V.9 N.1 JANEIRO - JUNHO 2021 | ISSN 2318 - 2326

Interfaces

Revista de Extensão da UFMG



Volume 9, N. 1
JANEIRO - JUNHO DE 2021

ISSN 2318-2326

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
Prédio da Reitoria - 6o andar
Belo Horizonte – MG - BRASIL
CEP 31270-010

Telefone: +55 (31) 3409-4595

E-mail: revistainterfaces@proex.ufmg.br

Capas: Vitória Teixeira Costa.

As capas da presente edição da Revista Interfaces foram compostas a partir de imagens de origens diversas, sendo todas classificadas como imagens de domínio público e/ou de produção da própria bolsista.

Revista Interfaces

Revista de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Sandra Goulart Almeida
Reitora

Prof. Alessandro Fernandes Moreira
Vice-Reitor

Prof.ª Claudia Mayorga
Pró-Reitora de Extensão

Prof.ª Janice Henriques da Silva Amaral
Pró-Reitora adjunta de Extensão

Equipe Editorial

Prof. Leandro Alves Diniz
Editor chefe

Gabriela Braga Casali
Assistente Editorial

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz
Supervisora da revisão

Igor Alexsander Pereira
Bolsista

Izabela Pellucci Barreto Marotta
Bolsista

Leticia Mota Santos
Bolsista

Amana Dias Colares
Supervisora da tradução

Ariane Soares Souza
Bolsista

Sthefany Santos Magalhães
Bolsista

Christiana Valladão Novais
Voluntária

Ana Luiza Feltrin Hübner
Voluntária

Projeto gráfico

Prof.ª Natacha Rena
Orientadora

Vitória Teixeira Costa
Bolsista

Conselho Editorial

Adriana Sena Orsini (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Adriano R. A. do Nascimento (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Alexandro Cardoso Tenório (Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil), Alzira de Oliveira Jorge (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Angélica Espinosa Miranda (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil), Benigna Maria de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Daniel Pansarelli (Universidade Federal do ABC, Brasil), Djenane Ramalho de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Dolores Galindo (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil), Fernando Seffner (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil), Flávio Mattos (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), João Frederico da Costa Azevedo Meyer (Universidade Estadual de Campinas, Brasil), José Manuel Sita Gomes (Universidade Onze de Novembro, Angola), Jupira Mendonça (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Kabengele Munanga (Universidade de São Paulo, Brasil), Karla Galvão Adrião (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil), Leonardo de Oliveira Carneiro (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil), Leticia Cardoso Barreto (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Luma Nogueira de Andrade (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil), Lupicinio Iñiguez-Rueda (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Mara Viveros Vigoya (Universidad Nacional de Colombia, Colômbia), Maria Aparecida Moura (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Marcella Guimarães Assis (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Mariana Chaves (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Marcos Vinicius Bortolus (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Paulo Sérgio Nascimento Lopes (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Regina Helena Alves Silva (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil), Rogelio Marcial Vázquez (El Colegio de Jalisco, México), Rosângela de Tugny (Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil) e Tonico Benites (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil).

SUMÁRIO

EDITORIAL

Um "imperativo existencial e histórico" em um cenário de barbárie 08

por Leandro Diniz

Un "imperativo existencial e histórico" en un escenario de barbarie 11

por Leandro Diniz

CORDEL

Homenagem a Paulo Freire aprendi lendo Caju 14

por Vitorino-Sabe-Ler

ARTIGOS

Por uma Universidade mais diversa: a política de cotas para pessoas com deficiência e a extensão universitária 22

por Raquel da Silva Silveira, Raquel Guerreiro e Leandro Peratz Gomes

Por una Universidad más diversa: la política de cuotas para personas con discapacidad y extensión universitaria 41

por Raquel da Silva Silveira, Raquel Guerreiro e Leandro Peratz Gomes

Promovendo a saúde da criança hospitalizada e do seu familiar por meio da música 60

por Jeane Barros de Souza, Juliana Praxedes Campagnoni, Emanuelly Luize Martins, Ricardo Demeneck Reinaldo, Luana Reis e Tatiana Xirello

Promoviendo la salud de los niños hospitalizados y sus familias a través de la música 73

por Jeane Barros de Souza, Juliana Praxedes Campagnoni, Emanuelly Luize Martins, Ricardo Demeneck Reinaldo, Luana Reis e Tatiana Xirello

Extensão universitária: projeto Labinter em tempos de pandemia 86

por Suelen Regina Patriarcha-Graciolli e Ana Paula Gaspar Melim

Extensión universitaria: proyecto Labinter en tiempos de pandemia 100

por Suelen Regina Patriarcha-Graciolli e Ana Paula Gaspar Melim

Geotecnologias na Rede: experiência de Extensão Universitária através de uma Rede Social 114

por Alex Mota dos Santos e Daniel de Oliveira Soares

Geotecnologias na Rede: experiencia de Extensión Universitaria a través de una red social 128

por Alex Mota dos Santos e Daniel de Oliveira Soares

Sistematização da Assistência de Enfermagem ao idoso por meio da Visita Domiciliar: vivências de um projeto de extensão 142

por Camila Kuhn Vieira, Diego Paes Ehmke, Cristina Thum, Luana Possamai Menezes e Éder Luís Arboit

Sistematización de la Asistencia de Enfermería a los ancianos por medio de la Visita Domiciliaria: vivencias de un proyecto de extensión 166

por Camila Kuhn Vieira, Diego Paes Ehmke, Cristina Thum, Luana Possamai Menezes e Éder Luís Arboit

Formação profissional em diálogo com agricultura familiar mediada pela extensão universitária 173

por José Ribeiro da Silva

Formación profesional en diálogo con agricultura familiar mediada por la extensión universitaria 186

por José Ribeiro da Silva

O uso do jogo de tabuleiro humano na prevenção de acidentes domésticos na infância: relato de experiência 199

por Lorena Gomes de Araújo, Edficher Margotti, Amanda Gabrielly Miguel Rocha, Melissa Barbosa Martins, Gilcynara Maria Moura Rodrigues e Natalia Tifanny da Conceição

Uso del juego de mesa humano para prevenir accidentes domésticos en la infancia: informe de experiencia 211

por Lorena Gomes de Araújo, Edficher Margotti, Amanda Gabrielly Miguel Rocha, Melissa Barbosa Martins, Gilcynara Maria Moura Rodrigues e Natalia Tifanny da Conceição

Conversando sobre gênero e sexualidade com adolescentes 223

por Luiza Andrade Pereira Ferrer Silva, Marla Ariana Silva, Alexandre Coutinho de Melo, Eduarda Pampolin Miessi Luchini e Camila Souza de Almeida

Hablando sobre género y sexualidad con adolescentes 237

por Luiza Andrade Pereira Ferrer Silva, Marla Ariana Silva, Alexandre Coutinho de Melo, Eduarda Pampolin Miessi Luchini e Camila Souza de Almeida

Ensino de língua espanhola e extensão universitária: relato de experiência de uma professora em formação inicial 251

por Aline Silva Gomes e Cyndi Amanda Araújo de Souza

Enseñanza de lengua española y extensión universitaria: relato de experiencia de una profesora en formación inicial 267

por Aline Silva Gomes e Cyndi Amanda Araújo de Souza

Desenvolvimento de manequins para o ensino de moldagens para confecções de prótese bucomaxilofacial intraoral: relato de experiência 284

por Ana Luiza Michel Costa, Kathleen Salzamann Castro, Fernando Barbosa Marques Porfirio e Frederico Santos Lages

Desarrollo de maniquíes para la enseñanza de moldes para confecciones de prótesis bucomaxilofacial intraoral: un informe de experiencia 301

por Ana Luiza Michel Costa, Kathleen Salzamann Castro, Fernando Barbosa Marques Porfirio e Frederico Santos Lages

Elaborando discursos interdisciplinares pelo uso de instrumentos astronômicos históricos

por Ricardo Gutiérrez Garcés e Roberth De-Carvalho

320

335

Haciendo discursos interdisciplinarios mediante el uso de instrumentos astronómicos históricos

por Ricardo Gutiérrez Garcés e Roberth De-Carvalho

Divulgação da ciência na escola através do estudo da cárie dentária

por Lina Naomi Hashizume, Thalya Gabriela Moraes Carvalho, Nelso Alfeu da Rosa Motta Júnior, Natália Bregalda Rossoni, Ekaterine Brito Machado, Júlia Mariana dos Santos Jornada e Mayara de Oliveira Pacheco

350

359

Divulgación de la ciencia en la escuela a través del estudio de la caries dental

por Lina Naomi Hashizume, Thalya Gabriela Moraes Carvalho, Nelso Alfeu da Rosa Motta Júnior, Natália Bregalda Rossoni, Ekaterine Brito Machado, Júlia Mariana dos Santos Jornada e Mayara de Oliveira Pacheco

A formação e a profissão: a experiência extensionista de uma exposição fotográfica sobre a docência

por Renato Sarti, Milene Glauce Domingos Costa e Carlos Patrick Rebelo da Silva

368

380

Formación y profesión: la experiencia extensionista de una exposición fotográfica sobre la enseñanza

por Renato Sarti, Milene Glauce Domingos Costa e Carlos Patrick Rebelo da Silva

A reinvenção da extensão universitária em tempos de pandemia: "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" on-line

por Vanessa Cristina de Vasconcelos Grossi, Cristiane Rodrigues da Rocha, Leila Rangel da Silva, Inês Maria Meneses dos Santos, Ana Paula Assunção Moreira, Márcia Neves Barbosa, Carolina Siciliano da Luz e Beatriz Valim Egito do Amaral

392

402

La reinvención de la extensión universitaria en tiempos de pandemia: "El espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé" en línea

por Vanessa Cristina de Vasconcelos Grossi, Cristiane Rodrigues da Rocha, Leila Rangel da Silva, Inês Maria Meneses dos Santos, Ana Paula Assunção Moreira, Márcia Neves Barbosa, Carolina Siciliano da Luz e Beatriz Valim Egito do Amaral

Um "imperativo existencial e histórico" em um cenário de barbárie

Leandro Rodrigues Alves Diniz
Editor-chefe da Revista Interfaces
leandroradiniz@gmail.com

No final de 2020, quando fechávamos a última edição da Interfaces – Revista de Extensão da UFMG, 185.000 mortes por covid-19 haviam sido notificadas no Brasil. Decorridos seis meses desde então, esse número quase triplicou, superando a trágica marca de 513.000 mil mortes pela doença. Mais de meio milhão de óbitos. O Brasil é hoje o segundo país onde mais vidas foram ceifadas durante a pandemia, havendo previsões de que ultrapassará os EUA nos próximos meses. "Brasil acima de todos". Um país com menos de 3% da população mundial, que concentra 30% das mortes pelo vírus em todo o planeta[1]. Apesar de toda a capacidade do Sistema Único de Saúde e do trabalho incansável dos profissionais da saúde que estão na linha de frente – sem os quais a tragédia que se abate sobre nós seria ainda maior –, até o momento, apenas cerca de 15% dos residentes no Brasil completaram o esquema de vacinação[2].

Como é cada vez mais evidente, milhares dessas mortes são fruto de um projeto deliberado da extrema-direita brasileira – e não do seu suposto desvario ou incompetência. A extrema-direita que minimiza a gravidade da pandemia, que diz que o Brasil tem de deixar de ser "país de maricas" e enfrentar "de peito aberto" a "gripezinha". A que restringe o acesso a dados sobre a pandemia, que os manipula. A que, no comando da indústria de *fake news*, continua defendendo medicamentos cuja eficácia já foi negada por seus próprios fabricantes, ao mesmo tempo em que questiona vacinas aprovadas pelas comunidades científicas nacional e internacional. A que, por omissão e por interesses que ora estão sendo apurados pela CPI da covid, é responsável pela morosidade da vacinação no Brasil. A que aposta na "imunidade de rebanho": o vírus "é como uma chuva, vai atingir você".

Em semelhante cenário de barbárie – em que o capital, violentamente, subjuga o próprio direito à vida –, guardar a esperança parece cada vez mais difícil. Porém, tal como nos ensina Paulo Freire[3], "como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo". É com a certeza

[1] CORREIO BRAZILIENSE. *500 mil mortos por covid: 4 gráficos para comparar a tragédia do Brasil com a de outros países, 20 jun. 2021.* Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/06/4932535-500-mil-mortos-por-covid-4-graficos-para-comparar-a-tragedia-do-brasil-com-a-de-outros-paises.html. Acesso em: 24 jun. 2021.

[2] FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. BOLETIM OBSERVATÓRIO COVID-19 – SEMANAS EPIDEMIOLÓGICAS 22 E 23 (DE 30 DE MAIO A 12 DE JUNHO DE 2021). DISPONÍVEL EM: HTTPS://PORTAL.FIOCRUZ.BR/DOCUMENTO/BOLEtim-do-observatorio-covid-19-semanas-22-e-23. Acesso em: 23 jun. 2021.

[3] FREIRE, P. *Pedagogia da esperança.* São Paulo: Terra e Paz, 2013 [1992], p. 14.

de que a esperança é um "imperativo existencial e histórico"[4], que, orgulhosamente, trazemos o cordel "Aprendi lendo caju" para abrir a presente edição da Interfaces. Concebido pelo Prof. Fernando Limoeiro e apresentado na 20ª Jornada de Extensão da UFMG[5], tal texto homenageia aquele que é – e continuará sendo, apesar dos que têm lutado contra seu legado – o patrono da educação brasileira.

Que a leitura do cordel, assim como dos demais textos que compõem este novo número da Interfaces, focalizando práticas extensionistas em diferentes espaços do Brasil, contribua para "desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança"[6].

Boa leitura!

[4] *Ibidem*, p. 14.

[5] Evento ocorrido virtualmente em 16 de junho de 2021 pela plataforma YouTube. Disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=5FREPHgynkY. Acesso em: 28 jun. 2021.

[6] I*bidem*, p. 15.

Un "imperativo existencial e histórico" en un escenario de barbarie

Leandro Rodrigues Alves Diniz
Redactor-jefe de la Revista Interfaces – Revista de extensión de UFMG
leandroradiniz@gmail.com

A fines de 2020, cuando cerrábamos la última edición de Interfaces – Revista de Extensão da UFMG ("Revista de Extensión de la UFMG"), 185.000 muertes por covid-19 habían sido notificadas en Brasil. Después de seis meses, ese número casi se ha triplicado, superando la trágica marca de 513.000 mil muertes por la enfermedad. Más de medio millón de muertes. Brasil es, actualmente, el segundo país donde más vidas fueron quitadas durante la pandemia, con predicciones de que superará a Estados Unidos en los próximos meses. "Brasil acima de todos"*. Un país con menos del 3% de la población mundial, que concentra el 30% de las muertes por el virus en todo el planeta[1]. A pesar de toda la capacidad del *Sistema Único de Saúde* ("Sistema Único de Salud") y del trabajo incansable de los profesionales de la salud que están en primera línea – sin los cuales la tragedia que nos está devastando sería aún mayor –, hasta el momento, solo alrededor del 15% de los residentes brasileños han completado el calendario de vacunación[2].

Como se hace cada vez más evidente, miles de estas muertes son el resultado de un proyecto deliberado de la extrema derecha brasileña – y no de su supuesto desvarío o incompetencia. La extrema derecha que minimiza la gravedad de la pandemia, que dice que Brasil debe dejar de ser un "país de maricones" y enfrentar de "con el corazón abierto" la "pequeña gripa". La que restringe el acceso a los datos sobre la pandemia, la que los manipula. La que, al frente de la industria de las *fake news*, sigue defendiendo medicamentos cuya eficacia ya ha sido negada por sus propios fabricantes, al mismo tiempo que cuestiona las vacunas aprobadas por la comunidad científica nacional e internacional. La que, por omisión y por intereses que ahora investiga la CPI del covid, es responsable por la morosidad de la vacunación en Brasil. La que apuesta por la "inmunidad colectiva": el virus "es como la lluvia, te va a alcanzar".

En dicho escenario tan bárbaro– en el que el capital, violentamente, subyuga el derecho a la vida –, mantener la esperanza parece cada vez más difícil. Sin embargo, como nos enseña Paulo Freire[3], "como programa, la de-

[1] CORREIO BRAZILIENSE. *500 mil mortos por covid: 4 gráficos para comparar a tragédia do Brasil com a de outros países*, 20 jun. 2021. Disponible en: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/06/4932535-500-mil-mortos-por-covid-4-graficos-para-comparar-a-tragedia-do-brasil-com-a-de-outros-paises.html. Acceso en: 24 jun. 2021.

[2] FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Boletim Observatório Covid-19 – Semanas epidemiológicas 22 e 23 (de 30 de maio a 12 de junho de 2021). Disponible en: https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-do-observatorio-covid-19-semanas-22-e-23. Acceso en: 23 jun. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança.* São Paulo: Terra e Paz, 2013 [1992], p. 14.

sesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en el que no es posible unir las fuerzas indispensables en la lucha recreadora del mundo". Es con la certeza que la esperanza es un "imperativo existencial e histórico"[4], que, orgullosamente, traemos el cordel* *Aprendi lendo caju* ("Aprendí leyendo caju") para abrir esta edición de Interfaces. Diseñado por el Prof. Fernando Limoeiro y presentado en la 20ª Jornada de Extensão da UFMG[5], tal texto hace homenaje a quien es – y seguirá siendo, a pesar de los que han luchado contra su legado – el patrono de la educación brasileña.

Que la lectura del cordel, así como de los demás textos que componen este nuevo número de Interfaces, enfocados en las prácticas de extensión en diferentes espacios de Brasil, contribuyan a "desvelar las posibilidades, sin importar los obstáculos, para la esperanza"[6].

¡Buena lectura!

[4] *Ibidem*, p. 14.

*"Brasil sobre todos". Expresión utilizada por el actual presidente de la república, Jair Bolsonaro.

[5] Evento ocorrido virtualmente em 16 de junho de 2021 pela plataforma YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5FREPHgynkY. Acceso en: 28 jun. 2021.

[6] *Ibidem*, p. 15.

*La literatura de cordel es un género de la poesía popular, xilografado y/u oral. Se disponen los poemas en cuerdas finas para que sean llevados por los lectores que se interesan por la interpretación oral de la poesía.



Homenagem a Paulo Freire aprendi lendo Caju[1]

Para a Pró-reitora de Extensão Claudia Mayorga, pelo estímulo e o afeto, de quem acredita na força expressiva da arte popular no processo educacional. E aos meus colegas de luta do Teatro Universitário, em parceria com o Programa Polos de Extensão Pesquisa e Ensino da Fac. de Direito da UFMG, que, como o Mestre Paulo Freire, lutam para dar voz a quem não tem.

Prof. Fernando Limoeiro, ora conhecido como o cordelista: Vitorino- Sabe-ler.

Meus amigos camaradas
Prestem muita atenção!
A história que eu vou contar
Pertence a toda nação
É a história de um cego
Que serve bem de lição:

O meu nome é Vitorino
Que herdei do meu avô
Junto com a fama dura
De ser bom atirador
Melhor ainda na enxada
Seja na chuva, ou calor

Nasci em Xorropotó
Agreste do meu sertão
No meu sítio só tem água
Quando o rio dá vazão
Ou quando a chuva premia
Com as gotas da emoção

A miséria é muito ruim
E tem em qualquer lugar
Mas a pobreza sem água
Acredite: É de lascar!
Ver a criação morrer
Sem ter como ajudar

Mas também há outra sede
Que faz a gente tremer
Vem misturada com a fome
Da cultura e do saber
Que eu só vim descobrir
Depois que aprendi a ler

Depois de muito vexame
Que cego não percebia
Depois de engolir mentiras
Que meu patrão me emitia
De ser passado pra trás
Seja de noite ou de dia

[1] Um resumo do cordel ora publicado foi interpretado pelo prof. Fernando Limoeiro na 20ª Jornada de Extensão da UFMG, realizada em 16 de junho de 2021. O vídeo da apresentação encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BSW1YZSDmvk. Acesso em: 28 jun. 2021.

Um auxílio do governo
Nós passamos a receber
Mas tinha cheiro de esmola
Para quem não sabe ler
Principalmente meu avô
Que precisava escrever

E morria de vergonha
Pra assinar o documento
Dizia que era uma mistura
De lavrador com jumento
Pra quem não ler e não escreve
Receber é um sofrimento

Eu respeitava meu avô
E sentia seu tormento
O sujeito que não ler
Sente vergonha por dentro
É um cego tendo olho
Sente muito acanhamento

Mas o pior era eu
Que era um jumento novo
Um respeitado vaqueiro
Que todo mundo temia
Fingindo que era sabido
Mas que de nada sabia

Meu avô adoeceu
E eu passei a receber
Ocupando seu lugar
Mesmo sem saber ler
Sem nunca contar a ele
Que nunca soube escrever

Um dia eu estava no banco
Pra receber com acanhamento
Quando a mocinha do caixa
Percebeu meu sofrimento
- Moço, não há razão
Pra esse envergonhamento

- Todo trabalhador
Merece grande respeito
Se o senhor não sabe ler
Inda é tempo e tem direito
De aprender ler e escrever
Tornar-se um livre sujeito!

Fomos para uma palestra
De um professor arretado
Chamado de Paulo Freire
Um mestre muito afamado
Cada coisa que dizia
Me deixava entusiasmado

Mas quero lhe confessar
Fui tremendo e acanhado
Mas as palavras que ouvia
Me deixava iluminado
Como se um novo mundo
Tivesse descortinado

O mestre falava simples
E todo mundo entendia
Que ler também abre o pensar
Era o que ele mais queria
Que você lesse a palavra
E o que ela pretendia

Todo lavrador bem sabe
Além de plantar, pensar
E desvendando as palavras
Bem melhor raciocinar
E já sabendo escrever
Seus desejos registrar

O senhor pode acreditar
Que eu fiquei arrepiado
E ainda escondi na hora
Os meus olhos marejados
Confesso, desde esse dia
Que eu me senti transformado

Entrei num curso noturno
Que só tinha lavrador
Ganhei livros e cadernos
Parecia um professor
Em poucos dias, acredite
O saber me dominou

Eu perdi toda vergonha
De repetir, perguntar
E a fome foi aumentando
De ler e de "escrevinhar"
Além de aprender também
Diminuir e somar

Como fez o mestre Freire
Pra acabar a ignorância
Somou seu grande saber
Com amor e tolerância
Iluminando a consciência
Na velhice ou na infância

E disse pra minha mestra
E para a classe escutar:
- Escutei a vida inteira
Com medo de duvidar:
- "Que um papagaio velho
Jamais aprende a falar"

Mas o mestre Paulo Freire
Mudou logo meu pensar
- "Que o homem sem leitura
É fácil de dominar
Cai em qualquer armadilha
Que o poderoso aplicar"

A senhora aprendeu bem
Como o mestre a ensinar
A ler palavras da vida
Que a gente sabia usar
Roçado, enxada, partilha
Logo aprendi soletrar

Juntei um "cê" com um "a"
E um "jota" com um "u"
E pude escrever sozinho
A doçura do caju
Que plantei quando menino
Com sol quente e céu azul!

E tudo que eu julgava
Que era difícil de ler
Com as palavras do trabalho
Logo aprendi a escrever
Fui tomando consciência
E querendo mais saber

Eu juro professorinha
Que deve se orgulhar
De cada turma de cego
Que ajudou a enxergar
E ninguém nos fazer de bobo
E nosso destino domar.

Foi na luz do candeeiro
Que Eu treinei sem parar
Escrevia e repetia
As letras do bê a bá
E com elas fui juntando
Para palavras formar

Caju, feijão, macaxeira
Milho verde pra assar
Escrevi pé de umbu
Galinha, guiné, preá
Mangaba doce e sapoti
Umbu e também cajá

A professora aos poucos
Sentia admiração
E me deu outro caderno
Para eu treinar a lição
Logo misturei o juízo
Com as coisas do coração.

Mas confesso que a mestra
Só demonstrou vaidade
Quando me viu escrevendo
A palavra liberdade
Ela viu que estava certa
Eu escrevi felicidade!

Um dia fiz a besteira
De mostrar para o patrão
Que eu já sabia escrever
E ler sem erro a lição
Esperando o elogio
E a sua admiração

- Seu lugar é no roçado
Cuidando da plantação
Que é disso que depende
O lucro do seu patrão
Leitura não rende nada
E ainda dá confusão

- Fica metido a besta
Lendo jornal e revista
E quando menos se espera
Tem ideia de comunista
Tua caneta é a enxada
Que é o orgulho do nortista

- Isso é o que o senhor pensa
Mas aprendi diferente
A escola toda noite
Me faz mais inteligente
Até a lua se orgulha
Em me ver mais consciente

Um dia eu estava no banco
Pra receber com acanhamento
Quando a mocinha do caixa
Percebeu meu sofrimento
- Moço, não há razão
Pra esse envergonhamento

Saí de cabeça erguida
Sou lavrador do saber
Que em breve vai plantar
Outra forma de viver
Ensinando a meus irmãos
O valor de aprender

Eu costumei ter que ir
Ao banco pra receber
Levei uns belos cajus
Pra mocinha agradecer
E ela ficou espantada
Porque eu sabia escrever

Me disse emocionada
Pelos conselhos que deu
E ainda pelo cartão
Que eu escrevi e ela leu
Estava ali novo homem
Como um presente de Deus

"Tem muita gente sedenta
Doidinha pra aprender ler
E junto com as palavras
Pensar bem e debater
Fugir da dominação
Usando bem o saber."

"Todo homem tem direito
De mostrar o seu pensar
E defender o que é seu
Quando ele discordar
Lutar pelos seus direitos
Ler tudo o que assinar"

E no fim do outro mês
Quando vim pra receber
No caminho para o banco
Tudo eu gostava de ler
Lia letreiro de ônibus
Muito lugar pra comer

Já trouxe outro cartão
Que com alegria ela leu:
Quem luta e se alfabetiza
Torna o mundo mais seu
Já não é mais dominado
Descobre o que padeceu

Minha doce professora
Com Paulo Freire aprendeu
E com o saber dos alunos
Misturou e engrandeceu
Quem ensina sempre aprende
Com minha turma ela aprendeu

Trocou mil conhecimentos
Viu nossa realidade
Ensinou com essa mistura
E aprendemos de verdade
A dizer o que sentimos
E lutar pela igualdade

Foi aí que ela me disse
Você já está preparado
Para ouvir essa notícia
Que nos deixa revoltado:
Paulo Freire foi expulso
Por nos ter conscientizado!

E o que é mais perigoso
Por nos ter politizado
Fazer do aluno que ler
É um cabra bem informado
E que depois da leitura
Nunca mais é dominado!

Expulso do seu torrão
Para não ser torturado
Por espalhar o saber
E o pensamento apurado
Como aprender ilumina
Deixa mais capacitado.

De fato eu fiquei zangado
Como é triste a ingratidão!
Um governo que faz isso
Não merece meu perdão
E nem tão pouco o respeito
De um eleitor cidadão.

Comecei a ler os livros
Que ela me ofereceu
Livros de Paulo Freire
Deve ler, quem já não leu
Educação como prática
E mais livros me ofereceu

Do valor da liberdade
Pedagogia do Oprimido
Que eu confesso que foi esse
O que mais mexeu comigo
Ganhei de Cláudia Mayorga
Me senti muito querido

Vendi minha parte no sítio
Que meu pai tinha comprado
E o patrão bancava o dono
Do que se tinha plantado
Fui embora pra cidade:
Só volto quando formado!

Fui ser vigia num banco
Meu dinheiro foi poupado
De noite fiz um cursinho
De manhã andava armado
E tive a sorte danada
De nunca ser assaltado

Eu varava madrugadas
Mudando de apostila
Dormia em cima dos livros
Usava grande mochila
De manhã ainda estudava
Com a mente bem tranquila

Meu remédio era lembrar
Do mestre a grande lição
Que o pobre que estuda
É guerreiro e cidadão
E por ser trabalhador
Merece até louvação!

Cada ano que passava
Sentia perto a vitória
Como um grande corredor
Conquistando sua glória
E a Taça Paulo Freire
Premiando minha história

Até que chegou a hora
Da bendita formatura
A moça do banco foi
O presente era uma mistura
De caju com meu diploma
Mais o canudo da luta

Sou um bom advogado
Passei em terceiro lugar
Comprei o sítio sonhado
Que pai queria comprar
E o patrão endividado
Nem queria acreditar

E assim meus camaradas
Terminou meu desatino
Acabou minha cegueira
No livro do meu destino
Posso o cordel assinar
Como Dr. VITORINO!

BH, 12 de Junho de 2021.


First NYPD worker dies
G-20 adds $5 trillion to fight
Lockdown orgy halted
Coronavirus in Connelly
Page six
Emily Smith

Por uma Universidade mais diversa: a política de cotas para pessoas com deficiência e a extensão universitária

For a more diverse University: the quota policy for people with disabilities and university extension

Raquel da Silva Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Professora do Curso de Psicologia
raquelsilveira43@gmail.com

Raquel Guerreiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Doutoranda do PPG em Psicologia Social e Institucional
quelpapel@hotmail.com

Leandro Peratz Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Graduando de Psicologia
leandroperatz62@gmail.com

RESUMO

O tema da deficiência ganha mais corpo e relevância no cotidiano das universidades a partir da política de cotas para pessoas com deficiência em 2016. A presença desses/as estudantes desafia os modos de estruturação da universidade. O objetivo deste artigo é relatar, a partir do ingresso do primeiro cotista por deficiência no curso de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a criação do Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas (CEPAC) dentro de um programa de extensão. O referencial teórico-metodológico é da Psicologia Social e Institucional, do Modelo Social da Deficiência, sob uma perspectiva interseccional de raça e gênero. Através de grupo de estudos e participação em aulas de graduação, o CEPAC tem discutido e difundido saberes sobre a deficiência no Instituto de Psicologia da UFRGS, despertando o interesse acerca deste tema. Destacamos a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão para uma formação acadêmica crítica e transformadora.

Palavras-chave: Deficiência, Política de cotas, Extensão universitária, Capacitismo

ABSTRACT

The issue of disability gained more strength and relevance in the daily lives of universities since the quota policy for people with disabilities, in 2016. The presence of these students challenge the ways in which university is structured. The objective of this article is to report, from the entry of the first quota holder for disability in the psychology course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), the creation of the Collective Antiableist of Extension and Research (CEPAC) within a program of university extension. The theoretical-methodological frameworks are Social and Institutional Psychology and the Social Model of Disability, from an intersectional perspective of race and gender. Through the group of studies and participation in undergraduate classes, CEPAC has discussed and disseminated knowledge about disability at the UFRGS's Institute of Psychology, arousing the interest on this topic. We highlight the importance of the teaching-research-extension tripod for critical and transformative academic education.

Keywords: Disability, Quotas policy, University extension, Ableism.

INTRODUÇÃO

A inserção das pessoas com deficiência no Ensino Superior através da política de cotas é um avanço nas políticas públicas de inclusão. Estudos sobre esse processo histórico mostram que, desde a Constituição Federal de 1988, as conquistas dos movimentos sociais começaram a crescer, tanto nacional quanto internacionalmente. As proposições teóricas e jurídicas refletiam os anseios por uma inclusão efetiva, que enfrentasse as situações de discriminação e isolamento às quais pessoas com deficiência estavam relegadas. Nessa direção, foram fundamentais a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em 1990[1], a Declaração de Salamanca, em 1994, a elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF], publicada pela Organização Mundial da Saúde [OMS] em 2004 e a Lei Brasileira de Inclusão [LBI] (Lei n. 13.146, 2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse cenário levou à luta pelo aumento do acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior (Pereira, 2008). Assim, em dezembro de 2016, a Lei de Cotas Universitárias (Lei n. 12.711, 2012) foi alterada pela Lei n. 13.409 (2016), a fim de ampliar a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Dessa forma, 2018 é um marco nas universidades públicas brasileiras, em que se percebe um aumento significativo do ingresso de estudantes com deficiência, sendo a maioria com deficiência física e/ou sensorial (Petten, Costa, e Borges, 2018).

Nesse cenário, o objetivo do presente artigo é relatar, por meio da experiência de chegada do primeiro cotista com deficiência no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], a criação do Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas [CEPAC]. O ingresso desse aluno levou à ampliação das temáticas de um programa de extensão da psicologia social e institucional, ao despertar o interesse de docentes e estudantes pelos estudos sobre a deficiência na graduação em Psicologia. Não se pretende, de forma alguma, apresentar aqui um estudo de caso. Pelo contrário, por meio desta escrita a três, relatamos, de modo implicado, como a presença de pessoas com deficiência na universidade tem modificado nossa forma de pensar e de encarar o tema, tanto na vida cotidiana quanto na formação em psicologia. A criação do CEPAC, enquanto projeto dentro do programa de extensão universitária Núcleo de Pesquisa e Extensão Antirracista [NEPARPSI], tem-nos permitido abraçarmos essa temática e cruzá-la com outras já trabalhadas, como o racismo e o sexismo.

Desde 2006, a UFRGS atua com políticas públicas específicas para estudantes com deficiência e, em 2014, foi criado o INCLUIR - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade[2], gestado a partir do Programa Nacional Incluir - Acessibilidade

[1]Também conhecida como Conferência de Jomtien, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] e pelo Fundo das Nações Unidas para a infância [UNICEF].

[2]cf. https://www.ufrgs.br/incluir/, recuperado em 29, setembro, 2020.

à Educação Superior[3]. Todavia, o Instituto de Psicologia não estava preparado para atender às necessidades específicas do estudante cotista no primeiro dia de aula. A sua chegada gerou desconforto e quase pânico nos/as servidores/as, pois não havia sequer uma mesa adequada à sua cadeira de rodas. A primeira deficiência da instituição se explicitava. A compreensão de que existia uma falta por parte do próprio Instituto de Psicologia se embasa na perspectiva teórica do Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2007). Esse desloca a noção de deficiência do corpo individual para a sociedade, visibilizando que esta não é estruturada de modo a levar em consideração a diversidade que os corpos humanos possuem.

Impulsionado pelos desassossegos que a política de cotas para pessoas com deficiência suscitou, o Núcleo de Extensão e Pesquisas Antirracistas da Psicologia [NEPARPSI - UFRGS] começou sua história de aproximação teórico-prática com a temática das deficiências. Nosso ponto de partida era o referencial teórico da Psicologia Social e Institucional, o qual ainda pouco se debruça sobre esse campo de estudos.

Dessa forma, este relato de experiência extensionista se embasa numa caixa de ferramentas conceituais que articula a noção de saberes localizados de Donna Haraway (1995), da Educação Popular de Paulo Freire (Freire e Faundez, 1985; Freire 1983; Freire 1967), da Pedagogia Engajada de Bell Hooks (2019) e as propostas do Modelo Social da Deficiência. A discussão do Modelo Social da Deficiência foi proposta por um grupo de homens deficientes na década de 70 na Inglaterra. A partir deste novo paradigma de pensamento sobre a deficiência, surgiu o campo de estudos sobre deficiência (*disability studies*), que vem ganhando espaço no Brasil na articulação com o campo de estudos feministas. Neste escrito, tomamos como referência os trabalhos das antropólogas Debora Diniz (2007) e Anahi Guedes de Mello (2016) e Adriana Dias (2013).

A partir dessa caixa de ferramentas teórico-práticas, compreendemos que é importante uma breve apresentação das três pessoas que escreveram este artigo, pois temos percursos de vidas e experiências corporais distintas. Nossos processos de aprendizagem construídos coletivamente nos fazeres da extensão universitária têm sido desafiadores.

O corpo como lugar dos processos de ensino-aprendizagem

> Ninguém falava sobre a relação entre o corpo e o ensino. O que fazer com o corpo em sala de aula? Tento me lembrar dos corpos de meus professores universitários e não consigo me recordar deles (Hooks, 2019, p. 253).

Leandro Peratz é uma pessoa com deficiência física, usa cadeira de rodas motorizada, a qual necessita de uma mesa com medidas diferentes das que

[3] cf. http://portal.mec.gov.br/programa-incluir, recuperado em 29, setembro, 2020.

existem nas salas de aula. Outra necessidade específica é a peculiaridade de não conseguir vir às aulas em dias chuvosos, pois a cadeira de rodas é elétrica e não pode molhar. Ingressou pelas cotas de baixa renda, é um jovem de 21 anos autodeclarado pardo morando em um local com dificuldades de acesso. O lugar onde vive é a periferia de Porto Alegre, conhecido como Morro da Cruz; sua casa fica em uma ladeira íngreme e desafiadora para todos e todas que vivem ali, principalmente para quem é idoso/a, ou para quem é uma pessoa com deficiência.

As outras duas autoras são mulheres, brancas, psicólogas, acadêmicas, de classe média e moram em bairros bem localizados em relação ao centro da cidade. Raquel Silveira é a mais velha; professora, tem 52 anos e não é deficiente. Mora no bairro Glória/Zona Sul, numa rua plana, com acesso ao transporte público e estabelecimentos essenciais. A mais jovem, Raquel Guerreiro, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, tem 33 anos e mobilidade reduzida, decorrente de uma doença rara degenerativa. Desde o mestrado em outra universidade, vem estudando acerca da deficiência. Mora no bairro Independência, próximo ao centro e ao *campus* universitário, também com fácil acesso ao transporte público e a serviços diversos. É importante marcar o privilégio de classe social e sua articulação com a branquitude, que beneficiam as duas autoras, pois no Brasil raça/cor e classe social estão amalgamados (Carneiro, 2005; Guimarães, 2016), produzindo benefícios estruturais e simbólicos para a população branca, como, por exemplo, a distribuição desigual por raça/classe nas regiões centrais e periféricas das cidades brasileiras.

Cientes disso, escrevemos este relato ampliando os eixos de opressão da interseccionalidade entre raça e classe para visibilizar a deficiência como marcadora social da diferença (Brah, 2006), a partir desses três lugares distintos: de mulher branca sem deficiência, de mulher branca com deficiência e do lugar do jovem pardo com deficiência. Nós três somos pessoas cisgêneros[4] e heterossexuais. As duas mulheres vivem em uniões estáveis; Leandro é solteiro.

Essa explicitação dos marcadores sociais da diferença como: deficiência, gênero/sexualidade, idade, classe social, raça/cor das pessoas envolvidas em nossos projetos de pesquisa e de extensão é um ato político refletido. A partir da perspectiva da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), em que se reconhece diversos eixos de dominação e exploração estruturais, como racismo, sexismo, capacitismo, classicismo, problematizamos nossas práticas em extensão. No campo das relações raciais, o curso de psicologia da UFRGS vem amadurecendo seus esforços para a implementação das diretrizes nacionais em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais (Leis n. 10.639, 2003, n. 11.645, 2008 e DCN[5] n.1, 2004). A política de cotas raciais tem possibilitado a ampliação efetiva do ingresso de estudantes negros e negras nas salas de aula. Em paralelo,

[4] Cisgênero é uma explicitação dos privilégios das pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Transgênero é a pessoa que não se identifica com a designação imposta no nascimento. É uma forma de explicitarmos que toda identidade de gênero é construída (Bagagli, 2017).

[5] Diretriz Curricular Nacional.

novos coletivos negros têm se articulado e potencializado o enfrentamento do racismo na instituição. Nesse contexto, instituímos o Núcleo de Extensão e Pesquisa Antirracista (NEPARPSI) no Departamento de Psicologia Social e Institucional/UFRGS, em 2018. O intuito é contribuirmos para a institucionalização da discussão teórico-prática sobre a educação das relações étnico-raciais na graduação em psicologia.

A Criação do Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas (CEPAC)

Em 2019, o NEPARPSI fez um processo seletivo para novos/as bolsistas de extensão; Leandro se candidatou e foi selecionado. No momento da entrevista de seleção, ele foi comunicado de que ainda não estudávamos a temática da deficiência, mas que gostaríamos de inclui-la em nossos estudos. Esse compromisso proposto pelo Núcleo foi possível a partir das discussões teóricas do quilombismo, em especial na proposta de Abdias do Nascimento sobre os princípios que regem essa proposta de sociedade. Ao tomar a história de resistência dos quilombos no Brasil do século XVII, Nascimento (2014) explora as potencialidades daquelas experiências para propor uma alternativa de modelo de sociedade. Ele sustenta que "Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" (2014, p. 205). Esse autor defende que a situação da população negra é o principal problema a ser enfrentado no Brasil, mas aponta a preocupação do modelo quilombista com toda a sociedade, todas as raças e etnias. Dentre os princípios que regem essa formulação teórico-política, destacamos dois:

> O quilombismo, essencialmente, é um defensor da existência humana; [...] Visando o quilombismo a fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano e sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental. As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das atividades sociais (Nascimento, 2014, pp. 213-214).

Assim, compreendemos que era possível e necessário articularmos raça e deficiência, pois se o NEPARPSI tem como objetivo atuar nas relações raciais, era uma oportunidade de pensá-las de modo interseccional. Desafio posto, Leandro e o grupo aceitaram. Desde sua entrada, temos aprendido muito. Uma das ações da extensão era a contação de histórias para crianças com personagens negros/as. Agora, já aumentamos nossa caixa de livros com histórias infantis com personagens com deficiência. Encontramos também uma autora com Síndrome de Down, Débora Seabra, que escreveu "Débora conta Histórias". Histórias com personagens negras e deficientes ainda são poucas, mas existem. "As cores no mundo de Lúcia", de Jorge Fernando dos Santos, e "A

nova vizinha", escrito por Gisele Gama, são livros infantis que possibilitam trabalharmos a interseccionalidade entre deficiência e raça/cor. Nesse contexto de buscas pela abertura a uma nova temática, temos feito muitas descobertas. A alternância de estudo desses temas, ora sobre raça (por meio da leitura de autores e autoras negras), ora pela leitura de autores e autoras do campo dos estudos sobre deficiência, enriquece nossas discussões por tornar possível encontrarmos pontos em comum nestas duas formas de opressão que muitas pessoas no Brasil enfrentam: o racismo e o capacitismo.

Durante os encontros de equipe, percebemos que a temática da deficiência precisava de mais espaço. Dessa forma, começamos a nos encontrar num pequeno grupo: as duas Raquéis e o Leandro. Unindo conhecimentos teóricos da extensão universitária, do modelo social da deficiência e os saberes da experiência, passamos a estudar coletivamente, uma vez por semana. Além das leituras, fomos articulando espaços de trocas com a comunidade acadêmica, começamos a ser convidadas/os para participar de aulas sobre o marcador social da deficiência nas disciplinas de Psicologia Social, de Ética em Psicologia e de Seminários de Ênfase em Políticas Públicas. Em alguns desses momentos, com estudantes de graduação, contamos com a participação de Josiane França, mulher cega e integrante de movimentos sociais de mulheres com deficiência, como o Movimento Brasileiro de Mulheres Cegas e com Baixa-visão [MBMC] e o Movimento Feminista de Mulheres com Deficiência Inclusivass[6]. Josiane iniciava as referidas aulas com dinâmicas que envolviam a percepção corporal sem visão. Os olhos das/os estudantes eram vendados para que se deslocassem no espaço e para exploração tátil de objetos. A turma experimentava caminhar de olhos vendados do pátio até entrar na sala de aula e encontrar um lugar para se sentar. Posteriormente, eram passados de mão em mão objetos com formatos, pesos e texturas diversos, para que elas/es descobrissem quais eram aqueles objetos. Essa dinâmica tem sido reconhecida pelos/as estudantes de psicologia como muito importante, pois permite que aprendam com as sensações e os sentimentos que experimentam na atividade de perceber sem ver.

A partir dessas atividades e de nossos encontros semanais para o estudo sobre o modelo social da deficiência, outras pessoas começaram a se aproximar do nosso pequeno grupo. Vieram estudantes dos primeiros semestres de psicologia, uma professora do curso de Fonoaudiologia, que atua com pessoas com afasia e palhaçaria, alunas do mestrado interessadas na interface entre as temáticas corporal e da deficiência e uma professora do Instituto Federal Catarinense que atua com inclusão. Depois de alguns meses compartilhando semanalmente nossas leituras e experiências, sentimos a necessidade de nomear, de batizar o nosso grupo. A ideia veio do Leandro: CEPAC - Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas. Com a potência que fomos experimentando no primeiro semestre de nossa existência, tínhamos prevista a organização de um evento de lançamento do CEPAC no Instituto de Psicologia para março de 2020. Contudo, a pandemia do Covid-19 interrompeu nossas

[6] A grafia correta é Inclusivass, com 2 s no final.

atividades. Diante dessa grave situação, decidimos materializar por meio de um relato de experiência a potência do nosso encontro, produzindo uma escrita que desse corpo e voz a toda intensidade vivida até aqui.

Um pouco das trilhas teórico-metodológicas que experimentamos

A proposição coletiva deste relato de experiência, portanto, heterogênea, é produzir conhecimento situado, ou seja, ciente de que todo conhecimento é produzido em relações de saber-poder (Haraway, 1995). Assim, afirmamos que nossos olhares advindos de diferentes lugares frente às questões da deficiência enriquecem a discussão. Longe de buscarmos a primazia de uma única perspectiva, colocamos em diálogo os saberes acadêmicos e os saberes da experiência**,** validando as múltiplas formas de ver e oportunizando que o conhecimento seja veículo de transformação e de crítica.

Os ensinamentos de Paulo Freire (1967) sobre o poder da "leitura da palavra" e a necessidade de sua articulação com a "leitura do mundo", numa relação de mútuo aprendizado entre professor/a e aluno/a, são alicerces para uma extensão universitária democrática. A leitura do mundo é prenhe de experiências, das vivências cotidianas que nosso corpo suporta. Ela é fundamento; é dela que partimos. Todavia, "o" mundo é muito maior do que o "meu" mundo. Por isso, a leitura da palavra nos transporta para outros mundos, assim como também possibilita que se enxergue, sinta e compreenda as experiências que se vive em diálogo com outras experiências, outras perspectivas. Paulo Freire (1985) também defendia a pedagogia da pergunta, em que perguntar se mostra mais importante do que responder. Duvidar, criticar, estranhar - é desse jeito que entendemos as potencialidades de aprendizagens pela extensão. Freire (1983) preferia comunicação do que extensão para salientar a necessidade de diálogo, de escuta e de troca. É isso que temos buscado fazer no CEPAC: a criação de um espaço para deslocamentos de nossas experiências, certezas e dúvidas acerca da deficiência.

Ao escolhermos explicitar a descrição de nossos corpos e alguns marcadores sociais da diferença, pensamos em aproximar a noção de experiência vivida ao conceito de leitura do mundo de Paulo Freire. Aprendemos e apreendemos o mundo com nossos corpos, com nossos sentidos, com as relações que outros corpos vivenciam conosco. Essa afirmação pode ser lida como universal, mas quando prestamos atenção na forma desigual como interagimos, seja por raça/cor, classe social, gênero/sexualidade ou deficiência, por exemplo, percebemos o quão frágil é a ideia de universalidade.

Bell Hooks (2019) conta que, em um evento nos EUA com Paulo Freire, questionou-o sobre a ausência da questão de gênero e de raça em seus escritos. A coordenação da mesa intercedeu dizendo que não era uma pergunta relevante, mas Paulo Freire quis escutá-la, dizendo que sua crítica era muito

pertinente. Assim, ele assumiu suas limitações e comprometeu-se a abordar sexismo e racismo em suas reflexões futuras (Hooks, 2019). Numa situação análoga, as discussões em Psicologia Social e Institucional ainda têm dado pouca atenção ao capacitismo. Por isso, precisamos abrir nossos sentidos para essa temática. Escutar, ler, estudar, sentir e nos abrir ao encontro com as pessoas com deficiências.

Como já mencionado anteriormente, as temáticas do racismo e do sexismo já circulam com maior frequência na universidade, seja pelas redes sociais, seja nos espaços de convivência da UFRGS. Há um potente movimento estudantil negro, bem como movimentos feministas que propagam teorias, conceitualizações e lutas. Ainda assim, para as experiências de segregação, silêncio e solidão das pessoas com deficiência, parecia faltar um conceito que comunicasse essa discriminação. Aliado a isso, ainda é incipiente o acesso de pessoas com deficiência à universidade, o que dificulta a consolidação de coletivos e parcerias.

