilística. Para Rudio (1978), esse tipo de amostra é aquela oriunda de uma estratégia adequada, em que a amostra selecionada deve possuir uma representação (significativa ou não) para uma determinada população sob algum aspecto. Dos participantes, 10 alunos praticavam capoeira e 10 Futsal, em aulas de 50 minutos, no mínimo duas vezes por semana. Os sujeitos incluídos no estudo deveriam ter, no mínimo, 90% de frequência regular nas suas respectivas atividades e, no mínimo, seis meses de participação nos esportes do NEPC analisados, sendo que a média de participação foi de 7,7 meses (min. 7/máx. $9 \pm 0,78$) para os alunos praticantes da capoeira e de 7,4 meses (min. 7/máx. $9 \pm 0,8$) para os alunos do Futsal.

Ainda, os alunos não poderiam participar de outros programas esportivos regulares em período extracurricular e praticar somente o esporte específico analisado no NEPC. Os responsáveis pelos alunos, bem como os próprios alunos, foram esclarecidos sobre a proposta do estudo, sendo a pesquisa autorizada conforme aprovação do Comitê de Ética. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os pesquisadores interviam por pelo menos seis meses, envolvendo as seguintes etapas: observação (1ª etapa: 3 semanas) das práticas; atuação com os participantes (2ª etapa); e aplicação de testes (3ª etapa). O protocolo de testes KTK – abaixo detalhado – tem como objetivo contribuir com o projeto no sentido de se tornar frequente, ou seja, espera-se que o protocolo continue sendo aplicado após o término da parceria entre Universidade e Prefeitura, uma vez que os procedimentos e aplicabilidade do KTK são de fácil administração.

Instrumento de avaliação

Usou-se o teste Körperkoordination Test für Kinder (KTK) (KIPHARD; SCHILLING, 1974), o qual foi desenvolvido inicialmente com a intenção de averiguar as deficiências motoras em crianças com desvios comportamentais (GORLA *et al.*, 2009, p. 3). Atualmente, é usado para avaliação do padrão motor de diversas populações, como as deste estudo: crianças sem deficiências. O KTK tanto avalia a coordenação motora global, quanto distúrbios coordenativos, sendo aplicável para sujeitos entre 4,5 a 14,5 anos de idade (GORLA *et al.*, 2001, p. 4). O teste se baseia em quatro tarefas, segundo

as variáveis componentes da capacidade coordenativa: equilíbrio, ritmo, força, velocidade, lateralidade e agilidade. A aplicação do teste leva cerca de 10 minutos (GORLA, 2001)

1º Equilíbrio para Trás (EQP): O teste analisa a capacidade de manter-se em equilíbrio ao andar de costas sobre uma trave. Foram utilizadas três traves de 3 m de comprimento e 3 cm de altura, com larguras de 6 cm, 4,5 cm e 3 cm. Abaixo das traves, foram presos pequenos pedaços de madeira de 1,5 x 1,5 x 5 cm, espaçados de 5 cm a 5 cm. As três traves foram colocadas ao chão paralelamente, em uma distância de um metro. Execução: a criança, em um primeiro momento, caminhou para frente, com o objetivo de conhecer as traves e, ao chegar no ponto final, ela deveria voltar de costas, equilibrando-se. O avaliador fez uma demonstração antes de todos os testes aqui apresentados.

No momento da avaliação propriamente dita, o aluno colocou-se no início da trave, de costas, com um dos pés sobre ela e o outro no chão. Após o comando do avaliador, o aluno deveria colocar o pé na trave e assim iniciava a contagem dos pontos. Esse processo aconteceu nas três traves. Cada passo equivale a um ponto e o aluno pode atingir um máximo de oito. Foram realizadas três tentativas e os pontos somados no final.

Se o avaliado desestabilizasse, colocando um dos pés ao chão, ou na lateral da barra, o teste era interrompido sem o conhecimento do aluno, que deveria retornar no início da trave para outra tentativa.

2º Salto Monopedal (SM): O teste objetiva a coordenação de membros inferiores e força. Havia 10 pequenos blocos de espuma, com 5 cm de altura. A criança deve saltar com a perna direita e, após, com a perna esquerda, cada vez que ela obtivesse êxito, era colocado um bloco em cima do outro para aumentar a dificuldade, até atingir os 10. O avaliado não deve tocar a espuma em sua tentativa, caso contrário, considera-se tentativa falha. Foram designadas três tentativas para cada altura. Quando uma altura era passada de primeira, o avaliado recebia 3 pontos; na segunda, 2 pontos; na terceira, 1 ponto. Isso tanto para o salto com a perna esquerda, quanto na direita.

3º Saltitamento Lateral (SL): Verifica a coordenação relacionada com pressão de tempo. Como material, foi preciso elaborar um pequeno retângulo, feito no chão por fitas adesivas (100 x 60 x 0,8 cm) e um sarrafo foi colocado ao meio do retângulo, com uma altura de 2 cm. A tarefa era pular com os dois pés juntos ao mesmo tempo de um lado para o outro, dentro de dois quadrados, o mais rápido possível, durante 15 segundos, marcados pelo avaliador, que faz a contagem dos pontos nas três tentativas. O participante cometia salto nulo, ao saltar fora da delimitação e ao esbarrar no sarrafo.

4º Transferência Lateral (TL): O exercício de lateralidade, estrutura espaço-temporal, consiste em colocar duas plataformas (25 x 25 x 5 cm) no chão, paralelas, com uma distância de 5 cm. Então, o participante deve subir sobre uma delas e pegar a outra, elevando-a até a altura da cintura, e passar para o outro lado do corpo, com as duas mãos (os pés não tocam ao solo). O avaliado deve transpor para essa plataforma, deslocando-se continuamente, o mais rápido possível, em 20 segundos. Para isso, foi necessária uma área livre de seis metros. Foram realizadas duas tentativas e os valores registrados somados.

Análise estatística

Os dados foram tratados descritivamente por meio de média, \pm desvio padrão. Os dados das avaliações acima, para os dois grupos, foram analisados quanto à distribuição, utilizando-se do teste Shapiro Wilk, o que revelou distribuição normal ($p < .05$). Para testar a diferença na coordenação motora entre os dois grupos (Capoeira e Futsal), utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes. As análises foram feitas com o software SPSS 20.0, com nível de significância de 5% ($p < .05$).

Resultados e discussão

Tabela 1 - Pontuação das crianças que treinam Futsal no teste Quociente Motor (QM)-KTK

Alunos	Idade	Pontuação do teste QM - KTK	Resultado QM-KTK
1	7	88	Normal
2	7	91	Normal
3	7	*62	Insuficiência na coordenação
4	7	108	Normal
5	7	99	Normal
6	8	*77	Perturbações na coordenação
7	8	*84	Perturbações na coordenação
8	8	91	Normal
9	8	86	Normal
10	8	98	Normal
Total		884**	

Nota * = Crianças que apresentaram algum desvio comportamental.

Nota** = Média da pontuação de 88.4 (\pm 12.71).

Tabela 2 - Pontuação das crianças que treinam Capoeira no Teste QM-KTK

Aluno	Idade	Pontuação do Teste QM - KTK	Resultado QM-KTK
1	7	106	Normal
2	7	*84	Perturbações na coordenação
3	7	98	Normal
4	7	91	Normal
5	7	105	Normal
6	8	100	Normal
7	8	88	Normal
8	8	*63	Insuficiência na coordenação
9	8	97	Normal
10	8	*74	Perturbações na coordenação
Total		906**	

Nota* = Crianças que apresentaram algum desvio comportamental.

Nota** = Média da pontuação de 90.6 (\pm 13.80).

De acordo com o Quociente Motor do teste de Coordenação Corporal KTK (FERREIRA, 2010), variável entre 56 a 145 pontos, 7 dos 10 alunos obtiveram classificação normal, 2 deles perturbação na coordenação motora e 1 insuficiência na coordenação motora.

Comparando a Tabela 1 e a Tabela 2, verifica-se que a Capoeira apresenta melhor pontuação total (906) na coordenação motora, porém não há diferença significativa quando se compara a média dos dois esportes ($p: .35$), sendo o valor de p maior do que o critério significativo estabelecido de $.05$. Nesse sentido, a presente pesquisa corrobora com os resultados obtidos no estudo de Drews *et al.* (2013), o qual envolveu jovens participantes de Futsal e Voleibol, e os autores não encontraram diferenças significativas entre nenhuma das capacidades físico-motoras analisadas.

Tabela 3 – Comparação das Crianças de 7 anos no Teste da Trave de Equilíbrio

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
1	116	1	101
2	88	2	99
3	101	3	126
4	102	4	114
5	119	5	102
Total	526*		542*

Nota* = Média da pontuação do Futsal ($87.6, \pm 12,17$); da Capoeira ($93, \pm 3,16$).

Verifica-se que a capoeira teve maior pontuação na Trave de Equilíbrio, porém, o resultado entre os grupos não apresentou diferença estatisticamente significativa ($p > .34$). Sugere-se maior pontuação referente ao equilíbrio, pois para alguns autores, capoeira é um esporte em que a variável equilíbrio está presente na grande maioria dos movimentos realizados.