Em um dos dias de reunião do nosso projeto de extensão, que conta com seis bolsistas [PROREXT/UFRGS], em sua maioria negros e negras, Leandro perguntou: qual nome a gente daria para falar da discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência? Ele era o único bolsista de extensão com deficiência no grupo. Na época, estávamos começando os estudos sobre esse tema e foi a doutoranda Raquel que nos apresentou o campo de estudos sobre deficiência, o Modelo Social da Deficiência, a partir do livro "O que é deficiência", de Débora Diniz (2007) e as proposições de Anahi Guedes Mello (2016). Cabe destacar a importância de podermos nomear as opressões vividas, principalmente para nós, acadêmicas e acadêmicos, que temos como ofício o trabalho intelectual. Nomear, pesquisar, refletir sobre a experiência da deficiência como algo social, e não apenas pessoal, pode abrir caminhos de luta coletiva, tanto para as pessoas com deficiência como para suas famílias.

Dessa forma, podemos afirmar que, na sociedade brasileira, racismo, sexismo, classismo e capacitismo tramam os fios que organizam nossas vidas. Contudo, a discussão sobre capacitismo ainda é muito recente. Mello aponta que até o ano de 2012, no Brasil, não havia uma categoria que expressasse em português a "discriminação por motivo de deficiência" (2016). A ausência de um termo específico para esse tipo de discriminação denuncia a pouca visibilidade social e política do fenômeno da deficiência.

O termo capacitismo vem do inglês *ableism*, que tem como base a capacidade. Segundo Mello, o capacitismo se expressa por meio de "atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência" (Mello 2016, p. 3266). Essa nomenclatura positiva a deficiência, colocando o tema enquanto uma questão que é política e social, denunciando a opressão vivida pelas pessoas com deficiência. O termo capacitismo desloca a crença de que a deficiência é um problema individual e corporal. Antes do termo capacitismo ter chegado ao Brasil, na língua

portuguesa, o termo que designava a discriminação às pessoas com deficiência era "barreiras atitudinais". Entretanto, sabemos que "barreiras atitudinais" não dá conta de expor o lugar de exclusão e inferiorização em que essas pessoas são colocadas. Ao ser pautado enquanto opressão, o capacitismo não designa somente atitudes de discriminação ou preconceito em relação à condição de deficiência, mas diz respeito à desvalorização dessas vidas.

Como construímos esta escrita com três pessoas com corpos marcados em função do capacitismo, pudemos experimentar de maneiras diferentes a leitura sobre a formulação teórica do capacitismo. Para Leandro, foi uma das coisas mais marcantes que lera no início da graduação, pois abordava o tema das deficiências e como a sociedade lida com isso. Se na sala de aula o tema recém começava a ser tratado, mas já produzia seus frutos, na extensão poderíamos potencializar os processos de aprendizagens significativas. A política de bolsas de extensão possibilita aos/às estudantes a dedicação de tempo para os estudos, permitindo que eles possam aprofundar as temáticas e as trocas de saberes. Assim, o conhecimento se põe a serviço da compreensão crítica do mundo vivido.

Uma das aprendizagens coletivas desse processo foi perceber a importância de compreender o capacitismo em sua dimensão estrutural, em que se hierarquizam os corpos das pessoas de acordo com sua capacidade funcional. Ou seja, existe toda uma estrutura excludente na sociedade, sendo fundamental que isso seja reconhecido. Compreendemos porque os corpos com deficiência são tidos como inferiores, o que produz um domínio sobre eles. Além disso, algumas das formas de dominação são a produção de estereótipos, a inferiorização e o silenciamento dessas vidas (Dantas, Silva, e Carvalho, 2014).

Com isso, Leandro logo sentiu na pele o capacitismo funcionando na universidade, pois o tema da deficiência não estava presente nos programas das disciplinas, não estava presente nos corpos dos/as colegas, tampouco nos corpos dos/as docentes. O capacitismo, nesse ponto, aparece como a invisibilização do modo de vida deficiente.

Cabe novamente pontuar que tanto o racismo quanto o capacitismo não dizem respeito apenas à discriminação ou ao preconceito que pessoas negras ou pessoas com deficiência sofrem, mas à desvalorização de suas vidas. Apesar de o capacitismo e o racismo apresentarem percursos e impactos distintos na história, podemos identificar fenômenos similares em ambos, tais como processos de discriminação, exclusão e segregação, preconceitos que naturalizam o lugar de subalternidade. Pessoas com deficiência, assim como as pessoas negras, são, muitas vezes, inferiorizadas e, quiçá, desumanizadas, o que supostamente justificaria atos de violência contra elas. Na história da humanidade, não foram poucas as experiências de extermínio das pessoas com deficiência, bem como o abandono de crianças com deficiência pelas suas famílias (Dias, 2013).

Infelizmente, como já afirmado anteriormente, a nossa sociedade se estrutura de forma muito desigual. Por isso, precisamos de conceitos que nos

ajudem a compreender a complexidade das nossas relações de saber-poder. Nessa direção, reafirmamos a importância do conceito de interseccionalidade, pois ele possibilita que se esteja ciente de que o encontro de diferentes formas de opressões estruturais (racismo, sexismo, capacitismo, classismo) geram configurações distintas de violação de direitos. Por exemplo, um homem branco com deficiência estará menos vulnerável à violência sexual do que uma mulher branca com deficiência. Um jovem branco surdo não terá o mesmo risco de violência policial que um jovem negro surdo (Buzar, 2012). Desta maneira, reafirmamos que, para estudar a temática das deficiências, é preciso compreender sua dimensão estrutural e interseccional. Ao articularmos o capacitismo com o racismo, com o sexismo e com o classismo, passamos a visibilizar algumas especificidades das experiências de vida que poderiam passar despercebidas. Desde a possibilidade de circulação pelos espaços públicos até a construção de relacionamentos afetivos e sexuais.

> Já ouvi coisas absurdas, de um próprio familiar. Coisas do tipo: "Deve ser triste, né? Ser assim e não poder namorar". Lembro-me de ter ficado bastante chateado nesse dia por ouvir isso daquela pessoa que é da minha própria família. Meu próprio primo falando aquilo, foi horrível. E o pior de tudo, às vezes ele ainda fala disso com indiretas. Por muitas vezes, por ouvir esses tipos de coisas, realmente me convenci de que deficiente não pode se relacionar porque as pessoas não querem. Tive uma experiência em relação a isso, que sinceramente eu pensava que era algo da minha cabeça ... até ler o artigo "modelo social da deficiência", onde fala que as pessoas veem a pessoa com deficiência como um ser assexual (que não tem desejo ou sentimentos). Quando li isso, lembrei-me da minha primeira paixão na escola. Eu era totalmente apaixonado por uma menina, e por um bom tempo de amizade ela disse que começou a sentir algo por mim ... mas mesmo falando isso, ela meio que se restringia de se relacionar comigo (Leandro Peratz, 2018)[7].

Esse escrito-depoimento foi o primeiro trabalho que Leandro entregou na disciplina de Psicologia Social II, no seu segundo semestre. Era a primeira vez que a professora Raquel se deparava com essa temática, que não vinha sozinha. Além da deficiência, também se apresentava a questão da sexualidade dessas pessoas. Como lidar com tudo isso?

Naquele semestre, começava a se consolidar um encontro potencializador em sala de aula. Numa disposição de ensinar e aprender, Leandro aceitou o convite de ler seu trabalho para toda a turma. A maioria da turma era de jovens e, mesmo com as cotas raciais, continuava sendo de estudantes brancas/os, sem deficiência, de classe média, cisgêneros e heterossexuais. A turma ficou tocada pelo relato de Leandro, que marcava uma diferença profunda na experiência da adolescência. No primeiro semestre, a turma havia recebido Leandro de uma forma carinhosa e cuidadora. Para um trabalho da disciplina de Psicologia Social I, produziram um vídeo[8] sobre o trajeto que ele trilha todos os dias

[7] Fragmento de texto produzido pelo autor Leandro Peratz para uma prova da disciplina de Psicologia Social em 2018.

sem chuva, para ir ao Instituto de Psicologia. Esse vídeo derivou em algumas ações. Ao darem visibilidade à dificuldade de acesso ao prédio da universidade por falta de acessibilidade, houve a modificação da entrada do prédio.

Interessante lembrar que o encontro com a doutoranda Raquel também se deu na sala de aula de Psicologia Social II. Raquel veio acompanhar Josiane França, a convidada cega que promovia a atividade de perceber sem ver nas aulas. Ambas eram integrantes do Movimento Feminista de Mulheres com Deficiência Inclusivass. Esse movimento social foi criado em 2014 na cidade de Porto Alegre e, desde então, luta por políticas públicas e pela garantia de direitos das mulheres e meninas com deficiência. Novamente, o marcador social de gênero/sexualidade aparecia na intersecção com a deficiência, pois existem especificidades nas violências contra as mulheres deficientes. Inclusive, muitas mulheres se tornam mulheres com deficiência em decorrência da violência doméstica, de gênero e de tentativas de feminicídio. Isso aconteceu com Maria da Penha, que dá nome à lei brasileira de número 11.340 de 2006, que age na prevenção à violência doméstica e familiar contra as mulheres (Cruz, Silva, e Alves 2007).

O espaço da sala de aula possui a potência de produzir processos de ensino-aprendizagem e encontros grávidos de criação, mas nosso encontro precisava de continuidade para germinar. Foi na extensão universitária que encontramos o solo para desenvolvermos nosso trabalho. Aqui, aparece o famoso tripé ensino-pesquisa-extensão das universidades brasileiras.

O tripé ensino-pesquisa-extensão: processos de aprendizagem

O reconhecimento da falta de estudos e de projetos de extensão sobre a temática das deficiências na graduação e na pós-graduação em psicologia ficou evidente com a política de cotas para pessoas com deficiência e a chegada desses/as estudantes na universidade. Como já dito anteriormente, desde o primeiro semestre Leandro percebera essa carência. Por outro lado, foi recebido de forma acolhedora pela turma, logo construindo laços de amizade e companheirismo. Por parte dos e das docentes houve abertura e até certa expectativa de que ele trouxesse a temática da deficiência em seus trabalhos.

Essa expectativa do corpo docente aponta para dois aspectos, que podem parecer contraditórios. Em primeiro lugar, há abertura e acolhimento para que a temática passe a ser abordada em sala de aula, pois, na maioria das disciplinas, a deficiência tem sido pouco estudada. Estudos apontam a distância que ainda existe entre o tema da deficiência e as produções acadêmicas brasileiras, por ser considerado um assunto muito específico e restrito aos campos de estudo da educação e das ciências biomédicas (Mello, Nuernberg e Block 2019). Em

[8] A produção desse vídeo está vinculada ao Projeto de Pesquisa Oficinando em Rede: Figurações Corporificadas, coordenado pela professora Vanessa Maurente, do Instituto de Psicologia da UFRGS, em 2018.

segundo lugar, o interesse docente de que o estudante com deficiência traga esse assunto para a sala de aula pode produzir o risco de aprisionamento do/a estudante com deficiência apenas nesse lugar. Como se o/a estudante com deficiência fosse sempre o/a responsável por trazer a temática, o que pode acarretar uma restrição de horizontes dentro da própria psicologia; como se o seu destino fosse sempre trabalhar a temática da deficiência, compulsoriamente, e não pudesse estudar outro assunto.

Mostra-se muito importante que haja interesse e iniciativa por parte dos/as docentes em pensar o tema da deficiência a partir dos saberes e dos autores/as abordados nas disciplinas. A deficiência é um tema transversal, devendo ser pensada e discutida a partir de diversas abordagens, conforme diretrizes da LBI.

Falando em riscos, cabe comentarmos a escolha metodológica deste relato de experiência em colocar a trajetória individual do Leandro Peratz como fio condutor da reflexão. Ao trabalharmos no campo da psicologia social e institucional, entendemos que a singularidade de cada vida só é possível na trama do coletivo. A experiência individual aqui é tomada como posição de sujeito na dinâmica das relações humanas, sociais, institucionais, materiais, econômicas, simbólicas, raciais, de gênero/sexualidade, funcionais, etc. Por isso, a Raquel professora, a Raquel doutoranda e o Leandro bolsista, são pessoas singulares, mas que vivenciam experiências parecidas com outras pessoas ao redor do mundo.

Assim, seguimos acompanhando a chegada de Leandro, primeiro cotista com deficiência, no curso de Psicologia. No primeiro semestre, duas disciplinas foram palco de trabalhos sobre esse tema: Psicologia Social I e Pesquisa em Psicologia. No trabalho de Psicologia Social I, ele e seu grupo se propuseram a investigar qual seria a reação das pessoas nas ruas de Porto Alegre ao se depararem com um corpo deficiente. O objetivo era analisar de que modo esse corpo afeta as pessoas sem deficiência. Para tanto, elaboraram as seguintes questões: a) O que elas pressentiram em relação ao estudante na cadeira de rodas quando se depararam pela primeira vez com ele? (quais sentimentos eram suscitados); b) Que coisas essas pessoas imaginavam que ele fazia? Onde atuava? (área de trabalho ou estudo); c) De que natureza imaginavam ser a condição física dele? (se ele havia nascido assim ou se sua deficiência se dava em decorrência de alguma doença ou acidente).

As respostas foram exatamente como imaginadas por Leandro pois, sua leitura de mundo acumulava a experiência de ser visto e julgado pelos olhares alheios. Os resultados dessa enquete foram: a) o consideravam um vencedor; b) o seu ofício seria algo relacionado à tecnologia, trabalhando em um escritório, com um computador; c) o relacionamento entre seus pais teria sido um erro, talvez tivessem algum parentesco (o que não é verdade), ou então, a sua mãe teria tomado algum remédio que resultou em uma má formação na gestação.

A proposta do grupo era mostrar as atitudes de preconceito da sociedade em relação às pessoas com deficiência, que vêm disfarçadas em tom

de admiração e, ao mesmo tempo, de condenação. Era um grupo de primeiro semestre, composto por jovens cheios de vontade de aprender. Hoje, já no quinto semestre, Leandro reflete que o grupo não tinha ferramentas teóricas o suficiente para complexificar as análises das respostas recolhidas: "Eu sabia como as coisas funcionavam, mas ainda não sabia nomeá-las, nem explicá-las porque, até então, eu não tinha estudado em sala de aula nada a respeito dessas coisas".

No segundo semestre, foi a cadeira de Pesquisa em Psicologia que possibilitou a construção de outro trabalho na temática da deficiência. A tarefa da disciplina era procurar na *internet* um artigo e escrever as impressões do grupo sobre a forma da escrita e, também, se consideravam que faltava algo no texto. O objetivo era que a turma entendesse como as pesquisas e as escritas de artigos científicos funcionam. O tema era livre, então Leandro decidiu ir atrás de estudos que colocassem em diálogo a deficiência e a depressão. Para sua surpresa, a maioria dos resultados encontrados por ele em língua portuguesa colocava a deficiência como uma questão médica e patológica. Essa produção de conhecimento se reflete nas práticas profissionais, pois as instituições especializadas para pessoas com deficiência no país acabam reproduzindo essa compreensão centrada nos aspectos biomédicos (Othero e Dalmaso, 2009).

Em virtude das especificidades de seu corpo, desde cedo Leandro frequentou instituições de reabilitação. Dessas experiências, recorda que não havia debates críticos sobre a deficiência. O foco do trabalho nessas instituições se dava no sentido de auxiliar as pessoas com deficiência a "se virarem" na sociedade, por meio de estratégias para tornarem seus corpos mais "funcionais" dentro de suas possibilidades. Por exemplo, aprende-se como fazer as refeições sozinho/a, como escrever sozinho. Podemos perceber que o trabalho dessas instituições é o tratamento do corpo com deficiência, na busca por cada vez mais autonomia para a realização de tarefas e isso é muito importante. Contudo, não há um olhar para a posição de sujeito político da pessoa com deficiência, de sujeito ciente e crítico de seus direitos, produtor de conhecimento.

Voltando à pesquisa de artigos sobre deficiência e depressão, essa tarefa possibilitou a produção de um trabalho escrito questionando o porquê da pouca produção de estudos a respeito disso. Leandro pensava "Será que de fato as pessoas com deficiência não têm depressão?".

Depois de uma busca mais aprimorada sobre deficiência e depressão, realmente constatamos que há uma baixa produção acadêmica nessa temática em geral. Existem alguns trabalhos sobre a depressão em algumas deficiências em específico, como cegueira e lesão medular, por exemplo (Cambraia, 2018; Gandolfo et al., 2010). Entretanto, certamente, o sofrimento psíquico das pessoas com deficiência merece maior investimento em pesquisas. Uma das hipóteses levantada por Leandro para essa realidade no Brasil é que o sofrimento das pessoas com deficiência tem sido calado, silenciado. Talvez, seja um dos efeitos do capacitismo, pois ao produzir o estereótipo de que as pessoas com deficiência são heroínas (Dias, 2013), as próprias pessoas com deficiência

acabam por adotar esse discurso e, por isso, não desabafam. Nessa direção, podemos pensar que as pessoas com deficiência desenvolvem estratégias psíquicas para sobreviver às violências cotidianas.

A partir desse momento, outros questionamentos emergiram em seus pensamentos, começando a perceber também o capacitismo operando na ausência de autores/as com deficiência e dessa temática nas referências bibliográficas das disciplinas. Foi nesse contexto de silenciamento, que Leandro conversou com a professora Raquel e pediu a criação de um grupo de estudos relacionados à deficiência. Posteriormente, ele participou da seleção para bolsista do NEPARPSI, como já relatado. O tema da deficiência e depressão merece aprofundamento, mas esse aprofundamento não está no escopo deste relato de experiências. Esperamos que pesquisas futuras possam se dedicar à temática.

Hoje, Leandro reconhece que o curso de psicologia, mesmo não tendo disciplina obrigatória para a temática das deficiências, possibilitou processos de aprendizagem e a construção de um olhar crítico. Nesse ponto, percebemos a apropriação da leitura da palavra, como Paulo Freire defendia. A universidade pública e suas políticas de extensão e de cotas propiciam ampliação do mundo e do pensamento crítico-reflexivo. Pelo lado da universidade e do corpo docente, as cotas para pessoas com deficiência produzem um desassossego na leitura de mundo e de palavras que por ali circulavam. Ensino, pesquisa e extensão se reconhecem despreparados, e precisam se reinventar.

REFLEXÕES FINAIS

Esta escrita é o testemunho da potência que a política de cotas carrega. A chegada desses/as estudantes nas Instituições de Ensino Superior tem promovido uma intervenção na universidade. Seus corpos provocam as estruturas institucionais, desde os aspectos físicos até as práticas pedagógicas. Se antes achávamos "normal" que a arquitetura e o mobiliário dos espaços acadêmicos estivessem projetados somente para quem anda sobre duas pernas, a presença do Leandro dizia-nos que não. Se antes de termos estudantes cegos/as e surdos/as não questionávamos os métodos de ensino em sala de aula, elaborados somente para estudantes que veem e que ouvem, agora já precisamos nos preocupar com isso e com muito mais. Esses são apenas alguns exemplos do funcionamento do capacitismo: um mundo organizado para as pessoas sem deficiências, sejam físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, cujas estruturas limitam, quando não impedem, que pessoas com deficiência façam parte dele.

Esperamos contribuir com a produção de um desvio nessa construção social naturalizada de exclusão das pessoas com deficiência. Estudos sobre as políticas de inclusão apontam os entraves que encontram nas instituições de ensino. Diversas vezes os/as estudantes com deficiência são considerados como aqueles que levam "problemas" para a escola, para a universidade, para

os espaços onde são incluídos. O enunciado de que as/os docentes não estão preparadas/os para recebê-los é recorrente (Machado e Albuquerque, 2012). Assim, propomos aqui o distanciamento da ideia negativa de "problema" e uma virada em direção ao "problema" enquanto questão que nos força a pensar de uma nova maneira, que instiga o processo de criação.

A presença do Leandro denuncia a invisibilidade das questões da deficiência na academia, pois mesmo sendo o primeiro cotista, Leandro não foi o primeiro e nem é o único estudante com deficiência a frequentar o Instituto de Psicologia da UFRGS. Ser o/a primeiro/a ou os/as primeiros/as estudantes com deficiência em uma Instituição de Ensino Superior [IES] não é um lugar fácil de ser sustentado. Ainda existem muitas barreiras institucionais e sociais a serem derrubadas. Se a deficiência é encarada enquanto uma das tantas possibilidades corporais que compõem a condição humana, esse é um tema que envolve a todos nós e deve fazer parte da nossa formação.

Hoje, essa temática vem sendo mais discutida nas ciências humanas e sociais, principalmente a partir da interface com os estudos feministas. Vemos se oportunizar o crescimento dessa discussão e o alargamento desse campo de saber com o ingresso de cada vez mais pessoas com deficiência na Universidade, por meio da política de cotas. Contudo, cabe ressaltar que o Brasil vive um momento de recrudescimento dos direitos sociais e humanos, o que pode implicar no desmonte das ações afirmativas.

Dessa forma, é fundamental que se consolidem lutas coletivas pelo aprimoramento das cotas para pessoas com deficiência. Interessante pontuar que, no campo teórico, o modelo social da deficiência explicita a relação da sociedade com a opressão das pessoas com deficiência. Esse modelo foi elaborado a partir das próprias pessoas com deficiência que, ao denunciarem as situações de exclusão que viviam, legitimaram a importância política do tema para toda a sociedade.

Para tanto, é preciso a parceria das pessoas sem deficiência, é necessário encararmos a deficiência enquanto uma questão coletiva. Com base na troca de experiências desse grupo heterogêneo, da leitura, discussão e exposição do tema da deficiência em aulas da graduação e contação de histórias para crianças, o Coletivo de Extensão e Pesquisas Anticapacitistas [CEPAC] busca dar cada vez mais visibilidade e importância à luta contra o capacitismo estrutural. Há outros projetos de extensão na UFRGS que também trabalham nesse sentido, como o Projeto Diversos Corpos Dançantes[9], vinculado à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança [ESEFID] e o Programa de extensão Leituras Obrigatórias e Acessíveis [LEOA][10]. Além da extensão, existe o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade INCLUIR, já citado e, desde 2018, o Coletivo Adriana

[9] O Diversos Corpos Dançantes é um projeto de extensão vinculado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS. O projeto foi criado e coordenado pela Prof. Carla Vendramin de 2014 a 2018 e, atualmente, é coordenado pelo Prof. Marcio Pizarro Noronha.Para saber mais sobre este projeto, cf. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185364/Resumo_34858.pdf?sequence=1 e https://www.ufrgs.br/centrocultural/2019/03/27/oficina-diversos-corpos-dancantes-no-centro-cultural/, recuperados em 29, setembro, 2020.

Thoma, formado por pessoas com deficiência da UFRGS[11].Contudo, apesar dessas iniciativas, há ainda pouca representatividade de pessoas com deficiência na universidade que possam falar de dentro da experiência sobre o enfrentamento de barreiras, suas dificuldades e habilidades, que possam objetar quando se discute a deficiência a partir de um lugar pretensamente neutro, distanciado, "universal".

Por fim, cabe ressaltar que, junto à política de cotas para pessoas com deficiência, garantindo vagas para o ingresso desses/as estudantes no Ensino Superior, é fundamental a existência das políticas de permanência. Quem é cotista e passa a fazer parte do mundo acadêmico percebe e nos mostra que não é suficiente ingressar na universidade, pois acessar a essa instituição é muito mais do que isso. As políticas de ações afirmativas são um mecanismo para que os/as estudantes não somente ingressem na universidade, mas para que possam permanecer estudando na Instituição. A permanência dos/as cotistas com deficiência na universidade é uma questão institucional, que requer o acolhimento das demandas de seus corpos, além de requerer escuta, debate e elaboração de ações para visibilizar as questões relacionadas às diferenças, visando uma formação justa e digna. O papel do/a cotista é importantíssimo, pois a partir de seus posicionamentos pode-se pensar a melhoria das condições, não somente para a sua permanência, mas também dos/as ingressantes futuros/as. Por isso, é válida a criação de coletivos para implicar outros/as colegas, com e sem deficiência, e somar mais forças. Essa é uma luta que deve ser de todos/as - estudantes, docentes, funcionários/as, terceirizados/as - para uma universidade mais diversa, antirracista e anticapacitista.

[10] Programa que promove acesso à literatura obrigatória do vestibular da UFRGS às pessoas com deficiência visual. Para saber mais sobre o projeto, cf. https://www.ufrgs.br/incluir/cadastro-no-projeto-leituras-obrigatorias-e-acessiveis/, recuperado em 29, setembro, 2020.

[11] Grupo autônomo formado por servidores técnicos, docentes, alunos, extensionistas com deficiência da UFRGS, e por demais interessados na promoção de acessibilidade e inclusão na universidade.

REFERÊNCIAS

Brah, A. (2006). Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu* 26, jan-jun, 329–76.

Buzar, F. J. R. (2012). Interseccionalidade Entre Raça e Surdez: A Situação de Surdos(as) Negros(as) Em São Luís-MA. UNB - Universidade de Brasília.

Cambraia, M. I. A. (2018). Avaliação Dos Sintomas de Depressão Na Deficiência Visual: Estudo Sobre a Cegueira. Universidade Federal do Amapá.

Carneiro, S. (2005). A Construção Do Outro Como Não-Ser Como Fundamento Do Ser. Universidade de São Paulo.

Gandolfo, C. M. I.; Auad, J. C.; Vasconcelos, L.; Macêdo, A.; Bressanelli, R. (2010). Avaliação Da Depressão Em Pacientes Com Lesão Medular. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* 12(1–2), 43–59.

Crenshaw, K. (2002). Documento Para o Encontro de Especialistas Em Aspectos Da Discriminação Racial Relativos Ao Gênero. *Revista Estudos Feministas* 10(1), 171–88.

Cruz, D. M. C.; Silva, J. T.; Alves, H. C. (2007). Evidências Sobre Violência e Deficiência: Implicações Para Futuras Pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13, 131–46.

Dantas, T. C.; Silva, J. S. S.; Carvalho, M. E. P. (2014). Entrelace Entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial* 20(4), 555–68.

Dias, A. (2013). Por Uma Genealogia Do Capacitismo: Da Eugenia Estatal à Narrativa Capacitista Social. *Anais Do I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência–SEDPcD/Diversitas/USP Legal–São Paulo* (016), 1–15.

Diniz, D. (2007). *O Que é Deficiência*. 1º. São Paulo: Braziliense.

Freire, P. (1967). *Educação Como Prática Da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão Ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.; Antonio, F. (1985). *Por Uma Pedagogia Da Pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guimarães, A. S. A. (2016). Formações Nacionais de Classe e Raça. *Tempo Social* 28(2).

Haraway, D. (1995). Saberes Localizados: A Questão Da Ciência Para o Feminismo e o Privilégio Da Perspectiva Parcial. *Cadernos Pagu* (5), 07–41.

Hooks, B. (2019). *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática Da Liberdade*. 3ª. São Paulo: Martins Fontes.

Machado, L. B.; Albuquerque E. R.. (2012). Inclusão de Alunos Com Deficiência Na Escola Pública: As Representações Sociais de Professoras. *Revista Diálogo Educacional* 12(37), 1085–1104.

Mello, A. G., Nuernberg,A. H.; Pamela Block. (2019). Os Estudos Sobre Deficiência No Brasil: Passado, Presente e Futuro. *Journal of Chemical Information and Modeling* 53(9), 1689–1699.

Mello, A. G. (2016). Deficiência,Incapacidade e Vulnerabilidade: Do Capacitismo Ou a Preeminência Capacitista e Biomédica Do Comitê de Ética Em Pesquisa Da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva* 21(10), 3265–3276.

Nascimento, A. (2014). Quilombismo: Um Conceito Emergente Do Processo Histórico-Cultural Da População Afro-Brasileira. In: *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, E. Larkin Nascimento. São Paulo: Selo Negro.

Othero, M. B.; Dalmaso, A. S. W. (2009). Pessoas Com Deficiência Na Atenção Primária: Discurso e Prática de Profissionais Em Um Centro de Saúde-Escola. *Interface: Communication, Health, Education* 13(28), 177–88.

Pereira, M. M. (2008). Ações Afirmativas e a Inclusão de Alunos Com Deficiência No Ensino Superior Resumo : Affirmative Action and the Inclusion of Special Needs Students in Higher Education Abstract : *Ponto de Vista* 19–38.

Petten, A. M. V. N; Costa, T. C.; Borges A. A. P. (2018). Política de Cotas Na Universidade Federal de Minas Gerais: Uma Análise Do Perfil Dos Alunos Com Deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas Em Educação Especial* 5(1), 127–40.

Data de submissão: 01/10/2020

Data de aceite: 20/10/2020


ROAST
FRANKS
69
COCA COLA
39¢
DELICIOUS APPLES

Por una Universidad más diversa: la política de cuotas para personas con discapacidad y extensión universitaria

For a more diverse University: the quota policy for people with disabilities and university extension

Raquel da Silva Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Profesora del Curso de Psicología
raquelsilveira43@gmail.com

Raquel Guerreiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Estudiante de Doctorado en PPG en Psicología Social e Institucional
quelpapel@hotmail.com

Leandro Peratz Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Estudiante de pregrado en Psicología
leandroperatz62@gmail.com

RESUMEN

El tema de la discapacidad gana más cuerpo y relevancia en el día a día de las universidades a partir de la política de cuotas para personas con discapacidad, en 2016. La presencia de estos estudiantes desafía las formas en que se estructura la universidad. El objetivo de este artículo es dar a conocer, desde el ingreso del primer cotizante por discapacidad en el curso de psicología de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul [UFRGS], la creación del Colectivo de Extensión e Investigacións Anticapacitistas [CEPAC] dentro de un programa de extensión. Los marcos teórico-metodológicos son la Psicología Social e Institucional y el Modelo Social de la Discapacidad, desde una perspectiva interseccional de raza y género. A través del grupo de estudios y la participación en clases de pregrado, el CEPAC ha debatido y difundido conocimientos sobre la discapacidad en el Instituto de Psicología de la UFRGS, despertando el interés sobre este tema. Destacamos la importancia del trípode docencia-investigación-extensión para una formación académica crítica y transformadora.

Palabras clave: Discapacidad, Política de cuotas, Extensión universitaria, Capacitismo.

ABSTRACT

The issue of disability gained more strength and relevance in the daily lives of universities since the quota policy for people with disabilities, in 2016. The presence of these students challenge the ways in which university is structured. The objective of this article is to report, from the entry of the first quota holder for disability in the psychology course at the Federal University of Rio Grande do Sul [UFRGS], the creation of the Collective Antiableist of Extension and Research [CEPAC] within a program of university extension. The theoretical-methodological frameworks are Social and Institutional Psychology and the Social Model of Disability, from an intersectional perspective of race and gender. Through the group of studies and participation in undergraduate classes, CEPAC has discussed and disseminated knowledge about disability at the UFRGS's Institute of Psychology, arousing the interest on this topic. We highlight the importance of the teaching-research-extension tripod for critical and transformative academic education.

Keywords: Disability, Quotas policy, University extension, Ableism.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior a través de la política de cuotas es un avance en las políticas públicas de inclusión. Estudios sobre este proceso histórico muestran que, desde la Constitución Federal de 1988, los logros de los movimientos sociales comenzaron a crecer, tanto a nivel nacional como internacional. Las proposiciones teóricas y jurídicas reflejaron los deseos de una inclusión efectiva, que enfrentara las situaciones de discriminación y aislamiento a las cuales las personas con discapacidad estaban relegadas. En esta dirección, fueron fundamentales la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en 1990[1], la Declaración de Salamanca, en 1994, la elaboración de la Clasificación Internacional de la Funcionalidad, Discapacidad y Salud [CIF], publicada por la Organización Mundial de la Salud [OMS] en 2004 y la Ley de Inclusión Brasileña [LBI] (Ley n. 13.146, 2015), conocida también como el Estatuto de las Personas con Discapacidad. Este escenario llevó a la lucha por ampliar el acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior (Pereira, 2008). Así, en diciembre de 2016, la Ley de Cuotas Universitarias (Ley n. 12.711, 2012) fue modificada por la Ley n. 13.409 (2016), con el fin de ampliar la reserva de vacantes para personas con discapacidad. Así, 2018 es un hito en las universidades públicas brasileñas, en el que se nota un aumento significativo en la admisión de estudiantes con discapacidad, la mayoría de ellos con discapacidad física y/o sensorial (Petten, Costa, e Borges, 2018).

En este escenario, el objetivo de este artículo es informar, por medio de la experiencia de la llegada del primer alumno de cuota con discapacidad al Instituto de Psicología de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul [UFRGS], la creación del Colectivo de Extensión e Investigaciones Anticapacitivas [CEPAC]. La admisión de este alumno llevó a la expansión de los temas de un programa de extensión en psicología social e institucional, al despertar el interés de docentes y estudiantes por los estudios sobre discapacidad en la carrera de Psicología. No se pretende, de ninguna forma, presentar aquí un estudio de caso. Por el contrario, a través de este escrito a tres, informamos, de manera implicada, cómo la presencia de personas con discapacidad en la universidad ha cambiado nuestra forma de pensar y afrontar el tema, tanto en la vida cotidiana como en la formación en psicología. La creación del CEPAC, como proyecto dentro del programa de extensión universitaria Núcleo de Investigación y Extensión Antirracista [NEPARPSI], nos ha permitido abrazar este tema y cruzarlo con otros ya trabajados, como el racismo y el sexismo.

Desde 2006, la UFRGS actúa con políticas públicas específicas para estudiantes con discapacidad y, en 2014, fue creado el INCLUIR - Centro de Inclusión y Accesibilidad[2], gestionado a partir del Programa Nacional Incluir -

[1] También conocida como Conferência de Jomtien, patrocinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF].

[2] cf. https://www.ufrgs.br/incluir/, recuperado en 29, setembro, 2020.

Accesibilidad a la Educación Superior[3]. Sin embargo, el Instituto de Psicología no estaba preparado para satisfacer las necesidades específicas del estudiante de cuota el primer día de clases. Su llegada provocó incomodidad y casi pánico entre los/las servidores/as, ya que ni siquiera había una mesa adecuada para su silla de ruedas. La primera deficiencia de la institución se explicita. La comprensión de que hubo faltas por parte del Instituto de Psicología se basa en la perspectiva teórica del Modelo Social de Discapacidad (Diniz, 2007). Esto mueve la noción de discapacidad del cuerpo individual a la sociedad, dejando en claro que no está estructurada de manera que tenga en cuenta la diversidad que los cuerpos humanos poseen.

Impulsado por la inquietud que la política de cuotas para personas con discapacidad provocó, el Centro de Investigación y Extensión Antirracista de la Psicología [NEPARPSI - UFRGS] empezó su historia de aproximación teórico-práctica a la temática de las discapacidades. Nuestro punto de partida fue el referencial teórico de la Psicología Social e Institucional, que aún apenas aborda este campo de estudio.

De esta forma, este informe de experiencia de extensión se basa en una caja de herramientas conceptual que articula la noción de conocimientos localizados de Donna Haraway (1995), de Educación Popular de Paulo Freire (Freire y Faundez, 1985; Freire 1983; Freire 1967), de la Pedagogía Comprometida de Bell Hooks (2019) y las propuestas del Modelo Social de Discapacidad. La discusión del Modelo Social de Discapacidad fue propuesta por un grupo de hombres discapacitados en los años 70 en Inglaterra. A partir de este nuevo paradigma de pensamiento sobre la discapacidad, surgió el campo de estudios sobre la discapacidad (*disability studies)*, que ganó fuerza en Brasil en la articulación con el campo de los estudios feministas. En este escrito, tomamos como referencia los trabajos de las antropólogas Debora Diniz (2007) y Anahi Guedes de Mello (2016) y Adriana Dias (2013).

A partir de esta caja de herramientas teórico-prácticas, entendemos que es importante una breve presentación de las tres personas que escribieron este artículo, ya que tenemos caminos de vida y experiencias corporales distintas. Nuestros procesos de aprendizaje construidos colectivamente en las actividades de extensión universitaria han sido desafiantes.

El cuerpo como lugar de procesos de enseñanza-aprendizaje

> Nadie hablaba de la relación entre el cuerpo y la enseñanza. ¿Qué hacer con el cuerpo en el aula? Intento recordar los cuerpos de mis profesores universitarios y no puedo recordarlos (Hooks, 2019, p. 253).

Leandro Peratz es una persona con discapacidad física, utiliza silla de ruedas motorizada, lo que requiere una mesa con medidas diferentes a las que

[3] cf. http://portal.mec.gov.br/programa-incluir, recuperado en 29, setembro, 2020.

se encuentran en las clases. Otra necesidad específica es la peculiaridad de no poder llegar a clases los días de lluvia, ya que la silla de ruedas es eléctrica y no se puede mojar. Se unió por las cuotas de bajos ingresos, es un joven de 21 años autoproclamado *pardo* (témino brasileño para referirse a personas con ascendencias étnicas variadas, con una mezcla de color de piel) que vive en un lugar de difícil acceso. El lugar donde vive es una periferia de Porto Alegre, conocida como Morro da Cruz; su casa está en una ladera empinada y desafiante para todos los que viven allí, principalmente para los ancianos/as y para las personas discapacitadas.

Las otras dos autoras son mujeres, blancas, psicólogas, académicas, de clase media y viven en barrios bien ubicados en relación al centro de la ciudad. Raquel Silveira es la mayor; maestra, tiene 52 años y no es discapacitada. Vive en el barrio Glória/Zona Sur, en una calle plana, con acceso a transporte público en establecimientos esenciales. La más joven, Raquel Guerreiro, es estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Psicología Social e Institucional de la UFRGS, tiene 33 años y movilidad reducida, debido a una enfermedad rara y degenerativa. Desde su maestría en otra universidad, ha estado estudiando acerca de la discapacidad. Vive en el barrio de Independência, cerca del centro y del *campus* universitario, también con fácil acceso al transporte público y servicios diversos. Es importante resaltar el privilegio de la clase social y su articulación con la blanquitud, que benefician a las dos autoras, pues en Brasil raza/color y clase social están amalgamadas (Carneiro, 2005); (Guimarães, 2016), produciendo beneficios estructurales y simbólicos para la población blanca, como, por ejemplo, la distribución desigual por raza/clase en las regiones centrales y periféricas de las ciudades brasileñas.

Conscientes de ese hecho, redactamos este informe ampliando los ejes de opresión de la interseccionalidad entre raza y clase para visibilizar la discapacidad como un marcador social de diferencia (Brah, 2006), a partir de estos tres lugares distintos: de mujer blanca sin discapacidad, de mujer blanca con discapacidad y el lugar del joven pardo con discapacidad. Los tres somos personas cisgénero[4] y heterosexuales. Las dos mujeres viven en uniones estables; Leandro es soltero.

Esta explicación de los marcadores sociales de diferencia como: discapacidad, género/sexualidad, edad, clase social, raza/color de las personas involucradas en nuestros proyectos de investigación y extensión es un acto político reflejado. Desde la perspectiva de la interseccionalidad (Crenshaw, 2002), que se reconoce varios ejes de dominación y explotación estructural, como el racismo, el sexismo, la capacitismo, el clasicismo, problematizamos nuestras prácticas en extensión. En el campo de las relaciones raciales, el curso de psicología de la UFRGS ha ido madurando sus esfuerzos para implementación de las directrices nacionales en relación con la Educación de las Relaciones Étni-

[4] Cisgénero es una explicación de los privilegios de las personas que se identifican con el género que se les asignó al nacer. Transgénero es la persona que no se identifica con la designación impuesta en el nascimiento. Es una forma de explicar que toda identidad de género es construida (Bagagli, 2017).

co-Raciales. (Leyes n. 10.639, 2003, n. 11.645, 2008 y DCN[5] n.1, 2004). La política de cuotas raciales ha posibilitado la expansión efectiva de la entrada de estudiantes negros y negras en las clases. Paralelamente, nuevos colectivos negros se han articulado y potencializado el enfrentamiento al racismo en la institución. En este contexto, establecimos el Núcleo de Extensión e Investigación Antirracista (NEPARPSI) en el Departamento de Psicología Social e Institucional/ UFRGS, en 2018. El objetivo es contribuir a la institucionalización de la discusión teórico-práctica sobre la educación de las relaciones étnico-raciales en el curso de psicología.

La Creación del Colectivo de Extensión e Investigación Anticapacitista (CEPAC)

En 2019, NEPARPSI hizo un proceso de selección de nuevos/as becarios de extensión; Leandro se postuló y fue seleccionado. En el momento de la entrevista de selección, se le informó que aún no habíamos estudiado la temática de la discapacidad, pero que nos gustaría incluirla en nuestros estudios. Este compromiso propuesto por el Núcleo fue posible a partir de las discusiones teóricas del quilombismo, especialmente en la propuesta de Abdias do Nascimento sobre los principios que rigen esta propuesta de sociedad. Al tomar la historia de la resistencia de los quilombos en Brasil del siglo XVII, Nascimento (2014) explora las potencialidades de aquellas experiencias para proponer un modelo alternativo de sociedad. Sostiene que "Quilombo significa encuentro fraterno y libre, solidaridad, convivencia, comunión existencial" (2014, p. 205). Este autor defiende que la situación de la población negra es el principal problema a enfrentarse en Brasil, pero apunta la preocupación del modelo quilombista con toda la sociedad, todas las razas y etnias. Entre los principios que rigen esta formulación teórico-política, destacamos dos:

> El quilombismo, esencialmente, es un defensor de la existencia humana; [...] Con el objetivo del quilombismo de fundar una sociedad creativa, se buscará estimular todo el potencial del ser humano y su plena realización. Combatir la brutalización provocada por el hábito, la miseria, la mecanización de la existencia y la burocratización de las relaciones humanas y sociales, es un punto fundamental. Las artes en general ocuparán un espacio básico en el sistema educativo y en el contexto de las actividades sociales (Nascimento, 2014, pp. 213-214).

Así, comprendemos que era posible y necesario articular raza y discapacidad, porque si NEPARPSI tiene como objetivo actuar en las relaciones raciales, era una oportunidad para pensarlas de manera interseccional. Desafío propuesto, Leandro y el grupo aceptaron. Desde su entrada, hemos aprendido mucho. Una de las acciones de la extensión fue la narración de cuentos para niños con personajes negros/as. Ahora, ampliamos nuestra caja de libros con cuentos

[5] Directriz Curricular Nacional.

infantiles con personajes con discapacidad. Encontramos también una autora con Síndrome de Down, Débora Seabra, que escribió "Débora conta Histórias". Historias con personajes negros/as y discapacitados son todavía pocas, pero existen. "*As cores no mundo de Lúcia*", de Jorge Fernando dos Santos, y "*A nova vizinha*", de Gisele Gama, son libros infantiles que nos posibilitan trabajar la interseccionalidad entre discapacidad y raza/color. En este contexto de búsqueda de una apertura a una nueva temática, hemos hecho muchos descubrimientos. La alternancia del estudio de estos temas, a veces sobre la raza (mediante la lectura de autoras y autores negros), a veces mediante la lectura de autores del campo de los estudios sobre discapacida, enriquece nuestras discusiones al tornar posible encontrar puntos en común en estas dos formas de opresión que muchas personas en Brasil se enfrentan: el racismo y el capacitismo.

Durante las reuniones del equipo, notamos que el tema de la discapacidad necesitaba más espacio. Así, empezamos a reunirnos en un pequeño grupo: las dos Raqueles y Leandro. Uniendo los conocimientos teóricos de la extensión universitaria, del modelo social de discapacidad y los conocimientos de la experiencia, comenzamos a estudiar colectivamente, una vez por semana. Además de las lecturas, fuimos articulando espacios de intercambio con la comunidad académica, empezamos a ser invitados/as a participar en clases sobre el marcador social de la discapacidad en las asignaturas de Psicología Social, Ética en Psicología y Seminarios con Énfasis en Políticas Públicas. En algunos de estos momentos, con estudiantes de pregrado, contamos con la participación de Josiane França, una mujer ciega y miembro de movimientos sociales de mujeres con discapacidad, como el Movimiento Brasileño de Mujeres Ciegas y de Baja Visión [MBMC] y el Movimiento Feminista de Mujeres con Discapacidad Inclusivass[6]. Josiane iniciaba esas mencionadas clases con dinámicas que involucraban la percepción del cuerpo sin visión. Los ojos de los/as estudiantes eran vendados para moverse en el espacio y para la exploración táctil de objetos. El grupo intentó caminar con los ojos vendados desde el patio hasta entrar al aula y encontrar un lugar para sentarse. Posteriormente, se pasaron de mano en mano objetos con formas, pesos y texturas variados, para que pudieran descubrir qué eran aquellos objetos. Esta dinámica ha sido reconocida por los/as estudiantes de psicología como muy importante, ya que les permite aprender de las sensaciones y sentimientos que experimentan en la actividad de percibir sin ver.

A partir de estas actividades y de nuestras reuniones semanales para estudiar el modelo social de discapacidad, otras personas comenzaron a acercarse a nuestro pequeño grupo. Vinieron estudiantes de los primeros semestres de psicología, un profesor del curso de Fonoaudiología, que actúa con personas con afasia y payasería, alumnas de maestría interesadas en la interfaz entre las temáticas corporales y de discapacidad y un profesor del Instituto Federal Santacatarinense que actúa con inclusión. Después de unos meses compartiendo semanalmente nuestras lecturas y experiencias, sentimos la necesidad de

[6] La grafía correcta es Inclusivass, con 2 s al final.

nombrar, de bautizar a nuestro grupo. La idea vino de Leandro: CEPAC - Colectivo de Extensión e Investigación Anticapacitista. Con la potencia que estábamos experimentando en el primer semestre de nuestra existencia, teníamos prevista la organización de un evento de lanzamiento del CEPAC en el Instituto de Psicología para marzo de 2020. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 interrumpió nuestras actividades. Ante esta grave situación, decidimos materializar a través de un relato de experiencia la potencia de nuestro encuentro, produciendo una escritura que da cuerpo y voz a toda la intensidad vivida hasta ahora.

Un poco de los caminos teórico-metodológicos que experimentamos

La propuesta colectiva de este relato de experiencia, por tanto, heterogénea, es producir conocimiento situado, o sea, consciente de que todo conocimiento se produce en relaciones sabiduría-poder (Haraway, 1995). Así, afirmamos que nuestras perspectivas provenientes de diferentes lugares sobre las cuestiones de discapacidad enriquecen la discusión. Lejos de buscar la primacía de una única perspectiva, ponemos en diálogo los conocimientos académicos y el conocimiento de la experiencia, validando las múltiples formas de ver y ofrecer oportunidades para que el conocimiento sea un vehículo de transformación y de crítica.

Las enseñanzas de Paulo Freire (1967) sobre el poder de la "lectura de la palabra" y la necesidad de su articulación con la "lectura del mundo", en una relación de mutuo aprendizaje entre profesor/a y alumno/a, son los lazos de una extensión universitaria democrática. La lectura del mundo está llena de experiencias, de las vivencias cotidianas que nuestros cuerpos soportan. Ella es fundamento; ahí es donde empezamos. Sin embargo, "el" mundo es mucho más grande que "mi" mundo. Por lo tanto, la lectura de la palabra nos transporta a otros mundos, así como también nos permite ver, sentir y comprender las experiencias que se viven en diálogo con otras experiencias, otras perspectivas. Paulo Freire (1985) también defendió la pedagogía de la pregunta, en la que preguntar es más importante que responder. Dudar, criticar, percibir nuevas visiones - es así la manera que entendemos las potencialidades del aprendizaje a través de la extensión. Freire (1983) prefirió la comunicación a la extensión para enfatizar la necesidad de diálogo, escucha e intercambio. Esto es lo que hemos buscado hacer en CEPAC: la creación de un espacio para el movimiento de nuestras experiencias, certezas y dudas sobre la discapacidad.

Al elegir explicar la descripción de nuestros cuerpos y algunos marcadores sociales de diferencia, pensamos en acercar la noción de experiencia vivida al concepto de lectura del mundo de Paulo Freire. Aprendemos y aprehendemos el mundo con nuestro cuerpo, con nuestros sentidos, con las relaciones que otros cuerpos vivencian con nosotros. Esta afirmación puede leerse como

universal, pero cuando prestamos atención a la forma desigual en la que interactuamos, ya sea por raza/color, clase social, género/sexualidad o discapacidad, por ejemplo, nos damos cuenta de lo frágil que es la idea de universalidad.