Tabela 4 – Comparação das Crianças de 7 anos no Teste Salto Monopedal

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
1	107	1	95
2	88	2	88
3	87	3	92
4	82	4	96
5	74	5	94
Total	438*		465*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (105.2 ± 12.55); da Capoeira ($108.4, \pm 11.45$).

Verifica-se que os alunos da Capoeira obtiveram maior pontuação do que os alunos de Futsal no teste de Salto Monopedal, mas essa diferença não é significativa ($p: .19$).

Tabela 5 – Comparação das Crianças de 7 anos no Teste Saltitamento Lateral

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
1	108	1	99
2	101	2	86
3	96	3	105
4	92	4	96
5	86	5	112
Total	483*		498*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (96.6 ± 8.41); da Capoeira ($99.6, \pm 9.76$).

Verifica-se que a pontuação do Futsal foi menor que da capoeira, porém, não apresenta diferença significativa ($p: .30$) no teste de Saltitamento Lateral.

Tabela 6 – Comparação das Crianças de 7 anos no Teste Transferência Lateral

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
1	93	1	76
2	93	2	79
3	93	3	96
4	86	4	86
5	91	5	100
Total	456*		437*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (91.2 ± 3.03); da Capoeira ($87.4, \pm 10.43$).

Percebe-se que os alunos que treinam capoeira tiveram menor pontuação que os alunos que treinam Futsal no teste de Transferência Lateral, porém, insignificante estatisticamente ($p: .23$).

Tabela 7 – Comparação das Crianças de 8 anos no Teste da Trave de Equilíbrio

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
6	100	6	95
7	103	7	114
8	116	8	76
9	106	9	103
10	104	10	73
Total	529*		461*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (105.8 ± 6.09); da Capoeira ($92.2, \pm 17.54$).

Observa-se que os alunos de Futsal tiveram maior pontuação do que da Capoeira, porém, não apresenta diferença significativa ($.08 > .05$).

Tabela 8 – Comparação das Crianças de 8 anos no Teste Salto Monopedal

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
6	85	6	99
7	87	7	82
8	88	8	77
9	98	9	88
10	94	10	77
Total	452*		423*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (90.4 ± 5.41); da Capoeira ($84.6, \pm 9.23$).

Verifica-se que os alunos de Futsal tiveram maior pontuação do que os da Capoeira no teste de Salto Monopedal, porém, não é significativa a diferença entre as médias dos dois grupos ($p: .13$).

Tabela 9 – Comparação das Crianças de 8 anos no Teste Saltitamento Lateral

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
6	83	6	92
7	99	7	90
8	93	8	73
9	112	9	102
10	91	10	94
Total	478*		451*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (95.6 ± 10.80); da Capoeira ($90.2, \pm 10.63$).

Observa-se que os alunos de Futsal tiveram maior pontuação do que os da Capoeira, porém, não há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos ($.22 > .05$). Segundo Rocha, Rocha e Bertolasce (2010), a prática desportiva do Futsal pode trazer contribuições positivas para os componentes motores nos jovens praticantes, como por exemplo, a motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, organização espacial e a organização temporal, que auxiliam na transferência de aprendizagem para maiores especificidades motoras. Quanto à coordenação ampla, verifica-se no Futsal (pelo aspecto cultural na proximidade com o futebol) que as crianças são preparadas tecnicamente e fisicamente para esta prática esportiva e o professor/técnico se preocupa muito com o movimento correto do indivíduo.

Tabela 10 – Comparação das Crianças de 8 anos no Teste Transferência Lateral

Alunos Futsal	Pontuação	Alunos Capoeira	Pontuação
6	61	6	113
7	61	7	76
8	57	8	61
9	77	9	99
10	106	10	76
Total	362*		425*

Nota* = Média da pontuação do Futsal (72.4 ± 20.29); da Capoeira ($85, \pm 20.72$).

Verifica-se que os alunos da Capoeira obtiveram maior pontuação do que os alunos de Futsal no teste de Transferência Monopedal, porém, essa diferença não é significativa estatisticamente quando se comparam as médias dos dois grupos ($p: .17$).

A Capoeira só consegue abranger todos esses aspectos porque ela é completa, utiliza o corpo, a mente, o ritmo, o respeito e hierarquia (FREITAS, 2008, p. 17). Assim, a influência no desenvolvimento motor amplo, pelo processo da afetividade, da musicalidade que oferece o ritmo, tudo isso pode ter auxiliado a Capoeira a apresentar um melhor resultado nesta pesquisa.

Freitas (2008, p. 14), acrescenta que a utilização dessa arte deve ser adequada à idade, sem pressionar a criança à realização de movimentos perfeitos com técnica; ela só tende a auxiliar na melhora da escola (com os colegas, professores, funcionários e nas próprias atividades), e em casa (na convivência com os pais, irmãos e nos deveres da casa).

Conclusão

Os resultados encontrados com a aplicação do teste KTK em crianças praticantes de Futsal e Capoeira, com idade entre 7 e 8 anos, revelaram – em relação às capacidades coordenativas, mais precisamente na área de coordenação motora – resultados favoráveis (melhor pontuação na coordenação motora, conforme Tabela 2) para os participantes que praticavam capoeira, como constatado, nos seguintes testes: transferência monopedal; transferência lateral; salto monopedal; trave de equilíbrio, ainda que estatisticamente não tenham sido relevantes as diferenças entre os grupos em nenhuma capacidade físico-motora analisada.

Identificou-se que os praticantes de Capoeira apresentam um nível superior de desempenho motor em relação aos praticantes de Futsal devido à sua abrangência em termos de exigências motoras para execução dos movimentos corporais, sendo necessário um domínio espaço-temporal e físico-motor para as tarefas.

A presente pesquisa apresentou limitações não discutidas, ou avaliadas – como aferições antropométricas, maturação das crianças, genética, gênero, tamanho da amostra e o tempo de prática no esporte dos avaliados –, as quais podem ter interferido nos resultados da pesquisa.

Os resultados encontrados sugerem que novos estudos sejam realizados nas diversas idades e esportes do projeto “Núcleo Esportivo Parque Cachoeira”, bem como maior ênfase na faixa etária pesquisada, suprimindo, assim, as demandas aqui não abordadas, visando maior fidedignidade nos dados encontrados. Como não são conhecidos dados sobre o assunto abordado, em participantes de projetos como o aqui investigado, sobretudo na Capoeira e na faixa etária utilizada nesta investigação, a confrontação dos dados obtidos no presente estudo com outras pesquisas em situações similares deve ser feita com cautela, o que sugere mais uma vez a importância desta parceria Universidade/ Prefeitura, bem como novos testes para complementarem o perfil do cenário investigado.

Referências

ADORNO, C. **A arte da Capoeira**. 6. ed. Goiânia: Kelps, 1999. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0ByWWyYbbnTSkYmNhM2UwNjktYzlwYy00ODI5LThiMjEtYTBmZmM1YjFiMwVw/edit?usp=drive_web&hl=pt_BR&pli=1. Acesso em: 15 out. 2013.

COSTA, C. F. **Futsal: Aprenda a Ensinar**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

DARIDO, S. C. et. al. A educação física, formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DREWS, R.; CARDOZO, P. L.; CORAZZA, S. T.; FLÔRES, F. S. Análise do desempenho motor de escolares praticantes de futsal e voleibol. **Motricidade**, v. 9, n. 3, p. 105-116, 2013.

FERREIRA, A. C. G. O. **A adequação do teste KTK em relação ao conceito atual de Deficiência Intelectual e ao modelo da Análise Ecológica da Tarefa**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-29112010-103639/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2013.

- FREITAS, J. L. **Capoeira infantil: jogos e brincadeiras**. Curitiba: Torre de Papel, 2008.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2.ed-. São Paulo: Phorte, 2005.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. 3.d. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GORLA, J. I. **Coordenação motora de portadores de deficiência mental: avaliação e Intervenção**. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Universidade Estadual de Campinas, 2001).
- GORLA, J. I.; CAMPANA, M. B.; OLIVEIRA, L. **Teste e avaliação em esporte adaptado**. São Paulo: Phorte, 2009.
- GUIMARÃES, A. A. et al. **Educação Física Escolar: Atitudes e Valores**. Motriz, v. 7, n. 1, jan-jun, p. 17-22, 2001.
- GRECO, P.; BENDA, R. **Iniciação Esportiva Universal**. v.2. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- KIPHARD, E. J.; SCHILLING, V. F. **Koper-koordinations test fur kinder, KTK**, 1974.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: Conceitos e Aplicações**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 1984.
- MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; AYRES, P. C. **Imaginário e Representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade**. Maceió: Edufal, 2007.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12.ed. Porto Alegre: AMGH Ltda, 2013.
- ROCHA, P. G. M.; ROCHA, D. J. O.; BERTOLASCE, A. L. A influência da iniciação ao treinamento esportivo sobre o desenvolvimento motor na infância: um estudo de caso. DOI: 10.4025/reveducfis.v21i3.7853. **Journal of Physical Education: UEM**, v. 21, n. 3, 2010.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- TANI G. **Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Manole: São Paulo, 1989.



Artigo recebido em:
31/01/2017
Aceito para publicação em:
16/03/2017

ANÁLISE DO PERFIL DE MULHERES ATENDIDAS PELA SESMA DIAGNOSTICADAS COM ASCUS NO PERÍODO DE 2013 A 2015 NO ESTADO DO PARÁ

PROFILE OF WOMEN ASSISTED BY THE MUNICIPAL HEALTH DEPARTMENT OF PARÁ DIAGNOSED WITH ASCUS FROM 2013 TO 2015

PA - BRASIL

*Alana Kezya Pereira Rodrigues***Elza Baia de Brito****Annie Uzoma Oshai*****Jonatas Crispim Pereira******Mikaelly Oliveira Pereira*******Maria Islem da Silva Campos******

RESUMO

Células escamosas atípicas de significado indeterminado são definidas pela presença de anormalidades mais acentuadas que aquelas atribuídas às alterações reativas. Objetivou-se analisar o perfil das mulheres atendidas em unidades de saúde da SESMA, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015, diagnosticadas com ASCUS. Estudo transversal, incluídos 250 casos com taxa de 2,31% a uma amostragem de 10.808 exames. Observou-se: faixa etária de 51-60 anos 27%, grau de instrução 1º incompleto 48%, e informaram estar na menopausa 43,7%. Foi possível traçar o perfil das pacientes diagnosticadas com ASCUS. Conclui-se que há necessidade de complementação diagnóstica, pelos métodos de citopatologia em meio líquido e colposcópica após tratamento hormonal tóxico, concedendo a estas mulheres da rede SUS um benefício do esclarecimento desses casos e melhor qualidade de vida.

Palavras-chaves: HPV; citologia; neoplasia intraepitelial cervical.

ABSTRACT

Atypical squamous cells of undetermined significance (ASCUS) are defined by the presence of more pronounced abnormalities than those attributed to reactive changes. The aim of the study was to analyze

* Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: alanaibp14@gmail.com

** Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: elzabrito999@gmail.com

*** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: annie_oshai@hotmail.com

**** Aluno de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: jonatas.magalhaes@outlook.com

***** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: mikaelly.karoline@hotmail.com

***** Aluna de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PA – Brasil. E-mail: islemcampos_mi@hotmail.com

the profile of women assisted by the Municipal Health Department (SESMA, in the Portuguese acronym) diagnosed with ASCUS from January 2013 to December 2015. The cross-sectional study included 250 cases with a rate of 2.31% from a sample of 10,808 exams. The analysis demonstrated that 27% of the women ranged from 51-60 years old, 48% did not complete high school and 43.7% reported being in menopause. The data contributed to profile the patients diagnosed with ASCUS. It was concluded that it is necessary to complement the diagnosis using cytopathology methods in liquid medium and colposcopy after topical hormonal treatment. This would provide the women assisted by the Brazilian National Health System (SUS in the Portuguese acronym) to better understand their cases and improve their quality of life.

Keywords: HPV; cytology; cervical intraepithelial neoplasia.

Introdução

Vários sistemas de classificação citológica cervicovaginal têm sido sugeridos desde a classificação de Papanicolau, mas o sistema de classificação mais utilizado no mundo é o Sistema Bethesda, que foi desenvolvido em dezembro de 1988, em um encontro patrocinado pelo Instituto Nacional do Câncer dos EUA (CYTRYN, 2009).

Esse sistema fez algumas recomendações: lesões relacionadas com infecção por HPV e a neoplasia intraepitelial cervical grau I (NIC I) fossem incluídas numa mesma categoria, denominada lesões intraepiteliais escamosas de baixo grau (Low-grade Squamous Intraepithelial Lesions – LSIL), e que as neoplasias intraepiteliais cervicais de graus II e III (NICII/III) fossem englobadas nas lesões intraepiteliais escamosas de alto grau (High-grade Squamous Intraepithelial Lesions – HSIL). Foi também incluída nessa nova classificação a categoria de células escamosas atípicas de significado indeterminado (atypical squamous cells of undetermined significance - ASCUS) (WRIGHT, 2002).

As células escamosas atípicas de significado indeterminado são definidas pela presença de anormalidades mais acentuadas que aquelas atribuídas às alterações reativas, mas que qualitativa ou quantitativamente são insuficientes para definir um diagnóstico de lesão intraepitelial ou invasora (MAEDA, 2004).

Em 2001, houve uma revisão dessa classificação, pois esta não indicava se as alterações eram reparativas ou neoplásicas, surgindo então outras duas subclassificações: células escamosas atípicas de significado indeterminadas possivelmente não neoplásicas (ASC-US) e células escamosas atípicas não podendo se excluir lesão de alto grau (ASC-H) (INCA 2016).

Estas nomenclaturas foram adotadas em 2002 pela Sociedade Brasileira de Citopatologia com as categorias: células escamosas atípicas de significado indeterminado possivelmente não neoplásicas e células escamosas atípicas de significado indeterminado em que não se pode afastar lesão de alto grau, correspondentes às criadas em 2001 (INCA 2011).

Porém, segundo Diane Solomon (1992, pg. 42), “a utilização destes termos não deve ser tida como alternativa de escape. A utilização destes termos deve ser restrita a casos em que a alteração está além da benignidade, mas também não pode ser classificada, com certeza, como lesão intraepitelial.” (SOLOMON, 1992).

No Brasil, a partir de 2002, o Ministério da Saúde (MS), através do Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA), promoveu uma série de encontros de especialistas para definir a utilização dessa nomenclatura e as condutas preconizadas para cada diagnóstico citológico. Desses encontros resultou, entre outras recomendações, considerar as atípicas de significado indeterminado como alterações escamosas atípicas de significado indeterminado possivelmente não neoplásicas (equivalendo ao ASC-US) e alterações escamosas atípicas de significado indeterminado em que não se pode afastar

lesão de alto grau (equivalendo ao ASC-H). As diretrizes clínicas frente a essas alterações foram revistas em 2011 (MAEDA, 2004).

O mais importante estudo sobre células escamosas atípicas (ASC) já realizado foi o ASCUS-LSIL Triage Study (ALTS). Os achados deste grande ensaio clínico randomizado resultaram em várias publicações. O estudo ALTS demonstrou que a repetição da citologia, encaminhamento para colposcopia ou detecção de HPV oncogênico pela captura híbrida (CH) eram estratégias seguras e aceitáveis quando o diagnóstico citológico inicial era ASCUS (ALTS, 2003).

Todavia, como esse estudo considerou o diagnóstico ASCUS, seus resultados não podem ser aplicados sem ressalvas a quaisquer das novas categorias que se originaram desse diagnóstico (ASC-US ou ASC-H). Isso pode ser explicado pela possibilidade de que alguns quadros citológicos duvidosos, mas com atipias marcantes, antes classificados como HSIL, sejam agora classificados como ASC-H e, da mesma forma, diagnósticos inflamatórios, reacionais e de metaplasia imatura podem, agora, ser classificados como ASC-US (ALTS, 2003).

De acordo com Brasil (2011) e INCA (2011), a conduta recomendada é a repetição da citologia em caso de atipias escamosas de significado indeterminado possivelmente não neoplásicas seis meses depois para mulheres com 30 anos ou mais, e para mulheres abaixo desta idade, repetição 12 meses depois, precedida, quando necessário, do tratamento de processos infecciosos e de melhora do trofismo genital.

No caso das atipias escamosas de significado indeterminado não podendo eliminar neoplasias, deve-se fazer encaminhamento para realizar exame colposcópico e, se necessário, realização de biópsia (INCA 2011).

Este trabalho assume grande importância por permitir maior conhecimento a respeito de mulheres usuárias do Sistema Único de Saúde diagnosticadas com Atipia escamosa de significado indeterminado e por não haver trabalhos e pesquisas que abordem esta situação no Estado do Pará.

O objetivo do presente estudo foi analisar o perfil das mulheres atendidas em unidades de saúde da SESMA, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015, diagnosticadas com ASCUS, e determinar a frequência de diagnósticos ASC-US e ASC-H, entre o total de citologias; a porcentagem de laudos ASC-US e ASC-H entre os laudos citológicos alterados no mesmo período; a frequência desses laudos no Laboratório de Citopatologia e Anatomia Patológica-NMT/UFPA; e sua distribuição por faixa etária, como resultados do projeto “Avaliação das doenças infecciosas de transmissão sexual ou não por métodos de diagnósticos cito histopatológicos, sorológicos e da biologia molecular no município de Belém, Estado do Pará”.

Metodologia

Através de estudo transversal, foi analisada a frequência de mulheres com laudos citopatológicos de ASCUS arquivados no banco de dados do Laboratório de Citopatologia e Anatomia Patológica do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará (LAPAC-NMT/UFPA), no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015. Os dados foram gerados por meio de relatórios da Central de Processamento de Dados do serviço.