Bell Hooks (2017) cuenta que, en un evento en Estados Unidos con Paulo Freire, lo cuestionó sobre la ausencia de cuestiones de género y raza en sus escritos. La coordinación de mesa intervino diciendo que no era una cuestión relevante, pero Paulo Freire quiso escucharla, diciendo que su crítica era muy pertinente. Por lo tanto, debemos abrir nuestros sentidos a esta temática. Escuchar, leer, estudiar, sentir y estar abierto al encuentro de personas con discapacidad.

Como ya mencionado anteriormente, las temáticas de racismo y sexismo ya circulan con mayor frecuencia en la universidad, ya sea a través de las redes sociales, o en los espacios de convivencia de la UFRGS. Hay un potente movimiento estudiantil negro, así como movimientos feministas que propagan teorías, conceptualizaciones y luchas. Aun así, para las experiencias de segregación, silencio y soledad de las personas con discapacidad, parecía faltar un concepto que comunicara esta discriminación. Aliado a eso, es aún incipiente el acceso de las personas con discapacidad a la universidad, lo que dificulta la consolidación de colectivos y asociaciones.

En uno de los días de reunión de nuestro proyecto de extensión, que cuenta con seis becarios [PROREXT/UFRGS], en su mayoría negros y negras, Leandro preguntó: ¿qué nombre daríamos al hablar de discriminación y prejuicio contra las personas con discapacidad? Era el único becario de extensión discapacitado del grupo. En aquella época, estábamos iniciando estudios sobre este tema y fue la estudiante de doctorado Raquel quien nos introdujo en el campo de los estudios acerca de la discapacidad, el Modelo Social de la Discapacidad, a partir del libro "*O que é deficiência*", de Débora Diniz (2007) y las proposiciones de Anahi Guedes Mello (2016). Cabe destacar la importancia de poder nombrar las opresiones vividas, especialmente para nosotros, académicas y académicos, cuyo oficio es el trabajo intelectual. Nombrar, investigar, reflexionar sobre la vivencia de la discapacidad como algo social, y no solo personal, puede abrir caminos para la lucha colectiva, tanto para las personas con discapacidad como para sus familias.

De esta manera, podemos afirmar que, en la sociedad brasileña, el racismo, el sexismo, el clasismo y el capacitismo tejen los hilos que organizan nuestras vidas. Sin embargo, la discusión sobre el capacitismo es todavía muy reciente. Mello apunta que hasta el año de 2012, en Brasil, no existía una categoría que expresara en portugués "discriminación por discapacidad" (2016). La ausencia de un término específico para este tipo de discriminación revela la poca visibilidad social y política del fenómeno de la discapacidad.

El término capacitismo proviene del inglés *ableism*, que tiene como base la capacidad. Según Mello, el capacitismo se expresa por medio de "actitudes prejuiciadas que jerarquizan a los sujetos según la adecuación de sus cuerpos a un ideal de belleza y capacidad funcional. Con base en el capacitismo se discri-

minan personas con deficiencia (2016, p. 3266). Esta nomenclatura positiva para la discapacidad, coloca el tema como una cuestión política y social, denunciando la opresión vivida por las personas con discapacidad. El término capacitismo desplaza la creencia de que la discapacidad es un problema individual y corporal. Antes de que el término capacitismo llegara a Brasil, en portugués, el término que designaba la discriminación contra las personas con discapacidad era "barreras de actitud". Sin embargo, sabemos que "barreras de actitud" no es suficiente para exponer el lugar de exclusión e inferiorización en el que estas personas se encuentran. Al ser tartada como opresión, el capacitismo no solo designa actitudes de discriminación o prejuicio en relación con la condición de discapacidad, sino que se refiere a la devaluación de estas vidas.

Como hemos construido este escrito con tres personas con cuerpos marcados en función del capacitismo, pudimos experimentar diferentes lecturas para la formulación teórica del capacitismo. Para Leandro, fue una de las cosas más marcantes que había leído al inicio de su graduación, ya que abordaba el tema de la discapacidad y cómo la sociedad la trata. Si en el aula el tema apenas comenzaba a tratarse, pero ya estaba dando sus frutos, en la extensión podríamos potenciar los procesos de aprendizajes significativos. La política de becas de extensión posibilita a los/as estudiantes dedicación de tiempo a sus estudios, lo que les permite profundizar en las temáticas e intercambiar conocimientos. Así, el conocimiento se pone al servicio de la comprensión crítica del mundo vivido.

Uno de los aprendizajes colectivos de este proceso fue notar la importancia de comprender el capacitismo en su dimensión estructural, en la que se jerarquizan los cuerpos de las personas según su capacidad funcional. O sea, existe toda una estructura excluyente en la sociedad, y es fundamental que se reconozca. Comprendemos por qué los cuerpos con discapacidad se consideran inferiores, lo que produce un dominio sobre ellos. Además, algunas de las formas de dominación son la producción de estereotipos, la inferiorización y el silenciamiento de estas vidas (Dantas, Silva, y Carvalho, 2014).

Con esto, Leandro pronto sintió el capacitismo en la universidad, ya que el tema de la discapacidad no estaba presente en los programas de las disciplinas, no estaba presente en los cuerpos de colegas, ni en los cuerpos de docentes. El capacitismo, en este punto, aparece como la invisibilidad del modo de vida deficiente.

Se señala nuevamente que tanto el racismo como el capacitismo no se tratan solo de la discriminación o los prejuicios que las personas negras o con discapacidad sufren, sino la devaluación de sus vidas. A pesar de que el capacitismo y el racismo poseen trayectorias e impactos diferentes en la historia, podemos identificar fenómenos similares en ambos, tales como procesos de discriminación, exclusión y segregación, prejuicios que naturalizan el lugar subalterno. Personas con discapacidad, así como las personas de raza negra, inferiorizadas y, quizás, deshumanizadas, lo que supuestamente justificaría actos de violencia en su contra. En la historia de la humanidad, ha habido muchas

experiencias de exterminio de personas con discapacidad, así como el abandono de niños con discapacidad por parte de sus familias (Dias, 2013).

Desafortunadamente, como dicho anteriormente, nuestra sociedad está estructurada de manera muy desigual. Por lo tanto, necesitamos conceptos que nos ayuden a comprender la complejidad de nuestras relaciones conocimiento-poder. En esta dirección, reafirmamos la importancia del concepto de interseccionalidad, ya que permite tomar conciencia de que el encuentro de diferentes formas de opresión estructural (racismo, sexismo, capacitismo, clasismo) generan configuraciones distintas de violaciones de derechos. Por ejemplo, un hombre blanco con una discapacidad será menos vulnerable a la violencia sexual que una mujer blanca con una discapacidad. Un joven blanco sordo no correrá el mismo riesgo de sufrir violencia policial que un joven negro sordo (Buzar, 2012). De esta manera, reafirmamos que, para estudiar el tema de las deficiencias, es necesario comprender su dimensión estructural e interseccional. Al articular el capacitismo con racismo, sexismo y clasismo, comenzamos a visibilizar algunas especificidades de experiencias de vida que podían pasar desapercibidas. Desde la posibilidad de circular por los espacios públicos hasta la construcción de relaciones afectivas y sexuales.

> Ya escuché cosas absurdas de un familiar. Cosas como: "Debe ser triste, ¿no? Ser así y no poder tener pareja". Recuerdo que ese día me enojé bastante al escucharlo de esa persona que es de mi propia familia. Mi propio primo dijo eso, fue horrible. Y lo peor de todo, a veces todavía habla de ello con indirectas. Muchas veces, al escuchar este tipo de cosas, realmente me convencí de que las personas discapacitadas no pueden relacionarse porque la gente no nos quiere. Tuve una experiencia en relación a esto, que honestamente pensé que era algo de mi imaginación... hasta que leí el artículo "modelo social de discapacidad", donde dice que la gente ve a la persona con discapacidad como un ser asexual (que no tiene deseos o sentimientos). Cuando leí esto, me recordé de mi primer enamoramiento en la escuela. Estaba totalmente enamorado de una chica, y durante mucho tiempo de amistad ella dijo que comenzó a sentir algo por mí... pero incluso hablando así, ella se restringió de relacionarse conmigo (Leandro Peratz, 2018)[7].

Este escrito-testimonio fue el primer trabajo que Leandro entregó en la disciplina de Psicología Social II, en su segundo semestre. Era la primera vez que la profesora Raquel se cruzaba con este tema, que no venía solo. Además de la discapacidad, también se presentó el tema de la sexualidad de estas personas. ¿Cómo lidiar con todo esto?

En aquel semestre, empezaba a consolidarse un encuentro potenciador en el aula. Con la voluntad de enseñar y aprender, Leandro aceptó la invitación para leer su trabajo a toda la clase. La mayoría de la clase era de jóvenes e, incluso con cuotas raciales, seguían siendo estudiantes blancos/as, no discapacitados, de clase media, cisgénero y heterosexuales. La clase quedó

[7] Fragmento de texto producido por el autor Leandro Peratz para una prueba de la disciplina de Psicología Social en 2018.

conmovida por el relato de Leandro, que marcaba una profunda diferencia en la experiencia de la adolescencia. En el primer semestre, la clase había recibido a Leandro de una manera cariñosa y cuidadora. Para un trabajo en la disciplina de Psicología Social I, produjeron un video[8] sobre el trayecto que toma todos los días sin lluvia, para ir al Instituto de Psicología. Este video derivó en algunas acciones. Al dar visibilidad a la dificultad de acceso al edificio de la universidad por falta de accesibilidad, se modificó la entrada al edificio.

Es interesante recordar que el encuentro con la estudiante de doctorado Raquel también tuvo lugar en el aula de Psicología Social II. Raquel vino a acompañar a Josiane França, la invitada ciega que promovía la actividad de notar sin ver en las clases. Ambas eran miembros del Movimiento Feminista Mujeres con Discapacidad Inclusivass. Este movimiento social fue creado en 2014 en la ciudad de Porto Alegre y, desde entonces, lucha por políticas públicas y por garantizar los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad. Nuevamente, el marcador social de género/sexualidad apareció en la intersección con la discapacidad, ya que hay especificidades en la violencia contra las mujeres discapacitadas. De hecho, muchas mujeres se convierten en mujeres con discapacidad como resultado de violencia doméstica, de género y de intentos de feminicidio. Esto le sucedió a Maria da Penha, quien da nombre a la ley brasileña número 11.340 de 2006, que actúa para prevenir la violencia doméstica y familiar contra las mujeres (Cruz, Silva, e Alves 2007).

El espacio del aula tiene la potencia de producir procesos de enseñanza-aprendizaje y encuentros preñados de creación, pero nuestro encuentro necesitaba continuidad para germinar. Fue en la extensión universitaria donde encontramos el terreno para desarrollar nuestro trabajo. Aquí, aparece el famoso trípode enseñanza-investigación-extensión de las universidades brasileñas.

El trípode enseñanza-investigación-extensión: procesos de aprendizaje

El reconocimiento de la falta de estudios y proyectos de extensión sobre el tema de las deficiencias en los estudios de pregrado y posgrado en psicología se hizo evidente con la política de cupos para personas con discapacidad y la llegada de estos estudiantes a la universidad. Como se mencionó anteriormente, desde el primer semestre Leandro percibió esta carencia. Por otro lado, fue recibido de manera cálida por el grupo, rápidamente construyendo lazos de amistad y compañerismo. Por parte de los/as docentes, hubo apertura e incluso cierta expectativa de que llevarían el tema de la discapacidad a sus trabajos.

Esta expectativa del cuerpo docente apunta hacia dos aspectos, que pueden parecer contradictorios. En primer lugar, hay apertura y acogida para que

[8] La producción de este video está vinculada al proyecto de investigación "Oficinando em Rede: Figurações Corporificadas", coordinado por la profesora Vanessa Maurente, del Instituto de Psicología de la UFRGS, en 2018.

el tema se pueda abordar en el aula, pues, en la mayoría de las asignaturas, la discapacidad ha sido poco estudiada. Los estudios apuntan la distancia que aún existe entre el tema de la discapacidad y las producciones académicas brasileñas, por ser considerada un tema muy específico y restringido a los campos de estudio de la educación y las ciencias biomédicas (Mello, Nuernberg, e Block 2019). En segundo lugar, el interés docente de que el estudiante con discapacidad lleve este tema al aula puede producir el riesgo de encarcelamiento de este alumno únicamente en ese lugar. Como si el alumno con discapacidad fuera siempre el responsable de traer la temática, lo que puede llevar a una restricción de horizontes dentro de la propia psicología; como si su destino fuera siempre trabajar el tema de la discapacidad, obligatoriamente, y no pudiera estudiar otro asunto.

Es muy importante que exista interés e iniciativa por parte de los/las docentes en pensar el tema de la discapacidad a partir de los conocimientos y autores/as abordados en las disciplinas. La discapacidad es un tema transversal, y debe pensarse y discutirse desde diferentes enfoques, de acuerdo con las directrices de LBI.

Hablando de riesgos, cabe comentar la elección metodológica de este relato de experiencia al poner la trayectoria individual de Leandro Peratz como hilo conductor de la reflexión. Al trabajar en el campo de la psicología social e institucional, entendemos que la singularidad de cada vida solo es posible en el plan colectivo. La experiencia individual aquí se toma como una posición de sujeto en la dinámica de las relaciones humanas, sociales, institucionales, materiales, económicas, simbólicas, raciales, de género/sexuales, funcionales, etc. Por eso, Raquel profesora, Raquel estudiante de doctorado y Leandro becario, son personas únicas, pero que vivencian experiencias similares con otras personas alrededor del mundo.

Así, seguimos acompañando la llegada de Leandro, primer cuotista con discapacidad, al curso de Psicología. En el primer semestre, dos disciplinas fueron escenario de trabajos sobre este tema: Psicología Social I e Investigación en Psicología. En el trabajo de Psicología Social I, él y su grupo se propusieron investigar cuál sería la reacción de las personas en las calles de Porto Alegre al toparse con un cuerpo discapacitado. El objetivo fue analizar de qué modo afecta este cuerpo a las personas sin discapacidad. Así, elaboraron las siguientes cuestiones: a) ¿Qué sintieron en relación al alumno en silla de ruedas cuando lo vieron por primera vez? (qué sentimientos surgieron); b) ¿Qué cosas se imaginaban estas personas que él estaba haciendo? ¿Dónde trabajaba? (área de trabajo o estudio); c) ¿Qué naturaleza imaginaban que era su condición física? (si nació así o si su discapacidad se debió a alguna enfermedad o accidente).

Las respuestas fueron exactamente como las imaginó Leandro, pues su lectura del mundo acumuló la experiencia de ser visto y juzgado por los ojos de los demás. Los resultados de esta encuesta fueron: a) lo consideraron un vencedor; b) su oficio sería algo relacionado con la tecnología, trabajar en una oficina, con una computadora; c) la relación entre tus padres hubiera sido un

error, quizá tuvieran emparentados (lo cual no es cierto), o su mamá habría tomado algún medicamento que resultó en una malformación durante el embarazo.

La propuesta del grupo era mostrar las actitudes de prejuicio de la sociedad en relación a las personas con discapacidad, que se disfrazan en un tono de admiración y, al mismo tiempo, de condenación. Era un grupo de primer semestre, formado por jóvenes con ganas de aprender.

Hoy, ya en el quinto semestre, Leandro reflexiona que el grupo no tenía suficientes herramientas teóricas para hacer más complejo el análisis de las respuestas recolectadas: "Yo sabía cómo funcionaban las cosas, pero aún no sabía cómo nombrarlas, ni explicarlas por qué, hasta entonces, no había estudiado nada de estas cosas en el aula ".

En el segundo semestre, fue la asignatura de Investigación en Psicología la que posibilitó la construcción de otro trabajo sobre el tema de la discapacidad. La tarea era buscar en internet un artículo y escribir las impresiones del grupo sobre la forma de escribir y, además, si consideraban que faltaba algo en el texto. El objetivo era que la clase comprendiera cómo funciona la investigación y la redacción de artículos científicos. El tema era libre, por lo que Leandro decidió realizar estudios que pusieran en diálogo la discapacidad y la depresión. Para su sorpresa, la mayoría de los resultados encontrados en portugués situaron la discapacidad como una cuestión médica y patológica. Esta producción de conocimiento se refleja en las prácticas profesionales, pues las instituciones especializadas en personas con discapacidad del país terminan reproduciendo este entendimiento centrado en aspectos biomédicos (Othero y Dalmaso, 2009).

Debido a las especificidades de su cuerpo, desde muy joven Leandro frecuentó instituciones de rehabilitación. De estas experiencias, recuerda que no hubo debates críticos sobre la discapacidad. El enfoque del trabajo en estas instituciones fue ayudar a las personas con discapacidad a "hacerse" en la sociedad, a través de estrategias para volver sus cuerpos más "funcionales" dentro de sus posibilidades. Por ejemplo, aprender a comer solo/a, a escribir solo/a. Podemos notar que el trabajo de estas instituciones es el tratamiento del cuerpo discapacitado, en la búsqueda de cada vez más autonomía para realizar las tareas, y esto es muy importante. Sin embargo, no se mira la posición como sujeto político del discapacitado, de sujeto consciente y crítico de sus derechos, como productor de conocimiento.

Volviendo a la búsqueda de artículos sobre discapacidad y depresión, esta tarea permitió la producción de un trabajo escrito cuestionando por qué hay poca producción de estudios al respecto. Leandro pensó "¿Es realmente posible que las personas con discapacidad no tengan depresión?".

Después de una búsqueda más refinada sobre discapacidad y depresión, realmente comprobamos que existe una baja producción académica sobre esta temática en general. Hay algunos trabajos sobre la depresión en algunas discapacidades específicas, como la ceguera y la lesión de la médula espinal,

por ejemplo (Cambraia, 2018; Gandolfo et al., 2010). Sin embargo, ciertamente, el sufrimiento psicológico de las personas con discapacidad merece una mayor inversión en investigaciones. Una de las hipótesis planteadas por Leandro para esta realidad en Brasil es que el sufrimiento de las personas con discapacidad ha sido silenciado.

Tal vez, sea uno de los efectos del capacitismo, pues al producir el estereotipo de que las personas con discapacidad son heroínas (Dias, 2013), las mismas personas con discapacidad acaban adoptando este discurso y, por lo tanto, no se desahogan. En este sentido, podemos pensar que las personas con discapacidad desarrollan estrategias psíquicas para sobrevivir a las violencias diarias.

A partir de ese momento, surgieron otras preguntas en sus pensamientos, empezando a percibir el capacitismo operando en ausencia de autores con discapacidad y de este tema en las referencias bibliográficas de las disciplinas. Fue en este contexto de silenciamiento, que Leandro conversó con la profesora Raquel y pidió la creación de un grupo de estudios relacionados a la discapacidad. Posteriormente, participó en la selección para la beca en NEPARPSI, como ya se relató. El tema de la discapacidad y la depresión merece un mayor estudio, pero esta profundización no está dentro del alcance de este informe de experiencias. Esperamos que la investigación futura se pueda dedicar a la temática.

Hoy, Leandro reconoce que el curso de psicología, aunque no tenga una disciplina obligatoria en el tema de la discapacidad, posibilitó procesos de aprendizaje y la construcción de una mirada crítica. En este punto, notamos la apropiación de la lectura de palabras, como Paulo Freire defendía. La universidad pública y sus políticas de extensión y cuotas proporcionan una expansión del mundo y del pensamiento crítico-reflexivo. Por parte de la universidad y del cuerpo docente, las cuotas para personas con discapacidad producen una inquietud en la lectura del mundo y las palabras que por allí circulaban. La enseñanza, la investigación y la extensión se reconocen desprevenidas y necesitan reinventarse.

REFLEXIONES FINALES

Este escrito es el testimonio de la potencia que hay en la política de cuotas. La llegada de estos/as estudiantes a las Instituciones de Educación Superior ha impulsado una intervención en la universidad. Sus cuerpos provocan estructuras institucionales, desde aspectos físicos hasta prácticas pedagógicas. Si antes pensábamos que era "normal" que la arquitectura y el mobiliario de los espacios académicos estuvieran pensados solo para quien camina en dos piernas, la presencia de Leandro nos decía que no. Si antes de tener alumnos/as ciegos/as y sordos/as no cuestionábamos los métodos de enseñanza en el aula, diseñados solo para alumnos que ven y oyen, ahora tenemos que preocuparnos por eso y mucho más. Estos son solo algunos ejemplos del funcionamiento del

capacitismo: un mundo organizado para personas sin discapacidad, ya sean físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, cuyas estructuras limitan, si no cuando impiden, que las personas con discapacidad formen parte de él.

Esperamos contribuir a la producción de un desvío en esta construcción social naturalizada de exclusión de las personas con discapacidad. Los estudios sobre políticas de inclusión apuntan los obstáculos que encuentran en las instituciones educativas.Varias veces los estudiantes con discapacidad son considerados como aquellos que traen "problemas" a la escuela, a la universidad, a los espacios donde están incluidos. La afirmación de que los/as docentes no están preparados para recibirlos es recurrente (Machado y Albuquerque, 2012). Así, proponemos aquí el distanciamiento de la idea negativa de "problema" y un giro hacia el "problema" como cuestión que nos obliga a pensar de una manera nueva, que instiga el proceso de creación.

La presencia de Leandro denuncia la invisibilidad de los temas de discapacidad en la academia, porque aunque fue el primer cuotista, Leandro no fue el primero ni el único estudiante con discapacidad en frecuentar al Instituto de Psicología de la UFRGS. Ser el primer o el/la primer/a estudiante con discapacidad en una Institución de Educación Superior [IES] no es un lugar fácil para sostenerse. Todavía quedan muchas barreras institucionales y sociales por derribar. Si la discapacidad es vista como una de las múltiples posibilidades corporales que componen la condición humana, este es un tema que nos involucra a todos y debe formar parte de nuestra formación.

Hoy, este tema se está discutiendo más en las ciencias humanas y sociales, principalmente desde la interfaz con los estudios feministas. Vemos oportunidades para el crecimiento de esta discusión y la expansión de este campo de conocimiento con el ingreso de cada vez más personas con discapacidad a la Universidad, a través de la política de cuotas. Sin embargo, es de destacar que Brasil vive un momento de recrudecimiento de los derechos sociales y humanos, lo que puede implicar el desmantelamiento de las acciones afirmativas.

De esta forma, es fundamental consolidar las luchas colectivas por la mejora de las cuotas de personas con discapacidad. Es interesante señalar que, en el campo teórico, el modelo social de discapacidad explica la relación de la sociedad con la opresión de las personas con discapacidad. Este modelo se desarrolló a partir de las propias personas con discapacidad que, al denunciar las situaciones de exclusión que vivían, legitimaron la importancia política del tema para toda la sociedad.

Por lo tanto, es necesario asociarse con personas sin discapacidad, es necesario afrontar la discapacidad como un tema colectivo. Basado en el intercambio de experiencias de este grupo heterogéneo, de lectura, discusión y exposición del tema de la discapacidad en las clases de pregrado y narración de cuentos para niños, el Colectivo de Investigación Extensión y Anticapacitista [CEPAC] busca dar cada vez más visibilidad e importancia a la lucha contra el capacitismo estructural. Hay otros proyectos de extensión en la UFRGS que

también trabajan en esta dirección como el proyecto "*Diversos Corpos Dançantes*"[9], vinculado a la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza [ESEFID] y el Programa de extensión "*Leituras Obrigatórias e Acessíveis*" [LEOA][10]. Además de la extensión, hay el Núcleo de Inclusión y Accesibilidad INCLUIR, ya mencionado, y, desde 2018, el Colectivo Adriana Thoma, formado por personas con discapacidad de la UFRGS[11]. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, todavía hay poca representatividad de personas con discapacidad en la universidad que pueden hablar desde dentro de la experiencia de enfrentar las barreras, sus dificultades y habilidades, que pueden objetar cuando se discute la discapacidad desde un lugar supuestamente neutral, distanciado, "universal ".

Por fin, es de destacar que, junto con la política de cuotas para personas con discapacidad, garantizando vacantes para que estos/as estudiantes ingresen a la Educación Superior, es fundamental la existencia de políticas de permanencia. Quien es cuotista y pasa a formar parte del mundo académico se da cuenta y nos muestra que no basta con ingresar a la universidad, porque acceder a esta institución es mucho más que eso. Las políticas de acción afirmativa son un mecanismo para que los/las estudiantes no solo ingresen a la universidad, sino que puedan permanecer estudiando en la institución. La permanencia de las cuotas con discapacidad en la universidad es una cuestión institucional, que requiere la acogida de las demandas de sus cuerpos, además de exigir la escucha, el debate y la elaboración de acciones para visibilizar los temas relacionados con las diferencias, con mirada a una formación justa y digna. El papel de los/as cuotistas es importantísimo, ya que a partir de sus posicionamientos se puede pensar en mejorar las condiciones, no solamente para su permanencia, sino también para los/as entrantes futuros. Por tanto, es válido crear colectivos para involucrar a otros/as compañeros/as, con y sin discapacidad, y sumar más fuerza. Esta es una lucha que debe ser compartida por todos/as - estudiantes, docentes, funcionarios/as, tercerizados/as - por una universidad más diversa, antirracista y anticapacitista.

[9] El Diversos Corpos Dançantes es un proyecto de extensión vinculado a la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza (ESEFID) de la UFRGS. El proyecto fue creado y coordinado por la Prof. Carla Vendramin de 2014 a 2018 y, actualmente, está coordinada por el Prof. Marcio Pizarro Noronha. Para saber más sobre este proyecto, cf. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185364/Resumo_34858.pdf?sequence=1 y https://www.ufrgs.br/centrocultural/2019/03/27/oficina-diversos-corpos-dancantes-no-centro-cultural/, recuperados en 29, septiembre, 2020.

[10] Programa que promueve el acceso a la literatura obligatoria para el vestibular de la UFRGS para personas con discapacidad visual. Para conocer más sobre el proyecto, cf. https://www.ufrgs.br/incluir/cadastro-no-projeto-leituras-obrigatorias-e-acessiveis/, recuperado en 29, septiembre, 2020.

[11] Grupo autónomo formado por personal técnicos, docentes, alumnos, extensionistas con discapacidad de la UFRGS, y otros interesados en promover la accesibilidad e inclusión en la universidad.

REFERENCIAS

Brah, A. (2006). Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu* 26, jan-jun, 329–76.

Buzar, F. J. R. (2012). Interseccionalidade Entre Raça e Surdez: A Situação de Surdos(as) Negros(as) Em São Luís-MA. UNB - Universidade de Brasília.

Cambraia, M. I. A. (2018). Avaliação Dos Sintomas de Depressão Na Deficiência Visual: Estudo Sobre a Cegueira. Universidade Federal do Amapá.

Carneiro, S. (2005). A Construção Do Outro Como Não-Ser Como Fundamento Do Ser. Universidade de São Paulo.

Gandolfo, C. M. I.; Auad, J. C.; Vasconcelos, L.; Macêdo, A.; Bressanelli, R. (2010). Avaliação Da Depressão Em Pacientes Com Lesão Medular. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* 12(1–2), 43–59.

Crenshaw, K. (2002). Documento Para o Encontro de Especialistas Em Aspectos Da Discriminação Racial Relativos Ao Gênero. *Revista Estudos Feministas* 10(1), 171–88.

Cruz, D. M. C.; Silva, J. T.; Alves, H. C. (2007). Evidências Sobre Violência e Deficiência: Implicações Para Futuras Pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13, 131–46.

Dantas, T. C.; Silva, J. S. S.; Carvalho, M. E. P. (2014). Entrelace Entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial* 20(4), 555–68.

Dias, A. (2013). Por Uma Genealogia Do Capacitismo: Da Eugenia Estatal à Narrativa Capacitista Social. *Anais Do I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência–SEDPcD/Diversitas/USP Legal–São Paulo* (016), 1–15.

Diniz, D. (2007). *O Que é Deficiência*. 1º. São Paulo: Braziliense.

Freire, P. (1967). *Educação Como Prática Da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão Ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.; Antonio, F. (1985). *Por Uma Pedagogia Da Pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guimarães, A. S. A. (2016). Formações Nacionais de Classe e Raça. *Tempo Social* 28(2).

Haraway, D. (1995). Saberes Localizados: A Questão Da Ciência Para o Feminismo e o Privilégio Da Perspectiva Parcial. *Cadernos Pagu* (5), 07–41.

Hooks, B. (2019). *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática Da Liberdade*. 3ª. São Paulo: Martins Fontes.

Machado, L. B.; Albuquerque E. R.. (2012). Inclusão de Alunos Com Deficiência Na Escola Pública: As Representações Sociais de Professoras. *Revista Diálogo Educacional* 12(37), 1085–1104.

Mello, A. G., Nuernberg,A. H.; Pamela Block. (2019). Os Estudos Sobre Deficiência No Brasil: Passado, Presente e Futuro. *Journal of Chemical Information and Modeling* 53(9), 1689–1699.

Mello, A. G. (2016). Deficiência,Incapacidade e Vulnerabilidade: Do Capacitismo Ou a Preeminência Capacitista e Biomédica Do Comitê de Ética Em Pesquisa Da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva* 21(10), 3265–3276.

Nascimento, A. (2014). Quilombismo: Um Conceito Emergente Do Processo Histórico-Cultural Da População Afro-Brasileira. In: *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, E. Larkin Nascimento. São Paulo: Selo Negro.

Othero, M. B.; Dalmaso, A. S. W. (2009). Pessoas Com Deficiência Na Atenção Primária: Discurso e Prática de Profissionais Em Um Centro de Saúde-Escola. *Interface: Communication, Health, Education* 13(28), 177–88.

Pereira, M. M. (2008). Ações Afirmativas e a Inclusão de Alunos Com Deficiência No Ensino Superior Resumo : Affirmative Action and the Inclusion of Special Needs Students in Higher Education Abstract : *Ponto de Vista* 19–38.

Petten, A. M. V. N; Costa, T. C.; Borges A. A. P. (2018). Política de Cotas Na Universidade Federal de Minas Gerais: Uma Análise Do Perfil Dos Alunos Com Deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas Em Educação Especial* 5(1), 127–40.

Fecha de envío: 01/10/2020

Fecha de aprobación: 20/10/2020



Promovendo a saúde da criança hospitalizada e do seu familiar por meio da música

Promoting hospitalized children's health, and their family member, through music

Jeane Barros de Souza
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, professora do curso de enfermagem
E-mail: jeanebarros18@gmail.com

Juliana Praxedes Campagnoni
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mestranda em Saúde Coletiva
E-mail: ju_campagnoni@hotmail.com

Emanuelly Luize Martins
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mestranda em Enfermagem
E-mail: emanuelly__martins@hotmail.com

Ricardo Demeneck Reinaldo
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, acadêmico do curso de enfermagem
E-mail: ricardodemeneck@gmail.com

Luana Reis
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, acadêmica do curso de enfermagem
E-mail: reis05luana@hotmail.com

Tatiana Xirello
Enfermeira
E-mail: taty-xirello@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de compartilhar a experiência da utilização da música para a promoção da saúde de crianças hospitalizadas e de seus familiares. Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades promovidas por um programa de extensão da Universidade Federal da Fronteira SUL - UFFS, com ações musicais semanais em um hospital público. O projeto contou com a participação de seis acadêmicos e dois docentes do curso de Enfermagem. A realização das intervenções musicais no hospital evidenciou que a música desperta nas crianças e em seus familiares sorrisos, abraços e emoções. As intervenções possibilitam, por alguns instantes, o esquecimento a respeito da dor, do medo, da espera e da incerteza em relação ao futuro, promovendo a saúde da criança hospitalizada e de seu familiar, sendo um caminho para a Enfermagem e demais profissionais da área da saúde seguirem em direção a um cuidado mais humanizado e holístico.

Palavras-chave: Promoção da Saúde, Saúde da criança, Hospitalização, Música, Enfermagem.

ABSTRACT

This paper aims to share the experience of using music to promote the health of hospitalized children and their families. This is an experience report about the activities promoted by an extension program at the Federal University of the Southern Border – UFFS, with weekly musical actions in a public hospital. The project counted on the participation of six academics and two professors of the Nursing course. The performance of musical interventions at the hospital showed that music awakens in children and their families smiles, hugs and emotions. Interventions allow, for a few moments, forgetting about pain, fear, waiting and uncertainty in relation to the future, promoting the health of hospitalized children and their families, being a path for Nursing and other professionals in the area health to move towards more humanized and holistic care.

Keywords: Health Promotion, Child Health, Hospitalization, Music, Nursing, Child.

INTRODUÇÃO

O processo de hospitalização engloba as mais diversas causas de doenças, sendo caracterizado como um período que provoca grande estresse ao doente e aos seus familiares, seja pela ausência do ambiente domiciliar ou pelo fato de terem que se adequar à rotina estabelecida na unidade cuidadora. No hospital, os indivíduos ficam à mercê dos cuidados prestados pela equipe multiprofissional de saúde, tornando-se de grande importância o estabelecimento de uma relação de confiança entre o indivíduo hospitalizado, seu familiar e o profissional (Xavier, Gomes & Salvador, 2014).

Quando a hospitalização envolve o público infantil, a situação fica ainda mais complicada, já que a criança é retirada do seu espaço de brinquedos e estudo para outro local, que geralmente é mais quieto e sem diversão, podendo transmitir emoções de raiva ou desgosto, além de poder provocar na criança alguns distúrbios de ansiedade (Gomes & Nobrega, 2015). Algumas crianças estabelecem internamente estratégias, como pensamentos positivos, aceitação da situação e até mesmo distração, com o objetivo de ocultar os estresses que surgem durante o período de diagnóstico e tratamento. Dessa maneira, durante o processo de hospitalização, percebe-se a relevância de incluir intervenções além da assistência já prestada, que irão acarretar benefícios para o físico, o psicológico e o social da criança (Xavier, Gomes & Salvador, 2014; Motta et al., 2015).

Nesse sentido, é premente a necessidade de um olhar holístico da equipe de enfermagem para a criança e o familiar que a acompanha durante a hospitalização, com vistas a proporcionar um cuidado humanizado por meio da escuta e da empatia, a fim de potencializar as condições para que estes possam responder de forma positiva às adversidades que surgem no processo de doença e tratamento (Paiano & Fernandes, 2015; Nogueira, 2015).

As atividades lúdicas podem contribuir para o processo terapêutico da criança hospitalizada, proporcionando momentos de lazer por meio da leitura, de jogos, de uma conversa atenta, da realização de pinturas e do contato com a música (Oliveira, 2016). A utilização da música como terapia para as diversas patologias está presente na enfermagem há muito tempo, auxiliando em processos marcantes, como na Segunda Guerra Mundial e nos cuidados prestados por *Florence Nightingale*[1]. A melodia das canções age promovendo a saúde, principalmente nas crianças, tornando perceptível a influência que a música repercute no seu estado emocional. Além disso, o funcionamento cerebral também está ligado a essas sensações, como a memória e o aprendizado, o que interfere no bem-estar fisiológico (Areias, 2016).

A música transmite sensações até mesmo antes de uma criança nascer. Alguns efeitos são percebidos durante a fase infantil. Estes agem no sistema

[1] Enfermeira britânica, pioneira no cuidado e tratamento de feridos durante a Guerra da Crimeia. Foi reconhecida como "A dama da lâmpada". Fundadora da Enfermagem Moderna, voltada para a caridade, amor ao próximo, humildade e doação, que valorizou as condições ambientalistas, com desenvolvimento de ações para além do cuidado curativo (Dias & Dias, 2019).

nervoso que capta os estímulos externos ao corpo para melhor desenvolver o sistema motor e psicológico (Weigsding & Barbosa, 2014). As melodias interferem diretamente no corpo, promovendo a melhora no aspecto fisiológico, no metabolismo e nas alterações dos sinais vitais, na dor, bem como reduz o estresse, a ansiedade e outros desconfortos (Paiano & Fernandes, 2015).

Nessa perspectiva, foi criado pelo curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, o programa de extensão intitulado "Musicagem: a enfermagem promovendo a saúde no ambiente hospitalar por meio da intervenção musical". O programa de extensão surgiu com a finalidade de promover a saúde de crianças hospitalizadas e de seus familiares, bem como a de proporcionar momentos lúdicos de lazer e de esperança, preenchendo – com momentos de diversão, reflexão e alegria, tendo a música como ferramenta de atuação – o tempo ocioso e triste de um hospital infantil.

Diante dos resultados exitosos, surgiu este artigo. O relato tem como objetivo compartilhar a experiência da utilização da música para promover a saúde de crianças hospitalizadas e de seus familiares.

MÉTODO

As ações do programa de extensão iniciaram-se em 2018, com intervenções musicais realizadas semanalmente no espaço hospitalar, ao entardecer das terças-feiras. Desde então, a intervenção musical foi desenvolvida nos setores de recepção, de pronto atendimento (PA), de oncologia e de clínica geral do Hospital da Criança Augusta Müller Bohner, maior hospital infantil do oeste de Santa Catarina.

A equipe do programa de extensão é composta por seis acadêmicos e dois docentes do curso de graduação em Enfermagem. Cabe destacar que, para a seleção dos acadêmicos, levou-se em conta o interesse na realização de um trabalho voluntário, bem como a aptidão musical de cada um.

Os ensaios periódicos da equipe foram previamente organizados, visando à avaliação das atividades a serem desenvolvidas e a manutenção do repertório. Este é cuidadosamente escolhido, sendo composto por músicas que abordam temas como: superação, esperança, paciência, autoestima, amor e laços afetivos. Na atuação, a equipe foi organizada da seguinte forma: cinco cantores, um violino e dois violões.

No PA e na recepção do hospital foram realizadas intervenções musicais para as crianças e os familiares que ali aguardam atendimento. Em cada unidade de internação, foi solicitado à equipe de Enfermagem o prontuário de cada paciente, para que sejam previamente discutidos os casos clínicos. Escolhem-se as músicas, observando-se melodias e letras, de acordo com a idade das crianças. Na unidade, um acadêmico da equipe visita todos os quartos a fim de verificar quais crianças e familiares desejam a intervenção musical, bem como para inspecionar rapidamente o estado psicológico deles para escolher a músi-

ca conforme as necessidades de cada um. Além disso, são feitas apresentações para a equipe multiprofissional, com o intuito de aliviar o estresse provocado pelo trabalho e proporcionar um momento de lazer por meio da música. Nos quartos em isolamento, a equipe não adentra e busca cantar apenas na porta para que as crianças e familiares possam ao menos ouvir as canções.

As ações do programa de extensão são anotadas em ata para registrar os pacientes atendidos, os quartos em que a equipe realizou as intervenções musicais, as músicas entoadas, bem como as reações das crianças e dos seus familiares. O registro é feito com o intuito de assegurar as atividades desenvolvidas, caso haja intercorrências posteriores, além de os registros serem úteis para futuras pesquisas.

A avaliação das atividades musicais é realizada por meio do diálogo entre os integrantes do programa com as crianças, seus familiares e com a equipe multiprofissional que, constantemente, afirmam haver benefícios, como a promoção da alegria e da diversão para o hospital pediátrico, que geralmente é um lugar mais silencioso e entristecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de crianças, o período de hospitalização se caracteriza como um evento estressor para o paciente e seus familiares. Este ocasiona danos no crescimento e no desenvolvimento saudável da criança, pois as rotinas, as atividades e os fluxos são diferentes dos que ela está habituada em sua casa, além da exposição a todas as técnicas e procedimentos realizados para promover a recuperação, que geralmente causam medo e desespero (Coyne, 2017; Neutzling et al., 2017).

Durante o período de hospitalização é relevante desenvolver estratégias que contribuam para a regulação comportamental das crianças, de maneira que os fatores de estresse sejam controlados, assim como sua adaptação frente à hospitalização e às situações adversas que advêm desse período. Uma das estratégias que colaboram para essa regulação é a utilização do lúdico (Gomes & Nóbrega, 2015; Silva & Piovesan, 2018; Pinto et al., 2015).

Entende-se que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil, pois, mesmo em período de hospitalização, as crianças continuam a desenvolver seus aspectos físicos e mentais (Silva & Piovesan, 2018). O lúdico é de fácil aplicação e, além de contribuir para um cuidado humanizado, esse abarca diversas formas, variando desde o estabelecimento de um diálogo até o uso da música (Pinto et al., 2015).

A música é uma estratégia de promoção da saúde que oportuniza momentos de conforto e reduz a tensão, os sentimentos de dor e a ansiedade que estão presentes em uma hospitalização (Santana, Zanini & Sousa, 2014). Também possibilita para aqueles que a ouvem momentos de lazer, descontra-

ção, socialização e alegria, contribuindo para que as crianças e seus familiares expressem seus sentimentos e emoções contidos (Weigsding & Barbosa, 2014).

Como forma terapêutica, o contato com a música promove uma melhoria de ordem física, psicológica, cognitiva e espiritual, pois cria estímulos cerebrais que provocam o aumento da serotonina – neurotransmissor envolvido na comunicação entre neurônios –, possibilitando que haja diminuição do estresse, da dor, da depressão e da ansiedade nos indivíduos hospitalizados (Perkins et al., 2018).

O efeito da música consiste em estimular as células cerebrais, aumentando o nível de serotonina e, dessa forma, melhorando o humor e/ou a disposição. Apesar de serem pessoas diferentes, fica evidente que a música transmite paz e esperança para as crianças e seus familiares, estimulando a liberação de endorfinas neuro-hormonais produzidas na hipófise. Ela proporciona uma potente ação analgésica, o que estimula a sensação de bem-estar, conforto e melhoria de humor (Areias, 2016).

A utilização da música em hospitais visa integrar um cuidado eficiente e mais humano, em consonância com o conceito ampliado de saúde, que ao considerar o ser humano como um todo em suas multiplicidades, para além do corpo físico, contribui para que sua hospitalização e recuperação sejam de qualidade, reduzindo, assim, os riscos de agravos nas condições de saúde dos pacientes (Cunha & Oliveira, 2016).

A música também tem o efeito de provocar excitação ou calmaria conforme o ritmo e o ambiente criados (Areias, 2016). Nessa perspectiva, para a realização da intervenção musical, a equipe de atuação do programa de extensão desenvolveu um repertório com músicas diferenciadas para atender à criança e seu familiar de acordo com o momento que estão vivenciando, pois eles poderão necessitar, em certas ocasiões, de músicas mais calmas e, em outras, de músicas agitadas, a fim de trazer reflexão e ou diversão, respectivamente.

Ao visitar a unidade oncológica do hospital, a equipe necessita escolher músicas assertivas que tragam mensagens de esperança e renovação, pois há crianças que já estão internadas há várias semanas, enfrentando problemas ao longo do processo da doença. Destacando-se que a hospitalização modifica completamente a dinâmica familiar, interferindo nas relações e nas interações entre os próprios familiares, já que a criança necessita passar por frequentes internações terapêuticas agressivas, além da vulnerabilidade social que a doença ocasiona devido à precariedade das condições econômicas, sociais e culturais de algumas famílias (Negreiros et al., 2017).

A música para os familiares das crianças hospitalizadas também é importante e significativa. Ela faz fluir lembranças de vivências, pois muitas canções estão ligadas a memórias alegres ou tristes, ajudando em uma melhor interação em situações de insônia e depressão (Motta et al., 2015). Como uma forma de expressar emoções e sentimentos, a equipe percebe, ao cantar para as crian-

ças e seus familiares, o despertar de sorrisos, abraços, choros e até mesmo o desejo de interação com o grupo, manifestado no bater palmas.

Vale destacar novamente que, antes de entrar nos quartos, um integrante da equipe verifica se as crianças e seus familiares desejam a intervenção musical. Geralmente, esses aceitam e aguardam com ansiedade a chegada da equipe em seus quartos, tirando fotos e filmando a equipe cantando.

Esse é um importante momento para a criança hospitalizada, pois, ao se pedir permissão para entrar em seu quarto, evidencia-se a preocupação com sua opinião, demonstrando que ela tem o poder e a autonomia de decidir o que virá a seguir, sem que um familiar ou profissional de saúde tome a decisão por ela, o que amplia seus horizontes e contribui para a promoção de mudança e colaboração na sua hospitalização (Carvalho & Cruz, 2015).

Muitas crianças, logo após a equipe adentrar cantando em seu quarto, já demonstram mudança na fisionomia. As crianças ficam admiradas com os instrumentos, pois se torna uma atividade diferente, tirando-as da sua rotina hospitalar e chamando sua atenção para algo novo e divertido.

Os olhares das crianças que recebem pela primeira vez a intervenção musical são de muita admiração, surpresa, encantamento e também de espanto, que, com o desenrolar da música, se dissolve em sorrisos ou em brilho no olhar ao se entregarem ao ritmo das canções. Estas despertam o desprendimento da situação em que se encontram, fazendo-as esquecerem-se, por alguns instantes, a dor, o medo, a espera e a incerteza com relação ao futuro.

No entanto, no decorrer das ações no espaço hospitalar, a equipe foi percebendo a necessidade de realizar adaptações, como soprar bolinhas de sabão e manusear fantoches para chamar atenção das crianças durante a apresentação das músicas. Além disso, foram utilizados lenços coloridos nas mãos dos cantores, com o objetivo de manter a atenção principalmente dos pequeninos. Foi pensada também a inclusão de um instrumento de percussão a fim de proporcionar maior ritmo e animação aos momentos de intervenção musical. Tais adaptações se configuram como uma tática favorável para que as crianças pudessem prestar maior atenção e interagir com a equipe do programa de extensão.

Outra questão a salientar é que por meio da intervenção musical se estabelece um vínculo imediato entre a equipe e as crianças e seus familiares, utilizando-se de atributos próprios da relação humana, fundamentais na construção de vínculo no espaço do cuidado (Silva, Terra, Gonçalves & Souto, 2014). Esse laço instantâneo é perceptível no olhar emocionado das crianças e dos familiares, momento esse que dura segundos, mas toca profundamente, ficando evidente que a música tem a capacidade de estabelecer laços que as palavras não poderiam. Por vezes, o riso dá lugar ao choro, abrindo espaço para as emoções fluírem, principalmente na oncologia, em que a equipe do programa de extensão se solidariza com o sofrimento e com a luta pela vida, despertando um sentimento tão nobre e significativo que é a empatia.

As demonstrações de carinho e gratidão das crianças e de seus familiares são frequentes. Essas evidenciam o quão importante foi terem recebido a intervenção musical em seus quartos. Algumas crianças apreciam tanto a intervenção que, por vezes, saem bem animadas dos seus quartos e passam a acompanhar a equipe nos corredores para poderem escutar todo o repertório musical.

É importante destacar que a equipe de atuação também se organiza de uma maneira a evitar a infecção cruzada. Primeiramente, é realizada a intervenção na unidade oncológica e, em seguida, realiza-se a higienização das mãos e a fricção com álcool gel, para somente depois seguir para as outras unidades de internação. Tendo-se em vista que a equipe de saúde é o principal vínculo de infecção cruzada desses ambientes (Badran, 2007), os integrantes da equipe não tocam nas crianças e nem em seus familiares enquanto cantam, com o objetivo de evitar infecções. Em alguns momentos, quando se faz necessário, devido ao choro emotivo ou a pedidos de abraços, os membros da equipe os tocam e os acalentam, tomando o cuidado de logo em seguida realizar a higiene das mãos para dar continuidade à ação nos demais quartos.

No ambiente de isolamento, as atividades e brincadeiras realizadas por grupos de apoio ficam restritas, desencadeando, consequentemente, um processo de isolamento social para a criança e seus familiares (Rocha, 2016). As crianças que estão em isolamento não se tornam critério de exclusão para a equipe; apenas há uma maior cautela com a intervenção prestada. Ou seja, canta-se apenas da porta e/ou da janela de vidro, sem adentrar nos quartos, para que, de alguma forma, as crianças e seus familiares possam também receber a intervenção musical.