Em relação à pesquisa, o projeto de extensão intitulado “Avaliação das doenças infecciosas de transmissão sexual ou não por métodos de diagnósticos cito histopatológicos, sorológicos e da biologia molecular no município de Belém, Estado do Pará” foi realizado no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015, no LAPACNMT/UFPA, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Extensão- PIBEX da Pró-Reitora de Extensão - PROEX/UFPA.

Desde 1998, o Núcleo de Medicina Tropical faz atendimento ao SUS, iniciou durante o Primeiro Programa Nacional de Prevenção do Câncer de Colo Uterino. Nos últimos quatro anos, foram recebidos procedimentos de colpocitologia oncológica coletados nas unidades básicas da Centro de Saúde Curió, PSF - Paraíso Verde, PSF - Águas Lindas I e II, UMS Águas Lindas, UBS Providência, UMS Satélite, UMS-Icoaraci.

No que tange à coleta de dados, de material biológico e procedimentos de análise, foi realizado rastreamento sistemático em laboratório de citopatologia das lesões pré-malignas e as induzidas pelo HPV, para prevenir o desenvolvimento do câncer do colo do útero, por meio de análise de lâminas coletadas em unidades de saúde relacionadas.

O período de janeiro de 2013 foi destinado ao estudo e aprendizado de conteúdos relacionados ao sistema reprodutor feminino e preparação e rastreamento de lâminas. Já o período de fevereiro de 2013 a dezembro de 2015 foi destinado à realização de exames Papanicolau e posterior realização de palestras educativas com as mulheres examinadas.

Os dados e resultados apresentados são referentes aos exames preliminares do estudo, que correspondeu a 10.808 citologias oncológicas, ao qual o projeto se vincula.

O tipo de amostra utilizada neste estudo refere-se a esfregaços citológicos coletados através da coleta ectocérvice, do fundo de saco posterior da vagina e da endocérvice (colheita tríplice), distribuídos sobre uma mesma lâmina, através do Exame Preventivo do Câncer de Colo Uterino (PCCU) nos postos de saúde da Secretária Municipal de Saúde de Belém (SESMA-BELÉM).

Os esfregaços identificados e fixados em álcool ou spray juntamente com a ficha padrão são semanalmente enviados às unidades determinadas pela referência técnica da Mulher da SESMA para o Laboratório de Citopatologia do Núcleo de Medicina Tropical, onde é feito o registro dos procedimentos. Realiza-se coloração das lâminas pela técnica de Papanicolau, que são identificadas novamente pelo registro dado ao procedimento no laboratório de Citopatologia. O rastreamento inicial é realizado em microscópio binocular pelo cito escrutinador (citotécnico) (BRASIL, 2016).

Foi realizada a varredura sistemática com revisão dos campos sucessivos para não se perder nenhuma área do esfregaço. Após, as células foram analisadas em microscópio NIKON E200, submetidas a exame mais minucioso com a objetiva 40 e com a marcação de tinta insolúvel em água ao redor das anomalias celulares. Após, foi feita a reavaliação dos esfregaços pelo Citopatologista (Monitoramento de Qualidade Interno).

A designação citologia negativa foi utilizada para aquelas lesões com padrão citológico normal ou com alterações celulares benignos (reativas e/ou reparativas). O termo citologia alterada foi empregado para indicar padrão citopatológico com atipias celulares de significado indeterminado em epitélio escamoso (ASCUS) ou em epitélio glandular (AGUS), lesão intraepitelial escamosa de baixo grau (efeito citopatológico do HPV, displasia leve/NIC I) (LIEBG), lesão intraepitelial escamosa de alto grau (displasia moderada/NIC II; displasia severa, carcinoma in situ/ NIC III) (LIEAG), carcinoma escamoso invasor (CEI) ou adenocarcinoma in situ.

Logo após, ocorreu a elaboração do laudo citopatológico pelo programa SISCOLO e baseado na nomenclatura da SBC/INCA/MS 2006. A digitação dos laudos e a elaboração do escrutínio para o Monitoramento de Qualidade Externo foram feitas através programa SISCOLO. Depois, ocorreu a devolução dos resultados para as unidades de saúde e a elaboração e avaliação dos resultados citopatológicos. Posteriormente, este material que fica alocado no laboratório de citologia é submetido ao Controle de Qualidade Externo.

Do universo inicial de 10.808 exames citológicos, foram selecionados os 250 casos de ASCUS diagnosticados com base em critérios morfológicos adotados pela Sistema Bethesda.

De acordo com Lima et al. (2002), com esse Sistema os critérios a considerar são: aumento do volume nuclear de duas a três vezes o tamanho de um núcleo de uma célula intermediária normal, leve hiperchromasia e discreta irregularidade do bordo nuclear, sendo considerado que, para o diagnóstico de ASCUS, as alterações citológicas devam ser superiores àquelas habitualmente encontradas nos processos reativos, mas ainda pouco significativas para um diagnóstico seguro de lesão intra-epitelial escamosa.

No que diz respeito à coleta de dados e material biológico, estes foram realizados nas unidades de saúde da SESMA, sendo utilizado em cada posto de saúde: 1 consultório, com mesa ginecológica e 1 colpos copio; preenchida a ficha de requisição da colpocitologia oncológica de cada paciente, contendo as variáveis utilizadas no estudo.

Os dados presentes neste trabalho foram coletados em fichas padronizadas pelo Ministério da Saúde, contendo dados pessoais, socioeconômicos e clínicos, que são preenchidas pelo responsável pela coleta do material para o preventivo do câncer colo uterino, que, segundo tabela de procedimentos do SUS, corresponde ao procedimento 02.03.01.001-9 (BRASIL, 2015).

Os procedimentos de análise de dados e de material biológico foram realizados no Laboratório de Citopatologia e Anatomia Patológica – NMT/UFPA: os equipamentos disponíveis são da infraestrutura de consultório médico e dos laboratórios citados, onde há equipamentos destinados às técnicas laboratoriais, sendo o colposcópico e o microscópio os equipamentos indispensáveis, além de computadores.

Em relação aos critérios de inclusão, foram incluídas mulheres adultas (acima de 18 anos) integrantes, atendidas em unidades de saúde da SESMA. Em relação aos critérios de exclusão foram excluídas mulheres com idade inferior a 18 anos, gestantes e portadoras de doenças graves.

Para a análise estatística, as variáveis estudadas foram distribuídas em planilhas do programa Microsoft Excel 2010, sendo também utilizado o programa BioEstat versão 4.0, para análise de dados.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, os riscos do estudo no que se refere ao diagnóstico de falsos-positivos de ASCUS foram evitados por meio do rastreamento sistemático e cuidadoso de cada lâmina de colpocitologia oncológica, bem como excluindo todas as outras possibilidades diagnósticas, para, enfim, se determinar a presença de ASCUS nas amostras do estudo. No que tange aos riscos referentes à coleta da amostra nos postos de saúde, estes são inerentes aos procedimentos da rotina do PCCU (contaminação, quebra de sigilo); no entanto, o pesquisador garantiu minimizar esses riscos, realizando-se a coleta com material descartável e com profissional habilitado.

Os benefícios deste estudo referem-se ao melhor conhecimento do perfil das mulheres atendidas em unidades de saúde da SESMA, no período de janeiro de 2013

a dezembro de 2015, diagnosticadas com ASCUS. O conhecimento desse perfil poderá ajudar no controle e tratamento referente ao trato genital inferior, assim como no maior conhecimento da sua epidemiologia dentro do Estado.

As amostras de citologia processadas no LAPAC-NMT/UFPA são oriundas de unidades de saúde do SUS e da SESMA, de oito municípios do Estado do Pará: Centro de Saúde Curió, PSF- Paraíso Verde, PSF- Águas Lindas I e II, UMS Águas Lindas, UBS Providência, UMS Satélite, UMS-Icoaraci. O LAPAC-NMT/UFPA recebe exames coletados em unidades de saúde primárias.

As faixas etárias foram categorizadas em grupos de 10 anos, iniciando com pacientes de 13 anos até a faixa de mulheres acima de 80 anos, com exceção da faixa de 13-19 anos, que contou com categorização de 16 anos.

Resultados e Discussão

Entre 2013 e 2015, nos oito municípios do estado do Pará cobertos pelo LAPAC-NMT/UFPA, foram realizados 10.808 exames colpocitológicos, distribuídos entre mulheres com idades a partir de 13 anos.

A análise dos relatórios de citologia oncológica apresentou que, das mulheres avaliadas por exame citológico no período de 2013 a 2015, foi detectada a taxa de 2,31% de exames diagnosticados com ASCUS, o que corresponde a 250 mulheres. Destas, 67 (27%) estão na faixa etária de 51-60 anos, 60 (24%) na faixa etária de 61-70 anos, 51(20%) na faixa etária de 41-50 anos, 32(13%) entre 30-40 anos, 29(11%) entre 19-29 anos, 9 (4%) entre 71-80 anos, e 3 (1%) com mais de 80 anos.

A Tabela 1 apresenta as características etárias e escolares das mulheres diagnosticadas com ASCUS no período estudado.