Os profissionais da saúde enfrentam muitos desafios para prestar o cuidado a uma criança hospitalizada devido à necessidade de terem que realizar técnicas e procedimentos dolorosos e que podem despertar o medo. Mas, além disso, há o envolvimento da carga emocional por parte dos profissionais, que, em muitas situações, sofrem e possuem sentimento de impotência diante de certos casos, presenciando e sentindo momentos de sofrimento, de dor e de perda (Zanatta & Lucca, 2015).

Com o programa de extensão, tem-se a oportunidade de também compartilhar a música com os diversos profissionais que atuam no hospital, desde a equipe multiprofissional da saúde até com os recepcionistas, com a equipe da copa e também com a da limpeza, tendo a finalidade de aliviar o estresse laboral e proporcionar alguns minutos de distração, relaxamento e bem-estar no ambiente de trabalho.

Para realizar as intervenções musicais todas as terças-feiras, os acadêmicos e docentes saem do conforto do lar, dispostos a cantar e assim despertar pelo menos um sorriso das crianças hospitalizadas, de seus familiares e dos profissionais. No entanto, ao realizar a ação no hospital, também fazem o bem para si, pois, enquanto cantam, os membros da equipe se desligam do mundo e dos seus diversos afazeres – das provas para estudar ou corrigir, dos seus

problemas –, proporcionando saúde para todos os envolvidos no processo. Além disso, a participação no programa de extensão tem possibilitado aos acadêmicos de Enfermagem, tanto para os que estão iniciando a formação quanto para os que já estão nas fases finais, a oportunidade de desenvolver um olhar diferenciado sobre a criança e sobre o seu cuidado, exercitando o processo de humanização, do cuidado holístico e o despertar da empatia.

As visitas semanais no ambiente hospitalar trazem a percepção de que algumas crianças já não estão mais hospitalizadas, podendo ter recebido alta ou ido a óbito. Por isso, é necessário que todos os envolvidos saibam a importância de cuidar de si e que conheçam seus limites para que o cuidado seja feito e o retorno para casa seja rodeado de paz e sentimento de dever cumprido (Silva, Terra, Gonçalves & Souto, 2014). O fato é que, a cada nova intervenção musical, surge a oportunidade de promover a saúde no hospital, o que mobiliza os acadêmicos e docentes envolvidos a continuarem participando do programa de extensão de forma voluntária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção musical traz muitos benefícios físicos e psicológicos para os indivíduos, independente da faixa etária, sendo um recurso eficaz para o cuidado da criança hospitalizada, do seu familiar e dos profissionais que atuam no espaço hospitalar.

A música é uma intervenção de baixo custo para o hospital e para quem dela participa. É uma forma de tratamento não farmacológico, não invasivo e pode ser empregado em qualquer espaço, inclusive dentro do próprio quarto de um indivíduo hospitalizado, visando promover o processo de desenvolvimento das crianças, da família e dos profissionais, uma vez que todos ficam envolvidos quando escutam uma música, podendo transformar um momento triste em alegria.

A participação no programa de extensão permitiu a comunicação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, levando os acadêmicos de Enfermagem à compreensão de que a prática gera um compromisso com ações conforme a necessidade da população assistida, permitindo a construção de seres mais conscientes, participativos e criativos no meio social, em prol da qualidade da assistência em saúde ofertada. Além disso, no caminhar do programa de extensão, a equipe tem buscado aproveitar os talentos de todos os envolvidos, seja cantando ou tocando instrumentos, seja numa conversa ou num abraço acolhedor, usando a criatividade e fortalecendo os laços entre si para o desenvolvimento das ações, fato esse que também agregou intensamente à vivência dos acadêmicos, tanto no crescimento pessoal como profissional.

A equipe do programa de extensão tem promovido a saúde da criança hospitalizada, sugerindo um caminho para a Enfermagem e demais profissionais da área da saúde seguirem em direção a uma infância mais saudável. No

entanto, existem limitações na utilização da música na área da saúde, uma vez que nem todos os profissionais possuem algum conhecimento musical. Além disso, a dificuldade no desenvolvimento dessa prática pode representar outra no de pesquisas que tragam evidências científicas sobre a utilização da música como promotora da saúde no espaço hospitalar. Por outro lado, nota-se também que os currículos da área da saúde pouco têm valorizado aspectos que ampliem o processo de diagnóstico-terapêutico para além da área biológica.

Nessa perspectiva, torna-se importante que a equipe de saúde se mobilize, de forma intersetorial, com o intuito de realizar pesquisa e compartilhar as experiências envolvendo a intervenção musical e outras tecnologias que utilizem maneiras criativas e econômicas de realizar o cuidado e promover a saúde das crianças hospitalizadas e de seus familiares. Salienta-se que a equipe de atuação desse programa de extensão já está organizando uma pesquisa sobre os benefícios da intervenção musical, a fim de obter evidências científicas acerca da utilização da música como promotora da saúde no espaço hospitalar, ficando a sugestão para que outros hospitais do país e do mundo abracem essa ideia.

REFERÊNCIAS

Areias, J. C. (2016). A música, a saúde e o bem-estar. *Nascer e Crescer*; 25(1), 7–10. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542016000100001&lng=pt&nrm=iso.

Badran, A. V. (2007). Estudo da contaminação microbiana em aventais privativos e não privativos na UTI - Pediátrica do Hospital Central da Santa Casa de São Paulo. *Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo*; 53(3), 77–80. file:///C:/Users/Especial/Downloads/444-858-1-SM.pdf.

Carvalho, M. J. L, & Cruz, H. (2015). *Promoção de autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição*. https://run.unl.pt/bitstream/10362/36520/1/Brochura_Autonomia_Final_28_05.1.pdf.

Coyne, I. (2007). Children's experiences of hospitalization. *Journal of Children Health Care*; 10(4), 326–336. file:///C:/Users/Especial/Downloads/JCHC20Children39s20experiences20of20hospitalisation.pdf.

Cunha, L. G. H., & Oliveira, M. C. (2016). Política de saúde para adolescentes na perspectiva dos direitos humanos: reflexões a partir de um hospital de trauma. *XII Congresso nacional demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea*; 1–27. file:///C:/Users/Especial/Downloads/14759-11748-1-PB.pdf.

Dias, L. P., & Dias, M. P. (2019). Florence Nightingale e a História da Enfermagem. *História da Enfermagem Revista Eletrônica – HERE*; 10(2), 47-63. http://here.abennacional.org.br/here/v10/n2/a4.pdf

Gomes, G. L. L, & Nóbrega, M. M. L. (2015). Anxiety in children following hospitalization: a proposal for a nursing diagnosis. *RLAE*; 23(5), 963–970. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n5/0104-1169-rlae-23-05-00963.pdf.

Motta, A. B., Perosa, G. B., Barros, L., Silveira, K. A., Lima, A. S. S., Carnier, L. E., Hostert, P. C. C. P, & Caprini, F. R. (2015). Comportamentos de coping no contexto da hospitalização infantil. *Estudos de Psicologia*; 32(2), 331–341. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127302/S0103-166X2015000200331.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Negreiros, R. V., Furtado, I. S., Vasconcelos, C. R. P., Souza, L. S. B., Vilar, M. M. G., Alves, R. F. (2017). A importância do apoio familiar para efetividade no tratamento do câncer infantil: uma vivência hospitalar. *Revista Saúde e Ciência Online*; 6(1), 57–64. http://www.ufcg.edu.br/revistasaudeeciencia/index.php/RSC-UFCG/article/view/464/290.

Neutzling, B. R. S., Barlem, J. G. T., Barlem, E. L. D., Hirsch, C. D., Pereira, L. A., & Schallenberguer C. D. (2017). Em defesa dos direitos da criança no ambiente

hospitalar: o exercício da advocacia em saúde pelos enfermeiros. *EEAN*; 21(1), 1–9. http://www.redalyc.org/pdf/1277/127749356025.pdf.

Nogueira, I. L. S. (2015). A importância do ambiente físico hospitalar no tratamento terapêutico do paciente hospitalizado. *IPOG - Rev Especialize On-line*; 1(10), 1–15. http://businesstur.com.br/uploads/arquivos/e8ca8e183209c7041ef5bb80fac481cf.pdf.

Oliveira, W. F. (2016). O núcleo de humanização, arte e saúde: uma experiência coletiva de produção social de saúde. *CBSM*; 8(18), 198–211. http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/viewFile/4224/4632.

Paiano, L. A. G, & Fernandes, L. M. (2015). Uso de intervenção musical em pacientes internados em unidade de terapia intensiva: estudo piloto. *REUFSM*; 4(4), 813–824. https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/13015.

Perkins, R. S., Boyce, M., Byrtek, M. C., Ellis, R. C., Hill. C., & Fitzpatrick, P. S. (2018). Demirel S. Roadmap to wellness: Exploring live customized Music at the bedside for hospitalized children. *Frontiers in Oncology*; 8, 1-6. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fonc.2018.00021/full

Pinto, M. B., Andrade, L. D. F., Medeiros, A. P. G., Santos, G. L. O., Queiroz, R., & Jales, R. D. (2015). Atividade lúdica e sua importância na hospitalização infantil: uma revisão integrativa. *Revista Universidade Vale do Rio Verde*; 13(2), 298–312. http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2292/pdf_378.

Rocha, E. P. (2016). *Produção e validação de tecnologia educacional para familiares de crianças com leucemia linfocítica aguda em isolamento protetor* [Dissertação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus]. http://200.129.163.131:8080/bitstream/tede/5683/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ellen%20Pessoa%20Rocha.pdf.

Santana, D. S. T., Zanini, C. R. O., Sousa, A. L. L. (2014). Efeitos da música e da musicoterapia na pressão arterial: uma revisão de literatura. *Revista InCantare*; 5(5), 37–57. http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/261.

Silva, A. A., Terra, M. G., Gonçalves, M. O., & Souto, V. T. (2014). O Cuidado de si entre profissionais de Enfermagem: revisão das dissertações e teses brasileiras. *RBCS*; 18(4), 346–352. file:///C:/Users/Especial/Downloads/15263-55331-1-PB.pdf.

Silva, G. H., Piovesan, J. C. (2018). Música no ambiente hospitalar: uma possibilidade de proporcionar alegria e ludicidade na internação. *Rev. Vivências*; 14(26), 204–219. http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_026/artigos/pdf/Artigo_17.pdf.

Weigsding, J. A., & Barbosa, C. P. (2014). A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do Mudi*; 18(2), 47–62. http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/viewFile/25137/pdf_5.

Xavier, D. M., Gomes, G. C, & Salvador, M. S. (2014). O familiar cuidador durante a hospitalização da criança: convivendo com normas e rotinas. Esc Anna Nery, 18(1), 66-74. https://www.scielo.br/pdf/ean/v18n1/1414-8145-ean-18-01-0068.pdf

Zanatta, A. B., & Lucca S. R. (2015). Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da saúde de um hospital oncohematológico infantil. *Revista da Escola de Enfermagem – USP*; 49(2), 253–260. http://www.redalyc.org/pdf/3610/361038470010.pdf.

Data de submissâo: 01/04/2020

Data de aceite: 30/10/2020



Promoviendo la salud de los niñõs hospitalizados y sus familias a través de la música

Promoting hospitalized children's health, and their family member, through music

Jeane Barros de Souza
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, profesora del curso de enfermería
E-mail: jeanebarros18@gmail.com

Juliana Praxedes Campagnoni
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, estudiante de maestría en Salud Colectiva
E-mail: ju_campagnoni@hotmail.com

Emanuelly Luize Martins
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, estudiante de maestría en Enfermería
E-mail: emanuelly__martins@hotmail.com

Ricardo Demeneck Reinaldo
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, estudiante del curso de enfermería.
E-mail: ricardodemeneck@gmail.com

Luana Reis
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, estudiante del curso de enfermería
E-mail: reis05luana@hotmail.com

Tatiana Xirello
Enfermera
E-mail: taty-xirello@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir la experiencia del uso de la música para promover la salud de los niños hospitalizados y sus familias. Se trata de un relato de experiencia sobre las actividades impulsadas por un programa de extensión en la Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS: con acciones musicales semanales en un hospital público. El proyecto contó con la participación de seis académicos y dos profesores del curso de Enfermería. La realización de intervenciones musicales en el hospital demostró que la música despierta en los niños y sus familias sonrisas, abrazos y emociones. Las intervenciones permiten, por unos momentos, olvidarse del dolor, el miedo, la espera y la incertidumbre en relación al futuro, promoviendo la salud de los niños hospitalizados y sus familias, siendo un camino para que Enfermería y otros profesionales del área de la salud avancen hacia una vida más humanizada. y cuidado holístico.

Palabras clave: Promoción de la salud, Salud del niño, Hospitalización, Música, Enfermería, Niño.

ABSTRACT

This paper aims to share the experience of using music to promote the health of hospitalized children and their families. This is an experience report about the activities promoted by an extension program at the Federal University of the Southern Border – UFFS, with weekly musical actions in a public hospital. The project counted on the participation of six academics and two professors of the Nursing course. The performance of musical interventions at the hospital showed that music awakens in children and their families smiles, hugs and emotions. Interventions allow, for a few moments, forgetting about pain, fear, waiting and uncertainty in relation to the future, promoting the health of hospitalized children and their families, being a path for Nursing and other professionals in the area health to move towards more humanized and holistic care.

Keywords: Health Promotion, Child Health, Hospitalization, Music, Nursing, Child.

INTRODUCCIÓN

El proceso de hospitalización engloba las más diversas causas de enfermedades, siendo caracterizado como un período que provoca gran estrés al enfermo y a sus familiares, ya sea por la falta del ambiente domiciliar, ya sea por el hecho de que deben adecuarse a la rutina establecida en la unidad cuidadora. En el hospital, los individuos quedan bajo los cuidados prestados por el equipo multiprofesional de salud, volviéndose de gran importancia la creación de una relación de confianza entre el individuo hospitalizado, su familiar y el profesional (Xavier, Gomes & Salvador, 2014).

Cuando la hospitalización involucra el público infantil, la situación queda aún más complicada, puesto que el niño es retirado de su espacio de juguetes y estudio para otro lugar, que generalmente es más callado y sin diversión, y es posible que transmita emociones de enojo o disgusto, además de poder provocarle algunos disturbios de ansiedad (Gomes & Nobrega, 2015). Algunos niños crean internamente estrategias, como pensamientos positivos, aceptación de la situación e incluso distracción, con el objetivo de ocultar el estrés que surge durante el período de diagnóstico y tratamiento. De esa manera, durante el proceso de hospitalización, se nota la relevancia de incluir intervenciones además de la asistencia ya prestada, que va a traer beneficios para el físico, el psicológico y el social del niño (Xavier, Gomes & Salvador, 2014; Motta et al., 2015).

En ese sentido, es apremiante la necesidad de una mirada holística del equipo de enfermería hacia el niño y el familiar que lo acompaña durante la hospitalización, con vistas a proporcionar un cuidado humanizado por medio de la escucha y de la empatía, con el fin de potencializar las condiciones para que ellos puedan responder de manera positiva a las adversidades que surgen en el proceso de enfermedad y tratamiento (Paiano & Fernandes, 2015; Nogueira, 2015).

Las actividades lúdicas pueden contribuir al proceso terapéutico del niño hospitalizado, proporcionando momentos de ocio por medio de la lectura, de juegos, de una charla atenta, de la realización de pinturas y del contacto con la música (Oliveira, 2016). La utilización de la música como terapia para las diversas patologías está presente en la enfermería hace mucho tiempo, auxiliando en procesos marcantes, como en la Segunda Guerra Mundial y en los cuidados prestados por *Florence Nightingale*. La melodía de las canciones actúa promoviendo la salud principalmente en los niños, volviendo perceptible la influencia que la música produce en su estado emocional. Asimismo, el funcionamiento cerebral también está conectado con esas sensaciones, como la memoria y el aprendizaje, lo que interfiere en el bienestar fisiológico (Areias, 2016).

La música transmite sensaciones incluso antes de que nazca un niño. Algunos efectos son percibidos durante la fase infantil. Estos actúan en el sistema nervioso que capta los estímulos externos al cuerpo para el mejor desarrollo del sistema motor y psicológico (Weigsding & Barbosa, 2014). Las melodías interfieren directamente en el cuerpo, promoviendo la mejora en el aspecto

fisiológico, en el metabolismo y en las alteraciones de las señales vitales, en el dolor, además de reducir el estrés, la ansiedad y otras molestias (Paiano & Fernandes, 2015).

En ese sentido, fue creado por el curso de Grado en Enfermería de la Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, el programa de extensión intitulado "Musicagem: a enfermagem promovendo a saúde no ambiente Hospitalar por meio da intervenção musical" (*Musicagem*: la enfermería promoviendo la salud en el ámbito Hospitalario por medio de la intervención musical). El programa de extensión surgió con el fin de promover la salud de niños hospitalizados y de sus familiares, además de proporcionar momentos lúdicos de ocio y de esperanza, ocupando – con momentos de diversión, reflexión y alegría, teniendo la música como herramienta de actuación – el tiempo vago y triste de un hospital infantil.

Ante los resultados exitosos, surgió este artículo. El relato tiene por objetivo compartir la experiencia de la utilización de la música para promover la salud de niños hospitalizados y de sus familiares.

MÉTODO

Las acciones del programa de extensión se iniciaron en 2018, con intervenciones musicales realizadas semanalmente en el espacio hospitalario, los martes al atardecer. Desde entonces, la intervención musical fue desarrollada en los sectores de recepción, de atención inmediata, de oncología y de clínica general del Hospital da Criança Augusta Müller Bohner (Hospital del Niño Augusra Müller Bohner), el mayor hospital infantil del oeste de Santa Catarina.

El equipo del programa de extensión está compuesto por seis estudiantes y dos docentes del curso de grado en Enfermería. Cabe resaltar que, para la selección de los académicos, se tuvo en cuenta el interés en la realización de un trabajo voluntario, así como la aptitud musical de cada uno.

Los ensayos periódicos del equipo fueron previamente organizados, con vistas a la evaluación de las actividades que serían desarrolladas y la manutención del repertorio. Este último es cuidadosamente elegido, estando compuesto de músicas que abarcan temas como: superación, esperanza, paciencia, autoestima, amor y lazos afectivos. En la práctica, el equipo fue organizado de la siguiente manera: cinco cantantes, un violín y dos guitarras.

En la atención inmediata y en la recepción del hospital fueron realizadas intervenciones musicales para los niños y los familiares que allí esperan por la guardia. En cada unidad de internación, fue solicitado al equipo de Enfermería el prontuario de cada paciente, para que sean discutidos los casos clínicos. Se eligen las músicas, con atención a las melodías y a las letras, de acuerdo a la edad de los niños. En la unidad, un estudiante del equipo visita todas las habitaciones con el fin de verificar cuáles niños y familiares desean la intervención musical, y al mismo tiempo inspeccionar rápidamente el estado psicológico

de ellos para elegir la música de acuerdo a las necesidades de cada uno. Asimismo, son realizadas presentaciones para el equipo multiprofesional, con el intuito de aliviar el estrés provocado por el trabajo y proporcionar un momento de ocio por medio de la música. En las habitaciones en aislamiento, el equipo no entra y busca cantar apenas en la puerta para que los niños y familiares puedan al menos escuchar las canciones.

Las medidas del programa de extensión son anotadas en acta para registrar los pacientes atendidos, las habitaciones en que el equipo realizó las intervenciones musicales, las músicas entonadas, así como las reacciones de los niños y sus familiares. El registro se lleva a cabo con el intuito de asegurar las actividades desarrolladas, caso haya cambios posteriores, al mismo tiempo que los registros son útiles para futuras investigaciones.

La evaluación de las actividades musicales es realizada por medio del diálogo entre los integrantes del programa con los niños, sus familiares y con el equipo multiprofesional que, constantemente, afirma haber beneficios, como la promoción de la alegría y de la diversión para el hospital pediátrico, que generalmente es un lugar más silencioso y entristecido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando se trata de niños, el período de hospitalización se caracteriza como un evento estresante para el paciente y sus familiares. Este estrés ocasiona daños en el crecimiento y en el desarrollo sano del niño, pues las rutinas, las actividades y los flujos son diferentes de los que está habituado en su casa, además de la exposición a todas las técnicas y procedimientos realizados para promover la recuperación, que generalmente causan miedo y desesperación (Coyne, 2017; Neutzling et al., 2017).

Durante el período de hospitalización es relevante desarrollar estrategias que contribuyan para la regulación comportamental de los niños, de manera que los factores de estrés sean controlados, bien como su adaptación frente a la hospitalización y a las situaciones adversas que provienen de ese período. Una de las estrategias que colaboran para esa regulación es la utilización de elementos lúdicos (Gomes & Nóbrega, 2015; Silva & Piovesan, 2018; Pinto et al., 2015).

Se entiende que las actividades lúdicas contribuyen para el desarrollo infantil, pues, aun en períodos de hospitalización, los niños siguen desarrollando sus aspectos físicos y mentales (Silva & Piovesan, 2018). El elemento lúdico es de fácil aplicación y, además de contribuir para un cuidado humanizado, también abarca diversas formas, variando desde la creación de un diálogo hasta el uso de la música (Pinto et al., 2015).

La música es una estrategia de promoción de la salud que da oportunidad a momentos de comodidad y reduce la tensión, el sufrimiento y la ansiedad que se hacen presentes en una hospitalización (Santana, Zanini & Sousa, 2014). Tam-

bién posibilita para aquellos que la escuchan momentos de ocio, relajación, socialización y alegría, contribuyendo para que los niños y sus familiares expresen sus sentimientos y emociones reprimidos (Weigsding & Barbosa, 2014).

De manera terapéutica, el contacto con la música promueve una mejora de orden física, psicológica, cognitiva y espiritual, pues crea estímulos cerebrales que provocan el aumento de la serotonina – neurotransmisor involucrado en la comunicación entre neuronas –, posibilitando que haya disminución del estrés, del dolor, de la depresión y de la ansiedad en los individuos hospitalizados (Perkins et al., 2018).

El efecto de la música consiste en estimular las células cerebrales, aumentando el nivel de serotonina y, de esa manera, mejorando el humor y/o la disposición. Aunque sean personas diferentes, queda claro que la música transmite paz y esperanza para los niños y sus familiares, estimulando la liberación de endorfinas neuro hormonales producidas en la hipófisis. Ella proporciona una potente acción analgésica, lo que estimula la sensación de bienestar, comodidad y mejora en el humor (Areias, 2016).

La utilización de la música en hospitales pretende integrar un cuidado eficiente y más humano, en consonancia con el concepto ampliado de salud que, al considerar el ser humano como un todo en sus multiplicidades, para más allá del cuerpo físico, contribuye para que su hospitalización y recuperación sean de calidad, reduciendo, así, los riesgos de agravantes en las condiciones de salud de los pacientes (Cunha & Oliveira, 2016).

La música también tiene el efecto de promover excitación o calma de acuerdo al ritmo y el ambiente creados (Areias, 2016). En esta perspectiva, para la realización de la intervención musical, el equipo de actuación del programa de extensión desarrolló un repertorio con músicas diferenciadas para atender al niño y su familiar de acuerdo al momento que estén vivenciando, pues podrán necesitar, en ciertas ocasiones, músicas más calmas y, en otras, músicas animadas, con el fin de traer reflexión y/o diversión, respectivamente.

Al visitar la unidad oncológica del hospital, el equipo necesita elegir músicas asertivas que traigan mensajes de esperanza y renovación, pues hay niños que ya están internados hace varias semanas, enfrentando problemas a lo largo del proceso de la enfermedad. Enfatizando que la hospitalización modifica completamente la dinámica familiar, interfiriendo en las relaciones y en las interacciones entre los propios familiares, puesto que el niño necesita pasar por frecuentes internaciones terapéuticas agresivas, además de la vulnerabilidad social que la enfermedad ocasiona debido a la precariedad de las condiciones económicas, sociales y culturales de algunas familias (Negreiros et al., 2017).

La música para los familiares de los niños hospitalizados también es importante y significativa. Ella hace fluir recuerdos de vivencias, pues muchas canciones están conectadas a recuerdos alegres o tristes, ayudando en una mejor interacción en situaciones de insomnio y depresión (Motta et al., 2015). Como una manera de expresar emociones y sentimientos, el equipo nota, al

cantar para los niños y sus familiares, el despertar de sonrisas, abrazos, llantos e incluso el deseo de interacción con el grupo, manifestado en las palmas.

Vale resaltar nuevamente que, antes de entrar en las habitaciones, un integrante del equipo verifica si los niños y sus familiares desean la intervención musical. Generalmente, ellos aceptan y aguardan con ansias la llegada del equipo en sus habitaciones, sacando fotos y grabando al equipo cantando. Ese es un momento importante para el niño hospitalizado, pues, cuando se pide permiso para entrar en su habitación, es demostra preocupación con su opinión y que él tiene el poder y la autonomía de decidir qué va a pasar enseguida, sin que un familiar o profesional de salud decida por él, lo que expande sus horizontes y contribuye para la promoción de cambio y colaboración en su hospitalización (Carvalho & Cruz, 2015).

Muchos niños, después de que el equipo entra cantando en su habitación, ya demuestran cambio en la fisionomía. Los niños quedan admirados con los instrumentos, pues se trata de una actividad diferente, que los saca de su rutina hospitalaria y llama su atención para algo nuevo y divertido.

Las miradas de los niños que reciben por primera vez la intervención musical son de mucha admiración, sorpresa, encanto y también de asombro, que, con el desarrollo de la música, se transforma en sonrisas o en brillo en los ojos al entregarse al ritmo de las canciones. Las mismas despiertan el desprendimiento de la situación en que se encuentran, haciendo que los niños se olviden, por algunos instantes, del sufrimiento, del miedo, de la espera y de la incertidumbre con relación al futuro.

Sin embargo, en el desarrollo de las acciones en el espacio hospitalario, el equipo fue observando la necesidad de realizar adaptaciones, como soplar burbujas de jabón y manipular títeres para llamar la atención de los niños durante la presentación de las músicas. Además, fueron utilizados pañuelos de colores en las manos de los cantantes, con el objetivo de mantener la atención principalmente de los más pequeños. Fue considerada también la inclusión de un instrumento de percusión con el fin de proporcionar más ritmo y ánimo a los momentos de intervención musical. Tales adaptaciones se configuran como una táctica favorable para que los niños pudiesen prestar mayor atención e interactuar con el equipo del programa de extensión.

Otro punto a destacar es que por medio de la intervención musical se establece un vínculo inmediato entre el equipo y los niños y sus familiares, utilizándose de atributos propios de la relación humana, fundamentales en la construcción de vínculo en el espacio del cuidado (Silva, Terra, Gonçalves & Souto, 2014). Esa conexión instantánea es perceptible en la mirada emocionada de los niños y de los familiares, momento que dura segundos, pero que toca profundamente, poniendo en evidencia que la música tiene la capacidad de establecer lazos que las palabras no podrían. Por veces, la risa da lugar al llanto, abriendo espacio para que las emociones fluyan, principalmente en la oncología, en que el equipo del programa de extensión se solidariza con el sufrimiento

y con la lucha por la vida, despertando un sentimiento tan noble y significativo que es la empatía.

Las demostraciones de cariño y gratitud de los niños y de sus familiares son frecuentes. Ellos ponen en evidencia lo importante que fue haber recibido la intervención musical en sus habitaciones. Algunos niños aprecian tanto la intervención que, por veces, salen muy emocionados de sus habitaciones y pasan a acompañar el equipo en los pasillos para que puedan escuchar todo el repertorio musical.

Es importante resaltar que el equipo de actuación también se organiza para evitar la infección cruzada. Primeramente, es realizada la intervención en la unidad oncológica y, en seguida, se realiza la higienización de las manos y la fricción con alcohol en gel, para solo después seguir para las otras unidades de internación. Teniendo en cuenta el equipo de salud es el principal vínculo de infección cruzada de esos ambientes (Badran, 2007), los integrantes del equipo no tocan a los niños ni a sus familiares mientras cantan, con el objetivo de evitar infecciones. En algunos momentos, cuando se hace necesario, debido al llanto emotivo o a pedidos de abrazos, los miembros del equipo los tocan y los alientan, tratando de realizar la higiene de las manos enseguida, para dar continuidad a la acción en las demás habitaciones.

En el ambiente de aislamiento, las actividades y juegos realizados por grupos de apoyo quedan restrictas, desencadenando, consecuentemente, un proceso de aislamiento social para el niño y sus familiares (Rocha, 2016). Los niños que están en aislamiento no vuelven ser criterio de exclusión para el equipo; apenas se tiene más cautela con la intervención prestada. O sea, se canta apenas en la puerta o en la ventana de vidrio, sin entrar en las habitaciones, para que, de alguna manera, los niños y sus familiares puedan también recibir la intervención musical.

Los profesionales de la salud enfrentan muchos desafíos para prestar el cuidado a un niño hospitalizado debido a la necesidad que tienen de realizar técnica y procedimientos dolorosos y que pueden despertar el miedo. Sin embargo, además de eso, existe también la implicación de la carga emocional por parte de los profesionales que, en muchas situaciones, sufren y tienen el sentimiento de impotencia frente a algunos casos, presenciando y sintiendo momentos de sufrimiento, de dolor y de pérdida (Zanatta & Lucca, 2015).

Con el programa de extensión se tiene la oportunidad de también compartir la música con los diversos profesionales que actúan en el hospital, desde el equipo multiprofesional de la salud hasta los recepcionistas, con el equipo de cocina y también con el de la limpieza, con el fin de aliviar el estrés laboral y proporcionar algunos minutos de distracción, relajación y bienestar en el ambiente de trabajo.

Para realizar las intervenciones musicales todos los martes, los estudiantes y docentes salen de la comodidad de su hogar, dispuestos a cantar y así despertar por lo menos una sonrisa en los niños hospitalizados, en sus familiares y en los profesionales. Sin embargo, al realizar la acción en el hospital,

también hacen el bien para sí mismos pues, mientras cantan, los miembros del equipo se desconectan del mundo y de sus diversos quehaceres – de los exámenes para estudiar o corregir, de sus problemas –, proporcionando salud para todos los involucrados en el proceso. Además de eso, la participación en el programa de extensión ha posibilitado a los estudiantes de Enfermería, tanto para los que están iniciando el grado como para los que ya están en las etapas finales, la oportunidad de desarrollar una mirada diferenciada sobre el niño y sobre su cuidado, ejercitando el proceso de humanización, del cuidado holístico y el despertar de la empatía.

Las visitas semanales en el ambiente hospitalario traen la percepción de que algunos niños ya no están hospitalizados, pudiendo haber recibido alta o haber fallecido. Por eso, es necesario que todos los involucrados sepan la importancia de cuidarse a sí mismos y que conozcan sus límites para que el cuidado sea hecho y que el regreso a casa sea rodeado de paz y sentimiento de deber cumplido (Silva, Terra, Gonçalves & Souto, 2014). De hecho, a cada nueva intervención musical, surge la oportunidad de promover la salud en el hospital, lo que moviliza a los estudiantes y docentes involucrados a continuar participando del programa de extensión de manera voluntaria.

CONSIDERACIONES FINALES

La intervención musical trae muchos beneficios físicos y psicológicos para los individuos, sin importar el rango de edad, siendo un recurso eficaz para el cuidado del niño hospitalizado, de su familiar y de los profesionales que actúan en el espacio hospitalario.

La música es una intervención de bajo costo para el hospital y para quien participa en su práctica. Es una manera de tratamiento no farmacológico, no invasivo y puede ser empleado en cualquier espacio, incluso dentro de la propia habitación de un individuo hospitalizado, con vistas a promover el proceso de desarrollo de los niños, de la familia y de los profesionales, una vez que todos quedan involucrados cuando escuchan una música, de manera a transformar un momento triste en alegría.

La participación en el programa de extensión permitió la comunicación entre la enseñanza, la investigación y la extensión, llevando los estudiantes de Enfermería a la comprensión de que la práctica genera un compromiso con acciones de acuerdo a la necesidad del público asistido, permitiendo la construcción de seres más conscientes, participativos y creativos en el medio social, para el beneficio de la asistencia en salud ofrecida. Además, a lo largo del programa de extensión, el equipo buscó aprovechar los talentos de todos los involucrados, ya sea cantando o tocando instrumentos, ya sea en una conversación o en un abrazo acogedor, usando la creatividad y fortaleciendo los lazos entre sí para el desarrollo de las acciones, hecho que también agregó intensamente a la vivencia de los estudiantes, tanto en el crecimiento personal como profesional.

El equipo del programa de extensión ha promovido la salud del niño hospitalizado, sugiriendo que la Enfermería y demás profesionales del campo de la salud sigan un camino hacia una niñez más sana. Sin embargo, existen limitaciones en la utilización de la música en el campo de la salud, una vez que ni todos los profesionales poseen algún conocimiento musical. Además, la dificultad en el desarrollo de esa práctica puede representar otra en la práctica de investigaciones que traigan evidencias científicas sobre la utilización de la música como promotora de la salud en el espacio hospitalario. Por otro lado, se observa también que los currículos del campo de la salud poco han valorado aspectos que extiendan el proceso de diagnóstico-terapéutico para más allá del campo biológico.

En ese sentido, se vuelve importante que el equipo de salud se movilice, de manera intersectorial, con el intuito de realizar investigación y compartir las experiencias involucrando la intervención musical y otras tecnologías que utilicen maneras creativas y económicas de realizar el cuidado y promover la salud de los niños hospitalizados y de sus familiares. Se resalta que el equipo de actuación de ese programa de extensión ya está organizando una investigación sobre los beneficios de la intervención musical, con el fin de obtener evidencias científicas acerca de la utilización de la música como promotora de la salud en el espacio hospitalario, quedando la sugerencia para que otros hospitales del país y del mundo abracen esa idea.

REFERENCIAS

Xavier, D. M., Gomes, G. C, & Salvador, M. S. (2014). O familiar cuidador durante a hospitalização da criança: convivendo com normas e rotinas. Esc Anna Nery, 18(1), 66-74. https://www.scielo.br/pdf/ean/v18n1/1414-8145-ean-18-01-0068.pdf

Gomes, G. L. L, & Nóbrega, M. M. L. (2015). Anxiety in children following hospitalization: a proposal for a nursing diagnosis. *RLAE*; 23(5), 963–970. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n5/0104-1169-rlae-23-05-00963.pdf.

Motta, A. B., Perosa, G. B., Barros, L., Silveira, K. A., Lima, A. S. S., Carnier, L. E., Hostert, P. C. C. P, & Caprini, F. R. (2015). Comportamentos de coping no contexto da hospitalização infantil. *Estudos de Psicologia*; 32(2), 331–341. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127302/S0103-166X2015000200331.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Paiano, L. A. G, & Fernandes, L. M. (2015). Uso de intervenção musical em pacientes internados em unidade de terapia intensiva: estudo piloto. *REUFSM*; 4(4), 813–824. https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/13015.

Nogueira, I. L. S. (2015). A importância do ambiente físico hospitalar no tratamento terapêutico do paciente hospitalizado. *IPOG - Rev Especialize On-line*; 1(10), 1–15. http://businesstur.com.br/uploads/arquivos/e8ca8e183209c7041ef5bb80fac481cf.pdf.

Oliveira, W. F. (2016). O núcleo de humanização, arte e saúde: uma experiência coletiva de produção social de saúde. *CBSM*; 8(18), 198–211. http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/viewFile/4224/4632.

Dias, L. P., & Dias, M. P. (2019). Florence Nightingale e a História da Enfermagem. *História da Enfermagem Revista Eletrônica – HERE*; 10(2), 47-63. http://here.abennacional.org.br/here/v10/n2/a4.pdf

Areias, J. C. (2016). A música, a saúde e o bem-estar. *Nascer e Crescer*; 25(1), 7–10. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542016000100001&lng=pt&nrm=iso.

Weigsding, J. A., & Barbosa, C. P. (2014). A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do Mudi*; 18(2), 47–62. http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/viewFile/25137/pdf_5.

Coyne, I. (2007). Children's experiences of hospitalization. *Journal of Children Health Care*; 10(4), 326–336. file:///C:/Users/Especial/Downloads/JCHC20Children39s20experiences20of20hospitalisation.pdf.

Neutzling, B. R. S., Barlem, J. G. T., Barlem, E. L. D., Hirsch, C. D., Pereira, L. A., & Schallenberguer C. D. (2017). Em defesa dos direitos da criança no ambiente hospitalar: o exercício da advocacia em saúde pelos enfermeiros. *EEAN*; 21(1), 1–9. http://www.redalyc.org/pdf/1277/127749356025.pdf.

Silva, G. H., Piovesan, J. C. (2018). Música no ambiente hospitalar: uma possibilidade de proporcionar alegria e ludicidade na internação. *Rev. Vivências*; 14(26), 204–219. http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_026/artigos/pdf/Artigo_17.pdf.

Pinto, M. B., Andrade, L. D. F., Medeiros, A. P. G., Santos, G. L. O., Queiroz, R., & Jales, R. D. (2015). Atividade lúdica e sua importância na hospitalização infantil: uma revisão integrativa. *Revista Universidade Vale do Rio Verde*; 13(2), 298–312. http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2292/pdf_378.

Santana, D. S. T., Zanini, C. R. O., Sousa, A. L. L. (2014). Efeitos da música e da musicoterapia na pressão arterial: uma revisão de literatura. *Revista InCantare*; 5(5), 37–57. http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/261.

Perkins, R. S., Boyce, M., Byrtek, M. C., Ellis, R. C., Hill. C., & Fitzpatrick, P. S. (2018). Demirel S. Roadmap to wellness: Exploring live customized Music at the bedside for hospitalized children. *Frontiers in Oncology*; 8, 1-6. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fonc.2018.00021/full

Cunha, L. G. H., & Oliveira, M. C. (2016). Política de saúde para adolescentes na perspectiva dos direitos humanos: reflexões a partir de um hospital de trauma. *XII Congresso nacional demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea*; 1–27. file:///C:/Users/Especial/Downloads/14759-11748-1-PB.pdf.

Negreiros, R. V., Furtado, I. S., Vasconcelos, C. R. P., Souza, L. S. B., Vilar, M. M. G., Alves, R. F. (2017). A importância do apoio familiar para efetividade no tratamento do câncer infantil: uma vivência hospitalar. *Revista Saúde e Ciência Online*; 6(1), 57–64. http://www.ufcg.edu.br/revistasaudeeciencia/index.php/RSC-UFCG/article/view/464/290.

Carvalho, M. J. L, & Cruz, H. (2015). *Promoção de autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição*. https://run.unl.pt/bitstream/10362/36520/1/Brochura_Autonomia_Final_28_05.1.pdf.

Silva, A. A., Terra, M. G., Gonçalves, M. O., & Souto, V. T. (2014). O Cuidado de si entre profissionais de Enfermagem: revisão das dissertações e teses brasileiras. *RBCS*; 18(4), 346–352. file:///C:/Users/Especial/Downloads/15263-55331-1-PB.pdf.

Badran, A. V. (2007). Estudo da contaminação microbiana em aventais privativos e não privativos na UTI - Pediátrica do Hospital Central da Santa Casa de

São Paulo. *Arquivos* Médicos dos *Hospitais e da Faculdade de Ciências* Médicas da Santa Casa de São *Paulo*; 53(3), 77–80. file:///C:/Users/Especial/Downloads/444-858-1-SM.pdf.

Rocha, E. P. (2016). *Produção e validação de tecnologia educacional para familiares de crianças com leucemia linfocítica aguda em isolamento protetor* [Dissertação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus]. http://200.129.163.131:8080/bitstream/tede/5683/5/Disserta%C3%A7%C3%A30%20-%20Ellen%20Pessoa%20Rocha.pdf.

Zanatta, A. B., & Lucca S. R. (2015). Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da saúde de um hospital oncohematológico infantil. *Revista da Escola de Enfermagem – USP*; 49(2), 253–260. http://www.redalyc.org/pdf/3610/361038470010.pdf.

Fecha de envío: 01/04/2020

Fecha de aprobación: 30/10/2020



Extensão universitária: projeto Labinter em tempos de pandemia

University extension: labinter project in pandemic times

Suelen Regina Patriarcha-Graciolli
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora do curso de Ciências Biológicas e Pedagogia da UCDB, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
suelenpatriarcha@yahoo.com.br.

Ana Paula Gaspar Melim
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora e coordenadora do curso de Pedagogia da UCDB
rf4515@ucdb.br

RESUMO

As ações de extensão universitária promovem vivências teórico-práticas com a comunidade que possibilitam práticas formativas e dialógicas. O Projeto Labinter, no desenvolvimento de suas atividades, busca um diálogo com diferentes áreas do conhecimento por meio de suportes teóricos, práticos e conhecimentos formativos que se estendem para fora da Universidade. Por isso, o objetivo deste trabalho é apontar as primeiras experiências em torno de uma vivência no projeto Labinter, reconhecendo os tempos da pandemia e as alternativas vivenciadas com o ensino remoto. Construindo uma pesquisa com a utilização da ferramenta "Formulários Google" foram perceptíveis o acompanhamento e a reinvenção do projeto no âmbito formativo para os acadêmicos. Estes produziram vídeos de contação de histórias, construção de brinquedos, oficinas para a formação de contadores de histórias e reuniões pelo *Meet*. Conclui-se que o Labinter, durante a pandemia, possibilitou a formação do indivíduo por meio dos diálogos que viabilizam desconstruções, construções e reconstruções de saberes.

Palavras-chave: Extensão universitária, Formação de professores, Experiência de ensino remoto

ABSTRACT

The actions of university extension promote theoretical-practical experiences with the community, which enable formative and dialogical practices. The Labinter Project, in the development of its activities, seeks a dialogue with different areas of knowledge, through theoretical, practical and training knowledge, which extend outside the University. Therefore, the objective of this work is to point out as the first experience around an experience in the Labinter project, recognizing the pandemic times and as alternatives experienced with remote education. Building a survey using the "Google Forms" tool, it was noticeable that the project was monitored and reinvented in terms of training for academics, who produced videos of storytelling, toy construction, workshops for the formation of storytellers and meetings by Meet. It is concluded that Labinter, during the pandemic, enables the formation of the individual, through dialogues that enable deconstructions, constructions and reconstructions of knowledge.

Keywords: University Extension, Teacher training, Remote Teaching Experience.

INTRODUÇÃO

A compreensão acerca das concepções de extensão universitária é imprescindível, pois, enquanto ambiência acadêmica, essa promove a aproximação entre teoria e prática, oportuniza a produção do conhecimento científico e corrobora com a efetivação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), tendo em vista favorecer uma formação política, emancipatória e formativa.

Assim, entende-se que a extensão universitária é formativa para o acadêmico. Essa possibilita vivências integradoras entre a universidade e a comunidade, promovendo ações colaborativas que proporcionam a indissociabilidade das teorias estudadas em sala de aula, com a prática das atividades de extensão. A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) entende que a extensão universitária cria oportunidades para a formação acadêmica por ser complementar na formação do estudante; na qualificação do professor; no diálogo com a sociedade; por estimular projetos que estabeleçam relações multi e ou transdisciplinares e interprofissionais entre vários setores da sociedade com a universidade (Carta de Navegação UCDB, 2018).

A contação de histórias está inserida no projeto de extensão universitária da UCDB – Laboratório Interdisciplinar das Licenciaturas – Labinter, e tem como objetivo propiciar e fortalecer o conhecimento das práticas pedagógicas para uma formação docente socioeducativa articulada à pesquisa, ao ensino e à extensão, em ações de cidadania em prol da comunidade externa.

A metodologia do projeto de extensão Labinter, aportada nas atividades concernentes aos processos formativos dos acadêmicos, caracteriza-se por ações de contação de histórias, confecção de materiais didáticos, oficinas com trocas de saberes entre professores e acadêmicos, brincadeiras ao longo do ano e, em especial, no dia do brincar com crianças, entre outras atividades, e permite ao acadêmico que rompa com as barreiras do ambiente universitário e estabeleça relações naquele em que atuará futuramente.

Dessa maneira, com o trabalho, objetiva-se apontar as primeiras experiências em torno de uma vivência no projeto Labinter, reconhecendo os tempos da pandemia e as alternativas vivenciadas com o ensino remoto. Foi realizado um questionário, utilizando a ferramenta "Formulários Google", para evidenciar a relação das aprendizagens durante o tempo em que o extensionista cumpriu as atividades remotamente.

O contato com a realidade das escolas, através do projeto de extensão universitária, sempre permitiu a aproximação também com o contexto educativo e a comunidade. Contudo, no momento atual, tendo em vista a pandemia, o fechamento das escolas inviabilizou as ações presenciais, tornando crucial a elaboração de outras maneiras de dinamizar a participação e o desenvolvimento do projeto de extensão.

Tal situação, oportunizou a constituição de uma atitude atenta e de um olhar sensível à reorganização das ações do projeto para atender aos extensio-

nistas, considerando a continuidade das atividades por meio do ensino remoto. O contexto imposto pela pandemia estimulou a Universidade, os extensionistas e os professores a buscarem as soluções para a continuidade do projeto, sem negar as dificuldades e as adaptações necessárias ao momento atual.

A mudança de comportamento diante do desafio e a atenção dispensada durante esse período oportunizaram-nos reafirmar o compromisso e o gosto pela leitura e o prazer em contar histórias, tanto da parte das professoras quanto da parte dos extensionistas.

A importância da extensão universitária

Acredita-se ser pertinente apontar que, no entendimento destes autores, a extensão universitária é constituída a partir de diálogos e ações entre acadêmicos, professores e universidades. Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 28):

> A Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas, também os setores sociais com os quais ela interage [...] denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.

Percebe-se aqui que a extensão universitária promove um diálogo que transforma a universidade e os setores sociais que com ela interagem. Na prática, a extensão propicia aos acadêmicos envolvidos desenvolverem ações que possibilitem mostrar o conhecimento construído no âmbito universitário e, posteriormente, estabelecer trocas efetivas de saberes.

A extensão também promove a indissociabilidade entre a teoria e a prática, por permitir integrar conhecimentos e habilidades adquiridas na formação do estudante por meio das ações com a comunidade.

Contudo, ater-se ao cerne do trabalho da extensão universitária, que é definido essencialmente a partir dos interesses múltiplos e compartilhados entre academia e comunidade, que entende aprendizagem como um movimento mútuo, estabelecendo possibilidades de interlocução da universidade com os segmentos externos, permite à comunidade acadêmica aproximar-se de maneira humanizada de seu comprometimento social.

A esse respeito, Freire (1979) assevera que "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir", o que evidencia o fator determinante para a extensão universitária: o compromisso de formar pessoas comprometidas com a realidade social e com um olhar sensível para os problemas encontrados na sociedade.

Assim, diante da possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir formas de estar e atuar no projeto de extensão, assumimos as experiências propostas pelo Labinter, reconhecendo os tempos da pandemia e as alternativas vivenciadas com o ensino remoto.

A extensão na UCDB, mais especificamente no projeto Labinter, busca formar não apenas profissionais qualificados, mas cidadãos comprometidos com a sociedade. Por meio da extensão universitária, o acadêmico produz e organiza o conhecimento, além de contribuir com a sociedade, atendendo às demandas sociais (UCDB, 2019).

O projeto Labinter integra a extensão da UCDB, atuando em conjunto com a comunidade e com os acadêmicos das licenciaturas em Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras, por meio de atividades e ações práticas interdisciplinares e lúdicas. As atividades são realizadas internamente na universidade e com a comunidade externa e contribuem com a formação acadêmica e com o desenvolvimento de relações sociais enriquecedoras (Patriarcha-Graciolli & Melim, 2018).

Em sua proposição, o projeto mantém parcerias entre escolas de Educação Infantil, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e com a Editora FTD Educação. Entre as atividades desenvolvidas pelo projeto podemos citar a contação de histórias, reuniões com os extensionistas e oficinas formativas, realizadas por professores de diferentes áreas, que incorporam saberes à formação desses acadêmicos. De acordo com Patriarcha-Graciolli e Melim (2017, p. 5):

> [...] é possível perceber a troca de experiências entre os professores e [os] acadêmicos, favorecendo o diálogo entre a universidade e [a] comunidade, tão necessário para [a] prática docente e para a formação de professores, permitindo que a universidade atue como parceira das instituições de ensino na busca de melhoria na qualidade da educação, bem como da formação acadêmica.