Tabela 1 - Características etária e escolares das mulheres diagnosticadas com ASCUS (n=250), no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015, Pará, Brasil, 2016.

Variáveis	N = 250 (1.00)
Idade	
13 F 29	28 (0.11)
30 F 40	32 (0.12)
41 F 50	51 (0.20)
51 F 60	67 (0.27)
61 F 70	60 (0.25)
71 F 80	9 (0.04)
Acima 80	3 (0, 01)
Escolaridade	
< 1º Grau	80 (0.32)
≥ 1º Grau	170 (0.68)
Menopausa	
Sim	107 (0,43)
Não	143 (0,57)

Fonte: LAPAC – NMT/UFPA

Com base nos resultados obtidos, percebe-se maior incidência de atipias escamosas de significado indeterminado em mulheres de 41 a 70 anos, representando 72% do universo amostral.

Resultado semelhante foi encontrado por Silveira et al. (2007). Esses achados podem ser explicados pelas alterações na produção hormonal feminina que ocorrem com a chegada da menopausa. Quase metade das mulheres afirmou estar no período da menopausa (42,4%). Segundo Kurman e Solomon (1992 *apud* PEDROSA, 2003, p.65-66):

[...] [a] ocorrência do diagnóstico de ASCUS em mulheres menopausadas pode sofrer um aumento, pois nessa fase há uma diminuição na produção de hormônios, tal qual o estrogênio e com a diminuição deste, as células alteram-se e tais alterações podem permitir que essas células se enquadrem nos critérios utilizados para definir uma atipia escamosa de significado indeterminado.

A maioria das mulheres, 120 (48%), informou possuir o 1º grau incompleto; 41 (16,4%) possuem o 1º grau completo; 71 (28,4%) possuem o 2º grau; apenas 6 (2,4%) cursaram o ensino superior, enquanto que 6 (3,6%) mulheres são analfabetas. Ainda, 6 fichas (2,4%) não estavam preenchidas.

Segundo Pedrosa (2003, p.66): “A escolaridade pode ser um indicador de classe socioeconômica, o que sugeriria que estas mulheres pertencessem a classes menos favorecidas, o que seria compatível com o perfil de usuários do Sistema Único de Saúde (SUS)” (PEDROSA, 2002).

Nos resultados dos exames realizados, foi observada uma prevalência de 32% de ASCUS, sendo o segundo diagnóstico mais prevalente entre as alterações celulares em relação a 53% de lesões intraepiteliais de baixo grau (LIEBG), de 9% de Células glandulares com atipias de significado indeterminado não neoplásico (CGASI r), e 0,04% de células glandulares atípicas de significado indeterminado, provavelmente neoplásico (CGASI n); 5% entre as lesões intraepiteliais de alto grau (LIEAG), e o carcinoma escamosa invasivo (CEI) representou 1% do universo de 806 amostras com alterações celulares analisadas e diagnosticadas no Laboratório de Anatomia Patológica e Citopatologia (LAPAC-NMT/UFPA) (Tabela 2).

Tabela 2 - Prevalência de lesões intraepiteliais de baixo e alto grau de ASCUS e de câncer de colo uterino pelo exame de Papanicolau no período de janeiro de 2013 e dezembro de 2015 (n=806), Belém, Pará, Brasil, 2016.

Resultado	Ano			Total	
	2013	2014	2015	N=806(1.00)	
LIEBG ¹	217	147	64	428	(0,53)
LIEAG ²	15	12	10	37	(0,05)
CEI ³	3	6	2	11	(0,01)
CEASI r ⁴ (ASC-US)	96	86	39	221	(0,28)
CEASI n ⁵ (ASC-H)	17	7	5	29	(0,04)
CGASI r ⁶	41	31	4	76	(0,09)
CGASI n ⁷	2	1	1	4	(0,004)

Fonte: LAPAC – NMT/UFPA

¹LIEBG: Lesão Intraepitelial Escamosa de Baixo Grau; ² LIEAG: Lesão Intraepitelial Escamosa de Alto Grau; ³ CEI: Carcinoma escamoso invasivo; ⁴CEASI r (ASC-US): Células escamosas com atipias de significado indeterminado não neoplásicas (reativas); ⁵ CEASI n (ASC-H): Células escamosas com atipias de significado indeterminado provavelmente neoplásicas, não podendo se excluir lesão de alto grau. ⁶CGASI r: Células glandular com atipias de significado indeterminado, não neoplásico (reativo); ⁷CGASI n: Células glandular com atipias de significado indeterminado, provavelmente neoplásico.

No que diz respeito ao aspecto do colo do útero, o que chamou bastante atenção foi o fato de 137 (54,8%) fichas não estarem devidamente preenchidas. Segundo Silveira et al. (2007), “Essa informação, se bem processada, pode mostrar uma correlação entre esse parâmetro e a presença de atipias no esfregaço cérvico-vaginal”. O preenchimento correto e completo dos dados é muito importante e deveria ser estimulado, pois a partir dos dados fornecidos torna-se possível uma melhor definição do perfil e adoção de medidas preventivo-curativas.

São indiscutíveis os avanços proporcionados pela citologia oncótica na prevenção de doença neoplásica invasiva da cervix uterina.

Os favoráveis indicadores de incidência e mortalidade observados comumente em diversos países europeus, da América do Norte e Japão (HAKAMA, 1986), são prova irrefutável da contribuição do exame de Papanicolau no incremento da detecção precoce de atipias celulares potencialmente cancerígenas, o que facilita sobremaneira o manejo terapêutico e possibilita elevadas taxas de cura.

Cabe ressaltar que o potencial benefício oferecido pela citologia cervical está diretamente relacionado à capacidade de cada região ou país em estruturar um eficiente programa de rastreamento organizado.

Tal programa deve contemplar pré-requisitos imprescindíveis, a saber: confecção de banco de dados com informações sobre a população-alvo a ser rastreada e atualizações periódicas sobre a conformidade dos intervalos de realização dos exames; montagem de uma ágil rede de convocação das usuárias em não conformidade com os prazos de repetição dos exames e daquelas com testes positivos que necessitem de avaliação complementar.

Faz-se, ainda, a implementação de iniciativas responsáveis de educação voltadas para a formação e requalificação de profissionais que atuam em todas as etapas do processo de rastreamento; garantia às usuárias com testes alterados a pronta investigação adicional e o encaminhamento prioritário para tratamento das mulheres com lesões cervicais invasivas confirmadas. Adicionalmente, é necessário garantir rigorosos critérios de qualidade em todas as etapas do rastreamento com monitoramento ativo e contínuo.

Em relação ao diagnóstico de ASCUS, ele se baseia principalmente na presença de aumento de duas a três vezes do volume núcleo de uma célula normal -hipercromasia leve e bordas nucleares irregulares. Segundo Lima et al. (2002), apesar dos critérios citomorfológicos estabelecidos para o diagnóstico de ASCUS, a aplicação destes parâmetros é subjetiva, fato este realçado pela variação das taxas reportadas por diferentes laboratórios, estimadas desde 0,2% até 9%. É consenso que o diagnóstico de ASCUS não deve representar mais que 5%, com uma taxa média de 2,8%, de todas as amostras citológicas encaminhadas a um serviço de citopatologia, sendo estabelecido ainda que estes casos não devam exceder duas a três vezes o volume de espécimes correspondentes à lesão intraepitelial escamosa de baixo grau.

Neste estudo, a taxa de ASCUS foi de 2,31%, condizente com o perfil acima citado. É importante ressaltar que tal diagnóstico foi complementado, conforme recomendação do Bethesda sobre a qualificação do processo, no que se refere à subclassificação de ASCUS. No universo de 250 amostras diagnosticadas com ASCUS, obtiveram-se os seguintes resultados: células escamosas com atipias de significado indeterminado não neoplásicas, reativas (ASC-US) que representaram 28% das amostras e células escamosas com atipias de significado indeterminado provavelmente neoplásicas, não podendo se

excluir lesão de alto grau (ASC-H), que representou 3% das amostras estudadas positivas para ASCUS.

O diagnóstico de ASCUS gera ansiedade tanto no clínico quanto, principalmente, na paciente, que não apreende o verdadeiro significado da anormalidade, acreditando, muitas vezes, tratar-se de doença mais grave que a própria NIC-neoplasia intra-epitelial cervical (LIMA, 2002). Por isso, o diagnóstico de ASCUS foi realizado com cuidado e cautela pelo médico patologista responsável. Pode-se perceber a importância deste estudo sobre ASCUS tendo em vista a sua estreita relação com lesões intra-epiteliais escamosas (LIMA, 2002).

Conclusão

O percentual de atipias indeterminadas no LAPAC-NMT/UFPA está em acordo com a recomendação do Sistema Bethesda. A frequência de ASCUS neste estudo não representa mais que 5% que o total de exames colpocitopatológicos processados no LAPAC.