Assim, os parceiros também se adaptaram para o enfrentamento da realidade atual: a pandemia. As atividades concernentes ao projeto junto à comunidade externa foram alteradas para que fosse garantido, mesmo que em caráter remoto, aos extensionistas aprenderem e refletirem, ressignificando seus saberes, o que contribui para o processo de formação para a docência.

Impactos do projeto Labinter na formação de professores em tempos de pandemia

O delineamento metodológico escolhido para a pesquisa foi um estudo qualitativo, por meio de um questionário da ferramenta "Formulários Google". Nele, quatro questões foram abordadas. Os acadêmicos foram interrogados quanto à importância do projeto em suas vidas. Esses fizeram algumas narrativas sobre suas experiências profissionais em tempos de pandemia. A primeira

pergunta foi sobre o papel do projeto de extensão Labinter. Alguns dos extensionistas apontam:

> *(Acadêmico A) O Labinter tem uma grande importância em minha formação não só acadêmica, como pessoal. O projeto nos permite conhecer várias áreas do conhecimento, indo além da nossa zona de conforto e nos fazendo ter uma vivência em cada área, aprendendo a trabalhar de forma interdisciplinar. Além disso, por manter contato com a comunidade, estamos em contato com várias realidades diferentes e saindo do que nos é habitual, aprendemos a trabalhar com todo tipo de pessoa, com cada realidade diferente, a respeitar as particularidades de cada um. Nas ações, trabalhamos com públicos com classe social diferente, o que nos faz aprender a trabalhar e como ajudar o público da melhor maneira possível e sempre buscando atender sua necessidade. Com isso, adquirimos lições de cidadania, solidariedade. O Labinter para mim é mais que um projeto e sempre será minha referência quando pensar na profissional que me tornarei no futuro.*
>
> *(Acadêmico B) O projeto Labinter teve e tem um grande impacto na minha formação, tanto acadêmica quanto docente e pessoal. Ele nos permite transitar por diferentes áreas do conhecimento, lidar com diferentes públicos e a nos adaptar a esses públicos, ou seja, ampliar nossa capacidade de resposta, tornando-nos profissionais mais aptos a lidar com as divergências que irão surgindo.*
>
> *(Acadêmico C) O Labinter trouxe para minha formação pessoal e profissional uma paz de espírito. É o espaço no qual posso desenvolver a criatividade, ter contato com várias áreas do conhecimento, pensar ludicamente, dialogar, praticar a escuta, me emocionar e me encantar com cada conhecimento adquirido.*

É perceptível que esses acadêmicos constroem suas práticas extensionistas considerando que a extensão universitária ultrapassa os muros da universidade. Eles ressaltam que a extensão tem um papel importante na construção pessoal e profissional, assim como Síveres (2013, p. 28), que aponta que a extensão universitária desperta:

> [...] a potencialidade e a capacidade de aprender dos sujeitos aprendentes, nas vivências diárias nos distintos tempos e espaços de aprendizagem, bem como fortalecer a ação e a reflexão nos diversos processos, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando efetivar propostas e práticas de desenvolvimento pessoal e social.

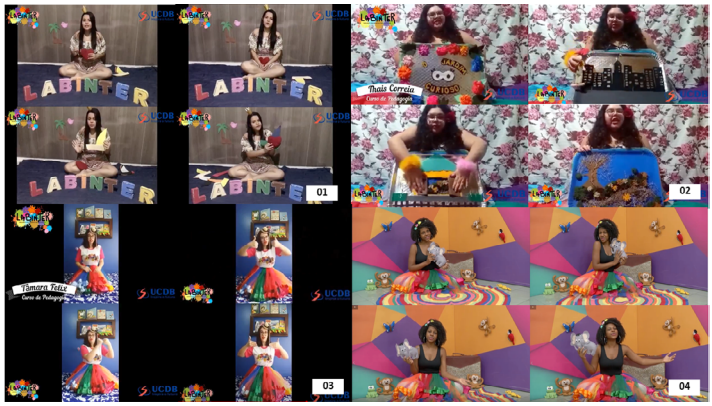
Outra questão abordava as atividades desenvolvidas no projeto durante a pandemia para que os acadêmicos pudessem refletir sobre o momento atual

do projeto em suas vidas. Foi perceptível nas respostas que, durante o tempo que permaneceram no projeto, colheram bons resultados no processo de aprendizagem, como é exemplificado abaixo:

> *(Acadêmico A) Gravamos vídeos contando história para crianças e produzimos materiais para as crianças também.*
>
> *(Acadêmico B) Fizemos contação de histórias, confeccionamos materiais didáticos, brinquedos e gravação de músicas para auxiliar na contação de história.*
>
> *(Acadêmico C) As atividades são online, como: reuniões, oficinas de contação de histórias e formação. Também são feitas as confecções de materiais para o projeto.*
>
> *(Acadêmico D) Contação de história, edição de vídeos e organização de oficinas.*
>
> *(Acadêmico E) O projeto fez reuniões online via Meet para conversar sobre as atividades e discutir sobre possibilidades de ações remotamente, também houve oficinas online sobre contação de histórias ministradas por ex-extensionista do projeto já formada. Nós gravamos vídeos sobre dicas e hábitos de leitura, fabricação de brinquedos com materiais reutilizados (garrafas pet, tampinhas) e vídeos de contação de histórias.*
>
> *(Acadêmico F) Gravamos vídeos de contação de história, vídeos de construção de brinquedos e artigos científicos.*
>
> *(Acadêmico G) [...] Vídeos de produção de material pedagógico e contação de histórias, artigos, reuniões.*

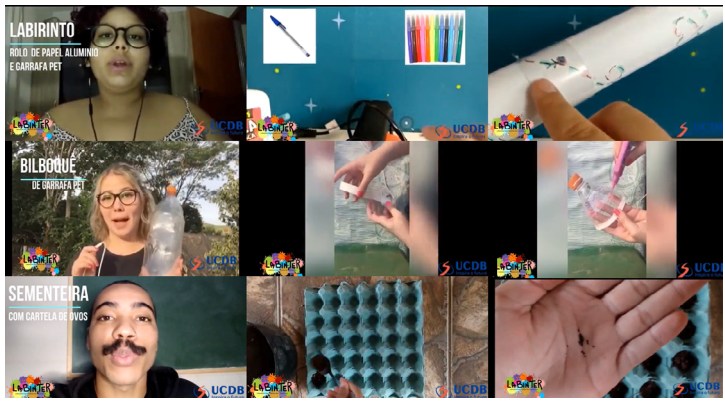
Nesse sentido, exemplificamos os relatos dos acadêmicos com imagens das ações realizadas pelo projeto durante a pandemia, sendo a Figura 1 uma compilação de imagens de vídeos de contação de histórias produzidos durante o período da pandemia. A Figura 2 também apresenta uma compilação de imagens e de vídeos de produção de brinquedos. Já a Figura 3 mostra uma reunião de organização da equipe. A Figura 4 representa uma oficina sobre contação de histórias.

Figura 1



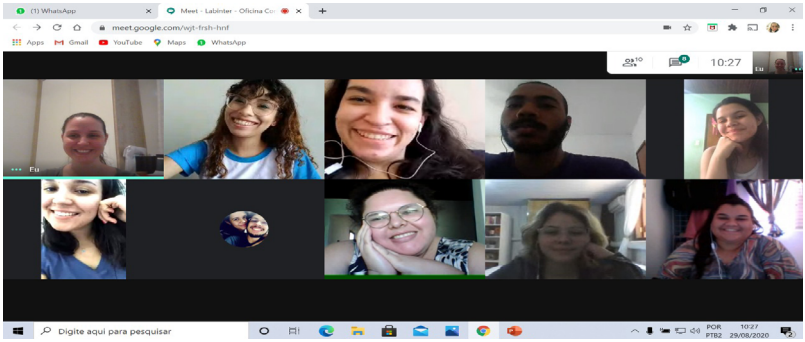
Vídeos de contação de histórias. 01: Ilha dos sentimentos; 02: Jardim curioso; 03: O avô e a netinha; 04: Proibido aos elefantes

Figura 2



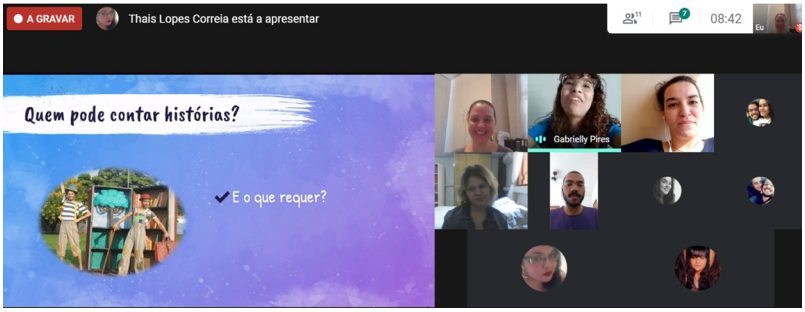
Vídeos de construção de brinquedos

Figura 3



Reunião pelo Meet para organização de ações e produções

Figura 4



Oficina sobre contação de histórias pelo Meet

A terceira questão abordava como as práticas formativas, adotadas em tempos de pandemia, contribuem para o processo formativo. Foi percebível o reconhecimento dos acadêmicos quanto ao seu crescimento profissional, por meio das atividades desenvolvidas, mesmo em ambiente remoto, corroborando com Costa-Renders e Silva (2013, p. 91), que apontam:

> [...] por um lado, a extensão desafia a prática docente a uma forma inovadora de ensino, de outro, mobiliza o estudante a pensar além da teoria e o convida a relacionar esse conteúdo com a observação empírica [...] a extensão propicia um conhecimento social, pois não é uma tarefa individual, pois, busca atender a uma necessidade, favorecer a relação entre o ensino e a pesquisa.

Deste modo, seguem alguns trechos escritos pelos acadêmicos:

(Acadêmico A) Ajudou-me a desenvolver meu lado pedagógico e a lidar melhor com as crianças.

(Acadêmico B) As práticas formativas proporcionaram crescimento pessoal e profissional, como responsabilidade, flexibilidade, trabalho em equipe, empatia, respeito e muitas outras contribuições.

(Acadêmico C) Colaboraram no incentivo do uso de diferentes tecnologias e no pensar e no agir criativo diante de tantas mudanças. Tudo isso sem perder a vontade de produzir um bom trabalho, como se fosse presencialmente.

(Acadêmico D) As atividades do projeto de extensão durante o período remoto, além de ter [sic] ajudado na familiarização com os meios remotos e na capacitação para aprender a comunicar e exercer práticas pedagógicas remotamente, me ajudou [sic] ainda mais a compreender a importância da educação e a constante reinvenção que o professor passa para adaptar-se para conseguir educar da melhor maneira possível. O Labinter colabora em uma formação profissional completa para o estudante de licenciatura. Para mim, o projeto é essencial para me fazer pensar além do que está na grade de ensino. As atividades remotas das quais participei também colaboraram no aumento do meu conhecimento de mundo.

(Acadêmico E) Colaboraram para ser mais uma experiência profissional e pessoal, uma vez que tivemos que nos adaptar e utilizar os recursos tecnológicos para cumprir o objetivo do projeto. Auxiliaram na melhora da comunicação e na perda da vergonha frente às câmeras, já que tivemos que gravar vídeos lúdicos.

(Acadêmico F) Acabei desenvolvendo novas habilidades com relação às edições de vídeos, me mostrando novas formas de trabalhar dentro de sala e pelas plataformas.

A partir dessa perspectiva acadêmica, para que o projeto Labinter continuasse o seu diálogo com a comunidade em uma relação de troca de saberes, foi necessário se reinventar. Nesse contexto, nos aproximamos de Rodrigues, Prata, Batalha, Costa e Neto (2013), que apontam que a extensão possibilita o rompimento de barreiras, permitindo que o acadêmico dialogue com outros saberes. Nessa relação de diálogo, os conteúdos complementares à formação acadêmica passam a ser multi, inter e transdisciplinares.

Assim, na quarta e última questão, tratou-se do que representa o projeto de extensão para o acadêmico e sua formação. Os relatos evidenciam a relação

dialógica e a perspectiva sociotransformadora da extensão universitária, como pode-se perceber nos trechos seguintes:

> *(Acadêmico A) Representa meu sonho de ser uma ótima professora e conseguir dar aula para crianças.*
>
> *(Acadêmico B) Representa tudo aquilo que eu pretendo ser e é crucial na minha formação como ser, pois trabalha estruturas sociais, educacionais que são importantes se queremos tornar o mundo melhor e proporcionar uma educação de qualidade, com construções, reconstruções e desconstruções, cultivando a diversão e o amor pelo conhecimento e [pela] ciência.*
>
> *(Acadêmico C) O projeto vem colaborando muito para meu desenvolvimento tanto no âmbito universitário quanto no meio social. Tenho adquirido experiências e venho vivenciando novos saberes.*
>
> *(Acadêmico D) O Labinter representa meu ponto de equilíbrio emocional e um grande incentivador criativo e significativo na minha formação acadêmica.*
>
> *(Acadêmico E) O projeto de extensão representa para mim uma formação completa, uma experiência além da sala de aula – tanto agora como estudante, quanto no futuro como educadora. O projeto me ensinou a pensar em atividades que quebram as fronteiras da sala de aula. Eu aprendo constantemente sobre novas formas de enxergar a educação através do Labinter e sou muito grata por isso.*
>
> *(Acadêmico F) Representa uma grande quantidade de experiências e resiliência. [...] Um local de aprendizagem.*

Em outros trechos, os acadêmicos fazem apontamentos sobre a contribuição da formação humana que o projeto Labinter permitiu construir ao longo do tempo – formação reconhecida pelos acadêmicos e que aparece na Política de Extensão da UCDB (UCDB, 2018) –, além da prática interdisciplinar no contexto das ações e o reconhecimento da dimensão formativa do projeto, permitindo a aproximação entre a teoria e a prática na construção de uma sociedade inclusiva.

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão aperfeiçoa o olhar humano do acadêmico e estabelece sentido às relações com as outras pessoas, possibilitando dar continuidade a essas práticas após o período da graduação. Imbernón (2004) afirma que "a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e

formação". Nessa direção, destaca-se que o processo formativo produzido a partir da experiência emerge sob múltiplos olhares.

Os extensionistas participantes do Labinter, mesmo em tempos de pandemia, reconhecem que as ações consideram a transformação, os diferentes saberes, teorias e conhecimentos em um contínuo processo de interação, de construção, de desconstrução e de reconstrução de si mesmos. Os acadêmicos reconhecem seu próprio protagonismo nos diferentes contextos, espaços e tempos na estruturação do profissional, permeado pela reflexão sobre a ação constituída a partir da realidade educativa como uma espécie de desejo, de necessidade de avançar na construção de ser e de estar na profissão. Confirma essas ideias Nóvoa (2009), quando assim se expressa:

> Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

A pandemia impôs desafios antes inimagináveis à prática extensionista, mas, por meio da ampliação do olhar, das reflexões profundas sobre a extensão e seu papel social e do diálogo da comunidade com a Universidade, foi possível a reconstrução da prática extensionista aos seus atores, mediados pela tecnologia. É necessário reconhecer que os processos formativos se relacionam com os modos de ser e de estar em desenvolvimento profissional, exigindo uma formação constante, que contribua decisivamente para que se realize, por inteiro, em um novo tempo, servindo-se de aspectos do processo de formação, dialogando, tendo algo a mais para aprender e para ensinar, e possibilitar, a partir de suas vivências, que o processo formativo seja dinâmico e esteja fortemente ligado tanto aos conhecimentos pedagógicos quanto às vivências dos acadêmicos, sendo esses geradores de conhecimentos que estruturam e orientam sua teoria e sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UCDB tem o compromisso de produzir conhecimento e atender a comunidade a partir de ações de extensão universitária. O acadêmico pode vivenciar a articulação entre a universidade e a sociedade como forma de produzir e reproduzir conhecimentos.

A partir dos relatos dos acadêmicos foi possível perceber que o Labinter respondeu positivamente à proposta de construir conhecimento, articulando teoria e prática, mesmo durante a pandemia. Os acadêmicos reconhecem que o projeto contribuiu na construção de saberes, na prática pedagógica e no âmbito social.

Conclui-se que a extensão universitária da UCDB, por meio do Projeto Labinter, ainda que em tempos de pandemia, possibilitou a formação integral do indivíduo, que não se limita ao espaço acadêmico/profissional, extrapola para a vida pessoal por meio da sensibilidade, do reconhecimento do outro e das relações interpessoais, além das profissionais. Reconhece-se que a pandemia impôs desafios que, ao longo dos meses, proporcionaram mudanças no processo formativo. Contudo, por meio dos diálogos proporcionados pela extensão universitária, foram possíveis desconstruções, construções e reconstruções de saberes.

REFERÊNCIAS

Costa-Renders, E. C., & Silva, L. D. (2013). A Extensão e o Alargamento do Espaço de Ensino-Aprendizagem na Educação Superior. In: Síveres, L. *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*, p. 81–94. Brasília, DF: Liber Livro.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança***.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: Coleção Questões da Nossa Época.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, PT: EDUCA.

Patriarcha-Graciolli, S. R., & Melim, A. P. G. (2017). A experiência de acadêmicos do Labinter: A Contação de Histórias na Constituição de Leitores. In: *Anais do VI Encontro Científico e Simpósio de Educação - Pedagogia,* Lins, SP.

Patriarcha-Graciolli, S. R., & Melim, A. P. G. (2018). Contributos do Projeto de Extensão "Labinter" para a Formação Docente. In: *III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem***,** Campo Grande, MS.

Política Nacional de Extensão Universitária. (2012). Manaus, AM. http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf.

Rodrigues, A. L. L.; Prata, M. S., Batalha, T. B. S., Costa, C. L. N. A., & Neto, I. F. P. (2013). Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT*, 1(2), 141–148.

Síveres, L. (2013). O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: Síveres, L. (Org.), *A extensão universitária como princípio de aprendizagem.* Brasília, DF: Liber Livro.

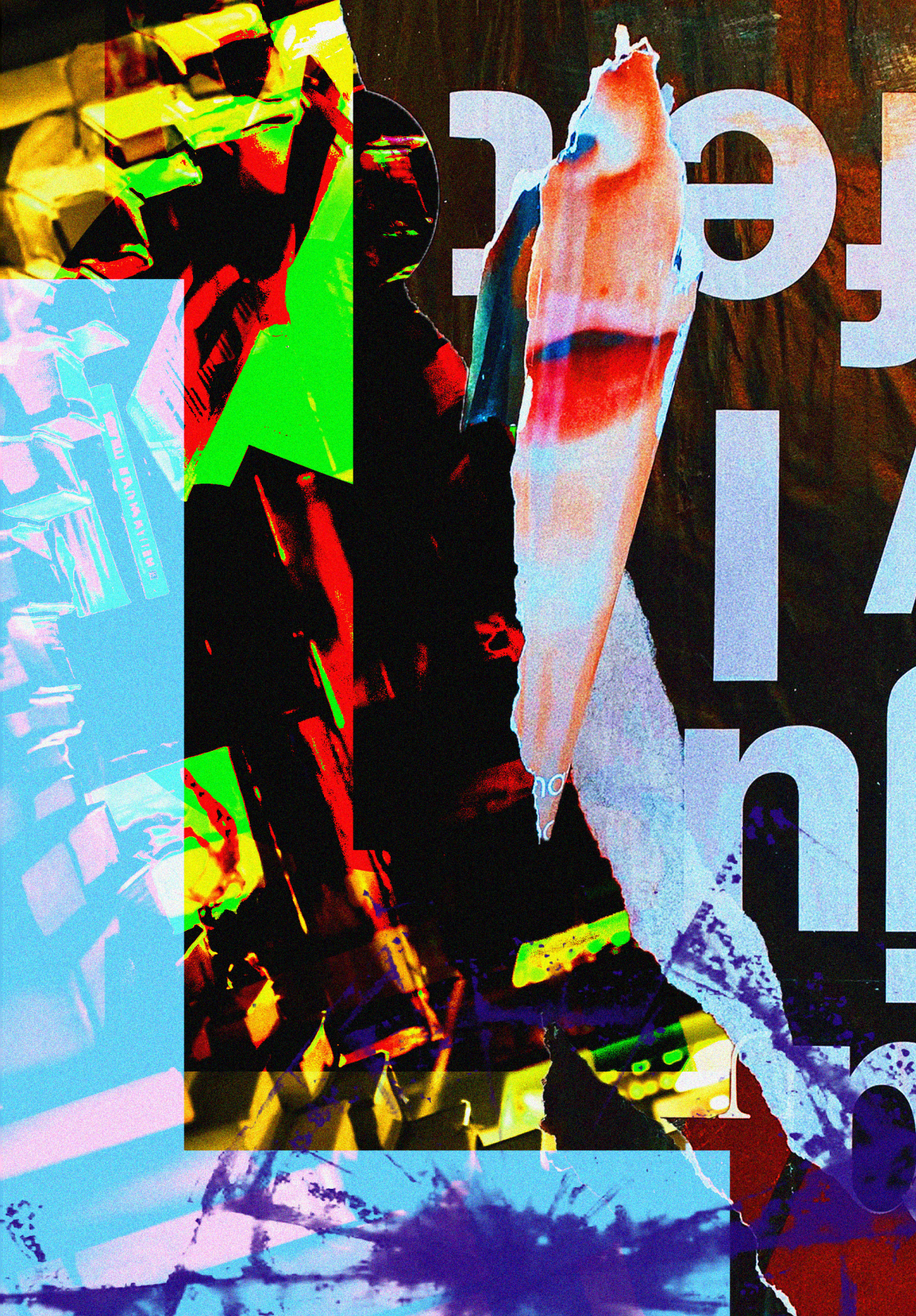
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). *Carta de Navegação 2018-2022*. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). *Universidade Católica Dom Bosco, Extensão, Extensão na UCDB*. https://site.ucdb.br/extensao/5/extensao-na-ucdb/672/.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). (2018). *Política de Extensão Universidade Católica Dom Bosco*.

Data de submissão: 15/10/2020

Data de aceite: 13/01/2021



Extensión universitaria: proyecto Labinter en tiempos de pandemia

University extension: Labinter project in pandemic times

Suelen Regina Patriarcha-Graciolli
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), profesora del curso de Ciencias Biológicas y Pedagogía de la UCDB, Doctoranda del Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias por la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), suelenpatriarcha@yahoo.com.br

Ana Paula Gaspar Melim
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), profesora y coordinadora del curso de Pedagogía
rf4515@ucdb.br

RESUMEN

Las acciones de extensión universitaria promueven experiencias teórico-prácticas con la comunidad, que posibilitan prácticas formativas y dialógicas. El Proyecto Labinter, en el desarrollo de sus actividades, busca el diálogo con diferentes áreas de conocimiento, a través de conocimientos teóricos, prácticos y formativos, que se extienden fuera de la Universidad. Por lo tanto, el objetivo aquí es señalar las primeras aproximaciones acerca de una experiencia vivida en el proyecto Labinter, reconociendo los tiempos de la pandemia y las alternativas vividas con la educación a distancia. Realizando una encuesta utilizando la herramienta "Google Forms", se notó que el proyecto fue monitoreado y reinventado en términos de capacitación para académicos, quienes produjeron videos de storytelling, construcción de juguetes, talleres para la formación de narradores y reuniones de Meet. Se concluye que Labinter, durante la pandemia, posibilita la formación del individuo, a través de diálogos que posibilitan deconstrucciones, construcciones y reconstrucciones del conocimiento.

Palabras clave: extensión universitaria, formación de profesores, experiencia de enseñanza remota.

ABSTRACT

The actions of university extension promote theoretical-practical experiences with the community, which enable formative and dialogical practices. The Labinter Project, in the development of its activities, seeks a dialogue with different areas of knowledge, through theoretical, practical and training knowledge, which extend outside the University. Therefore, the objective of this work is to point out as the first experience around an experience in the Labinter project, recognizing the pandemic times and as alternatives experienced with remote education. Building a survey using the "Google Forms" tool, it was noticeable that the project was monitored and reinvented in terms of training for academics, who produced videos of storytelling, toy construction, workshops for the formation of storytellers and meetings by Meet. It is concluded that Labinter, during the pandemic, enables the formation of the individual, through dialogues that enable deconstructions, constructions and reconstructions of knowledge.

Keywords: University Extension, Teacher training, Remote Teaching Experience.

INTRODUCCIÓN

La comprensión acerca de las concepciones de extensión universitaria es imprescindible pues, como entorno académico, promueve la aproximación entre teoría y práctica, permite la producción del conocimiento científico y corrobora con la implementación del trípode universitario (enseñanza, investigación y extensión), con el propósito de estimular una formación política, emancipatoria y formativa.

De esta forma, la extensión universitaria es comprendida como acción de formación para lo académico. Posibilita vivencias integradoras entre la universidad y la comunidad, estimulando acciones colaborativas que proporcionan la indivisibilidad de las teorías estudiadas en las clases, con la práctica de las actividades de extensión. La Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) cree que la extensión universitaria crea oportunidades para la formación académica por ser complementar en la formación del estudiante; en la calificación del profesor; en el diálogo con la sociedad; por estimular proyectos que establezcan relaciones multi y/o transdisciplinares e interprofesionales entre varios sectores de la sociedad con la universidad (Carta de Navegación UCDB, 2018).

La narración de historias está insertada en el proyecto de extensión universitaria de la UCDB – Laboratorio Interdisciplinar de las Licenciaturas – Labinter, y tiene como objetivo propiciar y fortalecer el conocimiento de las prácticas pedagógicas para una formación docente socioeducativa articulada a la investigación, a la enseñanza y a la extensión, en acciones de ciudadanía a favor de la comunidad externa.

La metodología del proyecto de extensión Labinter, aportada en las actividades concernientes a los procesos formativos de los académicos, es caracterizada por acciones de narración de historias, confección de materiales didácticos, talleres con intercambio de saberes entre profesores y académicos, juegos a lo largo del año y, en especial, en la fecha de jugar con los niños, entre otras actividades, y permite al académico que rompa con las barreras del ambiente universitario y establezca relaciones en aquel en que actuará futuramente.

Así, con el trabajo, se busca indicar las primeras experiencias alrededor de una vivencia en el proyecto Labinter, reconociendo los tiempos de la pandemia y las alternativas experimentadas con la enseñanza remota. Fue preparado un cuestionario, utilizando la herramienta "Formularios Google", para evidenciar la relación del aprendizaje durante el tiempo en que el extensionista ha cumplido las actividades remotamente.

El contacto con la realidad de las escuelas, a través del proyecto de extensión universitaria, ha siempre permitido la aproximación también con el contexto educativo y la comunidad. No obstante, en el momento actual, debido a la pandemia, el cierre de las escuelas ha inviabilizado las acciones

presenciales, haciendo crucial la elaboración de otras maneras de dinamizar la participación y el desarrollo del proyecto de extensión.

Dicha situación ha tornado posible la constitución de una actitud atenta y de una mirada sensible a la reorganización de las acciones del proyecto para atender a los extensionistas, considerando la continuidad de las actividades por medio de la enseñanza remota. El contexto impuesto por la pandemia ha estimulado a la Universidad, los extensionistas y los profesores a buscar las soluciones para la continuidad del proyecto, sin negar las dificultades y las adaptaciones necesarias del momento actual.

El cambio de comportamiento delante del desafío y la atención dispensada durante ese período nos han dado la oportunidad de reafirmar el compromiso y el gusto por la lectura y el placer en narrar historias, tanto de la parte de las profesoras como de parte de los extensionistas.

La importancia de la extensión universitaria

Se cree ser importante señalar que, en la comprensión de estos autores, la extensión universitaria está constituida a partir de diálogos y acciones entre académicos, profesores y universidades. Según la Política Nacional de Extensión Universitaria (20212, p. 28):

> La Extensión Universitaria denota una postura de la Universidad en la sociedad en que está insertada. Su alcance es el de un proceso interdisciplinar, educativo, cultural, científico y político, por medio del cual promueve una interacción que transforma no solamente la Universidad, pero, también los sectores sociales con los cuales ella interactúa [...] denota también práctica académica, a ser desarrollada, como manda la Constitución de 1988, de forma indisociable con la Enseñanza y la Investigación, con vistas a la promoción y garantía de los valores democráticos, de la equidad y del desarrollo de la sociedad en sus dimensiones humana, ética, económica, cultural, social.

Se puede notar aquí que la extensión universitaria promueve un diálogo que transforma la universidad y los sectores sociales que con ella interactúan. En la práctica, la extensión ofrece a los académicos involucrados el desarrollo de acciones que posibiliten demostrar el conocimiento construido en el ámbito universitario y, posteriormente, establecer intercambios efectivos de saberes.

La extensión también posibilita la inseparabilidad entre la teoría y la práctica, por permitir integrar conocimientos y habilidades adquiridas en la formación del estudiante a través de acciones con la comunidad.

No obstante, atenerse al centro del trabajo de la extensión universitaria, que es definido esencialmente a partir de los intereses múltiples y compartidos entre academia y comunidad, que entiende aprendizaje como un movimiento mutuo, estableciendo posibilidades de interlocución de la universidad con los segmentos externos, permite a la comunidad académica acercarse de manera humanizada de su comprometimiento social.

Con respecto a este tema, Freire (1979) señala que "la primera condición para que un ser pueda asumir un acto comprometido está en ser capaz de actuar y reflexionar", lo que evidencia el factor determinante para la extensión universitaria: el compromiso de formar personas comprometidas con la realidad social y con una mirada sensible a los problemas encontrados en la sociedad.

Así, delante de la posibilidad de construir, deconstruir y reconstruir formas de estar y actuar en el proyecto de extensión, asumimos las experiencias propuestas por el Labinter, reconociendo los tiempos de la pandemia y las alternativas experimentadas con la enseñanza remota.

La extensión en la UCDB, más específicamente en el proyecto Labinter, busca formar no sólo profesionales calificados, sino ciudadanos comprometidos con la sociedad. Por medio de la extensión universitaria, el académico produce y organiza el conocimiento, además de contribuir con la sociedad, cumpliendo con las demandas sociales (UCDB, 2019).

El proyecto Labinter integra la extensión de la UCDB, actuando en conjunto con la comunidad y con los académicos de las licenciaturas en Ciencias Biológicas, Pedagogía y Letras, por medio de actividades y acciones prácticas interdisciplinares y lúdicas. Las actividades son realizadas internamente en la universidad y con la comunidad externa y contribuyen con la formación académica y con el desarrollo de relaciones sociales enriquecedoras (Patriarcha-Graciolli & Melim, 2018).

En su propuesta, el proyecto mantiene alianzas entre escuelas de Educación Infantil, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) y con la Editora FTD Educação. Entre las actividades desarrolladas por el proyecto, podemos mencionar la narración de historias, reuniones con los extensionistas y talleres de formación, realizados por profesores de diferentes áreas, que incorporan saberes a la formación de esos académicos. Según Patriarcha-Graciolli y Melim (2017, p. 5):

> [...] es posible notar el intercambio de experiencias entre los profesores y académicos, promoviendo el diálogo entre la universidad y comunidad, tan necesario para [la] práctica docente y para la formación de profesores, permitiendo que la universidad actúe como colaboradora de las instituciones de enseñanza en la búsqueda de avances en la calidad de la educación, así como de la formación académica.

De esta manera, los colaboradores también se adaptaron para el enfrentamiento de la realidad actual: la pandemia. Las actividades concernientes al proyecto junto a la comunidad externa fueron alteradas para que les fuera garantizado, aunque en carácter remoto, a los extensionistas aprender y reflexionar, resignificando sus saberes, lo que contribuye para el proceso de formación para la docencia.

Impactos del proyecto Labinter en la formación de profesores en tiempos de pandemia

El plan metodológico elegido para la investigación fue un estudio cualitativo, por medio de un cuestionario de la herramienta "Formularios Google". Cuatro cuestiones fueron abordadas. Los académicos fueron consultados en cuanto a la importancia del proyecto en sus vidas. Ellos presentaron algunas narrativas acerca de sus experiencias profesionales en tiempos de pandemia. La primera pregunta fue sobre el papel del proyecto de extensión Labinter. Algunos de los extensionistas señalan:

> *(Académico A) El Labinter tiene una gran importancia en mi formación no solo académica, sino personal. El proyecto nos permite conocer varias áreas del conocimiento, más allá de nuestra zona de comodidad y proporcionando una vivencia en cada área, aprendiendo a trabajar de manera interdisciplinar. Además de eso, al mantener contacto con la comunidad, estamos en contacto con varias realidades diferentes y saliendo de lo que nos es ordinario, aprendemos a trabajar con todo tipo de persona, con cada realidad diferente, a respetar las particularidades de cada uno. En las acciones, trabajamos con públicos con clase social diferente, lo que nos hace aprender a trabajar y cómo ayudar el público de la mejor manera posible y siempre buscando atender su necesidad. Con eso, adquirimos lecciones de ciudadanía, solidaridad. El Labinter para mi es más que un proyecto y siempre será mi referencia al pensar en la profesional que a mí me gustaría ser en el futuro.*

> *(Académico B) El proyecto Labinter tuvo y tiene un grande impacto en mi formación, tanto académica como docente y personal. Él nos permite transitar por diferentes áreas del conocimiento, tratar con diferentes públicos y adaptarnos a esos públicos, o sea, ampliar nuestra capacidad de respuesta, transform*ándonos *en profesionales más aptos a tratar con las divergencias que van surgiendo.*

> *(Académico C) El Labinter ha traído para mi formación personal y profesional una paz de espíritu. Es el espacio en que puedo desarrollar la creatividad, tener contacto con varias áreas del conocimiento, pensar lúdicamente, dialogar, practicar la escucha, emocionarme y encantarme con cada conocimiento adquirido.*

Es perceptible que esos académicos construyen sus prácticas extensionistas considerando que la extensión universitaria ultrapasa los muros de la universidad. Ellos resaltan que la extensión tiene un papel importante en la

construcción personal y profesional, así como Síveres (2013, p. 28), que señala que la extensión universitaria despierta:

> [...] la potencialidad y la capacidad de aprender de los participantes, en las vivencias diarias en los distintos tiempos y espacios de aprendizaje, así como fortalecer la acción y la reflexión en los diversos procesos, por medio de los proyectos de enseñanza, investigación y extensión, objetivando efectivar propuestas y prácticas de desarrollo personal y social.

Otra cuestión abordaba las actividades desarrolladas en el proyecto durante la pandemia para que los académicos pudieran reflexionar sobre el momento actual del proyecto en sus vidas. Fue posible notar en las respuestas que, durante el tiempo en que permanecieron en el proyecto, tuvieron buenos resultados en el proceso de aprendizaje, como ejemplificado a seguir:

(Académico A) Grabamos videos narrando historia y también producimos materiales para los niños.

(Académico B) Hicimos narración de historias, confeccionamos materiales didácticos, juegos y grabación de músicas para auxiliar en la narración de historia.

(Académico C) Las actividades son en línea, como: reuniones, talleres de narración de historias y formación. También son realizadas las confecciones de materiales para el proyecto.

(Académico D) Narración de historia, edición de videos y organización de talleres.

(Académico E) El proyecto promovió reuniones en línea a través de Meet *para discutir sobre las actividades y discutir sobre posibilidades de acciones remotamente, también hubo talleres en línea sobre narración de historias ofrecidas por ex extensionista del proyecto, ya graduada. Nosotros grabamos videos sobre consejos y hábitos de lectura, fabricación de juegos con materiales reutilizados (botellas PET, tapitas de botellas) y videos de narración de historias.*

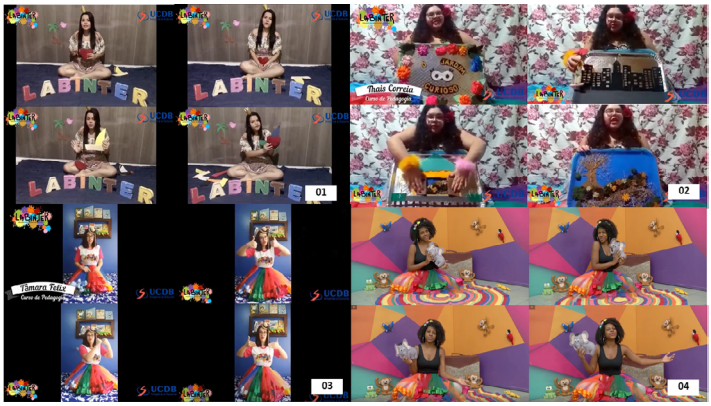
(Académico F) Grabamos videos de narración de historia, videos de construcción de juegos y artículos científicos.

(Académico G) [...] Videos de producción de material pedagógico y narración de historias, artículos, reuniones.

En ese sentido, ejemplificamos los relatos de los académicos con imágenes de las acciones realizadas por el proyecto durante la pandemia, siendo

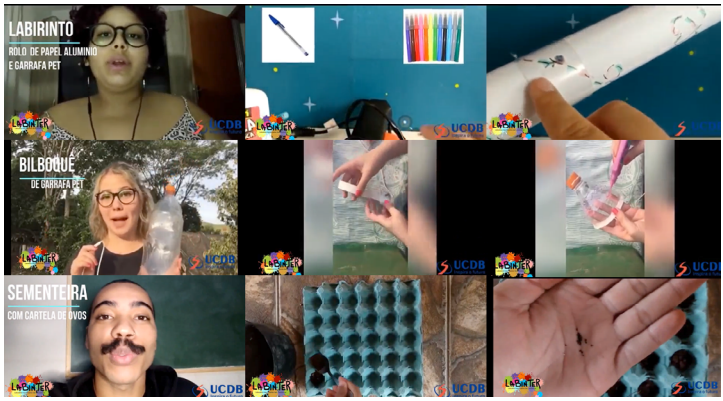
la Imagen 1 una compilación de imágenes de videos de narración de historias producidos durante el periodo de la pandemia. La Imagen 2 también presenta un conjunto de imágenes y de videos de producción de juegos. La Imagen 3, por su vez, muestra una reunión de organización del equipo. La Imagen 4 representa un taller sobre narración de historias.

Imagen 1



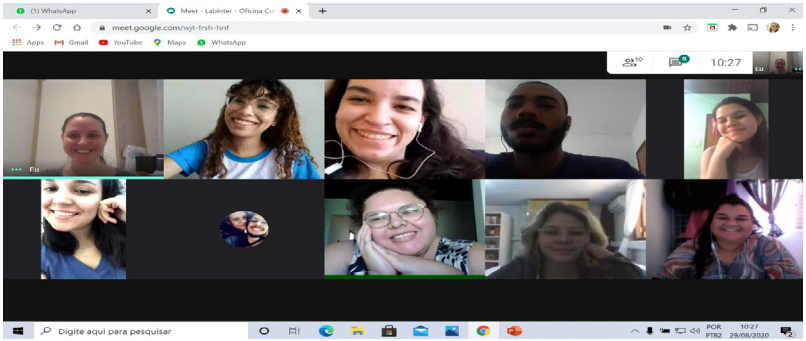
Videos de narración de historias. 01: Isla de los sentimientos; 02: Jardín curioso; 03: El abuelo y la nietita; 04: Prohibido a los elefantes.

Imagen 2



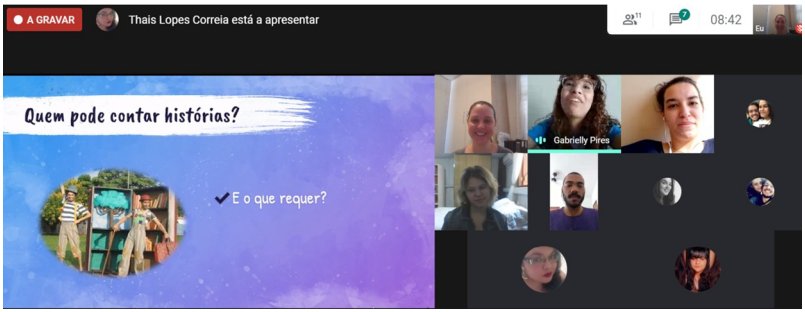
Videos de construcción de juegos

Imagen 3



Reunión a través del Meet para organización de las acciones y producciones.

Imagen 4



Taller sobre narración de historias a través del Meet

La tercera pregunta del cuestionario abordaba como las prácticas de formación, adoptadas en tiempos de pandemia, contribuyen para el proceso formativo. Fue posible notar el reconocimiento de los académicos con relación a su crecimiento profesional, por medio de las actividades desarrolladas, aun en ambiente remoto, corroborando con Costa-Renders e Silva (2013, p.91), que señalan:

> [...] por un lado, la extensión desafía la práctica docente a una forma innovadora de enseñanza, de otro, moviliza el estudiante a pensar allá de la teoría y lo invita a relacionar ese contenido con la observación empírica [...] la extensión propicia un conocimiento social, pues no es una tarea individual, pues, busca atender a una necesidad, favorecer la relación entre la enseñanza y la investigación.

De este modo, siguen algunos fragmentos escritos por los académicos:

(Académico A) Me ha ayudado a desarrollar mi lado pedagógico y a trabajar mejor con los niños.

(Académico B) Las prácticas formativas proporcionaron crecimiento personal y profesional, como responsabilidad, flexibilidad, trabajo en equipo, empatía, respeto y muchas otras contribuciones.

(Académico C) Colaboraron en el estímulo del uso de diferentes tecnologías y en el pensar y en el actuar creativo delante de tantos cambios. Todo eso sin perder la voluntad de producir un buen trabajo, como si fuera presencialmente.

(Académico D) Las actividades del proyecto de extensión durante el período remoto, además de haber [sic] ayudado con la familiarización en los medios remotos y en la capacitación para aprender a comunicar y ejercer prácticas pedagógicas remotamente, me han ayudado [sic] aún más a entender la importancia de la educación y la constante reinvención que el profesor transmite para adaptarse a lograr educar de la mejor manera posible. El Labinter colabora para una formación profesional completa para el estudiante de licenciatura. Para mí, el proyecto es esencial para hacerme pensar más allá de lo que está en el programa de enseñanza. Las actividades remotas de las cuales he participado también colaboraron en el aumento de mi conocimiento de mundo.

(Académico E) Colaboraron para ser más una experiencia profesional y personal, una vez que tuvimos que adaptarnos y utilizar los recursos tecnológicos para cumplir el objetivo del proyecto. Ayudaron en la mejora de la comunicación y en la desenvoltura frente a las cámaras, una vez que tuvimos que grabar videos lúdicos.

(Académico F) Logré desarrollar nuevas habilidades con respecto a las ediciones de videos, que me enseñaron nuevas formas de trabajar dentro del aula y a través de las plataformas.

A partir de esa perspectiva académica, para que el proyecto Labinter continuara su diálogo con la comunidad en una relación de intercambio de saberes, fue necesario reinventarse. En ese contexto, nos aproximamos de Rodrigues, Prata, Batalha, Costa y Neto (2013), que indican que la extensión posibilita el rompimiento de barreras, permitiendo que el académico dialogue con otros saberes. En esa relación de diálogo, los contenidos complementares a la formación académica pasan a ser multi, inter y transdisciplinares.

Así, en la cuarta y última cuestión, se trató de lo que representa el proyecto de extensión para el académico y su formación. Los relatos evidencian la relación dialógica y la perspectiva de transformación social de la extensión universitaria, como es posible notar en los siguientes fragmentos:

(Académico A) Representa mi sueño de ser una excelente profesora y lograr dar clases para niños.

(Académico B) Representa todo aquello que yo pretendo ser y es crucial en mi formación como ser, pues trabaja estructuras sociales, educacionales que son importantes si queremos transformar el mundo mejor y proporcionar una educación de calidad, con construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones, cultivando la diversión y el amor por el conocimiento y [por la] ciencia.

(Académico C) El proyecto ha colaborado mucho para mi desarrollo tanto en el ámbito universitario como en el medio social. He adquirido experiencias y vengo experimentando nuevos saberes.

(Académico D) Labinter representa mi punto de equilibrio emocional y un gran incentivador creativo y significativo en mi formación académica.

(Académico E) El proyecto de extensión representa para mi una formación completa, una experiencia más *allá de la clase – tanto ahora como estudiante, como en el futuro como educadora. El proyecto me ha enseñado a pensar en actividades que rompen las fronteras de la clase. Yo aprendo constantemente sobre nuevas formas de comprender la educación a través de Labinter y soy muy grata por eso.*

(Académico F) Representa una gran cantidad de experiencias y resiliencia. […] Un local de aprendizaje.

En otros fragmentos, los académicos hacen apuntamientos acerca de la contribución de la formación humana que el proyecto Labinter ha permitido construir a lo largo del tiempo – formación reconocida por los académicos y que aparece en la Política de Extensión de la UCDB (UCDB, 2018) -, además de la práctica interdisciplinar en el contexto de las acciones y el reconocimiento de la dimensión formativa del proyecto, permitiendo la aproximación entre la teoría y la práctica en la construcción de una sociedad inclusiva.

La articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión optimiza la mirada humana del académico y establece sentido a las relaciones con las otras personas, posibilitando dar continuidad a esas prácticas después del período de la graduación. Imbernón (2004) afirma que "la formación asume un papel que trasciende la enseñanza que busca una mera actualización científica,

pedagógica y didáctica y se transforma en la posibilidad de crear espacios de participación, reflexión y formación". En esa dirección, se destaca que el proceso formativo producido a partir de la experiencia emerge debajo de múltiples miradas.

Los extensionistas participantes del Labinter, aunque en tiempos de pandemia, reconocen que las acciones consideran la transformación, los diferentes saberes, teorías y conocimientos en un constante proceso de interacción, de construcción, de deconstrucción y de reconstrucción de sí mismos. Los académicos reconocen su propio protagonismo en los diferentes contextos, espacios y tiempos en la estructuración del profesional, permeado por la reflexión acerca de la acción constituida a partir de la realidad educativa como una especie de deseo, de necesidad de avanzar en la construcción de ser y de estar en la profesión. Confirma esas ideas Nóvoa (2009), cuando así se expresa:

> A lo largo de los últimos años, hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos. Que importa, por eso, que los profesores prepárense para un trabajo sobre ellos mismos, para un trabajo de autorreflexión y de autoanálisis.

La pandemia impuso desafíos no imaginables a la práctica extensionista, pero, a través de la ampliación de la mirada, de las reflexiones profundas sobre la extensión y su papel social y del diálogo de la comunidad con la Universidad, fue posible la reconstrucción de la práctica extensionista a sus actores, mediados por la tecnología. Es necesario reconocer que los procesos formativos se relacionan con los modos de ser y de estar en desarrollo profesional, exigiendo una formación constante, que contribuya decisivamente para que se realice, por entero, en un nuevo tiempo, sirviéndose de aspectos del proceso de formación, dialogando, con algo más para aprender y para enseñar, y posibilitar, a partir de sus experiencias, que el proceso formativo sea dinámico y esté fuertemente relacionado tanto a los conocimientos pedagógicos como a las experiencias de los académicos, siendo estos generadores de conocimiento que estructuran y orientan su teoría y su práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

La UCDB tiene el compromiso de producir conocimiento y atender a la comunidad a partir de acciones de extensión universitaria. El académico puede experimentar la articulación entre la universidad y la sociedad como forma de producir y reproducir conocimientos.

A partir de los relatos de los académicos comprendemos que el Labinter tuvo un papel positivo al objetivo de construir conocimiento, articulando teoría y práctica, aun durante la pandemia. Los académicos reconocen que el

proyecto ha contribuido en la construcción de saberes, en la práctica pedagógica y en el alcance social.

Se concluye que la extensión universitaria de la UCDB, a través del Proyecto Labinter, aunque en tiempos de pandemia, ha posibilitado la formación integral del individuo, que no se limita al espacio académico/profesional, extrapola para la vida personal por medio de la sensibilidad, del reconocimiento del otro y de las relaciones interpersonales, además de las profesionales. Se reconoce que la pandemia ha impuesto desafíos que, a lo largo de esos meses, proporcionaron cambios en el proceso formativo. Sin embargo, a través de los diálogos proporcionados por la extensión universitaria, fueron posibles deconstrucciones, construcciones y reconstrucciones de saberes.

REFERENCIAS

Costa-Renders, E. C., & Silva, L. D. (2013). A Extensão e o Alargamento do Espaço de Ensino-Aprendizagem na Educação Superior. In: Síveres, L. *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*, p. 81–94. Brasília, DF: Liber Livro.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança***.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: Coleção Questões da Nossa Época.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, PT: EDUCA.

Patriarcha-Graciolli, S. R., & Melim, A. P. G. (2017). A experiência de acadêmicos do Labinter: A Contação de Histórias na Constituição de Leitores. In: *Anais do VI Encontro Científico e Simpósio de Educação - Pedagogia,* Lins, SP.

Patriarcha-Graciolli, S. R., & Melim, A. P. G. (2018). Contributos do Projeto de Extensão "Labinter" para a Formação Docente. In: *III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem***,** Campo Grande, MS.

Política Nacional de Extensão Universitária. (2012). Manaus, AM. http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf.

Rodrigues, A. L. L.; Prata, M. S., Batalha, T. B. S., Costa, C. L. N. A., & Neto, I. F. P. (2013). Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT*, 1(2), 141–148.

Síveres, L. (2013). O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: Síveres, L. (Org.), *A extensão universit*ária como princípio de aprendizagem. Brasília, DF: Liber Livro.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). *Carta de Navegação 2018-2022*. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). *Universidade Católica Dom Bosco, Extensão, Extensão na UCDB*. https://site.ucdb.br/extensao/5/extensao-na-ucdb/672/.

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). (2018). *Política de Extensão Universidade Católica Dom Bosco*.

Fecha de envío: 15/10/2020

Fecha de aprobación: 13/01/2021



Geotecnologias na Rede: experiência de Extensão Universitária através de uma Rede Social

Geotecnologias na Rede: Experience of University Extension from a Social Media

Alex Mota dos Santos
Universidade Federal de Goiás
Professor do curso de Engenharia de Transportes
alex.geotecnologias@gmail.com

Daniel de Oliveira Soares
Universidade Nova de Lisboa
Mestrando em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica
ddosoares@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é revelar os resultados preliminares da ação de extensão "Geotecnologias na rede". O projeto está sendo desenvolvido a partir da produção de vídeos temáticos que são publicados no Youtube®. Os resultados preliminares mostraram que o canal foi acessado em 54 países de todos os continentes, possui 114.539 visualizações, possibilitando a disseminação de ações entre professores do ensino médio, comunidade de estudantes e profissionais interessados no assunto. Além disso, apesar do pouco tempo de criação e do número de vídeos, os relatórios do Youtube®, mostram que 24,9% dos vídeos visualizados foram sugeridos e que 62,2% foram identificados por meio de pesquisas. Nesse sentido, o compartilhamento dos vídeos foi feito através do WhatsApp® (54,8%) e copiado para a área de transferência (32,1%). Ou seja, conclui-se que as pessoas estão vendo, gostando e recomendando o canal.

Palavras-chave: Universidade, Geotecnologias, Ensino, Pesquisa e extensão

ABSTRACT

The purpose of this article is to reveal the preliminary results of the extension action "Geotechnologies in network". This project is being developed with the production of thematic videos that are published on Youtube®. Preliminary results showed that the channel was accessed in 54 countries of all continents and that it has been viewed by 114.539 viewers, enabling the dissemination of actions among high school teachers, a community of students and professionals interested in the subject. In addition, despiteshort period of activity, and the number of videos, Youtube® reports show that 24, 9% of the videos viewed were suggested and that 62, 2% were identified through surveys (36, 3% on YouTube and 25, 9% extern). In this sense, channel sharing was done through WhatsApp® (54, 8%) and copied to clipboard (32, 1%). The presented data leads to the conclusion that people are seeing, liking and recommending the channel.

Keywords: University, Geotechnologies, Teach, Research and extension.

INTRODUÇÃO

Em geral, ações de extensão são atividades desenvolvidas por universidades ao redor do mundo com o objetivo de promover mudanças e interações entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Para a Política Nacional (2012), "extensão é um processo interdisciplinar, educacional, cultural, científico e político que promove uma interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade".

A história e a importância da extensão universitária já foram tema dos estudos de Chauhan (2007), Mirra (2009), De Paula (2013), Loizzo & Lilliard (2015), entre outros. De fato, segundo Chauhan (2007), a palavra "Extensão", no contexto do ensino superior, foi inicialmente usada na Grã-Bretanha, em 1840, na forma de "Extensão Universitária". Entretanto, de uma maneira prática e aplicada, foi trazida primeiramente por James Stuart, do Trinity College, da Universidade de Cambridge, em 1867, quando ele foi à "Associação de mulheres e clubes de trabalhadores" no norte da Inglaterra (2007). Mirra (2009) argumenta que "a Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de cursos de extensão para seus professores em diferentes regiões e segmentos da sociedade".

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 6),

> [a] prática das atividades de Extensão Universitária no Brasil remonta ao início do século 20, praticamente coincidindo com a criação do ensino superior. Suas primeiras manifestações foram nos cursos e congressos realizados na antiga Universidade de São Paulo em 1911 e nos serviços concedidos pela Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária de Viçosa, desenvolvida na década de 1920. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra, no segundo, dos Estados Unidos.

Portanto, a experiência mostra que as ações de extensão voltadas para as atividades no campo têm se desenvolvido ainda mais, principalmente por serem mantidas financeiramente por proprietários rurais. Nesse sentido, a linha de financiamento dessas atividades só foi claramente estabelecida no início da década de 1990, "esquecida" por algum tempo, foi resgatada em 2003, mas "esquecida" novamente no período recente. Assim, De Paula (2013, p. 6) afirma que

> [das] três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja pelo seu caráter intrinsecamente interdisciplinar, seja porque é realizada, em grande parte, para além das salas de aula e dos laboratórios, ou porque está voltada para o atendimento das demandas de conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo. Por tudo isso, talvez, as atividades de extensão não tenham sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades.

Além disso, dessas três missões, os alunos de graduação costumam estar menos familiarizados com a Extensão (Loizzo & Lilliard, 2015). Isso ocorre, segundo Ebner et al. (2017), pois não há consciência da programação de extensão nas universidades.

Desse modo, a experiência revelou que, no período recente, a extensão universitária não tem se desenvolvido da mesma forma, ou na mesma "intensidade" que a pesquisa. Portanto, carece de investimentos. Uma forma de investimento é ampliar e expor experiências e discutir resultados consistentes, o que ocorre como extensão da pesquisa e do ensino (Moraes, 1998). A partir dessa afirmação, entende-se que é necessário "despir-se" do "pensamento de caixa". Ou seja, romper com os pensamentos que desassociam e isolam a extensão das práticas de ensino e pesquisa. O uso de tecnologias de informação pode contribuir para essa difusão, principalmente a partir do uso de mídias sociais ou redes sociais.

Uma das possibilidades de uso das mídias sociais na extensão é obtida em Langworthy (2017), que revela que os vídeos *online* oferecem uma incrível oportunidade para os profissionais de extensão ampliarem o alcance do conteúdo educacional. Segundo Parish e Karisch (2013), com uma audiência de mais de 1 bilhão de usuários por mês, o YouTube® é um meio atraente para entrega e extensão de programação. Diversas aplicações de redes sociais em extensão foram propostas por Burnsed (2011).

Diante de tais descobertas, o presente texto revela uma experiência de extensão universitária usando a rede social YouTube®. A ação foi realizada na Universidade Federal de Goiás, *campus* do município de Aparecida de Goiânia, que funciona provisoriamente no prédio da Universidade Estadual de Goiás, desde o ano de 2015, mas que já possui área para sede própria, que está em construção. Atualmente são oferecidos três cursos (Engenharia de Produção, Engenharia de Transportes e Geologia). O projeto de extensão conta com a participação de alunos do curso de Engenharia de Transportes, um aluno do mestrado em Geografia da Universidade Federal de Goiás e um aluno do mestrado em Sistemas de Informação Geográfica da Universidade Nova de Lisboa.

A importância dessas atividades relaciona-se ao fato de a universidade brasileira e suas ações terem sido alvos de críticas do atual governo. Assim, ações de divulgação das atividades das instituições de ensino têm sido realizadas no Brasil. Por exemplo, a campanha nas redes sociais da Universidade Federal de Goiás "Minha vida sem UFG, nem pensar".

A campanha destaca alunos, professores, pacientes atendidos em unidades de saúde, administradas por universidades, empresários e personalidades do campo artístico e cultural. Com isso, a campanha incentiva a sociedade a se engajar na luta pela defesa de um patrimônio que é de todos.

Os resultados e a avaliação de desempenho do projeto de extensão "Geotecnologias na rede" puderam ser obtidos a partir dos relatórios analíticos gerais disponibilizados pela Google®. Essa ferramenta faz uma análise de 18 aspectos da estatística descritiva básica dos acessos e também da interação

dos usuários com o responsável pelo canal no Youtube®. Nesse aspecto da análise priorizou-se a avaliação do panorama geral, tempo de exibição, informações demográficas, locais de reprodução, origens do tráfego e comentários.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS DESAFIOS

Minha experiência como docente tem revelado que os profissionais que ingressam nas universidades, sejam professores ou técnicos, têm conhecimentos incipientes em extensão. Esse é o tema de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em todos os *campi* da Universidade Federal de Goiás. Com efeito, partindo do pressuposto de que, das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão não foi adequadamente compreendida e assimilada pelas universidades, argumenta-se que os desafios são grandes. Para começar, destaca-se que ocorre a falta de protagonismo da extensão, portanto, a ação da universidade está direcionada ao ensino e à pesquisa. Assim, de acordo com o relatório da Política Nacional de Extensão Universitária, é necessário levantar expectativas de criação de paradigmas contra os hegemônicos que primam pelo espírito colaborativo, portanto, a extensão é um dos caminhos.

Além disso, no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX, realizado em Manaus, foram apresentados 13 objetivos para superar os desafios que cercam as práticas de extensão nas universidades públicas brasileiras, tais como: estimular o protagonismo estudantil no processo de mudança do ensino superior, seja nacional, regional ou local; garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, ou seja, seu impacto na formação do aluno; superar uma certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas; estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária e assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e eficazes nas ações de Extensão Universitária, a fim de garantir o seu fortalecimento.

No entanto, esses não são os únicos aspectos a serem considerados na análise dos desafios. Segundo Soares (2007, p. 2), o desafio central é a "defesa das Políticas Públicas, participando da formulação, monitoramento e avaliação dessas Políticas em todas as áreas da federação e setores de atuação, especialmente aqueles relacionados à garantia de direitos". Para De Paula (2013, p. 6),

> [de] fato, as dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade.

Outro aspecto diz respeito ao desafio de "contribuir para a compreensão de políticas que tenham impacto nos problemas concretos do país, garantindo assim o compromisso histórico da universidade e, em particular, da extensão universitária, que visa a compreensão da realidade, para poder transformá-la" (Pinheiro, 2013, p. 2).

Além disso, em uma breve análise dos desafios da extensão no país, a tabela 1 foi organizada como uma síntese do esforço de análise. Em geral, tem se observado que a extensão enfrenta resistência e dificuldades de realização pelo fato de ser considerada por alguns profissionais da educação como atividade secundária, pela falta de reconhecimento institucional de alguns cursos, mas também pela falta de linhas de financiamento próprias, como ocorre na pesquisa com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC). Não bastasse, o apoio via editais do Programa de Extensão Universitária (ProExt), que visa apoiar instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão, está suspenso e sem perspectiva de financiamento. Sem apoio institucional e sem recursos, a extensão se enfraquece.

Tabela 1

Resumo da análise dos desafios enfrentados pela extensão universitária no país.

Pesquisas	Desafios da extensão universitária no Brasil
Carbonari & Pereira (2007)	Se não for entendida como assistencialista, cada instituição pratica a extensão como entende. Priorização da pesquisa em detrimento da extensão.
Soares (2007)	A defesa de Políticas Públicas, participando da formulação, monitoramento e avaliação dessas políticas em todas as esferas da federação e setores de atividade, especialmente aqueles relacionados à garantia dos direitos.
Proença et al. (2012)	A extensão é considerada como atividade secundária no rol de funções ilustres da universidade, sem grande valorização dentro da instituição.
Política Nacional de Extensão (2012)	Apresenta 13 desafios, dos quais se destacam: - Garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária; seu impacto na formação do aluno. - Fortalecer a relação autônoma e crítica da Extensão Universitária com as políticas públicas por meio de programas estruturais capazes de gerar impacto social.

	- Assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e eficazes nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir o seu fortalecimento.
Cabral (2012)	- Inovação e difusão de conhecimento para uma sociedade em constante transformação. - Do ponto de vista da gestão institucional da extensão, o desafio é a construção de indicadores qualitativos.
De Paula (2013)	Dificuldades conceituais e práticas de justo entendimento e implementação da extensão universitária.
Pinheiro (2013)	- Compreender o momento atual, marcado pela incidência das políticas públicas sobre as demandas históricas do campo popular. - Produção de conhecimento qualificada, respeitando as especificidades da pesquisa-ação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

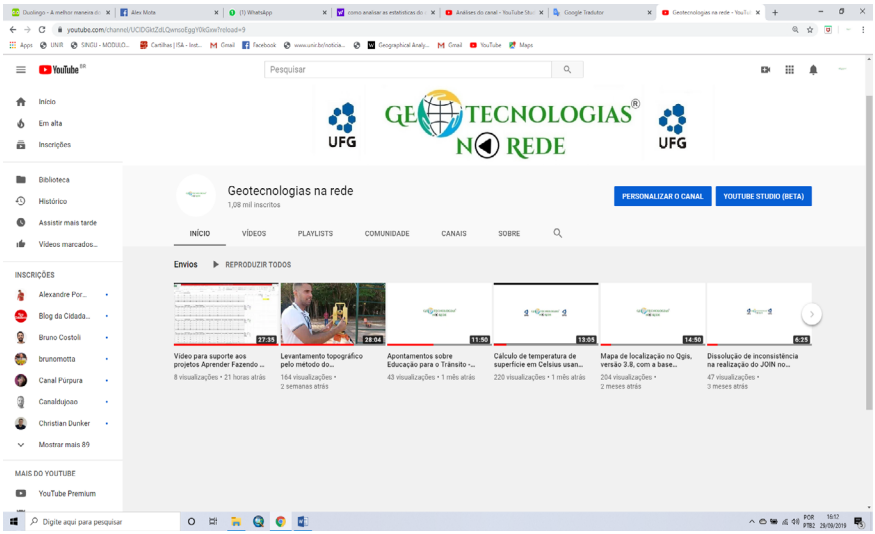
Os resultados revelam uma abordagem qualitativa e quantitativa para o alcance dos 36 meses (101 vídeos) produzidos no âmbito do projeto de extensão "Geotecnologia na Rede". Em geral, os vídeos oferecem a oportunidade de divulgar as ações da universidade, desde conteúdos de geotecnologia até um público potencialmente global. Portanto, todos os vídeos são elaborados no âmbito das atividades dos cursos da Universidade Federal de Goiás, inclusive por alunos vinculados ao projeto de extensão. A aparência do canal no YouTube® é mostrada na figura 1.

O canal publica conteúdos gerais em pesquisa acadêmica (4 vídeos), cartografia (8 vídeos), engenharia de transportes (6 vídeos), processamento digital de imagens (9 vídeos), topografia (2 vídeos), aquisição de dados para aplicações em ciências exatas e terrestres (4 vídeos), aplicações em geologia (3 vídeos), densidade demográfica (2 vídeos), metodologias ativas de ensino (3), como fazer vídeos (1 vídeo), criação e manipulação de banco de dados geográficos (4 vídeos), entre outros temas.

O primeiro vídeo foi carregado no canal no dia 4 de outubro de 2016 e após 36 meses foram produzidos 101 vídeos, todos publicados na língua portuguesa, nenhum traduzido. O canal tinha 1.080 assinantes, dos quais 90% são brasileiros e 10% de outros países (Portugal, Angola, Moçambique, Colômbia, Indonésia, Paraguai e Estados Unidos). Nesse sentido, foi de Moçambique a afirmação mais enfática da importância das Geotecnologias na Rede para auxiliar o transporte de pós-graduação. A partir desses dados, conclui-se que apenas 4,7% dos espectadores que assistiram aos vídeos se inscreveram no canal. Assim, são 95.493 visualizações para os 342.767 minutos de vídeo.

Figura 1

Aspecto geral do canal "Geotecnologias na rede" https://www.youtube.com/channel/UCIDGktZdLQwnsoEggY0kGxw/videos. Preparado pelos autores.



De maneira geral, observou-se que os usuários não visualizavam todo o vídeo, pois o tempo médio de visualização do período foi de 4 minutos e 41 segundos. Isso sugere que os vídeos devem ser mais curtos, com aspectos mais práticos do que teóricos. Isso é corroborado pela análise de Santos (2015), que questionou alunos do curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Rondônia e observou que a principal reclamação sobre o uso de vídeos diz respeito à preocupação de alguns com abordagens teóricas, o que aumenta o tempo do vídeo e, consequentemente, o tamanho dos arquivos. Por outro lado, esses dados também sugerem a "impaciência" dos usuários que desejam dados e informações de forma mais rápida. Esse resultado também foi observado pela pesquisa de Langworthy (2017), que afirma que as avaliações do YouTube® indicam que os vídeos mais curtos são mais frequentemente vistos, compartilhados e apreciados pelos espectadores do que os vídeos de seminários completos. No entanto, no projeto de extensão "Geotecnologias na rede", não houve evidências de que vídeos mais curtos sejam mais visualizados.

Ainda de acordo com a análise do tempo de observação, notou-se que o vídeo "Como fazer um questionário usando o gmail google" concentra 24,4% (23.307 visualizações) do tempo de visualização do canal e que o tempo de visualização do mesmo sobe para 6 minutos e 26 segundos, seguido de perto pelo vídeo "Classificação supervisionada scp qgis", com 19,3% do tempo total de visualização. Acrescentem-se a esses, os vídeos "Elaboração de mapa temático básico no QGIS", "Criação de gráficos com 3 eixos de informação no Excel" e

"Copyspider para identificar plágio em trabalhos acadêmicos". Este último foi lançado em novembro de 2017 e, por alcance diário, tende a se tornar o vídeo mais visto do canal.

A expressiva visualização do vídeo "Classificação supervisionada scp qgis" revelou que a classificação é o processamento digital mais recorrente na análise de imagens orbitais aplicada aos estudos em geociências e engenharia. Atende a uma variada análise da paisagem, em Geografia, Ecologia, Biologia e Engenharia, entre outras áreas, principalmente quando se analisa o monitoramento de mudanças no uso do solo. Segundo Richards (2005), com o desenvolvimento de programas de sensoriamento remoto, não só o mapeamento realizado em diferentes partes do mundo, mas também muitos dos procedimentos de processamento têm se tornado cada vez mais importantes no reconhecimento automático de alvos terrestres.

A elaboração de mapas temáticos não está necessariamente associada ao processamento digital de imagens, pois também pode ser elaborada com dados vetoriais, no caso do vídeo elaborado. Na abordagem, o usuário tem instruções para acessar a dados vetoriais por meio da rede mundial de computadores, análise básica dos tipos de formatos e inserção no programa utilizado. De acordo com Demarmels et al. (2017), os mapas temáticos são muito importantes na representação das ciências espaciais e o planejamento não pode ser feito sem os mapas temáticos. Além disso, há uma grande quantidade de análises apoiadas em mapas que tratam de temas variados (Ramos et al., 2015; Santos e Mota, 2017). Porém, os mapas temáticos são explorados em mais de uma extensão de ação sob nossa responsabilidade que visa levar esse conhecimento aos alunos do ensino fundamental.

No ensino, o uso de um mapa já foi explorado por diversos autores, dos quais (Stoica et al. 2011; Cerqueira e Nascimento, 2013; Santos e Fechine, 2017). Cerqueira e Nascimento (2013), inclusive, exploram o potencial da cartografia em um experimento de extensão no Estado da Paraíba, Brasil.

No que diz respeito à informação demográfica, observou-se que o público que acessa o canal tem entre 25 e 34 anos (mais de 65,2%). Além disso, 66,7% dos espectadores são do sexo masculino e 33,3% do feminino. No intervalo de idade de maior acesso, predomina o público feminino. Menores de 17 anos e maiores de 65 anos predominam como espectadores do sexo masculino.

Esse dado sugere que esse público possui frequência universitária e predominância do sexo masculino (65,2%). Uma pequena porcentagem tem entre 13 e 17 anos, ou seja, alunos em idade escolar. Além disso, 77,6% das visualizações foram feitas por meio de computadores e 19,9% por meio de dispositivos móveis (*smartphones*, telefones convencionais e dispositivos portáteis de jogos). Os vídeos de "Geotecnologias na rede" foram acessados em 54 países (Figura 2), com o Brasil concentrando mais de 87,3% das visualizações e também por um tempo maior (86,4%).

Porém, foi a Indonésia (0,1% do total de visualizações) que concentrou o maior tempo de conexão ao canal (103 minutos). Na figura 2, o canal "Geotecno-

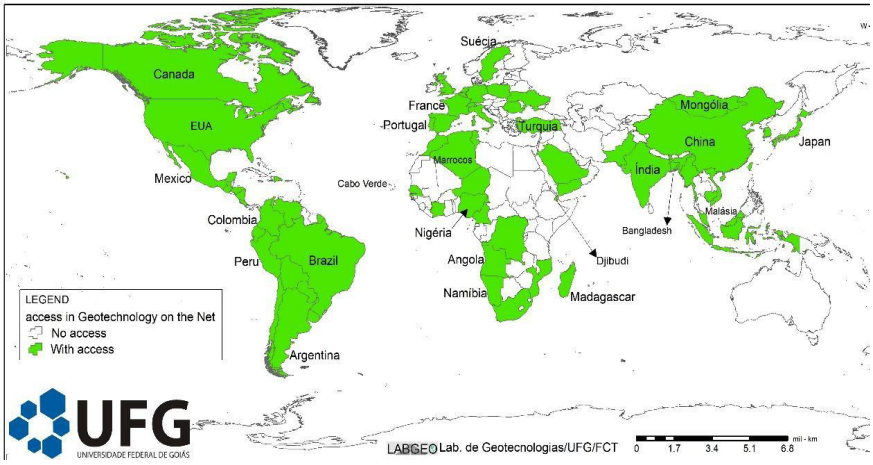
logias na rede" é alcançado em todos os continentes, com um maior cluster de países nas Américas e na Europa, principalmente na América do Sul e Europa Ocidental, onde havia amplo acesso. Assim, 36 assinantes realizaram a tradução dos vídeos.

Sobre as origens do tráfego, notou-se que 24,9% foram sugeridos, 62,2% foram resultados de pesquisa na rede e 29,5% externos, o que significa tráfego para *sites* e aplicativos que incorporam ou vinculam vídeos do canal no YouTube®. Esses dados sugerem que o canal é recomendado por quem o acessa. Além disso, os assinantes que marcaram "Todas as notificações" do seu canal foram 19%. Isso está dentro da média do YouTube de 10% a 30%.

Nesse sentido, quanto aos aspectos de preferências, observou-se que 793 pessoas avaliaram em "curtir" e "não gostar" alguns dos vídeos publicados. Apenas três pessoas revelaram que não gostaram de dois vídeos ("*Delimitation basin Map window*" e "Elaboração de mapa temático básico no qgis"). O compartilhamento de canais foi feito através do WhatsApp® (54,8%) e copiado para a área de transferência (32,1%). Também foram observados compartilhamentos do Facebook® e do Gmail®. Além disso, 77,6% (265.987 visualizações) foram realizadas por computador, 19,9% por meio de dispositivos móveis e 1, 4% pela televisão.

Figura 2

Principais países que acessaram o canal "Geotecnologias na rede" no primeiro ano de publicações. Preparado pelos autores.



Os comentários foram apresentados apenas por brasileiros e o vídeo mais assistido, "Classificação supervisionada scp qgis", também foi o mais comentado. Os comentários, em geral, serviram para parabenizar e também tirar dúvidas não resolvidas na publicação. Alguns comentários revelaram a

possibilidade de aumentar o conhecimento dos espectadores nos diversos programas de geotecnologia. Outros usuários lançaram mão dos comentários para solicitar os materiais usados para fazer os vídeos. Assim, essa interação serve para avaliar os vídeos. Por exemplo: "O vídeo ajudou muito e respondeu à minha pergunta. Muito bom poder contar com este canal! ", " Vídeo muito bom, adorei! " e "Obrigado, vídeo muito útil". Assim, "Ajuda" foi a palavra mais utilizada nos comentários.

Outra vertente do projeto é a divulgação do canal "Geotecnologias na rede". Nesse sentido, foram realizadas diversas ações, dentre as quais se destacam as realizadas para crianças do ensino fundamental de uma escola municipal do município de Aparecida de Goiânia. O objetivo foi revelar como as crianças podem aprender os conceitos da Geografia pelo uso de dados e informações manipuladas em ferramentas de geotecnologia. Além disso, foi realizada uma apresentação para um grupo de alunos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Goiás. Os alunos de Engenharia Civil costumam se interessar pela área de geotecnologia, mas o currículo não inclui esses conhecimentos. Além do exposto, observou-se que, a partir do projeto do YouTube, os telespectadores puderam estudar as geotecnologias "na palma da mão", pois 29,5% acessaram o canal por meio de um dispositivo móvel. No entanto, a maioria das visualizações é feita por não assinantes, revelando o importante papel do canal para toda a comunidade, não apenas para os assinantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias sociais são globais e, portanto, úteis para a interação entre a universidade e a sociedade. O canal "Geotecnologias na rede" pretendia atingir a comunidade interessada no conhecimento produzido na universidade e, ao mesmo tempo, interagir com as partes interessadas, ouvindo as suas sugestões para a melhoria dos produtos audiovisuais disponibilizados.

Além disso, revelou como o processo de ensino pode ser apropriado para extensão porque muitos dos vídeos foram e continuam a ser desenhados sem aulas. A expectativa para o futuro é que ocorra mais interação com os usuários, para que proponham situações que resultem na elaboração de vídeos. Além disso, quando elaborado no âmbito das atividades do curso de Engenharia de Transportes, espera-se divulgar essa área do conhecimento que não possui grupo formado no país. Por fim, o projeto contribui para a divulgação da universidade brasileira, que passa por um claro processo de ataque do governo de extrema direita, por meio de cortes de recursos para instituições de ensino públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

Anjos, et al. (2015) A análise de redes sociais como ferramenta para o mapeamento de relações entre atores sociais de um projeto de extensão universitária. *RECIIS*, 9 (1), p.1-14. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/628/pdf_2>.

Athayde, et al. (2014) O dispositivo pedagógico das redes sociais nas inovações tecnológicas nas ações em extensão universitária. *Raízes e Rumos,* 2 (1), p. 1-7. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/3902>.

Burnsed, B. (2011) YouTube goes to college. *U.S. News and World Report*, vol. único, s.p. Disponível em: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/05/16/youtube-goes-to-college>.

Cabral, N. G. (2012) *Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos***.** 259 f. (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49409/000836465.pdf>.

Carbonari, M. E. E.; Pereira, A. C. A (2007) Extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, Itatiba, 10 (10), p. 23-28.

Chauhan,J.(2007)Agriculturalextensioneducation.*NationalScienceDigitalLibrary*. Disponível em: <http://nsdl.niscair.res.in/jspui/bitstream/123456789/307/1/AGRICULTURAL%20EXTENSION%20EDUCATION.pdf>.

De Paula, J. A. (2013, jul./nov.)A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão*, Belo Horizonte, 1 (1), p. 05-23. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>.

Demarmels, S. et al. (2017) Thematic Cartography. *Geographic Information Technology Training Alliance (GITTA)*. Disponível em: <http://www.gitta.info/ThematicCart/en/text/ThematicCart.pdf >.

Ebner, P. et al. (2017) Preparing Students for Extension Careers and Expanding U.S. Extension Reach Through International Service Learning. *Journal of Extension*. 55 (4). Disponível em: <https://www.joe.org/joe/2017august/a2.php>.

Langworthy, S. (2017) Do You YouTube? The Power of Brief Educational Videos for Extension. *Journal of Extension*. 55 (2). Disponível em: <https://www.joe.org/joe/2017april/pdf/JOE_v55_2iw1.pdf>.

Loizzo, J.; Lilliard, P. (2015, feb.) In the field: Increasing undergraduate students' awareness of Extension through a blended project-based multimedia production course. *Journal of Extension*, 53 (1), p. 1-7. Disponível em: http://www.joe.org/joe/2015february/rb3.php>.

Mirra, E. (2009) *A Ciência que sonha e o verso que investiga***.** São Paulo: Editora Papagaio.

Moraes, R. C.C. (1998) Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão. *Educação e Sociedade*, Campinas, 19 (63). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200003>.

Parish, J. A.; Karish, B. B. (2013) Determining Interest in YouTube Topics for Extension-Authored Video Development. *Journal of Extension*. 51 (6). Disponível em: <https://www.joe.org/joe/2013december/pdf/JOE_v51_6tt6.pdf>.

Pinheiro, D. (2013) Conquistas e desafios da extensão universitária no Brasil: um convite ao debate. *Raízes e Rumos*, 01 (01), p. 2–98, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/download/3599/3533>.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, (2012) *Politica Nacional de Extensão Universitária*. Manaus. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

Proença, I. C. L. et al. (2012, jul.-dez.) Diálogos da extensão universitária: desafios e potencialidades nas práticas ambientais escolares do município de Lavras/MG. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 29. ISSN 1517-1256.

Ramos, H.F. et al. (2015) Dasimetria aplicada à análise espacial da ocupação humana na cidade de Acreúna – Goiás. XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR, ... *Anais*, João Pessoa-PB, Brasil, 25 a 29 de abril de 2015, INPE. Disponível em: <http://www.dsr.inpe.br/sbsr2015/files/p0805.pdf>.

Richards, J. A. (2005) Analysis of Remotely Sensed Data: The Fomative Decades and the Future. *IEEE Transactions on Geoscience and Remote Sensing*, 43 (3).

Santos, A. M. (2015) Experiência pedagógica em geotecnologias para um curso de engenharia na Amazônia Ocidental. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO. De que falamos quando falamos em educação? Rolim de Moura. *Anais*, Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2015. 8, p. 1-12.

Santos, A.M.; Mota, V.C. (2017) Análise espacial dos usos e da cobertura da terra no pantanal dos rios Guaporé e Mamoré/Rondônia. *Revista Brasileira de Geomática*, 5 (3), p. 433-452. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbgeo>.

Soares, L.T. (2007) Prefácio: Direitos humanos políticas públicas e extensão universitária. In: FREIRE, Silene de Moraes (Org.). *Direitos humanos, violência e pobreza na América Latina contemporânea*, RJ, Letra e Imagem 230. p. 9-12.

Stoica, I. et al. (2011) Concept maps, a must for the modern teaching-learning process**.** *Romanian Reports in Physics*, 63 (2), p. 567–576. Disponível em: <http://www.rrp.infim.ro/2011_63_2/art22Stoica.pdf>.

Santos, F.; Fenchine, J. A. (2017, jul.-set.) A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. *Caderno de Geografia*, 27 (50), p. 500-515. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3332/333251655006.pdf>.

Cerqueira, E.C.; Nascimento, D.M.C. (2013) O lugar da cartografia no ensino de geografia: perspectivas a partir de um projeto de extensão. *Geotextos*, 9 (1), p. 231-253. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/8354>.

Data de submissão: 04/03/2020

Data de aceite: 14/04/2020


Q
OE

Geotecnologias na Rede: experiencia de Extensión Universitaria a través de una red social

Geotecnologias na Rede: Experience of University Extension from a Social Media

Alex Mota dos Santos
Universidade Federal de Goiás
Profesor del curso de Ingeniería de Transporte
alex.geotecnologias@gmail.com

Daniel de Oliveira Soares
Universidade Nova de Lisboa
Magíster en Ciencia y Sistemas de Información Geográfica
ddosoares@gmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es revelar los resultados preliminares de la acción de extensión "Geotecnologías en la red". Este proyecto se está desarrollando a partir de la producción de videos temáticos que se publican en Youtube®. Los resultados preliminares mostraron que el canal fue accedido en 54 países en todos los continentes, tiene 114,539 vistas, lo que permite la difusión de acciones entre los docentes de secundaria, una comunidad de estudiantes y profesionales interesados en el tema. Además, a pesar del corto tiempo de creación y la cantidad de videos de los informes de Youtube®, se observó que la fuente del tráfico mostró que se sugirió el 24.9% de los videos vistos y que el 62.2% se identificaron a través de busca en el propio sitio web. En este sentido, el intercambio de canales se realizó a través de WhatsApp® (54.8%) y se copió al portapapeles (32.1%). Es decir, se resulta que la gente mira, le gusta y recomienda el canal.

Palabras clave: Universidad, Geotecnologías, Docencia, Investigación y Extensión.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reveal the preliminary results of the extension action "Geotechnologies in network". This project is being developed with the production of thematic videos that are published on Youtube®. Preliminary results showed that the channel was accessed in 54 countries of all continents and that it has been viewed by 114.539 viewers, enabling the dissemination of actions among high school teachers, a community of students and professionals interested in the subject. In addition, despiteshort period of activity, and the number of videos, Youtube® reports show that 24, 9% of the videos viewed were suggested and that 62, 2% were identified through surveys (36, 3% on YouTube and 25, 9% extern). In this sense, channel sharing was done through WhatsApp® (54, 8%) and copied to clipboard (32, 1%). The presented data leads to the conclusion that people are seeing, liking and recommending the channel.

Keywords: University, Geotechnologies, Teach, Research and Extension.

INTRODUCCIÓN

En general, acciones de extensión son actividades desarrolladas por universidades alrededor del mundo con el objetivo de promocionar cambios e interacciones entre la comunidad académica y la sociedad. Para la Política Nacional (2012), "extensión es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promociona una interacción transformadora entre la universidad y otros sectores de la sociedad".

La historia y la importancia de la extensión universitaria ya fueron tema de los estudios de Chauhan (2007), Mirra (2009), De Paula (2013), Loizzo & Lilliard (2015), entre otros. De hecho, según Chauhan (2007), la palabra "Extensión", en el contexto de la enseñanza superior, se usó inicialmente en la Gran Bretaña, en 1840, en la forma de "Extensión Universitaria". Sin embargo, de una manera práctica y diligente, fue traída primero por James Stuart, del Trinity College, de la Universidad de Cambridge, en 1867, cuando él fue a la "Asociación de mujeres y clubes de trabajadores" en el norte de Inglaterra (2007). Mirra (2009) argumenta que "la Universidad de Cambridge, en 1871, fue probablemente la primera en crear un programa formal de cursos de extensión para sus profesores en diferentes regiones y segmentos de la sociedad".

De acuerdo con la *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012, p.6),

> [a] la práctica de las actividades de Extensión Universitaria en Brasil remonta a principios del siglo 20, prácticamente coincidiendo con la creación de la enseñanza superior. Sus primeras manifestaciones fueron en los cursos y congresos celebrados en la antigua *Universidade de São Paulo* en 1911 y en los servicios prestados por la *Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária de Viçosa*, desarrollada en la década de 1920. En primer caso, la influencia vino de la Inglaterra, en el segundo, de los Estados Unidos.

Por lo tanto, la experiencia demuestra que las acciones de extensión dirigidas para las actividades en el campo se han desarrollado aún más, principalmente por mantenerse financieramente por los propietarios rurales. En este sentido, la línea de financiamiento de esas actividades sólo fue establecida de manera clara al inicio de la década de 1990, "olvidada" por algún tiempo, fue rescatada en 2003, pero "olvidada" de nuevo en el período reciente. Así, De Paula (2013, p.6) afirma que

> [de las] tres dimensiones constituyentes de la universidad, la extensión fue la última en emerger, sea por su carácter intrínsecamente interdisciplinario, sea porque es realizada, en gran parte, más allá de las aulas y de los laboratorios, o porque está orientada a satisfacer las demandas de conocimiento e información de un público amplio, difuso y heterogéneo. Por todo eso, quizá, las actividades de extensión no han sido comprendidas ni asimiladas adecuadamente por las universidades.

Además, de esas tres misiones, los alumnos del grado suelen estar menos familiarizados con la Extensión (Loizzo & Lilliard, 2015). Eso ocurre, según Ebner et al. (2017), pues no hay conocimiento de la programación de extensión en las universidades.

De esa manera, la experiencia reveló que, en el período reciente, la extensión universitaria no se ha desarrollado de la misma manera, o en la misma "intensidad" que la investigación. Por lo tanto, carece de inversiones. Una manera de inversión es expandir y exponer experiencias y discutir resultados consistentes, lo que ocurre como extensión de la investigación y de la enseñanza (Moraes, 1998). A partir de esta información, se entiende que es necesario "desvestirse" del "pensamiento de caja". O sea, romper con los pensamientos que disocian y aíslan la extensión de las prácticas de enseñanza e investigación. El uso de tecnologías de información puede contribuir para esa difusión, principalmente desde el uso de los medios sociales o redes sociales.

Una de las posibilidades de uso de medios sociales en la extensión es obtenida en Langworthy (2017), que revela que los videos en línea ofrecen una increíble oportunidad para que los profesionales de extensión amplíen el alcance del contenido educativo. Según Parish e Karisch (2013), con una audiencia de más de un billón de usuarios al mes, el YouTube® es un medio atractivo para entrega y extensión de programación. Varias aplicaciones de redes sociales en extensión fueron propuestas por Burnsed (2011).

Ante tales descubrimientos, el presente texto revela una experiencia de extensión universitaria por medio de la red social YouTube®. La acción fue realizada en la Universidade Federal de Goiás, *campus* de la ciudad de Aparecida de Goiânia, que funciona provisionalmente en el edificio de la Universidade Estadual de Goiás, desde el año de 2015, pero que ya tiene el área para su propia sede, que está en construcción. Actualmente son ofrecidos tres cursos (Ingeniería de Producción, Ingeniería de Transportes y Geología). El proyecto de extensión cuenta con la participación de los alumnos del curso de Ingeniería de Transportes, un alumno de la maestría en Geografía de la Universidade Federal de Goiás y un alumno de la maestría en Sistemas de Información Geográfica de la Universidade Nova de Lisboa.

La importancia de esas actividades se relaciona al hecho de que la universidad brasileña y sus acciones han sido criticadas por el actual gobierno. Así, acciones de divulgación de las actividades de las instituciones de enseñanza han sido realizadas en Brasil. Por ejemplo, la campaña en las redes sociales de la Universidade Federal de Goiás "*Minha vida sem UFG, nem pensar"* ("Mi vida sin UFG, ni pensar")..

La campaña destaca alumnos, profesores, pacientes atendidos en establecimientos de salud, administradas por universidades, empresarios y personalidades del medio artístico y cultural . Así, la campaña anima a la sociedad a participar de la lucha por la defensa de un patrimonio que es de todos.

Los resultados y la evaluación de desempeño del proyecto de extensión *"Geotecnologias na rede"* ("Geotecnologías en la red") han podido ser obtenidos

desde los informes analíticos generales proporcionados por Google®. Esa herramienta hace un análisis de 18 aspectos de la estadística descriptiva básica de accesos, y también de la interacción de los usuarios con el responsable por el canal en Youtube®. En este aspecto del análisis, se dio prioridad a evaluar el panorama general, el tiempo de transmisión, informaciones demográficas, los lugares de reproducción, las fuentes de tráfico y los comentarios.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL: UN BREVE ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS

Mi experiencia como docente ha revelado que los profesionales que ingresan en las universidades, sean profesores o técnicos, tienen conocimientos incipientes en extensión. Ese es el tema de una investigación que se sigue desarrollando en todos los *campi* de la Universidade Federal de Goiás. De hecho, asumiendo que, de las tres dimensiones constitutivas de la universidad, la extensión no ha sido adecuadamente comprendida y asimilada por las universidades, se argumenta que los desafíos son grandes. Para empezar, es de destacar que hay una falta de protagonismo de la extensión, así, la acción de la universidad se dirige a la enseñanza y a la investigación. De esa manera, de acuerdo con el informe de la *Política Nacional de Extensão Universitária*, se hace necesario generar expectativas para la creación de paradigmas frente a los hegemónicos que apuestan por el espíritu colaborativo, por lo tanto, la extensión es uno de los caminos.

Además, en el *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX* ("Fórum de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas"), realizado en Manaus, han sido presentados 13 objetivos para superar los desafíos que cercan las prácticas de extensión en las universidades públicas brasileñas, tales como: estimular la participación de los estudiantes en el proceso de cambio en la educación superior, ya sea nacional, regional o local; garantizar la dimensión académica de la Extensión Universitaria, o sea, su impacto en la formación del alumno; superar una cierta tradición de desarrollo de acciones aisladas; establecer bases sólidas de financiación de la Extensión Universitaria y asegurar el uso de tecnologías educativas innovadoras y eficaces en las acciones de Extensión Universitaria, para garantizar su fortalecimiento.

Sin embargo, esos no son los únicos aspectos a considerar en el análisis de los desafíos. Según Soares (2007, p. 2), el desafío central es la "defensa de las Políticas Públicas, participando de la formulación, supervisión y evaluación de esas Políticas en todas las áreas de la federación y sectores de actuación, en especial aquellos relacionados a la garantía de derechos". Para De Paula (2013, p. 6),

> [de] hecho, las dificultades conceptuales y prácticas de la justa comprensión e implementación de la extensión universitaria derivan, en gran parte, por el hecho de la extensión tener cuestiones complejas, sea por sus implicaciones sociopolíticas, sea por exigir postura intelectual abierta a la inter y a la transdisciplinariedad, que valore el diálogo y la alteridad.

Otro aspecto se refiere al desafío de "contribuir para la comprensión de políticas que tengan impacto en los problemas concretos del país, garantizando así el compromiso histórico de la universidad y, en particular, de la extensión universitaria, que tiene como objeto la comprensión de la realidad, para que se pueda transformarla" (Pinheiro, 2013, p. 2).

Además, en un breve análisis de los desafíos de la extensión en el país, la tabla 1 fue organizada como una síntesis del esfuerzo de análisis. En general, ha se observado que la extensión enfrenta resistencia y dificultades de realización por el hecho de ser considerada por algunos profesionales de la educación como actividad secundaria, por la falta de reconocimiento institucional de algunos cursos, pero también por la falta de líneas de financiación propias, como ocurre en la investigación con el *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC* ("Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica") . Por si fuera poco, el apoyo a través de edictos del *Programa de Extensão Universitária - ProExt* ("Programa de Extensión Universitaria"), que tiene como objetivo apoyar instituciones públicas de enseñanza superior en el desarrollo de programas o proyectos de extensión, está suspendido y sin perspectiva de financiación. Sin apoyo institucional y sin recursos, la extensión se debilita.

Tabla 1

Resumen del análisis de los desafíos enfrentados por la extensión universitaria en el país.

Investigaciones	Desafíos de la extensión universitaria en Brasil
Carbonari & Pereira (2007)	Si no se entiende como asistencialista, cada institución practica la extensión como le parece. Priorización de la investigación sobre la extensión.
Soares (2007)	La defensa de Políticas Públicas, participando de la formulación, supervisión y evaluación de esas políticas en todas las esferas de la federación y sectores de actividad, en especial aquellos relacionados a la garantía de los derechos.
Proença et al. (2012)	La extensión es considerada como actividad secundaria en el rol de funciones ilustres de la universidad, sin gran valoración dentro de la universidad.
Política Nacional de Extensão (2012)	Presenta 13 desafíos, de los cuales destacan: - Garantizar la dimensión académica de la Extensión Universitaria; su impacto en la formación del alumno.

	- Fortalecer la relación autónoma y crítica de la Extensión Universitaria con las políticas públicas por medio de programas estructurales capaces de generar impacto social. - Asegurar el uso de tecnologías educacionales innovadoras y eficaces en las acciones de Extensión Universitaria, de manera a garantizar su fortalecimiento.
Cabral (2012)	- Innovación y difusión de conocimiento para una sociedad en constante transformación. - Desde el punto de vista de la gestión institucional de la extensión, el desafío es la construcción de indicadores cualitativos.
De Paula (2013)	Dificultades conceptuales y prácticas de justo entendimiento e implementación de la extensión universitaria.
Pinheiro (2013)	- Comprender el momento actual, marcado por la incidencia de las políticas públicas en las demandas históricas del campo popular. - Producción de conocimiento calificado, respetando las especificaciones de la investigación-acción.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados revelan un enfoque cualitativo y cuantitativo para alcanzar los 36 meses (101 videos) producidos en el ámbito del proyecto de extensión *"Geotecnologia na Rede"* ("Geotecnologías en la red"). En general, los videos ofrecen la oportunidad de publicitar las acciones de la universidad, desde contenidos de geotecnología hasta un público potencialmente global. Por lo tanto, todos los videos son elaborados en el ámbito de actividades de los cursos de la Universidade Federal de Goiás, incluso por alumnos vinculados al proyecto de extensión. La apariencia del canal en YouTube® se ve en la figura 1.

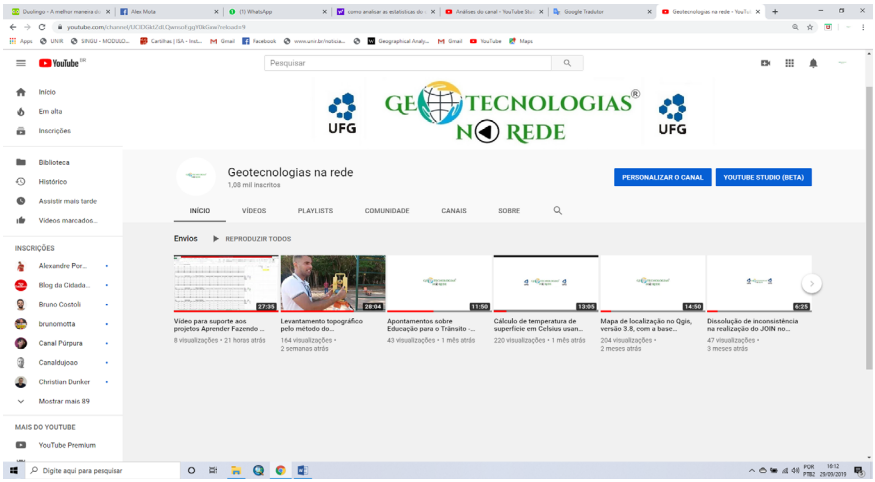
El canal publica contenidos generales en investigaciones académicas (4 videos), cartografía (8 videos), ingeniería de transportes (6 videos), procesamiento digital de imágenes (9 videos), topografía (2 videos), adquisición de datos para aplicaciones en ciencias exactas y terrestres (4 videos), aplicaciones en geología (3 videos), densidad demográfica (2 videos), metodologías activas de enseñanza (3), cómo hacer videos (1 video), creación y manipulación de base de datos geográfica (4 videos) entre otros temas.

El primer video fue subido al canal el día 4 de Octubre de 2016 y después de 36 meses han sido producidos 101 videos, todos publicados en lengua portuguesa, ningún traducido. El canal tenía 1.080 suscriptores, de los cuales 90% son brasileños y 10% de otros países (Portugal, Angola, Mozambique, Colombia, Indonesia, Paraguay y Estados Unidos). En ese sentido, fue de Mozambique la afirmación más enfática de la importancia de las Geotecnologías en la Red para auxiliar el transporte de posgrado. Desde esos datos se concluye que sola-

mente 4,7% de los espectadores que miraban a los videos se suscribieron en el canal. Así, son 95.493 vistas para los 342.767 minutos de video.

Figura 1

Aspecto general del canal "Geotecnologias na rede" https://www.youtube.com/channel/UCIDGktZdLQwnsoEggY0kGxw/videos. Elaborado por los autores.