Em conclusão, foi possível identificar algumas características de mulheres diagnosticadas com ASCUS que foram atendidas por algumas unidades de saúde em Belém do Pará, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015. Dentre as principais características, pode ser citado que a maioria se encontra na faixa etária acima de 50 anos, possui o 1º grau incompleto, quase metade apresenta colo sem tumor evidente, encontra-se na menopausa, entre outras. Espera-se esclarecimento desses achados, a partir da realização de testes para detecção do HPV, p16 e colposcopia para fazer melhor avaliação dessas usuárias do SUS.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Projeto de extensão “Avaliação das doenças infecciosas de transmissão sexual ou não por métodos de diagnósticos cito histopatológicos, sorológicos e da biologia molecular no município de Belém, Estado do Pará”, ao apoio do Laboratório de Anatomia Patológica e Citopatologia (LAPAC/NMT), ao Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA), à Universidade Federal do Pará (UFPA), e aos funcionários da referida instituição.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflito de interesse.

Referências

ALTS. The ASCUS-LSIL Triage Study (ALTS) Group. Results of a randomized trial on the management of cytology interpretations of atypical squamous cells of undetermined significance. **Am J Obstet Gynecol**, v.188, n.6, p.1383-92, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer (INCA). **Câncer do colo do útero**. Rio de Janeiro; 2008. [citado 2008 out. 15]. Disponível em: http://www.inca.gov.br/conteudo_view.asp?id=326

BRASIL. Ministério da Saúde (MS) e Instituto Nacional do Câncer (INCA). **Diretrizes Brasileiras para o Rastreamento do Câncer do Colo do Útero**. Rio de Janeiro, p. 45-46, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS) e Instituto Nacional do Câncer (INCA). **Diretrizes Brasileiras para o Rastreamento do Câncer do Colo do Útero**, Atualização 2016. Rio de Janeiro, p. 46-62, 2016. [citado 2016 out. 04]. Disponível em: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/9000f2004b39c00db985bf66c974cd7f/Diretrizes+Brasileiras+2016_vers%C3%A3o+Consulta+P%C3%ABblica.web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9000f2004b39c00db985bf66c974cd7f

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer (INCA). Manual de Gestão da Qualidade para Laboratório de Citopatologia. Rio de Janeiro; 2016. [citado 2016 dez. 03]. Disponível em: http://www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/livro_completo_manual_citopatologia.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.388, de 30 de dezembro de 2013. Rio de Janeiro, 2013. [citado 2014 set. 16]. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt3388_30_12_2013.html.

CAMPOS, K.L.M. **Eficiência dos métodos de coleta clínica e auto coleta, de células cervicais e vaginais, para detecção do DNA de papilomavírus humano**. 2013. 62 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

CASARIN, M.R.; PICCOLI, J.C.E. Educação em saúde para prevenção do câncer de colo do útero em mulheres do Município de Santo Ângelo/RS. **Cien Saude Colet**, v.16, p. 3925-32, 2011.

CASTELLSAGUÉ, X. HPV and cervical cancer in the world: 2007 report. **Vaccine**, v. 25, Suppl. 3, p. 1-230, 2007.

CENTER for Disease Control and Prevention (CDC). **Prevention of Genital Human Papillomavirus Infection**. Center for Disease Control and Prevention. 2004. [citado 2016 nov. 04]. Disponível em: <http://www.cdc.gov/std/hpv/stdfact-hpv.htm>.

COX, J.T et al. Human papillomavirus testing by hybrid capture appears to be useful in triaging women with a cytologic diagnosis of atypical squamous cells of undetermined significance. **Am J Obstet Gynecol**, v. 172, p. 946-54, 1995.

CUZICK, J. et al. Overview of human papillomavirus-based and other novel options for cervical cancer screening in developed and developing countries. **Vaccine**, v.26, p. K29-K41, 2008.

CYTRYN, A. et al. Prevalence of cervical intraepithelial neoplasia grades II/III and cervical cancer in patients with cytological diagnosis of atypical squamous cells when high-grade intraepithelial lesions (ASC-H) cannot be ruled out. **Med J.**, São Paulo, v.127, n.5, p.283-7, 2009.

FREGNANI, J.H.T. et al. Could Alarming High Rates of Negative Diagnoses in Remote Rural Areas Be Minimized with Liquid-Based Cytology? Preliminary Results from the RODEO Study Team. **Acta Cytol.**, p.69-74, 2012.

GAMARRA, C. J.; VALENTE, J. G.; AZEVEDO E SILVA, G. Correção da magnitude da mortalidade por câncer do colo do útero no Brasil. **Rev Saúde Pública**, v. 44, n. 4, p. 629-38, 2010.

HAKAMA, M.; MILLER, A.B.; DAY, N.E. Screening for cancer of the uterine cervix. **IARC Scientific Publications**, Lyon: International Agency for Research on Cancer, n. 76, 1986.

HOSPITAL Ophir Loyola (HOL). **Tipos mais Comuns de Câncer**. Disponível em: <http://www.ophirloyola.pa.gov.br/tipos-mais-comuns-de-cancer/>. Acesso em: 29 jun. 2014.

INCA, I. N. Coordenação de Prevenção e Vigilância. **Estimativa 2010: incidência de câncer no Brasil**, 2008.

INSTITUTO Nacional do Câncer (INCA). **Tipos de Câncer**. Disponível em: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/colo_uterio/definicao. Acesso em: 29 jun. 2014.

JACYNTO, C. HPV: Infecção Genital Feminina e Masculina. **Revinter**, 1.ed, 1994.

LIMA, D.N.O. et al. Diagnóstico citológico de Ascus: sua importância conduta clínica. Rio de Janeiro, v. 38, p. 46-48, 2002.

MAGALHÃES, M.L.C.; REIS, J.T.L. Ginecologia Infanto-juvenil. Diagnóstico e Tratamento. Medbook, 2007.

MAEDA, M.Y.S. et al. Estudo preliminar do SISCOLOQualidade na rede de saúde pública de São Paulo. **J Bras Patol Med Lab**, v.40, n.6, p.425-9, 2004.

NORONHA, V.L. et al. Papilomavírus Humano (HPV) em Mulheres Submetidas a Rastreamento para Câncer de Cérvix Uterina, Belém – Pará – Brasil. **J bras Doenças Sex Transm**, v.23, n.1, p. 5-11, 2011.

PARKIN, M.; PISANI, P.; FERLAY, J. **Cancer Incidence and Mortality Worldwide: IARC Cancer Base Nº 10**.2008. Disponível em: <http://globocan.iarc.fr>.

PASSOS, M. Doenças Sexualmente Transmissíveis. 2.ed. **Se educar, dá para evitar**. 2001.

PEDROSA, M. L. **Perfil epidemiológico de mulheres portadoras de atipias escamosas de significado indeterminado atendidas pelo programa de controle do câncer de colo de uterino no município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, p. 65-66, 2003.

PURAMEN, M.; SYRJÄNEN. Human Papillomavirus Infections in Children: The potential role of maternal transmission. **Crit. Rev. Oral Biol. Med**, v. 11, p. 259-274, 2000.

REID. R. Biology and colposcopic features of human papillomavirus-associated cervical disease. **Obst Gynecol Clin North Am.**, n. 20, p.123-51, 1998.

ROTELI-MARTINS, C.M. et al. Associação entre idade ao início da atividade sexual e subsequente infecção por papilomavírus humano: resultados de um programa de rastreamento brasileiro. **Rev Bras Ginecol Obstet. Brasil**, v. 29, n.11, p. 578-587, 2007.

SAWAYA, G.F.; GRIMES, D.A. New technologies in cervical cytology screening: a word of caution. **Obstet Gynecol.**, n.2, p.307-310, 1999.

SILVEIRA, L.M.S.; MENDES, J.C.; PEREIRA, I.P. Estudo das atipias escamosas indeterminadas em relação às informações clínicas. **NewsLab**, n. 82, 2007.

SCHIFFMANN, M.H.; BRINTON, L.A. The epidemiology of cervical carcinogenesis. **Cancer**, v. 76, p. 1888-901, 1995.

SOLOMON, D. Nomenclature for cervicovaginal cytology. In: GEORGE, L. WIED et al. Compendium on Diagnostic Cytology-Nomenclature for Cervicovaginal Cytology. **International Academy of Cytology, Chicago**, n.7, p.40-43, 1992.

WRIGHT, T.C.J. et al. ASCCP - Sponsored Consensus Conference. 2001 Consensus Guidelines for the management of women with cervical cytological abnormalities. **JAMA**, p.2120-2129, 2002.



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
02/01/2017

PROJETO DE EXTENSÃO “ORQUESTRANDO A RECICLAGEM”

OUTREACH PROJECT “ORCHESTRING RECYCLING”

PR - BRASIL

*Adriane Zanutto**
*Sabrina Pereira Ishida**
*Elis Regina Duarte***

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar o projeto de extensão “Orquestrando a Reciclagem”, desenvolvido pelo Grupo PET de Engenharia Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, em parceria com o Instituto Reviver. Esta ação foi promovida para contribuir com a conscientização sobre reciclagem, sendo dividida em apresentação de conteúdo teórico, mesa redonda, jogo e oficina sobre instrumentos musicais a partir de material reciclado. Pode-se observar que a maioria das crianças não tinham conhecimento dos conceitos abordados e não faziam a reciclagem. Conclui-se que a utilização de brincadeiras e oficinas práticas auxiliou no processo de aprendizagem, além de enfatizar a importância de ações extensionistas que proponham soluções viáveis para problemas que afetam a comunidade externa à universidade.