En líneas generales, se observó que los usuarios no miraban el video hasta el fín, pues el tiempo medio de vista del período fue de 4 minutos y 41 segundos. Esto sugiere que los videos deben ser más cortos, con aspectos más prácticos que teóricos. Esto se corrobora por el análisis de Santos (2015), que cuestionó alumnos del curso de Ingeniería Ambiental de la Universidade Federal de Rondônia y observó que la principal queja acerca del uso de videos se refiere a la preocupación de algunos con enfoques teóricos, lo que aumenta el tiempo del video y, como consecuencia, el tamaño de los archivos. Por otro lado, esos datos también sugieren la "impaciencia" de los usuarios que desean datos e informaciones de manera más rápida. Ese resultado también fue observado por la investigación de Langworthy (2017), que afirma que las evaluaciones del YouTube® apuntan que los videos más cortos se ven con más frecuencia, compartidos y apreciados por los espectadores que los videos de seminarios completos. Sin embargo, en el proyecto de extensión *"Geotecnologias na rede"* ("Geotecnologías en la red"), no hubo evidencias de que videos más cortos sean más vistos.

Aún de acuerdo al análisis del tiempo de observación, se notó que el video *"Como fazer um questionário usando o gmail google"* ("Cómo hacer un cuestionario usando el gmail google") concentra 24,4% (23.307 vistas) del tiempo de vistas del canal y que el tiempo de vista del mismo sube para 6 minutos y 26

segundos, seguido de cerca por el video *"Classificação supervisionada scp qgis"* ("Clasificación supervisionada scp qgis"), con 19,3% del tiempo total de vistas. Se suman a estos, los videos "*Elaboração de mapa temático básico no QGIS"* ("Elaboración de mapa temático básico en el QGIS"), *"Criação de gráficos com 3 eixos de informação no Excel"* ("Creación de gráficos con 3 ejes de información en el Excel") y *"Copyspider para identificar plágio em trabalhos acadêmicos"* ("Copyspider para identificar plagio en trabajos académicos"). Este último fue lanzado en Noviembre de 2017 y, por alcance diario, tiende a convertirse en el video más visto del canal.

La expresiva vista del video *"Classificação supervisionada scp qgis"* ("Clasificación supervisionada scp qgis") reveló que la clasificación es el procesamiento digital que más ocurre en el análisis de imágenes orbitales aplicada a los estudios en geociencias e ingenierías. Sirve para un análisis paisajístico variado, en Geografía, Ecología, Biología e Ingeniería, entre otras áreas, especialmente a la hora de analizar el seguimiento de cambios en el uso del suelo. Según Richards (2005), con el desarrollo de programas de detección remota, no solo el mapeo realizado en distintas parte del mundo, pero también muchos de los procedimientos de procesamiento se han vuelto cada vez más importantes en el reconocimiento automático de objetivos terrestres.

La elaboración de mapas temáticos no está necesariamente asociada al procesamiento de imágenes digitales, ya que también se puede elaborar con datos vectoriales, en el caso del video elaborado. En el acercamiento, el usuario tiene instrucciones para acceder a datos vectoriales por medio de la red mundial de ordenadores, análisis básico de los tipos de formatos e inserción en el programa utilizado. De acuerdo con Demarmels et al. (2017), los mapas temáticos son muy importantes en la representación de las ciencias espaciales y el planeamiento no puede ser hecho sin los mapas temáticos. Además, hay una gran cantidad de análisis apoyados en mapas que tratan de temas variados (Ramos et al., 2015; Santos e Mota, 2017). Todavía, los mapas temáticos se exploran en más de una extensión de acción bajo nuestra responsabilidad que tiene como objetivo acercar este conocimiento a los estudiantes de primaria.

En la enseñanza, el uso de un mapa ya ha sido explorado por varios autores, de los cuales (Stoica et al. 2011; Cerqueira e Nascimento, 2013; Santos e Fechine, 2017). Cerqueira e Nascimento (2013), incluso, exploran el potencial de la cartografía en un experimento de extensión en el Estado de Paraíba, Brasil.

A lo que se refiere a la información demográfica, se observó que el público que accede el canal tiene entre 25 y 34 años (más de 65,2%). Además, 66,7% de los espectadores son del sexo masculino y 33,3% femenino. En el rango de edad con mayor acceso, predomina la audiencia femenina. Los niños menores de 17 años y los hombres mayores de 65 años son los que predominan como audiencia del sexo masculino.

Ese dato sugiere que esa audiencia tiene frecuencia universitaria y predominancia del sexo masculino (65,2%). Un pequeño porcentaje tiene entre 13 y 17 años, o sea, alumnos en edad escolar. Además, 77,6% de las vistas se dieron

desde ordenadores y 19,9% por medio de dispositivos móviles (*smartphones*, teléfonos convencionales y dispositivos de juego portátiles). Los videos de *"Geotecnologias na rede"* ("Geotecncologías en la red") fueron accedidos en 54 países (Figura 2), con el Brasil concentrando más de 87,3% de las vistas y también por más tiempo (86,4%).

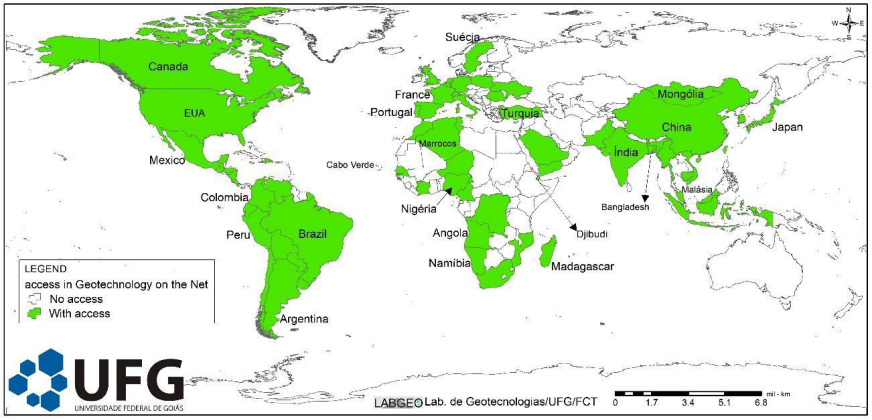
Sin embargo, fue Indonesia (0,1% del total de vistas) la que concentró el mayor tiempo de conexión al canal (103 minutos). En la figura 2, el canal *"Geotecnologias na rede"* ("Geotecncologías en la red") está llegando a todos los continentes, con un grupo más grande de países en las Américas y Europa, principalmente en América del Sur y Europa Occidental, donde hubo un amplio acceso. Así, 36 suscriptores tradujeron los videos.

Acerca de los orígenes del tráfico, se notó que 24,9% fueron sugeridos, 62,2% fueron resultados de búsqueda en la red y 29,5% externos, lo que significa tráfico para sitios *web* y aplicaciones que se insertan o enlazan videos del canal en YouTube®. Esos datos sugieren que el canal es recomendado por quien accede a él. Además, los suscriptores que marcaron "Todas las notificaciones" del canal fueron 19%. Esto está dentro del promedio de YouTube® del 10% al 30%.

En ese sentido, en cuanto a los aspectos de preferencias, se observó que 793 personas evaluaron en "Me gusta" y "No me gusta" algunos de los videos publicados. Apenas tres personas revelaron que no les ha gustado de dos videos ("*Delimitation basin Map window*" y "*Elaboração de mapa temático básico no qgis*"). El compartir de canales se hizo a través del WhatsApp® (54,8%) y copiado al portapapeles (32,1%). También se observaron acciones de compartir de Facebook® y Gmail®. Además, 77,6% (265.987 vistas) se realizaron a través de ordenador, 19,9% a través de dispositivos móviles y 1,4% a través de la televisión.

Figura 2

Principales países que accedieron el canal "Geotecnologias na rede" ("Geotecncologías en la red") en el primer año de publicaciones. Preparado por los autores.



Los comentarios fueron presentados solamente por brasileños y el video más visto, «*Classificação supervisionada scp qgis*" ("Clasificación supervisionada scp qgis"), también fue el más comentado. Los comentarios, en general, fueron para felicitar y también quitar dudas que no han sido resueltas en la publicación. Algunos comentarios revelaron la posibilidad de aumentar el conocimiento de los espectadores en los diversos programas de geotecnología. Otros usuarios hicieron uso de los comentarios para pedir los materiales utilizados para hacer los videos. Así, esta interacción sirve para evaluar los videos. Por ejemplo: "El video ayudó mucho y respondió a mi pregunta. ¡Es genial tener este canal! "."Muy buen video, ¡me encantó!" y "Gracias, video muy útil". Así, "Ayuda" fue la palabra más utilizada en los comentarios.

Otra vertiente del proyecto es la divulgación del canal *"Geotecnologias na rede"* ("Geotecncologías en la red"). En ese sentido, fueron realizadas diversas acciones, entre las cuales se destacan las realizadas por los niños de la enseñanza primaria de una escuela municipal de la ciudad de Aparecida de Goiânia. El objetivo fue revelar cómo los niños pueden aprender los conceptos de la Geografía por el uso de datos e informaciones manipuladas en herramientas de geotecnología. Además, fue realizada una presentación para un grupo de alumnos del curso de Ingeniería Civil de la Universidade Federal de Goiás. Los alumnos de Ingeniería Civil frecuentemente se interesan por el área de geotecnología, pero su plan de estudios no incluye esos conocimientos. Además de lo anterior, se observó que, desde del proyecto del YouTube, los espectadores pudieron estudiar geotecnologías "en la palma de su mano", pues 29,5% accedieron el canal por medio de un dispositivo móvil. Sin embargo, la mayoría de las vistas es hecha por no suscriptores, lo que revela el importante papel del canal para toda la comunidad, no solo para los suscriptores.

CONSIDERACIONES FINALES

Las midias sociales son globales y, por lo tanto, útiles para la interacción entre universidad y la sociedad. El canal *"Geotecnologias na rede"* tenía la intención de llegar a la comunidad interesada en el conocimiento producido en la universidad y, al mismo tiempo, interactuar con los interesados escuchando sus sugerencias para mejorar los productos audiovisuales puestos a disposición.

Además, reveló cómo el proceso de enseñanza puede ser apropiado para la extensión pues muchos de los videos fueron y siguen siendo dibujados sin clases. La expectativa para el futuro es que haya más interacción con los usuarios, para que puedan proponer situaciones que resulten en la elaboración de videos. Además de eso, cuando elaborado en el ámbito de las actividades del curso de Ingeniería de Transportes, se espera difundir esta área de conocimiento que no tiene un grupo formado en el país. Finalmente, el proyecto contribuye para la divulgación de la universidad brasileña, que atraviesa un claro proceso de ataque por el gobierno de extrema derecha, a través del corte de recursos para la instituciones educativas públicas en Brasil.

REFERENCIAS

Anjos, et al. (2015) A análise de redes sociais como ferramenta para o mapeamento de relações entre atores sociais de um projeto de extensão universitária. *RECIIS*, 9 (1), p.1-14. Disponible en <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/628/pdf_2>.

Athayde, et al. (2014) O dispositivo pedagógico das redes sociais nas inovações tecnológicas nas ações em extensão universitária. *Raízes e Rumos,* 2 (1), p. 1-7. Disponible en: <http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/3902>.

Burnsed, B. (2011) YouTube goes to college. *U.S. News and World Report*, vol. único, s.p. Disponible en: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/05/16/youtube-goes-to-college>.

Cabral, N. G. (2012) *Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos***.** 259 f. (Doctorado). Faculdade de Educação. Programa de Posgrado en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponible en: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49409/000836465.pdf>.

Carbonari, M. E. E.; Pereira, A. C. A (2007) Extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, Itatiba, 10 (10), p. 23-28.

Chauhan,J.(2007)Agriculturalextensioneducation.*NationalScienceDigitalLibrary*. Disponible en: <http://nsdl.niscair.res.in/jspui/bitstream/123456789/307/1/AGRICULTURAL%20EXTENSION%20EDUCATION.pdf>.

De Paula, J. A. (2013, jul./nov.)A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão*, Belo Horizonte, 1 (1), p. 05-23. Disponible en: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>.

Demarmels, S. et al. (2017) Thematic Cartography. *Geographic Information Technology Training Alliance (GITTA)*. Disponible en: <http://www.gitta.info/ThematicCart/en/text/ThematicCart.pdf >.

Ebner, P. et al. (2017) Preparing Students for Extension Careers and Expanding U.S. Extension Reach Through International Service Learning. *Journal of Extension*. 55 (4). Disponible en: <https://www.joe.org/joe/2017august/a2.php>.

Langworthy, S. (2017) Do You YouTube? The Power of Brief Educational Videos for Extension. *Journal of Extension*. 55 (2). Disponible en: <https://www.joe.org/joe/2017april/pdf/JOE_v55_2iw1.pdf>.

Loizzo, J.; Lilliard, P. (2015, feb.) In the field: Increasing undergraduate students' awareness of Extension through a blended project-based multimedia production course. *Journal of Extension*, 53 (1), p. 1-7. Disponible en: http://www.joe.org/joe/2015february/rb3.php>.

Mirra, E. (2009) *A Ciência que sonha e o verso que investiga***.** São Paulo: Editora Papagaio.

Moraes, R. C.C. (1998) Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão. *Educação e Sociedade*, Campinas, 19 (63). Disponible en: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200003>.

Parish, J. A.; Karish, B. B. (2013) Determining Interest in YouTube Topics for Extension-Authored Video Development. *Journal of Extension*. 51 (6). Disponible en: <https://www.joe.org/joe/2013december/pdf/JOE_v51_6tt6.pdf>.

Pinheiro, D. (2013) Conquistas e desafios da extensão universitária no Brasil: um convite ao debate. *Raízes e Rumos*, 01 (01), p. 2–98, Rio de Janeiro. Disponible en: <www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/download/3599/3533>.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, (2012) *Politica Nacional de Extensão Universitária*. Manaus. Disponible en: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

Proença, I. C. L. et al. (2012, jul.-dez.) Diálogos da extensão universitária: desafios e potencialidades nas práticas ambientais escolares do município de Lavras/MG. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 29. ISSN 1517-1256.

Ramos, H.F. et al. (2015) Dasimetria aplicada à análise espacial da ocupação humana na cidade de Acreúna – Goiás. XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR, ... *Anais*, João Pessoa-PB, Brasil, 25 a 29 de abril de 2015, INPE. Disponible en: <http://www.dsr.inpe.br/sbsr2015/files/p0805.pdf>.

Richards, J. A. (2005) Analysis of Remotely Sensed Data: The Fomative Decades and the Future. *IEEE Transactions on Geoscience and Remote Sensing*, 43 (3).

Santos, A. M. (2015) Experiência pedagógica em geotecnologias para um curso de engenharia na Amazônia Ocidental. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO. De que falamos quando falamos em educação? Rolim de Moura. *Anais*, Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2015. 8, p. 1-12.

Santos, A.M.; Mota, V.C. (2017) Análise espacial dos usos e da cobertura da terra no pantanal dos rios Guaporé e Mamoré/Rondônia. *Revista Brasileira de Geomática*, 5 (3), p. 433-452. Disponible en: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbgeo>.

Soares, L.T. (2007) Prefácio: Direitos humanos políticas públicas e extensão universitária. In: FREIRE, Silene de Moraes (Org.). *Direitos humanos, violência e pobreza na América Latina contemporânea*, RJ, Letra e Imagem 230. p. 9-12.

Stoica, I. et al. (2011) Concept maps, a must for the modern teaching-learning process**.** *Romanian Reports in Physics*, 63 (2), p. 567–576. Disponible en: <http://www.rrp.infim.ro/2011_63_2/art22Stoica.pdf>.

Santos, F.; Fenchine, J. A. (2017, jul.-set.) A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. *Caderno de Geografia*, 27 (50), p. 500-515. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3332/333251655006.pdf>.

Cerqueira, E.C.; Nascimento, D.M.C. (2013) O lugar da cartografia no ensino de geografia: perspectivas a partir de um projeto de extensão. *Geotextos*, 9 (1), p. 231-253. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/8354>.

Fecha de envío: 04/03/2020

Fecha de aprabación: 14/04/2020



Sistematização da Assistência de Enfermagem ao idoso por meio da Visita Domiciliar: vivências de um projeto de extensão

Systematization of Nursing Care to the Elderly through Home Visits: Experiences of an extension project

Camila Kuhn Vieira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ. Bolsista da CAPES. Possui Graduação em Enfermagem - UNICRUZ.
Integrante do GIEEH - Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano.
E-mail: camilakuhn1994@hotmail.com

Diego Paes Ehmke
Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, UNICRUZ.
Possui Graduação em Enfermagem - UNICRUZ.
Integrante do GIEEH - Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano.
E-mail: diegopaes.ehmke@gmail.com

Cristina Thum
Doutora em Envelhecimento Humano na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Docente do Curso de Enfermagem da UNICRUZ.
Membro do Grupo de Pesquisa Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS, vinculado ao Curso de Enfermagem da UNICRUZ.
E-mail: cristinathum@unicruz.edu.br

Luana Possamai Menezes
Enfermeira, Mestra em Enfermagem.
Membro do Grupo de Pesquisa Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS, vinculado ao Curso de Enfermagem da UNICRUZ.
E-mail: luamenezes@unicruz.edu.br

Éder Luís Arboit
Doutorando em Enfermagem. Docente do Curso de Enfermagem da UNICRUZ.
Membro do Grupo de Pesquisa Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS.
E-mail: earboit@unicruz.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de acadêmicos de Enfermagem na realização da Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE) a um idoso na Estratégia de Saúde da Família. É um relato de experiência da aplicação das etapas que compõem a SAE. As atividades foram vinculadas à disciplina de Enfermagem no Processo de Cuidado em Geriatria, que integra a grade curricular do sétimo semestre do Curso de Enfermagem da Universidade de Cruz Alta. No decorrer da atuação de cuidado durante a visita domiciliar, foi possível realizar todas as etapas: coleta de dados, diagnósticos, planejamento, implementação e avaliação de enfermagem. Ao fim da experiência, conclui-se que a SAE é uma ferramenta importante no processo de trabalho do enfermeiro na atenção domiciliar. Esse estudo favoreceu a troca de experiências, contribuindo como espaço de aprendizagem e formação profissional, enfatizando as ações de enfermagem ao cuidado em saúde.

Palavras-chave: Enfermagem, Idoso, Visita domiciliar, Estratégia Saúde da Família, Processo de Enfermagem.

ABSTRACT

This paper aims to report the experience of nursing students in carrying out the Nursing Care Systematization (SAE) to an elderly person in the Family Health Strategy. It is an experience report of the application of the steps that make up the SAE. The activities were linked to the discipline of Nursing in the Geriatric Care Process, which is part of the curriculum of the seventh semester of the Nursing Course at the University of Cruz Alta. During the care performance during the home visit, it was possible to perform all stages: data collection, diagnoses, planning, implementation and nursing assessment. At the end of the experience, it is concluded that SAE is an important tool in the work process of nurses in home care. This study favored the exchange of experiences, contributing as a space for learning and professional training, emphasizing the actions of nursing to health care.

Keywords: Nursing, Old man, Home visit, Family Health Strategy, Nursing Process.

INTRODUÇÃO

Conforme dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população brasileira vem passando por significativas transformações em seu regime demográfico e sua estrutura etária, com a população com 60 anos ou mais, considerada idosa pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), passando de 14,2 milhões em 2000, para 19,6 milhões em 2010, e que segundo projeções deverá atingir a marca de 41,5 milhões em 2030, e 73,5 milhões em 2060 (IBGE, 2010).

O envelhecimento é uma fase da vida do ser humano marcada por diversas modificações, tanto fisiológicas quanto biológicas e estruturais. Segundo Cordoba (2013), o envelhecimento acontece no final da segunda década de vida, sendo muito complexo seu conceito, visível apenas quando as mudanças estruturais e fisiológicas ficam evidentes. Porém, não é possível caracterizar o processo de envelhecimento com um único indicador, mas através da soma das alterações estruturais e funcionais progressivas e específicas da idade. Por esse motivo, é fundamental que os familiares e cuidadores estejam presentes nas orientações dos cuidados prestados ao idoso, além de constantemente estimulá-lo para o desenvolvimento do autocuidado (Oliveira; Tavares, 2010).

Isso porque se observa atualmente um grande número de idosos acometidos por Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), sendo essas a principal causa de morte da população brasileira, com índice de 72%. No mundo, são responsáveis por 60% de todo o ônus em decorrência de doenças. As estimativas projetam que, no ano de 2020, corresponderiam a 80% dos gastos com doença nos países em desenvolvimento (Brasil, 2011).

Destarte, no ano de 2011, desenvolveu-se o "Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil: 2011-2022", com o objetivo de desenvolver medidas de controle às DCNT e delimitar quais ações deveriam ser tomadas mediante a criação de Políticas Públicas que atendessem a essa necessidade. Assim, as DCNT foram divididas em quatro grandes grupos: circulatórias, câncer, respiratórias crônicas e diabetes, além de serem definidos seus fatores de risco modificáveis em comum, sendo eles o tabagismo, o álcool, a inatividade física, a alimentação não saudável e a obesidade (Brasil, 2011).

A Doença Cardiovascular (DCV) é apontada como principal DCNT e maior causa de óbito no mundo e responsável por pelo menos 20% das mortes em nossa população com mais de 30 anos de idade (Mansur; Favarato, 2016). Portanto, "nas sociedades, a DCV representa uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico, sobretudo devido à grande proporção de óbitos que ocorrem prematuramente" (Baena, 2013, p. 5).

Dentre os principais fatores de risco para o desenvolvimento das DCNT, em especial da DCV, destacam-se inatividade física, obesidade, tabagismo, dieta inadequada e envelhecimento, sendo o último o único fator não modi-

ficável (Brasil, 2011). Porém, apesar de o processo de envelhecimento estar associado, na maioria das vezes, às DCNT, é possível continuar vivendo com qualidade, desde que se tenha um controle terapêutico dessas doenças (Pinto; Róseo, 2014).

Dessa forma, o Estatuto do Idoso determina, em seu Capítulo IV no Artigo 15, acerca do Direito à Saúde, que o idoso tem direito à atenção integral à saúde através do Sistema Único de Saúde – SUS, tanto para a prevenção de doenças e agravos como para a promoção e recuperação da saúde (Brasil, 2003).

Assim, a Estratégia Saúde da Família (ESF) é um meio que favorece o cuidado à saúde integral do idoso, através de ações sistematizadas preventivas, principalmente através das Visitas Domiciliares (VD), as quais permitem maior proximidade e também a criação de vínculo entre o usuário e os profissionais de saúde que o assistem, na realidade em que esse usuário está inserido (Oliveira; Tavares, 2010). Cordoba (2013) ainda relata que a ESF é uma das principais estratégias do Ministério da Saúde no que se refere à assistência holística e integral dos indivíduos. A estratégia foi implantada em quase todo o território nacional e segue os princípios do SUS, tornando possível a democratização da saúde como nenhum outro programa já feito (Cordoba, 2013).

Ao inteirar-se da saúde do idoso, diversas peculiaridades para determinadas faixas etárias tornam-se evidentes e, a partir daí, a identificação do problema e a avaliação multidimensional configuram-se em indicadores fundamentais para a manutenção da saúde e recuperação através dos aspectos a serem observados, como queixa principal, questões emocionais, nutrição, aspectos sociais e ambientais, funcionalidade das ações, as quais interferem diretamente na saúde, no grau de autonomia e na independência do idoso . O enfermeiro é o profissional que está capacitado e é atuante de forma imprescindível no ato de cuidar desse idoso, desde o processo de reabilitação ao processo de identificação dos problemas de forma integral e individualizada, assim, se obtém o cuidado qualificado; portanto, o Processo de Enfermagem (PE) torna-se um instrumento facilitador na prática do cuidado (NANDA, 2015).

De fato, a Enfermagem vem contribuindo ao longo dos anos para melhorar a assistência de cuidados aos idosos, de forma coordenada, por intermédio da Sistematização Assistência de Enfermagem (SAE), a qual possibilita um melhor modo para trabalhar, com conhecimentos técnicos e científicos, servindo de guia para as ações de enfermagem planejadas.

Diante da problemática exposta, o presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de acadêmicos de Enfermagem na realização da Sistematização da Assistência de Enfermagem a um idoso na Estratégia de Saúde da Família.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, o qual tem por objetivo descrever as práticas vivenciadas pelos autores no que diz respeito à aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem a um paciente idoso, portador de Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e Diabetes Mellitus (DM). O presente estudo refere-se às práticas desenvolvidas durante o mês de junho de 2017, no decorrer das atividades da disciplina de Enfermagem no Processo de Cuidado em Geriatria, que compõe a grade curricular do 7° semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

O cenário foi uma ESF de um município situado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, localizada em uma área de vulnerabilidade social, que atende aproximadamente a quatro mil pessoas cadastradas sob sua área de cobertura, possuindo, assim, grande demanda, caracterizada principalmente por gestantes, crianças e idosos com DCNT.

O objetivo da referida atividade foi oportunizar conhecimento através da realização da SAE a pacientes idosos durante as VD, visando capacitar os alunos a realizarem a SAE, bem como uma avaliação geriátrica completa. Desse modo, para realizar o Processo de Enfermagem na VD, fora solicitada a assinatura do usuário em questão no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual autorizou sua participação na pesquisa. Foram respeitados todos os princípios éticos da Resolução 466/2012 (Brasil, 2012). Foi também solicitada a Autorização Institucional, por meio do Termo de Confidencialidade, uma vez que se teve acesso ao prontuário dos usuários cadastrados na ESF.

Vale destacar, ainda, que o presente estudo se insere no Projeto de Extensão intitulado "Visita domiciliar para usuários com doenças crônicas na área de abrangência da Estratégia de Saúde da Família", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE: 49967215.8.0000.5322/2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Processo de Enfermagem (PE) destaca-se pela necessidade de investigação integralmente contínua dos fatores de risco e do bem-estar populacional, atuando na presença, ou até mesmo na ausência, de problemas. Historicamente, a referência mais antiga a essa organização no trabalho da Enfermagem foi proposta por Florence Nightingale, em 1854, em sua atuação na Guerra da Criméia, e, devido a todas as ações desenvolvidas em prol da saúde, é considerada a precursora da enfermagem moderna, enfatizando que o profissional de enfermagem deve ser ensinado/capacitado para desenvolver suas funções profissionais específicas (Barros, 2015).

No Brasil, o PE foi introduzido por Wanda de Aguiar Horta, na década de 1970, e foi definido como "a dinâmica das ações sistematizadas e

inter-relacionadas, visando a assistência ao ser humano. Caracteriza-se pelo inter-relacionamento e dinamismo de suas fases" (Horta, 2011, p. 35).

O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) publicou a Resolução 358/2009, dispondo sobre a SAE e a implementação do PE, tanto nos ambientes públicos como nos privados, em que o profissional de Enfermagem realiza o cuidado com maiores providências. A evolução do conceito da SAE confere à Enfermagem o reconhecimento como organizadora metodológica do trabalho profissional, dos recursos humanos e materiais, tornando possível a instrumentalização dos processos de enfermagem.

Quando realizado em domicílios, escolas, serviços ambulatoriais, entre outros, o PE se ordena em cinco etapas inter-relacionadas, interdependentes e recorrentes: Coleta de Dados de Enfermagem (ou Histórico de Enfermagem); Diagnóstico de Enfermagem; Planejamento de Enfermagem; Prescrição de Enfermagem e Evolução de Enfermagem (COFEN, 2009).

A Teoria de Enfermagem e a SAE são pressupostos essenciais para uma atuação integral em saúde, pois sua utilização apoia os enfermeiros na definição de seus papéis, na aproximação da realidade em que estão inseridos e, consequentemente, na melhora da qualidade do desempenho profissional, além da produção de conhecimento científico.

Histórico de Enfermagem e Exame Físico

O Histórico de Enfermagem tem por base a coleta de dados subjetivos e objetivos do paciente, feita pelo enfermeiro. Ao examinar, o profissional deve ser capaz de realizar julgamentos clínicos específicos, sem pretensão de valor, gênero, cultura, condição social, orientação sexual, idade ou qualquer momento de enfrentamento passado pelo paciente (Horta, 2011).

A Anamnese e o Exame físico são as primeiras etapas do PE; eles constituem um instrumento estruturado para o levantamento de informações, por meio de métodos científicos, tornando possível a identificação dos problemas de enfermagem, visto permitirem que os dados sejam analisados e avaliados, para posteriormente serem elencados os Diagnósticos de Enfermagem e, assim, planejadas as ações de cuidados e avaliadas a evolução do paciente (Horta, 1979). Sobre o exame físico do referido usuário, evidenciou-se:

Quadro 1 –
Descrição da Anamnese e do Exame Físico

Usuário G.M.S., 84 anos, masculino, com diagnóstico médico de HAS e DM, aposentado, cor branca, católico, com ensino fundamental incompleto, em união estável, morando em casa de madeira, com água encanada e luz elétrica presentes. Possui antecedentes pessoais de cardiopatia, nega alergias, afirma ser tabagista há mais ou menos 50 anos. Faz controle médico com uso dos seguintes medicamentos: Enalapril 10mg, AAS 100 mg, Captopril 50 mg, Miocardil 30 mg, Metformina 850 mg. Já se submeteu a cirurgia com amputação do MID há 4 anos, devido à trombose. Tem antecedentes familiares de HAS e DM. Apresenta sinais vitais (SVs): PA 120/70 mmHg, normotérmico, FC 65 b.p.m., FR 24 i.p.m., HGT 160 mg/dl. Peso 88 kg, altura 1,62 m,

mmHg, normotérmico, FC 65 b.p.m., FR 24 i.p.m., HGT 160 mg/dl. Peso 88 kg, altura 1,62 m, circunferência abdominal (CAB) 118 cm. Quanto ao exame físico: pele e mucosas normocoradas, couro cabeludo íntegro, presença de prótese dentária, higiene corporal e oral prejudicadas, acuidade visual e auditiva diminuídas, extremidades aquecidas com boa perfusão. Mamas simétricas, ausculta pulmonar e cardíaca dentro dos padrões de normalidade. Abdômen flácido indolor à palpação profunda, fígado palpável e indolor, ruídos hidroaéreos presentes e normais. Não deambula, apresenta momentos de confusão e lucidez. Escala de Glasgow 13. Apresenta disartria e afasia. Relata insônia noturna, apetite preservado, diurese espontânea, concentrada e de cor amarelada, com evacuações em frequência normal, às vezes constipado. Não possui vida social e hábitos de lazer ativos. Descobriu a patologia quando apresentou dificuldade de locomoção e dor nos membros inferiores, resultando posteriormente em trombose.

Fonte: Elaborado pelos autores, Cruz Alta – RS, 2017.

A população idosa tornou-se, com o passar dos anos, demasiadamente vulnerável e, na maioria das vezes, solitária e completamente dependente. É nesse ponto que o acompanhamento do profissional de enfermagem faz-se necessário, disposto a transmitir cuidados e conhecimentos aos pacientes e seus familiares. Orientações sobre administração de medicamentos em horários corretos, autocuidado, ambiente agradável e deambulação sem dificuldades são alguns fatores que, por mais simples que pareçam ser, envolvem uma grande capacidade mental e física do idoso.

Luz, Lima e Monteiro (2013) argumentam sobre as habilidades limitadas do idoso para aprender o novo, devido às suas capacidades restritas. Assim, torna-se importante destacar que esse grupo populacional, muitas vezes, tem problemas cognitivos e diminuição da inteligência (atitudes e habilidades), além de processos anatomofisiológicos prejudicados, cabendo aos profissionais de saúde nortear o idoso e seus familiares, contribuindo para um tratamento eficaz e capacitando o idoso para o autocuidado.

Ao findar o Histórico de Enfermagem, parte-se para a segunda etapa da SAE, o Diagnóstico de Enfermagem, que fornece a base para as intervenções da equipe de enfermagem, em um processo que envolve raciocínio estruturado no conhecimento científico, experiência clínica e inteira dedicação do profissional aos pacientes (Barros, 2015).

Para que o diagnóstico e o tratamento sejam eficazes, um ponto importante a ser explorado é a Avaliação, que pode ser de estrutura, processo ou resultados. A estrutura refere-se aos recursos materiais humanos e financeiros, a fim de garantir a qualidade de assistência. O processo traz o julgamento do cuidado prestado e o resultado inclui a satisfação do paciente durante e após o cuidado, além de identificar alterações no estado de saúde a partir da assistência prestada (Barros, 2015).

Diagnósticos de Enfermagem

A *North American Nursing Diagnosis Association* (NANDA) definiu Diagnóstico de Enfermagem como "um julgamento clínico sobre a resposta humana a condições de saúde/processos de vida, ou vulnerabilidade a tal resposta,

de um indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade" (NANDA, 2015, p. 25). Portanto, para se ter um diagnóstico correto, é preciso o conhecimento teórico e prático, sendo esses interligados, mediante pensamentos críticos do enfermeiro. Seguem, abaixo, os diagnósticos elencados (Quadro 2).

Quadro 2 –
Diagnósticos de Enfermagem segundo Taxonomia II de NANDA, 2015

1. Ansiedade relacionada a estressores e a mudança importante na condição de saúde evidenciada por insônia, inquietação, incerteza e medo.
2. Padrão de sono prejudicado caracterizado por alteração no padrão do sono relacionado à imobilização.
3. Mobilidade física prejudicada caracterizada por alteração na marcha relacionada à dor e à alteração na integridade de estruturas ósseas.
4. Déficit no autocuidado para alimentação, banho, higiene e vestir-se relacionado à alteração na função cognitiva, a prejuízo musculoesquelético e neuromuscular evidenciado pela capacidade prejudicada de engolir o alimento; incapacidade de secar o corpo; incapacidade de escolher e fechar as roupas.
5. Comunicação verbal prejudicada relacionada a prejuízo no sistema nervoso central evidenciada por disartria e afasia.
6. Risco de quedas relacionado à idade superior a 65 anos e alterações na função cognitiva.
7. Conhecimento deficiente caracterizado por comportamentos inapropriados (agitado), relacionado a alteração na função cognitiva.
8. Risco de confusão aguda relacionado a demência, dor, idade superior a 60 anos e alteração na função cognitiva.
9. Manutenção ineficaz da saúde caracterizado por conhecimentos insuficientes relativos a práticas básicas de saúde, relacionada à insuficiência de recursos (financeiros e conhecimentos).
10. Síndrome do idoso frágil relacionado à idade, alteração na função cognitiva, mobilidade física e memória prejudicada evidenciada pelo déficit no autocuidado para alimentação, banho, higiene, vestir-se, mobilidade física prejudicada e nutrição desequilibrada: menor do que as necessidades corporais e déficit sensorial (visual e auditivo).
11.Risco de glicemia instável evidenciado por alteração no estado mental, ingestão alimentar insuficiente e condição de saúde física comprometida.
12. Risco de função cardiovascular prejudicada evidenciado pelo estilo de vida sedentário, dislipidemia, HAS e histórico de doença cardiovascular.

Fonte: Elaborado pelos autores, Cruz Alta – RS, 2017.

A partir dos dados coletados durante o Histórico de Enfermagem, podemos realizar os Diagnósticos de Enfermagem, mediante a identificação do diagnóstico apropriado para cada paciente, a fim de possibilitar um atendimento individualizado. Nessa etapa, percebemos um fator relevante: o grau de dependência do paciente, diretamente relacionado com o número e o nível dos cuidados a serem prestados, devendo a equipe de enfermagem atentar-se aos problemas expostos e organizá-los para a próxima etapa da PE.

Planejamento Assistencial

O Planejamento Assistencial é resultante da análise crítica dos Diagnósticos e Problemas de Enfermagem, estabelecendo a identificação de resultados e indicadores avaliativos do PE. Por meio desses resultados, será constituída a Prescrição de Enfermagem. No Quadro 3, expõe-se o Planejamento Assistencial ao idoso na VD.

Quadro 3 –
Planejamento Assistencial segundo a Classificação dos Resultados de Enfermagem (NOC) 2016

O paciente deverá apresentar:	Indicador(es) de avaliação	NOC ao iniciar: 1,2,3,4,5	Meta: Aumentar Manter Diminuir	Enfermagem: Fazer Ajudar Supervisionar Encaminhar
Planejamento 1 referente ao Diagnóstico 1				
Comportamento de Promoção da Saúde	Mantém sono adequado	2	5	Ajudar
	Evita consumo de tabaco	1	5	Ajudar
Planejamento 2 referente ao Diagnóstico 2				
Enfrentamento	Adaptação à mudança no estilo de vida	2	3	Ajudar
Planejamento 3 referente ao Diagnóstico 3				
Autocuidado: Higiene	Mantém a higiene corporal	1	5	Ajudar
Autocuidado: Higiene oral	Obtenção de cuidados regulares dos dentes	1	5	Ajudar
Planejamento 4 referente ao Diagnóstico 4				
Comportamento de Compensação da Visão	Utiliza óculos corretamente	1	5	Ajudar
	Utiliza iluminação adequada à atividade que está sendo feita	1	5	Ajudar
Planejamento 5 referente ao Diagnóstico 5				
Comportamento de Prevenção de Quedas	Fornece iluminação adequada	1	5	Ajudar
	Oferece assistência à mobilidade	1	5	Ajudar
Planejamento 6 referente ao Diagnóstico 6				

Comunicação: Recepção	Interpretação da linguagem não verbal	3	5	Ajudar
Planejamento 7 referente ao Diagnóstico 7				
Conhecimento: Controle da Demência	Sinais e sintomas das perdas funcionais	2	5	Ajudar
Planejamento 8 referente ao Diagnóstico 8				
Conhecimento: Comportamento de Saúde	Práticas nutricionais saudáveis	1	3	Ajudar
	Padrões de sono-vigília normais	2	5	Ajudar
Planejamento 9 referente ao Diagnóstico 9				
Conhecimento: Controle da Doença Crônica	Uso correto do medicamento prescrito	2	5	Supervisionar

Fonte: Elaborado pelos autores, Cruz Alta – RS, 2017.

A Classificação dos Resultados de Enfermagem (NOC) complementa-se aos Diagnósticos de Enfermagem (NANDA) e à Classificação das Intervenções de Enfermagem (NIC). Contudo, para construir um Plano Assistencial, utiliza-se o NOC, sendo uma estratégia de indicar um resultado previsível, com base nos principais problemas do paciente, possibilitando uma avaliação das atividades individuais, com valores iniciais e finais, ou seja, como se encontra o paciente e como ele deverá estar, traçando uma meta de enfermagem.

Prescrição de Enfermagem

A Prescrição de Enfermagem compreende um conjunto de cuidados prescritos pelo profissional enfermeiro, que organiza um plano de ações, com atividades específicas, individualizadas e contínuas para o paciente. Assim, os cuidados de enfermagem devem ser bem redigidos e despertar o interesse da equipe de enfermagem na realização das intervenções, de modo sistemático e seguro ao paciente (Almeida *et al.*, 2011). O Quadro 4 apresenta as Prescrições de Enfermagem, realizadas a partir do Plano Assistencial e dos Diagnósticos de Enfermagem anteriormente descritos.

Quadro 4 –
Prescrições de Enfermagem

Referente Diagnóstico e Planejamento Assistencial nº	Intervenções	Periodicidade
1	**Promoção da Saúde Oral -** Orientar sobre a necessidade de uma rotina diária de cuidados orais **Manutenção da Saúde Oral -** Orientar a pessoa a escovar os dentes, as gengivas e a língua	Mensal
2	**Posicionamento na cadeira de rodas** - Verificar a posição do paciente na cadeira de rodas enquanto ele se senta sobre a almofada e utiliza calçados adequados	Mensal
3	**Assistência no Autocuidado**: **alimentação** - Identificar a dieta prescrita	Mensal
4	**Modificação do Comportamento -** Encorajar a substituição de hábitos indesejáveis por desejáveis	Mensal
5	**Manutenção do Processo Familiar-** Designar os horários das atividades de cuidado em casa para minimizar os transtornos na rotina familiar	Mensal
6	**Melhora do Enfrentamento -** Avaliar o ajuste de um paciente às mudanças na imagem corporal, conforme indicado	Mensal
7	**Melhora do Enfrentamento -** Avaliar as necessidades e os desejos do paciente de apoio social	Mensal
8	**Melhora do Enfrentamento** - Avaliar a compreensão que o paciente tem do processo de doença	Mensal
9	**Cuidados com lesão -** Orientar o paciente e seus familiares sobre sinais e sintomas de infecção	Mensal
10	**Cuidados com lesão -** Orientar o paciente e seus familiares sobre procedimentos de cuidados com a lesão	Mensal
11	**Controle de infecção -** Orientar o paciente sobre técnicas adequadas de lavagem das mãos	Mensal
12	**Controle da dor -** Fazer uma avaliação abrangente da dor para incluir a localização, características, início, duração, frequência, qualidade, intensidade ou severidade da dor e fatores precipitantes	Mensal

Fonte: Elaborado pelos autores, Cruz Alta – RS, 2017.

A Prescrição de Enfermagem é, portanto, o conjunto de intervenções decididas pelo enfermeiro, utilizando-se a NIC (*Nursing Interventions Classification* – Classificação das Intervenções de Enfermagem). Para cada intervenção, há diversas atividades que deverão ser prescritas, objetivando-se prevenção, promoção, proteção, recuperação e manutenção da saúde. (COFEN, 2009).

Assim, a Prescrição de Enfermagem consiste na implementação de um plano de assistência através de um roteiro diário, com períodos de aprazamentos, ou seja, um modelo de organização e coordenação das atividades de enfermagem. A prescrição fornece uma estrutura adequada para o atendimento de cuidados básicos e específicos de cada indivíduo (Barros, 2015).

Para o idoso em questão, a prescrição é um eixo de auxílio, principalmente na VD, com o intuito de proporcionar à cuidadora uma visão de cuidados eficazes tanto para o idoso quanto para si, tendo um acompanhamento profissional na ESF e no domicílio.

Evolução de Enfermagem

A Evolução de Enfermagem representa a última etapa do PE e estabelece uma avaliação crítica, formulada após as intervenções realizadas, ou seja, após a Assistência de Enfermagem implementada. Wanda Horta, define Evolução de Enfermagem como sendo

> O relato diário ou periódico das mudanças sucessivas que ocorrem no ser humano enquanto estiver sob assistência profissional. A evolução é, em síntese, uma avaliação global do plano de cuidados (prescrição de enfermagem implementada) (Horta, 2011, p. 67).

O Quadro 5 apresenta a Evolução de Enfermagem elaborada durante a VD, realizada em 24 de junho de 2017.

Quadro 5 –
Evolução de Enfermagem

Visita domiciliar realizada ao senhor G. M. S. com idade de 84 anos. Paciente passou por remoção cirúrgica de MID há 4 anos, causado pela trombose, hipertenso, diabético, tabagista há mais ou menos 50 anos. Paciente consciente, higiene corporal e oral precárias, acuidade visual e auditiva alteradas, não deambula, pele íntegra e corada, confuso, escala Glasgow 13, apresenta disartria, afasia e insônia noturna. Normocardíaco, bradicardíaco, ausculta normal, taquipneico, ausculta respiratória normal, confusão; SSV PA: 120/70mmhg, FC: 65 b.p.m., FR: 24 i.p.m., HGT: 160mg/dl. Apresenta ser um idoso solitário, com dificuldades de autocuidado, risco a quedas. Algumas orientações foram repassadas ao idoso e sua família, como: a necessidade de cuidados orais (escovar dentes, gengivas e língua), uso da cadeira de rodas (posição adequada do paciente), alimentação saudável conforme as condições econômicas do paciente e da família, cuidados com higiene corporal, higiene dos cabelos, unhas e barba do paciente.

Fonte: Elaborado pelos autores, Cruz Alta – RS, 2017.

A Evolução de Enfermagem é uma etapa de suma importância na aplicação da SAE, pois apresenta todos os dados do paciente, bem como todos os cuidados prestados pela equipe de enfermagem durante o tratamento do indivíduo.

De acordo com o Artigo 1º da Resolução COFEN 358/2009, o PE deve ter métodos deliberados e sistemáticos para sua realização, sendo esses em ambientes públicos ou privados. A partir disso, desenvolveu-se o método SOAP

(Dados Subjetivos, Objetivos, de Avaliação e Prescrição), como um instrumento de anotação com o intuito de organizar de forma padronizada os registros e anotações do profissional enfermeiro.

O método Subjetivo (S) refere-se à parte de anotações durante a entrevista clínica, sobre o que levou o paciente à consulta, explorando-se a maior quantidade de dados possíveis sobre seu histórico clínico. A etapa Objetivo (O) enfatiza os pontos positivos e/ou negativos observados durante o exame físico, assim como os resultados dos exames complementares e laboratoriais. A etapa de Avaliação (A) se detém mais no problema a partir das informações destacadas anteriormente e nas queixas, definindo as necessidades de saúde. Já o Prescrição (P), é a parte final da avaliação, trazendo cuidados ou condutas a serem tomadas para determinado problema, podendo ser diagnóstico, terapêutico, de seguimento ou de educação em saúde (COREN/SP, 2013).

Sendo assim, o método SOAP é baseado na atenção integral à saúde do paciente, ou seja, desde suas queixas até seu diagnóstico e tratamento. Além disso, o paciente ainda estabelece vínculos com a equipe de saúde por ser um processo contínuo e completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento estabelece demandas organizacionais do sistema de saúde em relação à população idosa, a qual possui problemas mais específicos e exige cuidados primordiais com base na melhoria da manutenção da saúde e/ou qualidade de vida. O cuidado sistematizado pelos profissionais da saúde, mais precisamente o enfermeiro, é disposto através de estruturas que possibilitam o acesso e o acolhimento adequados, respeitando as possíveis limitações do indivíduo. Sendo assim, os profissionais desses serviços precisam estar devidamente capacitados, com conhecimentos, habilidades e atitudes de elaboração e atuação em áreas e ações específicas, frente às necessidades nas práticas coletivas e de cuidado social.

O presente estudo demonstra que as VD são imprescindíveis no âmbito da saúde coletiva, principalmente para a realização do trabalho da enfermagem, uma vez que proporcionam uma assistência continuada, cuidados básicos, orientações preventivas e promotoras no ambiente domiciliar, aproximando o usuário e a família do autocuidado através de suas realidades, ou seja, suas condições reais. Essa pesquisa contou com uma importante estrutura do cuidado na área da Enfermagem: a "Sistematização da Assistência de Enfermagem" no contexto coletivo, em que se destacaram todas as etapas do PE, para assim, expor a organização e a execução das ações preventivas na adesão de tratamento e cuidados. Portanto, o método da SAE torna-se uma estratégia de melhoramento da assistência e cuidado do usuário e, dessa forma, cabe ao enfermeiro da Atenção Básica implementá-lo na sua prática de trabalho.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. A. *et al*. (2011) *Processos de Enfermagem na Prática Clínica*. Estudos clínicos realizados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Porto Alegre: Artmed.

Baena, C. P. (2013) *Doença Cardiovascular: tendência de mortalidade no Brasil e prevenção global*. 102 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Escola de Medicina na Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba.

Barros, A. L. B. L. *et al*. (2015) *Processo de enfermagem: guia para a prática. Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo - COREN-SP*. Disponível em: <http:// portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/SAE-web.pdf>.

Brasil. *Estatuto do Idoso*. Lei nº 10.741. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http:// www .planalto.gov.br/ccivil_03/le is/2003/l10.741.htm>.

Brasil. Ministério da Saúde. *Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022*. Brasília: 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_acoes_enfrent_dcn t_20 11.pdf>.

Brasil. Ministério da Saúde. (2012) *Resolução Nº 466*. Brasília. Disponível em: <http://bvs ms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/reso466_12_12_2012.html>.

Cofen, Conselho Federal de Enfermagem. (2009) *Resolução n˚ 358/2009*. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3582009_4384.html>.

Cordoba, E. (2013) *SUS e ESF- Sistema único de saúde e estratégia saúde da família*. São Paulo, Editora Rideel.

Coren/SP. Conselho Regional de enfermagem de São Paulo - Parecer COREN -SP 056/2013. (2013) *Utilização do método SOAP (Subjetivo, Objetivo, Avaliação e Plano) no Processo de Enfermagem*, São Paulo. Disponível em: <http://portal.corensp.gov.br/sites/defau lt/files/parecer_coren_sp_2013_056.pdf>.

Horta, W. A. (2011) *Processo de Enfermagem*. São Paulo: Guanabara Koogan.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Populacional 2010*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecaodapopulacao/201 3/defau lt.shtm>.