Palavras-chave: reciclagem; educação; extensão; lúdico.

ABSTRACT

This study presents the outreach project “Orchestrating Recycling” carried out at Federal Technological University of Paraná - Campus Ponta Grossa by group PET of Chemical Engineering course, in partnership with *Reviver* Institute. It aimed to raise awareness about recycling. It was divided into presenting the theoretical content, group discussion, game and workshop on musical instruments created using recycled material. It was noted that the majority of the children did not have knowledge about the concepts discussed and did not recycle. It is possible to conclude that the use of playful activities and practical workshops improves the learning process. Besides, it demonstrates the importance of outreach actions that deal with solutions to problems faced by the community outside the university.

Keywords: recycling; education; outreach; ludic.

* Alunas de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR-PG), PR – Brasil.

** Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR-PR), PR – Brasil. E-mail: erduarte@utfp.edu.br

Introdução

A união de conhecimentos e a consolidação dos pilares ensino, pesquisa e extensão têm dado novas perspectivas de intervenções da Universidade na comunidade, onde seu papel principal é a formação de cidadãos comprometidos socialmente e com senso de responsabilidade individual dentro do contexto em que estão inseridos. Segundo Valle (2015), instituições de ensino superior produzem muito conhecimento sobre a problemática de resíduos, mas tendo pouca efetividade na conscientização a respeito da coleta seletiva, dentro do próprio ambiente universitário, havendo a necessidade de que a pesquisa seja fomentadora de ações voltadas também ao ensino e extensão.

O rápido crescimento das cidades – característico de países em desenvolvimento – acompanhado pela falta de planejamento urbano, são alguns dos importantes fatores geradores de problemas socioambientais, dentre os quais se destaca a produção desmedida de lixo. Frente a esta situação, perante a Lei nº 12.305 de 2 de agosto de 2010, foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos, fornecendo diretrizes aos governos municipais quanto a sua responsabilidade na modificação do panorama do lixo no Brasil, a fim de diminuir o montante de resíduos que é levado aos aterros por meio de medidas como a coleta seletiva e a implantação de projetos de compostagem de resíduos orgânicos.

Entretanto, para que se façam efetivas as mudanças governamentais, é necessária uma mudança de hábitos por parte da população, no que diz respeito à correta separação do lixo para a coleta seletiva. A reciclagem consta como uma das soluções mais viáveis economicamente para problemas pertinentes ao lixo. O gerenciamento do material reciclável, além de diminuir a quantidade de resíduos levados ao aterro, permite que recursos primários sejam poupados (FIQUEREDO, 1994).

De acordo com Plavac e colaboradores (2014), os princípios da Educação Ambiental e a extensão universitária são próximos, principalmente por suas aplicações práticas e capacidade de atuar e transformar a sociedade. Segundo Talamoni e Sampaio (2003), um problema presente na educação é a falta de envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem, uma vez que a compreensão da realidade se dá mais efetivamente por aspectos concretos do que por aspectos abstratos, ou seja, faz-se necessário ver na prática o que já é sabido em teoria para que o conhecimento seja construído de uma maneira mais interessante para o aluno. Segundo PIAGET (1978), a brincadeira contribui para o desenvolvimento intelectual da criança e estimula o pensamento para a solução de problemas, sendo um importante meio de aprendizagem.

Tendo em vista os aspectos apresentados, foi realizada uma ação extensionista promovida pelo Grupo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Engenharia Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, junto aos alunos do Instituto Reviver, com faixa etária de 6 a 13 anos, também localizado no município de Ponta Grossa. Esta ação foi promovida para contribuir com a conscientização acerca da reciclagem, melhorando a problemática do lixo dentro do instituto, bem como, em suas adjacências, lançando mão do princípio de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão e da utilização de recursos lúdicos no processo de aprendizagem.

Método

O PET é desenvolvido por um grupo de graduandos do curso de Engenharia Química, com tutoria de um docente, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos seus objetivos é o desenvolvimento de ações extensionistas. A Extensão Universitária é “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (GARRAFA, 1987/1988, p. 109).

Para o desenvolvimento de uma atividade de educação ambiental é importante conhecer a realidade local, esta investigação antes da intervenção se faz necessária para sucesso do projeto (CUNHA; ZENI, 2007; PLAVAC et al., 2014). Desta forma, foi escolhida uma instituição parceira para execução da ação, o Instituto Reviver, o qual atende 30 crianças no contraturno escolar, na faixa etária de 6 a 13 anos.

Muitos autores defendem que o uso de brincadeiras durante o processo de aprendizagem pode ser uma poderosa ferramenta, auxiliando no desenvolvimento infantil, tornando o aprendizado mais atrativo para as crianças e permitindo aos educadores o uso de outros recursos além dos tradicionais (CORAZZO; VIEIRA, 2007). O tema de reciclagem já é abordado por diversos autores através de brincadeiras, levando aos alunos os conhecimentos de maneira atrativa e proporcionando o aprendizado dentro de um ambiente recreativo (ALVES, 2015; NOGUEIRA, 2015; VIEIRA, 2015).

O projeto foi desenvolvido buscando integrar todas as crianças, ou seja, para que todas elas participassem de forma coletiva. Dessa forma, foi primordial a busca de atividades que instigassem todas as idades e sentidos e, assim, buscou-se inserir a criança na atividade através do uso de um vídeo, conhecer suas opiniões e sentimentos referentes ao assunto e fazê-la participar de algo como agente ativo na aprendizagem, através do desenvolvimento de uma atividade prática. Para tanto, a ação dividiu-se em apresentação de conteúdo teórico, mesa redonda, atividade lúdica na forma de jogo e oficina sobre instrumentos musicais, a partir de material reciclado.

A elaboração de todo material utilizado partiu do princípio de que a atividade deveria ser descontraída e, ao mesmo tempo, informativa. Foi elaborada uma apresentação de slides tratando do conceito de reciclagem, utilizando-se vídeos com linguagem acessível à idade dos participantes, com personagens infantis. A mesa redonda buscou conhecer os sentimentos das crianças sobre o que assistiram e o conhecimento que tinham sobre o assunto.

Como forma de fixação do conhecimento foi elaborado um jogo, que consistia em cartões com imagens de diversos objetos, recicláveis ou não, e um *kit* de lixeiras com as cores referentes aos materiais da coleta seletiva (Figura 1). Para parte prática foram confeccionadas lixeiras de papelão, as quais possuem divisões, todas na cor branca, para as crianças pintarem com as cores específicas para cada material e, ao final, deixadas no Instituto para que fossem utilizadas nos ambientes comuns às crianças (Figura 2).

Figura 1. Jogo alusivo ao processo de reciclagem



Figura 2. Construção das lixeiras para material reciclado.

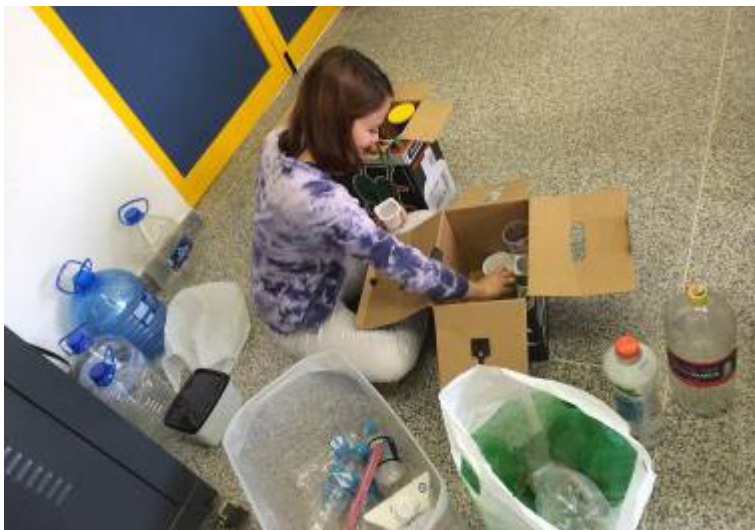


Também foram confeccionados tutoriais para a construção de instrumentos com materiais recicláveis e *kits* com materiais reciclados, para serem utilizados na oficina Orquestrando a Reciclagem. Após toda pesquisa sobre reciclagem ter sido realizada, definidas as ações e atividades, o grupo PET divulgou para os alunos de graduação dos cursos de engenharia da UTFPR (Campus Ponta Grossa), pois buscavam voluntários para o desenvolvimento de uma ação extensionista, os quais poderiam contribuir com materiais reciclados ou auxiliarem na execução das atividades.

Resultados

Muitos graduandos contribuíram com a coleta de material reciclado, especialmente garrafas plásticas e caixas de papelão; três alunos do curso de Engenharia Química auxiliaram na aplicação da atividade no Instituto Reviver. Após o recebimento dos materiais, eles foram separados e montados *kits* para que os alunos pudessem utilizá-los (Figura 3), dando início às etapas práticas, executadas no Instituto Reviver.

Figura 3. Separação dos Kits para atividade Orquestrando a Reciclagem.



A primeira foi a apresentação do vídeo com personagens conhecidos, dentre eles super-heróis e princesas, permitindo a criança visualizar os conceitos no “seu mundo”, onde ela pode participar e fazer a diferença. Com a mesa redonda, observou-se que apenas cinco das trinta crianças faziam a separação do lixo em casa e na escola. Destas, duas separavam para ter uma fonte de renda com a venda do lixo reciclado (Figura 4).

Figura 4. Etapas Vídeo e Mesa Redonda.



Na segunda etapa, foram utilizados os jogos educativos, para os quais as crianças foram divididas em seis grupos aleatoriamente; em cada grupo, 3 facilitadores (graduandos voluntários ou “petianos”) executavam a atividade e explicavam que o jogo teria várias lixeiras com as cores específicas para cada tipo de material. As crianças receberam 5 fichas e, individualmente, iam colocando nas lixeiras. Apenas ao final foram retiradas todas as fichas de cada uma das lixeiras e discutido sobre o certo e errado.

Optou-se por discutir apenas ao final quais foram colocadas corretamente, a fim de impedir que a criança que colocasse na lixeira errada ficasse constrangida ou triste. Para cada resposta certa observou-se que as crianças ficavam muito contentes e vibravam com o acerto. De uma forma geral, todos os grupos tiveram poucos erros na escolha da lixeira correta. O uso desta atividade estimulou todas as idades e os menores ficaram muito felizes por “brincarem” com os grandes em harmonia (Figura 5).

Figura 5. Execução dos jogos aplicando conhecimento sobre reciclagem



A etapa de pintura das caixas de reciclagem é ilustrada na Figura 6. Os alunos demonstraram muito interesse em participar desta atividade, especialmente porque estavam construindo algo com materiais que utilizavam habitualmente – pincéis e tintas. Ao final da atividade, pôde-se observar que as crianças não apenas pintaram com as cores, mas também enfeitaram com flores, pássaros e com seus nomes, demonstrando a compreensão da importância da separação do lixo, que pode ser reutilizado para natureza, e a facilidade de execução dessa ação na escola e em casa.

Figura 6. Customização da lixeira da coleta seletiva.



A etapa final do projeto foi o desenvolvimento da oficina “Orquestrando a Reciclagem”, na qual foram utilizados os *kits* e também os tutoriais. Observou-se que algumas crianças não sabiam ler, sendo assim, os facilitadores explicavam o passo a passo. Porém, os maiores não tiveram motivação para ler (talvez pela ansiedade em também colocar a “mão na massa”), então, foram construindo junto com os menores. Dessa forma, os tutoriais acabaram não sendo utilizados, mas a integração entre todas as idades foi muito grande, permitindo que os maiores esperassem para que os pequenos utilizassem os materiais, que aprendessem a trabalhar em grupo, dividir e, principalmente, esperar a sua vez (Figura 7).

Figura 7. Oficina Orquestrando a Reciclagem: construção dos instrumentos



Ao final da oficina, cada um dos alunos criou a partir de materiais reciclados, tesoura, colas e papéis coloridos alguns instrumentos musicais, entre eles: trompa, eco bateria (Figura 8) e chocalho (Figura 9). Além disso, as crianças desenvolveram sua coordenação motora fina, trabalho em grupo e, a partir do que era "lixo", fizeram algo divertido, o que permitiu a construção de um brinquedo educativo com materiais reciclados que serviram para uma grande festa musical. A Figura 10 apresenta alguns dos instrumentos confeccionados, os quais as crianças levaram para casa.

Figura 8. Imagem da Eco Bateria.



Figura 9. Imagem do Chocalheco



Figura 10 . Instrumentos musicais confeccionados pelas crianças.



Notou-se que a execução deste projeto levou a um maior esclarecimento, não só da necessidade da reciclagem, como também, das formas possíveis de se realizar esse trabalho, fomentando o menor uso de produtos industrializados com muitas embalagens descartáveis. Levando essas informações a crianças e jovens, eles podem adquirir hábitos que prejudiquem o mínimo possível o ecossistema terrestre ao longo de suas vidas, permitindo também que levem esse conhecimento aos pais e familiares.

Para os graduandos e “petianos” que participaram da ação, observou-se que eles desenvolveram todas as atividades com motivação, pois as crianças se mostravam ávidas pelo aprender. Nas atividades propostas, eles conseguiram “entrar no mundo” dos alunos, através das brincadeiras e da forma como foi introduzido o conhecimento. Perceberam que é possível, com ações simples, incitarem crianças a serem novos agentes em suas casas e também na escola.

Além disso, os participantes desenvolveram sua criatividade, responsabilidade, vivenciaram novas realidades, buscaram novas metodologias para a aprendizagem e atuaram na sociedade, promovendo uma ação extensionista, integrando a universidade e a comunidade.

Conclusão

As crianças participantes demonstraram, em grande parte, desconhecimento sobre os conceitos da reciclagem, tais como as cores das lixeiras, o que descartar em cada uma, as razões para realização da reciclagem, entre outros.

Durante e após a realização das atividades, constatou-se um melhor entendimento dos participantes com relação à identificação de objetos recicláveis utilizados no dia a dia e como reaproveitá-los de forma simples. Além disso, a conscientização sobre a importância da reciclagem e de repassar estas informações com seus amigos e familiares.

Demonstrou-se na prática como a reciclagem pode ser realizada, inserindo as crianças nesse processo, fazendo com que elas obtivessem maior facilidade em absorver o conhecimento transmitido por meio das situações propostas, propiciando assim, situações que favorecessem a aprendizagem de forma natural e simples. A forma lúdica com a qual as atividades foram apresentadas, com materiais coloridos, jogos, trabalhos manuais para a construção de instrumentos musicais e pinturas, foram fundamentais para o entendimento do público alvo sobre o tema, aguçando a curiosidade e chamando a atenção dos participantes para a importância da reciclagem em questão.

Por meio deste projeto, foi possível perceber a grande necessidade de ações extensionistas, tanto para os participantes, como para os executores do projeto. A intervenção da universidade em um problema da comunidade, como a falta de consciência ambiental com relação à reciclagem, só foi possível por meio da tríade pesquisa, ensino e extensão. Possibilitando a descoberta de um problema que afeta muitas localidades, propondo soluções viáveis para este problema, e levando discussões sobre o tema para a comunidade externa à universidade.

Agradecimento

Agradecemos à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Câmpus Ponta Grossa). Ao Instituto Reviver
Ao Grupo PET Engenharia Química.
Ao financiamento dado pelo SESU/MEC através do Programa PET.
Aos alunos voluntários que participaram da ação.

Referências

BRASIL Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.305 de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Art. 14. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26264497/artigo-14-da-lei-n-12305-de-02-de-agosto-de-2010>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ALVES, Ana Terezinha Jaques et al. Reciclagem: educar para conscientizar. Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 18, 2012, Cruz Alta. **Anais eletrônicos...** Cruz Alta: Unicruz Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/cchc/reciclagem%20educar%20para%20conscientizar.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

Cordazzo, Mauro Luís Vieira; Duarte, Scheila Tatiana. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v.7, n.1, 2007.

CUNHA, T. S.; ZENI, A. L. B. A representação social de meio ambiente para alunos de ciências e biologia: subsídio para atividades em educação ambiental. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.18, 2007.

FIGUEIREDO, Paulo Jorge Moraes. **A sociedade do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental**. Prefácio: Osvaldo Seva Filho. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

GARRAFA, V. (org.). **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania**: relatório de atividades, 1987/1988. Brasília: Ed. UNB, 1989.

NOGUEIRA, Elaine C.; et al. **Projeto de educação ambiental: reciclar brincando**. Univap/FCSAC – Curso de Turismo. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG01428_02_A.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

PLAVAK, Tatieli; KATAOKA, Adriana Massaê; SURIANI-AFFONSO, Ana Lucia GARRAFA. Investigação sobre a inserção da temática ambiental no ensino fundamental em duas escolas de Guarapuava-PR. **Revista Conexão UEPG**. Vol. 10, n. 2, 2014.

TALOMANI, Jandira L. B., SAMPAIO, A. C. **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2003.

VALLE, Hardalla Santos do. **“Reciclar é Vida”: educando para transformar.** Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Disponível em: <<http://repositorio.furg.br:8080/bitstream/handle/1/3659/%E2%80%9CReciclar%20%C3%A9%20Vida%E2%80%9D%3A%20educando%20para%20transformar.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VIEIRA, Eliezer de Jesus. **Monografia: A Reciclagem Como Instrumento de Ensino.** Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaleta.com/monografia-a-reciclagem-como-instrumento-de-ensino/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.



Artigo recebido em:
06/11/2016
Aceito para publicação em:
27/12/2016