Luz, D. J.; Lima, J. A. S.; Monteiro, L. G. (2013) *Automedicação no idoso*. Universidade Superior de Saúde. Mindelo. Disponível em: <http://www. portaldoconhecimen-

to.gov.cv/bitstream/10961/3252/1/Luz%2C%20Lima%20e%20Monteiro%20
2013.%20Automedica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Idoso.pdf>.

Mansur, A. P.; Favarato, D. (2016) Tendências da Taxa de Mortalidade por Doenças Cardiovasculares no Brasil, 1980-2012. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. Instituto do Coração (InCor) – HC FMUSP, São Paulo. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/a bc/2016nahead/pt_0066-782X-abc-20160077.pdf>.

Nanda, *North American Nursing Diagnosis Association*. (2015) *Diagnósticos de Enfermagem da NANDA: definições e classificação 2015-2017*. Porto Alegre: Artmed.

Nic, *Nursing Interventions Classification*. (2016) *Classificação das Intervenções de Enfermagem*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

Noc, *Nursing Outcomes Classification*. (2016) *Classificação dos Resultados de Enfermagem*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

Oliveira, J. C. A.; Tavares, D. M. S. (2010) Atenção ao idoso na estratégia de Saúde da Família: atuação do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 774-781. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/32.pdf >.

Pinto, L.C.G.L.; Róseo, F.F.C. (2014) *Envelhecer com Saúde: o desafio do cuidar humanizado*. Rev. Interfaces da Saúde, Aracati CE, ano 1, n. 1. Disponível em: < http://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/08/2.-saude.pdf>.

Data de submissão: 19/10/2020

Data de aceite: 13/01/2021



Sistematización de la Asistencia de Enfermería a los ancianos por medio de la Visita Domiciliaria: vivencias de un proyecto de extensión

Systematization of Nursing Care to the Elderly through Home Visits: Experiences of an extension project

Camila Kuhn Vieira
Alumna de Maestría del Programa de Posgrado en Prácticas Socioculturales y Desarrollo Social, UNICRUZ.
Becario de la CAPES. Licenciada en Enfermería - UNICRUZ.
Miembro del GIEEH - Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano.
E-mail: camilakuhn1994@hotmail.com

Diego Paes Ehmke
Máster en Prácticas Socioculturales y Desarrollo Social, UNICRUZ. Licenciado en Enfermería - UNICRUZ.
Miembro del GIEEH - Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano.
E-mail: diegopaes.ehmke@gmail.com

Cristina Thum
Doctorado en Envejecimiento Humano en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Alumna del curso de Enfermería de la UNICRUZ.
Miembro del Grupo de Investigación de Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS, vinculado al Curso de Enfermagem da UNICRUZ.
E-mail: cristinathum@unicruz.edu.br

Luana Possamai Menezes
Enfermera, Máster en Enfermería.
Miembro del Grupo de Iinvestigación Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS, vinculado al Curso de Enfermería de la UNICRUZ.
E-mail: luamenezes@unicruz.edu.br

Éder Luís Arboit
Estudiante de Doctorado en Enfermería. Docente del Curso de Enfermería en UNICRUZ.
Miembro del Grupo de Investigación Enfermagem no Contexto da Assistência à Saúde - ENFAS.
E-mail: earboit@unicruz.edu.br

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reportar la experiencia de los estudiantes de Enfermería en la realización de la Sistematización de la Asistencia de Enfermería (SAE) a un anciano en la Estrategia Salud de la Familia. Es un relato de experiencia de la aplicación de los pasos que componen el SAE. Las actividades estuvieron vinculadas a la disciplina de Enfermería en el Proceso de Cuidado en Geriatría, la cual forma parte del plan de estudios del séptimo semestre del Curso de Enfermería de la Universidade de Cruz Alta. Durante la realización del cuidado durante la visita domiciliaria, fue posible realizar todos los pasos: recolección de datos, diagnósticos, planificación, implementación y evaluación de enfermería. Al final de la experiencia, se concluye que la SAE es una herramienta importante en el proceso de trabajo del enfermero en la atención domiciliaria. Este estudio favoreció el intercambio de experiencias, contribuyendo como espacio de aprendizaje y formación profesional, enfatizando las acciones de enfermería en el cuidado de la salud.

Palabras clave: Enfermería, Anciano. Visita domiciliaria, Estrategia de Salud de la Familia, Proceso de Enfermería.

ABSTRACT

This paper aims to report the experience of nursing students in carrying out the Nursing Care Systematization (SAE) to an elderly person in the Family Health Strategy. It is an experience report of the application of the steps that make up the SAE. The activities were linked to the discipline of Nursing in the Geriatric Care Process, which is part of the curriculum of the seventh semester of the Nursing Course at the University of Cruz Alta. During the care performance during the home visit, it was possible to perform all stages: data collection, diagnoses, planning, implementation and nursing assessment. At the end of the experience, it is concluded that SAE is an important tool in the work process of nurses in home care. This study favored the exchange of experiences, contributing as a space for learning and professional training, emphasizing the actions of nursing to health care.

Keywords: Nursing, Old man. Home visit, Family Health Strategy, Nursing Process.

INTRODUCCIÓN

Según datos del censo realizado por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) en 2010, la población brasileña ha pasado por significativos cambios en su régimen demográfico y estructura etaria, siendo la población de 60 años o más considerada anciana por el *Estatuto do Idoso* (Ley nº 10.741/2003), pasando de 14,2 millones en 2000 a 19,6 millones en 2010, y que según las proyecciones deberán alcanzar la marca de 41,5 millones en 2030 y 73,5 millones en 2060 (IBGE, 2010).

El envejecimiento es una fase del ser humano marcada por varios cambios, tanto fisiológicos como biológicos y estructurales. Según Cordoba (2013), el envejecimiento ocurre al final de la segunda década de la vida, siendo muy complejo su concepto, visible solo cuando se hacen evidentes los cambios estructurales y fisiológicos. Sin embargo, no es posible caracterizar el proceso de envejecimiento con un solo indicador, sino a través de la suma de las modificaciones estructurales y funcionales progresivas y específicas de la edad. Por esta razón, es fundamental que los familiares y cuidadores estén presentes en las directrices para el cuidado que se ofrece a las personas mayores, además de estimularlos constantemente para el desarrollo del autocuidado. (Oliveira; Tavares, 2010).

Esto porque se observa en la actualidad que existe una gran número de personas ancianas que son acometidas por Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), siendo estas la principal causa de muerte de la población brasileña, con un índice de 72%. Mundialmente, son responsables del 60% de la carga total de morbilidad debido a enfermedades. Estimaciones proyectan que, en el año 2020, correspondería al 80% de los gastos con enfermedad en países en desarrollo (Brasil, 2011).

De este modo, en 2011, fue desarrollado el "*Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil: 2011-2022*", con el objetivo de desarrollar medidas de control para las ECNT y delimitar cuáles son las acciones que se deben tomar a través de la creación de Políticas Públicas que atienden a esta necesidad. Así, las ECNT fueron divididas en cuatro grandes grupos: circulatorias, cáncer, respiratorias crónicas y diabetes, además de definidos sus factores de riesgo modificables en común, siendo ellos el tabaquismo, el alcohol, la inactividad física, la alimentación no saludable y la obesidad (Brasil, 2011).

La Enfermedad Cardiovascular (ECV) es señalada como la principal ECNT y la mayor causa de muerte en el mundo y responsable de al menos el 20% de las muertes en nuestra población mayor de 30 años de edad (Mansur; Favarato, 2016). Por lo tanto, "en las sociedades, las ECV representan una amenaza para el desarrollo social y económico, principalmente por la gran proporción de muertes que ocurren prematuramente" (Baena, 2013, p. 5).

Entre los principales factores de riesgo para el desarrollo de ECNT, especialmente de EVC, se destacan la inactividad física, la obesidad, el tabaquismo, la alimentación inadecuada y el envejecimiento, siendo este último el único factor no modificable (Brasil, 2011). Sin embargo, a pesar de que el proceso de envejecimiento está asociado, en la mayoría de los casos, a las ECNT, es posible seguir viviendo con calidad, siempre que exista un control terapéutico de estas enfermedades (Pinto; Róseo, 2014).

Así, el Estatuto do Idoso determina, en su Capítulo IV en el Artículo 15, acerca del Derecho a la Salud, que el anciano tiene derecho a la atención integral de salud a través del Sistema Único de Salud – SUS, tanto para la prevención de enfermedades y agravamientos como para la promoción y recuperación de la salud (Brasil, 2003).

Así, la Estrategia Salud de la Familia (ESF) es un medio que favorece el cuidado a la salud integral de los ancianos, a través de acciones sistematizadas preventivas, principalmente a través de Visitas a Domicilio (VD), las cuales permitan una mayor proximidad y también la creación de un vínculo entre el usuario y los profesionales de la salud que lo asisten, en la realidad en la que este usuario se inserta (Oliveira; Tavares, 2010). Cordoba (2013) y también informa que la ESF es una de las principales estrategias del Ministerio de Salud en cuanto a la asistencia holística e integral de los individuos. La estrategia se implementó en casi todo el territorio nacional y sigue los principios del SUS, posibilitando la democratización de la salud como ningún otro programa antes hecho (Cordoba, 2013).

Al reconocer la salud de los ancianos, diversas peculiaridades para determinados grupos de edad se hacen evidentes y, a partir de ahí, la identificación del problema y la evaluación multidimensional se convierten en indicadores fundamentales para el mantenimiento de la salud y recuperación a través de aspectos que deben ser observados, como la queja principal, cuestiones emocionales, la nutrición, los aspectos sociales y ambientales, la funcionalidad de las acciones, que interfieren directamente con la salud, el grado de autonomía e independencia del anciano. El enfermero es el profesional que está capacitado y es quien actúa de forma imprescindible en el cuidado a los ancianos, desde el proceso de rehabilitación hasta el proceso de identificación de los problemas de forma integral e individualizada, así, se obtiene el cuidado calificado; por lo tanto, el Proceso de Enfermería (PE) se convierte en un instrumento facilitador en la práctica del cuidado (NANDA, 2015).

De hecho, la Enfermería ha contribuido a lo largo de los años a mejorar la asistencia de cuidado a los ancianos, de forma coordinada, a través de la Sistematización de la Asistencia de Enfermería (SAE), lo que posibilita una mejor forma de trabajar, con conocimientos técnicos y científicos, sirviendo de guía para las acciones de enfermería planificadas.

Ante la problemática presentada, este trabajo tiene como objetivo reportar la experiencia de estudiantes de Enfermería en la realización de la

Sistematización de la Atención de Enfermería a los ancianos en la Estrategia Salud de la Familia.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia, que tiene como objetivo describir las prácticas vividas por los autores en relación a la aplicación de la Sistematización de la Atención de Enfermería a un paciente anciano, portador de Hipertensión Arterial Sistémica (HAS) y Diabetes Mellitus (DM). Este estudio hace referencia a las prácticas desarrolladas durante el mes de junio de 2017, a lo largo de las actividades de la disciplina de Enfermería en el Proceso de Cuidado en Geriatría, que componen el plan de estudios del 7° semestre de la carrera en Enfermería de la Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

El escenario fue una ESF de un municipio en la Región Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul, ubicado en un área de vulnerabilidad social, que atiende aproximadamente a cuatro mil personas registradas bajo su área de cobertura, teniendo, así, una gran demanda, caracterizada principalmente por mujeres embarazadas, niños y ancianos con ECNT.

El objetivo de esta actividad fue proporcionar conocimiento a través de la realización de SAE a pacientes ancianos durante las VD, con vistas de capacitar a los estudiantes para realizar el SAE, así como una evaluación geriátrica completa. De ese modo, para realizar el Proceso de Enfermería en el VD, se solicitó la firma al usuario en cuestión el Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, el cual autorizó su participación en la investigación. Se respetaron todos los principios éticos de la Resolución 466/2012 (Brasil, 2012). También se solicitó la Autorización Institucional, por medio del Término de Confidencialidad, ya que teníamos acceso al historial de usuarios registrados en la ESF.

Cabe destacar, también, que este estudio se inserta en el Proyecto de Extensión titulado "Visita domiciliaria a usuarios con enfermedades crónicas en el ámbito de amplitud a la Estrategia de Salud de la Familia", aprobado por el Comité de Ética en Investigación bajo el CAAE: 49967215.8.0000.5322/2017.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El Proceso de Enfermería (PE) se destaca por la necesidad de una investigación totalmente continua de los factores de riesgo y el bienestar de la población, actuando en presencia, o incluso en ausencia, de problemas. Históricamente, la referencia más antigua a esta organización en el trabajo de Enfermería fue propuesta por Florence Nightingale, en 1854, en su actuación en la Guerra de Crimea, y debido a todas las acciones desarrolladas a favor de la salud, es considerada la precursora de la enfermería moderna, enfatizando que

el profesional de enfermería debe ser enseñado/capacitado para desarrollar sus funciones profesionales específicas (Barros, 2015).

En Brasil, el PE fue introducida por Wanda de Aguiar Horta, en la década de 1970, y fue definido como "la dinámica de acciones sistematizadas e interrelacionadas, teniendo como objetivo la asistencia a los seres humanos. Se caracteriza por la interrelación y el dinamismo de sus fases" (Horta, 2011, p. 35).

El Consejo Federal de Enfermería (COFEN) publicó la Resolución 358/2009, disponiendo sobre la SAE y la implementación del PE, tanto en entornos públicos como privados, en los que el profesional de Enfermería realiza cuidados con mayores providencias. La evolución del concepto SAE ofrece a la Enfermería un reconocimiento como organizadora metodológica del trabajo profesional, de los recursos humanos y materiales, haciendo posible la instrumentalización de los procesos de enfermería.

Cuando realizado en domicilios, escuelas, servicios ambulatorios, entre otros, el PE se organiza en cinco etapas interrelacionadas, interdependientes y recurrentes: Recolección de Datos de Enfermería (o Historial de Enfermería); Diagnóstico de Enfermería; Planificación de Enfermería; Prescripción de Enfermería y Evolución de Enfermería (COFEN, 2009).

La Teoría de Enfermería y la SAE son supuestos esenciales para una actuación integral de la salud, pues su utilización apoya al enfermero en la definición de sus papeles, en el aproximación de la realidad en la que están insertados y, en consecuencia, en la mejora de la calidad del desempeño profesional, además de la producción del conocimiento científico.

Historial de Enfermería y Examen Físico

El Historial de Enfermería se basa en la recolección de datos subjetivos y objetivos del paciente, realizado por el enfermero. Al examinar, el profesional debe ser capaz de emitir juicios clínicos específicos, sin pretensión de valor, género, cultura, condición social, orientación sexual, edad o cualquier momento de enfrentamiento vivido por el paciente (Horta, 2011).

La Anamnesis y el Examen Físico son los primeros pasos del PE; constituyen un instrumento estructurado para la recogida de informaciones, a través de métodos científicos, haciendo posible la identificación de problemas de enfermería, ya que permiten que los datos sean analizados y evaluados, para posteriormente enumerar los Diagnósticos de Enfermería y, así, planeadas las acciones de cuidado y evaluada la evolución del paciente (Horta, 1979). Sobre el examen físico del referido usuario, se evidenció:

Cuadro 1 –
Descripción de la Anamnesis y del Examen Físico

Usuario G.M.S., 84 años, masculino, con diagnóstico médico de HAS y DM, jubilado, blanco, católico, con educación primaria incompleta, en relación estable, viviendo en una casa de madera, con agua corriente y luz eléctrica presentes. Posee antecedentes personales de cardiopatía, niega tener alergias y afirma ser fumador por aproximadamente 50 años. Hace controles médicos con los siguientes medicamentos: Enalapril 10mg, AAS 100 mg, Captopril 50 mg, Miocardil 30 mg, Metformina 850 mg. Ya se sometió quirúrgicamente con amputación del MID hace 4 años, debido a la trombosis. Tiene antecedentes familiares de HAS y DM. Presenta signos vitales (SVs): PA 120/70 mmHg, normotérmico, FC 65 b.p.m., FR 24 i.p.m., HGT 160 mg/dl. Peso 88 kg, altura 1,62 m, circunferencia abdominal (CAB) 118 cm. En cuanto al examen físico: piel y mucosas con coloración normal, cuero cabelludo íntegro, presencia de prótesis dental, higiene corporal y oral perjudicadas, agudeza visual y auditiva disminuidas, extremidades calentadas con buena perfusión. Mamas simétricas, auscultación pulmonar y cardíaca dentro de los patrones de normalidad. Abdomen flácido indoloro a la palpación profunda, hígado palpable e indoloro, ruidos hidroaéreos presentes y normales. No deambula, presenta momentos de confusión y lucidez. Escala de Glasgow 13. Presenta disartria y afasia. Reporta insomnio nocturno, apetito conservado, diuresis espontánea, concentrada y de color amarillo, con evacuaciones con frecuencia normal, en ocasiones estreñido. No tiene vida social activa ni hábitos de ocio activos. Descubrió la patología cuando presentó dificultad para caminar y dolor en los miembros inferiores, que resultó posteriormente en una trombosis.

Fuente: Elaborado por los autores, Cruz Alta – RS, 2017.

La población anciana se ha vuelto, a lo largo de los años, demasiado vulnerable y, en la mayoría de los casos, solitaria y completamente dependiente. Es en este punto que la atención del profesional de enfermería se hace necesario, dispuesto a transmitir cuidados y conocimientos a los pacientes y sus familiares. Orientaciones sobre la administración de la medicación en los horarios correctos, el autocuidado, un entorno agradable y caminar sin dificultades son algunos factores que, por sencillos que parezcan, involucran una gran capacidad mental y física del anciano.

Luz, Lima y Monteiro (2013) discuten sobre las habilidades limitadas de las personas idosas para aprender lo nuevo, debido a sus capacidades restringidas. Así, es importante resaltar que este grupo de la población, muchas veces, suele presentar problemas cognitivos y disminución de la inteligencia (actitudes y habilidades), además de procesos anatomofisiológicos perjudicados, siendo los responsables los profesionales de la salud a orientar al anciano y a sus familiares, contribuyendo a un tratamiento eficaz y la capacitación de los ancianos para el autocuidado.

Al final del Historial de Enfermería, se da inicio a la segunda etapa de la SAE, el Diagnóstico de Enfermería, que ofrece las bases para las intervenciones del equipo de enfermería, en un proceso que involucra un razonamiento estructurado en el conocimiento científico, la experiencia clínica y la total dedicación del profesional a los pacientes (Barros, 2015).

Para que el diagnóstico y tratamiento sean efectivos, un punto importante a explorar es la Evaluación, que puede ser de estructura, proceso o resultados. La estructura se refiere a los recursos materiales humanos y economía, con fines de garantizar la calidad de la asistencia. El proceso trae el juicio del cuidado

ofrecido y el resultado incluye la satisfacción del paciente durante y después del cuidado, además de identificar cambios en el estado de salud a partir de la atención brindada (Barros, 2015).

Diagnósticos de Enfermería

La *North American Nursing Diagnosis Association* (NANDA) definió el Diagnóstico de Enfermería como "un juicio clínico sobre la respuesta humana a las condiciones de salud/procesos de vida, o la vulnerabilidad a dicha respuesta, de un individuo, una familia, un grupo o una comunidad" (NANDA, 2015, p. 25). Por lo tanto, para tener un diagnóstico correcto, son necesarios los conocimientos teóricos y prácticos, los cuales están interconectados, a través del pensamiento crítico del enfermero. A continuación los diagnósticos enumerados (Cuadro 2).

Cuadro 2 –
Diagnósticos de Enfermería según Taxonomía II de NANDA, 2015

1. Ansiedad relacionada con factores estresantes y el cambio importante en el estado de salud evidenciado por insomnio, inquietud, incertidumbre y miedo.
2. Patrón de sueño perjudicado caracterizado por alteración en el patrón de sueño relacionado con la inmovilización.
3. Movilidad física perjudicada caracterizada por cambio en la marcha relacionada con el dolor y alteraciones en la integridad de las estructuras óseas.
4. Déficit en el autocuidado para la alimentación, para bañarse, para la higiene y para vestirse relacionado con cambios en la función cognitiva, perjuicio musculoesquelético y neuromuscular evidenciado por la capacidad perjudicada para tragar alimento; incapacidad para secar el cuerpo; incapacidad para elegir y cerrar las ropas.
5. Comunicación verbal perjudicada relacionada con el deterioro del sistema nervioso central evidenciado por disartria y afasia.
6. Riesgo de caídas relacionado con la edad mayor de 65 años y cambios en la función cognitiva.
7. Conocimiento deficiente caracterizado por comportamientos inapropiados (agitado), relacionado con cambios en la función cognitiva.
8. Riesgo de confusión aguda relacionado con demencia, dolor, edad mayor de 60 años y alteración de la función cognitiva.
9. Mantenimiento ineficaz de la salud caracterizado por conocimientos insuficientes relacionados con las prácticas básicas de salud, relacionados con recursos insuficientes (financieros y de conocimientos).
10. Síndrome del anciano frágil relacionado con la edad, alteración de la función cognitiva, movilidad física y memoria perjudicada evidenciada por el déficit en el autocuidado para la alimentación, para bañarse, para la higiene, para vestirse, movilidad física perjudicada y nutrición desequilibrada: inferiores a las necesidades corporales y déficit sensorial (visual y auditivo).
11. Riesgo de glucemia inestable en la sangre evidenciado por cambios en el estado mental, ingestión de alimentos insuficiente y deterioro del estado de salud física.
12. Riesgo de función cardiovascular perjudicada evidenciado por sedentarismo, dislipidemia, HAS e historial de enfermedad cardiovascular.

Fuente: Elaborado por los autores, Cruz Alta –RS, 2017.

A partir de los datos recogidos durante el Historial de Enfermería, podemos realizar los Diagnósticos de Enfermería, por la identificación del diagnóstico adecuado para cada paciente, con el fin de posibilitar un cuidado individualizado. En esta etapa, notamost un factor relevante: el grado de dependencia del paciente, directamente relacionado con el número y nivel de los cuidados a ofrecer, dejando al equipo de enfermería poner atención a los problemas expuestos y organizarlos para la siguiente etapa de la PE.

Planificación Asistencial

La Planificación Asistencial es el resultado del análisis crítico de los Diagnósticos y Problemas de Enfermería, estableciendo la identificación de los resultados e indicadores evaluativos de la PE. Por medio de estos resultados, se constituirá la Prescripción de Enfermería, En el Cuadro 3 se muestra la Planificación Asistencial a los ancianos en la VD.

Cuadro 3 –
Planificación Asistencial según la Clasificación de Resultados de Enfermería (NOC) 2016

El paciente deberá presentar:	Indicador(es) de evaluación	NOC al iniciar: 1,2,3,4,5	Objetivo: Aumentar Mantener Disminuir	Enfermería: Hacer Ayudar Supervisar Redireccionar
Planificación 1 relativo al Diagnóstico 1				
Comportamiento de Promoción de la Salud	Mantiene sueño adecuado	2	5	Ayudar
	Evita el consumo de tabaco	1	5	Ayudar
Planificación 2 relativo al Diagnóstico 2				
Enfrentamiento	Adaptación al cambio de estilo de vida	2	3	Ayudar
Planificación 3 relativo al Diagnóstico 3				
Autocuidado: Higiene	Mantiene la higiene corporal	1	5	Ayudar
Autocuidado: Higiene oral	Obtención de cuidados regulares de los dientes	1	5	Ayudar
Planificación 4 relativo al Diagnóstico 4				
Comportamiento de Compensación de la Visión	Utiliza gafas correctamente	1	5	Ayudar
	Utiliza iluminação adequada à atividade que está sendo feita	1	5	Ayudar

Planificación 5 relativo al Diagnóstico 5				
Comportamiento de Prevención de Caídas	Proporciona iluminación adecuada	1	5	Ayudar
	Ofrece asistencia de movilidad	1	5	Ayudar
Planificación 6 relativo al Diagnóstico 6				
Comunicación: Recepción	Interpretación de lenguaje no verbal	3	5	Ayudar
Planificación 7 relativo al Diagnóstico 7				
Conocimiento: Control de la Demencia	Señales y síntomas de pérdidas funcionales	2	5	Ayudar
Planificación 8 relativo al Diagnóstico 8				
Conocimiento: Comportamiento de Salud	Prácticas nutricionales saludables	1	3	Ayudar
	Patrones de sueño-vigilia normales	2	5	Ayudar
Planificación 9 relativo al Diagnóstico 9				
Conocimiento: Control de Enfermedades Crónicas	Uso correcto del medicamento prescrito	2	5	Supervisar

Fuente: Elaborado por los autores, Cruz Alta – RS, 2017.

La Clasificación de Resultados de Enfermería (NOC) complementa los Diagnósticos de Enfermería (NANDA) y la Clasificación de Intervenciones de Enfermería (NIC). Sin embargo, para construir un Plan Asistencial, se utiliza el NOC, siendo una estrategia para indicar un resultado predecible, basado en los principales problemas del paciente, posibilitando una evaluación de las actividades individuales, con valores iniciales y finales, o sea, cómo se encuentra el paciente y cómo deberá estar, planificando un objetivo de enfermería.

Prescripción de Enfermería

La Prescripción de Enfermería incluye un conjunto de cuidados prescritos por el profesional de enfermería, que organiza un plan de acciones, con actividades específicas, individualizadas y continuas para el paciente. Así, los cuidados de enfermería deben estar bien redactados y suscitar el interés del equipo de enfermería por realizar las intervenciones, de manera sistemática y segura para el paciente (Almeida *et al.*, 2011). En el Cuadro 4 se presentan las Prescripciones de Enfermería, realizadas a partir del Plan Asistencial y los Diagnósticos de Enfermería anteriormente descritos.

Cuadro 4 –
Prescripciones de Enfermería

Referente Diagnóstico y Planificación Asistencial nº	Intervenciones	Periodicidad
1	**Promoción de la Salud Oral -** Orientar sobre la necesidad de una rutina diaria de cuidado bucal **Manutención de la Salud Oral -** Orientar la persona que se lave los dientes, las encías y la lengua	Mensual
2	**Posicionamiento en la silla de ruedas** - Comprobar la posición del paciente en la silla de ruedas mientras él se sienta en la almohada y utiliza zapatos adecuados.	Mensual
3	**Asistencia en el Autocuidado**: **alimentación** - Identificar la dieta prescrita	Mensual
4	**Modificación del Comportamiento -** Fomentar la sustitución de hábitos indeseables por deseables	Mensual
5	**Manutención del Proceso Familiar-** Designar los horarios de las actividades de cuidado en el hogar para minimizar la desorden de la rutina familiar	Mensual
6	**Mejora del Enfrentamiento -** Evaluar el ajuste de un paciente a los cambios en la imagen corporal, según se indica	Mensual
7	**Mejora del Enfrentamiento -** Avaliar as necessidades e os desejos do paciente de apoio social	Mensual
8	**Mejora del Enfrentamiento** - Evaluar la comprensión del paciente sobre el proceso de la enfermedad	Mensual
9	**Cuidados con lesión -** Orientar al paciente y a sus familiares sobre los señales y síntomas de infección	Mensual
10	**Cuidados con lesión -** Orientar el paciente y sus familias sobre los procedimientos de cuidados de la lesión	Mensual
11	**Control de infección -** Orientar el paciente sobre las técnicas adecuadas para lavar las manos	Mensual
12	**Control de dolor -** Hacer una evaluación completa del dolor que incluya el lugar, las características, el inicio, la duración, la frecuencia, la calidad, la intensidad o la gravedad del dolor y los factores precipitantes	Mensual

Fuente: Elaborado por los autores, Cruz Alta –RS, 2017.

La Prescripción de Enfermería es, por lo tanto, el conjunto de intervenciones decididas por el enfermero, se utiliza la NIC (*Nursing Interventions Classification* – Clasificación de las Intervenciones de Enfermería). Para cada

intervención, hay varias actividades que se deben prescribir, con el objetivo de prevención, promoción, protección, recuperación y manutención de la salud (COFEN, 2009).

Así, la Prescripción de Enfermería consiste en la implementación de un plan de cuidados a través de un guión diario, con periodos de programación, es decir, un modelo de organización y coordinación de las actividades de enfermería. La prescripción proporciona una estructura adecuada para satisfacer los cuidados básicos y específicos de cada individuo (Barros, 2015).

Para el anciano en cuestión, la prescripción es un eje de ayuda, principalmente en la VD, con el objetivo de ofrecer al cuidador una visión de cuidados eficaces tanto para el anciano como para él mismo, con acompañamiento profesional en la ESF y en el domicilio.

EVOLUCIÓN DE ENFERMERÍA

La Evolución de Enfermería representa la última etapa de la PE y establece una evaluación crítica, formulada después de las intervenciones realizadas, es decir, después de la Asistencia de Enfermería realizada. Wanda Horta, define la Evolución de Enfermería como

> El informe diario o periódico de los cambios sucesivos que ocurren en el ser humano mientras tiene asistencia profesional. La evolución es, en síntesis, una evaluación global del plan asistencial (prescripción de enfermería implementada) (HORTA, 2011, p. 67).

El Cuadro 5 muestra la Evolución de Enfermería elaborada durante la VD, realizada el 24 de junio de 2017.

Cuadro 5 –
Evolución de Enfermería

Visita domiciliaria realizada al señor. G. M. S., de 84 años. Paciente sometido a extracción quirúrgica de MID hace 4 años, causado por trombosis, hipertenso, diabético, fumador desde hace unos 50 años. Paciente consciente, higiene corporal y oral precaria, agudeza visual y auditiva alteradas, no puede caminar, piel íntegra y coloreada, confuso, escala de Glasgow 13, presenta disartria, afasia e insomnio nocturno. Normocardíaco, bradicardíaco, auscultación normal, taquipneico, auscultación respiratoria normal, confusión; SSV PA: 120/70mmhg, FC: 65 b.p.m., FR: 24 i.p.m., HGT: 160mg/dl. Se presenta como un anciano solitario, con dificultades de autocuidado, riesgo de caídas. Algunas orientaciones fueron repasadas al anciano y su familia, tales como: la necesidad de cuidado bucal (cepillar los dientes, encías y lengua), uso de silla de ruedas (posición adecuada del paciente), alimentación saludable de acuerdo con las condiciones económicas del paciente y familia, cuidado con higiene corporal, higiene del cabello, uñas y barba del paciente.

Fuente: Elaborado por los autores, Cruz Alta –RS, 2017.

La Evolución de Enfermería es un paso de suma importancia en la aplicación de la SAE, ya que presenta todos los datos del paciente, así como todos

los cuidados ofrecidos por el equipo de enfermería durante el tratamiento del individuo.

De acuerdo con el Artículo 1º de la Resolución COFEN 358/2009, el PE debe tener métodos deliberados y sistemáticos para su realización, sean estos en entornos públicos o privados. A partir de esto, se desarrolló el método SOAP (Datos subjetivos, Objetivos, de Evaluación y Prescripción) como instrumento de anotación con el fin de organizar de forma estandarizada los registros y notas del profesional de enfermería.

El método subjetivo (S) se refiere a la parte de notas durante la entrevista clínica, sobre lo que llevó al paciente a la consulta, explorando la mayor cantidad de datos posibles sobre su historial clínico. La etapa Objetivo (O) enfatiza los puntos positivos y/o negativos observados durante el examen físico, así como los resultados de los exámenes complementarios y de laboratorio. La etapa de Evaluación (E) se enfoca más en el problema a partir de las informaciones resaltadas anteriormente y en las quejas, definiendo las necesidades de salud. La prescripción (P) es la parte final de la evaluación, trayendo cuidados o acciones a tomar para un determinado problema, que pueden ser diagnóstico, terapéutico, de seguimiento o educación para la salud. (COREN/SP, 2013).

Así, el método SOAP se basa en la atención integral a la salud del paciente, o sea, desde sus quejas hasta su diagnóstico y tratamiento. Además, el paciente aún establece vínculos con el equipo de salud ya que es un proceso continuo y completo.

CONSIDERACIONES FINALES

El envejecimiento establece demandas organizativas del sistema de salud en relación con la población anciana, que tiene problemas más específicos y requiere cuidados primordiales basados en la mejora del mantenimiento de la salud y/o de la calidad de vida. El cuidado sistematizado por parte de los profesionales de la salud, más precisamente el enfermero, se dispone a través de estructuras que permiten un adecuado acceso y recepción, respetando las posibles limitaciones del individuo. Así, los profesionales de estos servicios necesitan estar debidamente capacitados, con conocimientos, habilidades y actitudes de elaboración y actuación en áreas y acciones específicas, para las necesidades en las prácticas colectivas y el cuidado social.

Este estudio demuestra que las VD son imprescindibles en el contexto de la salud colectiva, especialmente para la realización del trabajo de enfermería, ya que ofrecen cuidados continuos, cuidados básicos, orientaciones preventivas y promotoras en el ámbito domiciliar, acercando al usuario y familia al autocuidado a través de sus realidades, o sea, sus condiciones reales. Esta investigación contó con una importante estructura de cuidado en el área de la Enfermería: la "Sistematización de la Asistencia de Enfermería" en el contexto colectivo, en la que se destacaron todas las etapas del PE, para, así, exponer

la organización y la realización de acciones preventivas en la adherencia de tratamiento y cuidados. Así, el método de la SAE se convierte en una estrategia para mejorar la atención y cuidado al usuario y, de esa manera, le corresponde al enfermero de Atención Básica implementarlo en su práctica de trabajo.

REFERENCIAS

Almeida, M. A. *et al*. (2011) *Processos de Enfermagem na Prática Clínica*. Estudos clínicos realizados no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Porto Alegre: Artmed.

Barros, A. L. B. L. *et al*. (2015) *Processo de enfermagem: guia para a prática. Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo - COREN-SP*. Disponible en: <http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/SAE-web.pdf>.

Baena, C. P. (2013) *Doença Cardiovascular: tendência de mortalidade no Brasil e prevenção global*. 102 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Escola de Medicina na Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba.

Brasil. *Estatuto do Idoso*. Lei nº 10.741. Brasília, DF, 2003. Disponible en: <http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/le is/2003/l10.741.htm>.

Brasil. Ministério da Saúde. *Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022*. Brasília: 2011. Disponible en: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_acoes_enfrent_dcn t_20 11.pdf>.

Brasil. Ministério da Saúde. (2012) *Resolução Nº 466*. Brasília. Disponible en: <http://bvs ms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/reso466_12_12_2012.html>.

Cofen, Conselho Federal de Enfermagem. (2009) *Resolução n˚ 358/2009*. Brasília-DF. Disponible en: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3582009_4384.html>.

Cordoba, E. (2013) *SUS e ESF- Sistema único de saúde e estratégia saúde da família*. São Paulo, Editora Rideel.

Coren/SP. Conselho Regional de enfermagem de São Paulo - Parecer COREN-SP 056/2013. (2013) *Utilização do método SOAP (Subjetivo, Objetivo, Avaliação e Plano) no Processo de Enfermagem*, São Paulo. Disponible en: <http://portal.corensp.gov.br/sites/defau lt/files/parecer_coren_sp_2013_056.pdf>.

Horta, W. A. (2011) *Processo de Enfermagem*. São Paulo: Guanabara Koogan.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Populacional 2010*. Disponible en: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecaodapopulacao/201 3/defau lt.shtm>.

Luz, D. J.; Lima, J. A. S.; Monteiro, L. G. (2013) *Automedicação no idoso*. Universidade Superior de Saúde. Mindelo. Disponible en: <http://www. portaldoconhecimen-

to.gov.cv/bitstream/10961/3252/1/Luz%2C%20Lima%20e%20Monteiro%20 2013.%20Automedica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Idoso.pdf>.

Mansur, A. P.; Favarato, D. (2016) Tendências da Taxa de Mortalidade por Doenças Cardiovasculares no Brasil, 1980-2012. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. Instituto do Coração (InCor) – HC FMUSP, São Paulo. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/a bc/2016nahead/pt_0066-782X-abc-20160077.pdf>.

Nanda, *North American Nursing Diagnosis Association*. (2015) *Diagnósticos de Enfermagem da NANDA: definições e classificação 2015-2017*. Porto Alegre: Artmed.

Nic, *Nursing Interventions Classification*. (2016) *Classificação das Intervenções de Enfermagem*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

Noc, *Nursing Outcomes Classification*. (2016) *Classificação dos Resultados de Enfermagem*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

Oliveira, J. C. A.; Tavares, D. M. S. (2010) Atenção ao idoso na estratégia de Saúde da Família: atuação do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 774-781. Disponible en: < https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/32.pdf >.

Pinto, L.C.G.L.; Róseo, F.F.C. (2014) *Envelhecer com Saúde: o desafio do cuidar humanizado*. Rev. Interfaces da Saúde, Aracati CE, ano 1, n. 1. Disponible en: < http://fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/08/2.-saude.pdf>.

Fecha de envío: 19/10/2020

Fecha de aprobación: 13/01/2021



Formação profissional em diálogo com agricultura familiar mediada pela extensão universitária

Professional education in dialogue with family agriculture mediated by university extension

José Ribeiro da Silva
Professor do Instituto Federal de Alagoas, Campus Batalha
Doutorando em Extensão Rural na Universidade Federal de Santa Maria
jose.ribeiro@ifal.edu.br

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da extensão universitária na formação profissional de estudantes envolvidos no contexto da agricultura familiar. Foi utilizado como caso de análise um projeto desenvolvido pelo Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria que aproxima estudantes do contexto da agricultura familiar na região central do Rio Grande do Sul. Os participantes do projeto passaram a interagir com a realidade dos agricultores, identificando suas limitações e potencialidades e construindo estratégias de produção sustentável, possibilitando maior qualidade em seus produtos e acesso aos mercados locais. O método utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal, envolvendo três estudantes e dois servidores participantes do projeto. Como resultado, foi percebido que, a partir do contato com os agricultores, estes alunos passaram a ter mais segurança na aplicação de conhecimentos técnicos e, com isso, passaram a adequar tecnologias aprendidas em sala de aula à realidade dos agricultores. Além disso, desenvolveram habilidades de comunicação e mobilização voltadas para a resolução de problemas enfrentados pela agricultura familiar. O projeto despertou nesses alunos comportamentos como cooperação, empatia, solidariedade e justiça. Concluiu-se que a aproximação entre estudantes e agricultores familiares, mediada pela extensão universitária, vem contribuindo para a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e sensíveis aos contextos sociais e econômicos que envolvem a agricultura familiar da região.

Palavras-chave: Economia solidária, Agroecologia, Desenvolvimento rural, Sustentabilidade.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the impacts of university extension on the professional education of students involved in family farming. The study case focuses on a project developed by the Polytechnical School at the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil (*Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria*) that approximates students to the context of family farming in the central region of Rio Grande do Sul. The participants in the project were introduced to the reality of farmers, identified their limitations and potentialities and built sustainable production strategies, which allows better quality of products and access to local markets. The method of the investigation consisted of a focal group involving three students and two technicians in the project. As a result, it was verified that the students in the project became more secure in the application of technical knowledge and were able to adapt the technologies learned in their classes to the reality of family farming. In addition, they developed communication and mobilization skills to solve problems faced by family farmers. The project also allowed students to develop their sense of cooperation, empathy, solidarity, and justice. Approximating students and farmers with the mediation of university extension activities contributes to the education of qualified professionals for the market. It also make them sensitive to social and economic contexts surrounding family farming in the region.

Keywords: Solidarity economy, Agroecology, Rural development, Sustainability.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates sobre a curricularização da extensão universitária vêm ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico, fato que fortalece as capacidades institucionais na dinamização do ensino e na inspiração de programas e projetos de pesquisa. A interdependência dos três segmentos (extensão, ensino e pesquisa) busca consolidar o tripé estratégico do ensino superior no Brasil, aproximando a universidade dos contextos e demandas sociais, econômicas, ambientais e culturais nos territórios onde estão inseridas.

De acordo com Mussoi e Lenzi (2015), a extensão universitária foi, por algum tempo, suprimida pela importância dada à pesquisa e ao ensino. Para esses autores, as consequências foram marcantes dentro dos projetos político-pedagógicos das universidades, destacando, como principal problema, a hierarquização de importância em que as dimensões de pesquisa e ensino foram e ainda são entendidas como autossuficientes.

O tratamento dado à extensão universitária como algo de importância inferior foi assumido pelo viés difusionista, com a finalidade de levar até a sociedade os resultados das pesquisas produzidas dentro da universidade, muitas vezes descontextualizadas e não condizentes com as verdadeiras demandas sociais.

Essa visão começou a ser superada no início dos anos 2000, quando a extensão universitária passou a ser considerada como um instrumento de inter-relações entre a universidade e a sociedade o que vem proporcionando a democratização, a produção e a reprodução de conhecimentos por meio da troca de saberes com as comunidades (Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [FORPROEX], 2012).

Designar à extensão universitária o papel estratégico para encurtar o distanciamento entre universidade e sociedade é um reconhecimento da sua trajetória de integração com os tecidos sociais, iniciado a partir do Manifesto de Córdoba, em 1918. A esse respeito, Gadotti (2017, p. 1) afirma que "se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências, em face do elitismo que marca a educação brasileira".

Diante desses desafios, cabe destacar a importância da Política Nacional de Extensão Universitária elaborada de forma participativa no âmbito do FORPROEX e de universidades, aprovada em 2012, durante o XXXI Encontro Nacional do FORPROEX em Manaus (AM). Esta política, em seu primeiro objetivo, destaca o compromisso que deverá ser assumido pela extensão universitária com o processo de dinamização acadêmica, propondo "reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na

qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 9).

Essa perspectiva estabelece um reconhecimento do papel da extensão como estratégico para a dinamização acadêmica. Articulada ao ensino e à pesquisa, a extensão constitui a base do ensino superior no Brasil, tendo como função possibilitar aos jovens uma "formação integral, ética e humanística, tão necessárias para os dias atuais" (Almeida, 2015, p. 57).

Ainda no que diz respeito às contribuições da extensão universitária na formação dos estudantes, Costa, Baiotto & Garcez (2013) argumentam que a relação extramuros que aproxima a universidade da sociedade possibilita ao estudante participante de projetos de extensão a tomada de consciência quanto ao seu papel como profissional e cidadão, tornando-o mais sensível aos problemas sociais.

Nesse sentido, compreender o processo de formação profissional e cidadã, tendo como centro de análise as ações extensionistas, consiste no desafio deste trabalho, que apresenta o seguinte problema de pesquisa: como a aproximação entre estudantes e agricultores familiares, mediada pela extensão universitária, vem contribuindo para a formação profissional?

Diante desse questionamento, o presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da extensão universitária na formação profissional de estudantes envolvidos no contexto da agricultura familiar. Tomou-se como caso o projeto Polifeira da agricultura familiar, desenvolvido pelo Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Optou-se por essa iniciativa por ela estar ligada principalmente aos cursos técnicos e tecnológicos na área de ciências agrárias, e também por estabelecer uma conexão com agricultores familiares da região central do Rio Grande do Sul.

O Polifeira teve início em 2017 como projeto de extensão do Colégio Politécnico da UFSM. Foi inspirado em um projeto anterior, iniciado em 2014, intitulado Promoção dos circuitos curtos de comercialização e consumo de frutas e hortaliças no município de Santiago-RS. O projeto iniciado em 2014 contribuiu com a construção do sistema agroalimentar local, possibilitando ao município de Santiago-RS o reconhecimento de suas capacidades de produzir parte dos alimentos para consumo interno, assim como de enfrentamento dos dilemas da agricultura familiar por meio do acesso aos mercados locais (UFSM, 2017).

Segundo informações do Relatório de Atividades do Projeto, de 2019, as atividades eram conduzidas por quatro bolsistas dos cursos técnicos e superior do Colégio Politécnico, e dois servidores, sendo um docente e um técnico administrativo. Essa foi considerada a equipe formal do projeto em dezembro de 2019. No entanto, desde o seu início, em 2017, o Polifeira contou com a participação de dezoito alunos bolsistas ou voluntários, sendo oito de cursos técnicos, seis de graduação e quatro de pós-graduação. Quanto à participação de servidores, o projeto envolveu, desde 2017, dezoito servidores, sendo três técnicos administrativos em educação e quinze docentes.

Na feira, é possível encontrar frutas e hortaliças frescas, além de flores, plantas ornamentais e medicinais produzidas de forma sustentável. Também é possível encontrar alimentos processados artesanalmente a partir de matérias-primas produzidas pelos próprios agricultores, como condimentos, sucos, doces, geleias, salgados, bolos, tortas, pães, biscoitos, massas, embutidos e produtos lácteos, entre outros.

A feira, que acontece duas vezes por semana nas instalações da universidade, é apenas uma das etapas do projeto, que envolve, ainda, outras atividades, como o acompanhamento produtivo dos agricultores familiares em suas propriedades, apoio à comercialização na feira e à promoção de estratégias de mercado, gestão da qualidade dos produtos nela comercializados, assim como análises laboratoriais para identificar características sanitárias dos produtos. Essas atividades são realizadas pelos alunos bolsistas e voluntários, com o suporte de professores e técnicos do Colégio Politécnico.

METODOLOGIA

De acordo com os procedimentos técnicos adotados, a pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso. Essa definição tomou como base os argumentos de Gil (2002), quando define esse tipo de método como essencial para explorar situações reais cujos limites não estão claramente definidos, buscando preservar o caráter unitário do objeto estudado. Para a coleta de dados, foi utilizado o grupo focal.

Participaram dessa atividade três alunos, sendo dois bolsistas e um voluntário do projeto, que, na apresentação dos resultados, serão identificados como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3. Também participaram dessa atividade dois membros da coordenação do projeto, identificados como Servidor 1 e Servidor 2.

Para o grupo focal, não foi estabelecido um roteiro; apenas foi solicitado aos participantes que relatassem suas experiências com o projeto. A partir desse ponto, a discussão passou a ser mediada com o intuito de se buscar um direcionamento que auxiliasse no levantamento de informações relacionadas aos impactos do projeto na formação profissional.

A discussão foi registrada por meio de gravador de voz, sendo transcrita posteriormente em sua totalidade, considerando-se a autorização informal dos participantes antes do início dos debates. O áudio original, assim como o texto transcrito, encontram-se sob a guarda do pesquisador, que assume a responsabilidade pelo devido sigilo e integralidade das informações apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação dos alunos no projeto, como bolsistas ou voluntários, consiste na realização de atividades de orientação no planejamento produtivo, beneficiamento, qualidade dos produtos, mercado local, *designer* de

embalagens, desenvolvimento de novos produtos, comercialização e produção sustentável. Além disso, os estudantes desenvolvem atividades relacionadas à gestão e ao monitoramento do projeto, como registros, organização, suporte à comercialização na feira, coleta de produtos para análises, levantamento de dados para avaliação e divulgação da feira nas páginas e redes sociais do Politécnico e da Universidade, assim como o gerenciamento de um *site* do próprio projeto. Estes processos geram um impacto significativo na formação profissional, tanto nos cursos do Politécnico como na UFSM.

De acordo com um dos servidores envolvidos na coordenação do projeto, o contato com a agricultura familiar representa o contato com a realidade do campo como ela realmente é. Isso faz com que os alunos envolvidos passem a articular seus conhecimentos acadêmicos no intuito de solucionar problemas e, com isso, ter um diferencial em seu aprendizado.

> Estamos trabalhando com a problemática como ela acontece, [...] *in loco*. As particularidades de cada propriedade, eles (os alunos) vão através daquele conhecimento que eles adquirem dentro da academia (universidade). No campo (propriedades rurais), eles têm que achar alternativas para que aquilo funcione, da melhor forma para aquele agricultor (Servidor 2).

Para os alunos, a participação no projeto lhes deu mais segurança nos diálogos com os agricultores nos momentos de orientação técnica. Essa segurança foi proporcionada pelo maior contato com a técnica, pois, antes de levarem as informações até os agricultores, eles fazem um estudo detalhado das tecnologias a serem fomentadas. Por outro lado, a aproximação e o diálogo com os agricultores fazem com que os alunos percebam suas demandas, estimulando a busca por resultados de pesquisas e manuais de tecnologia mais indicados para cada agricultor. Em muitos casos, os alunos são estimulados pelos próprios agricultores a buscarem uma adequação dessas tecnologias. Eles colaboram muito com isso. Eles são muito imperativos, eles me ajudam bastante. Normalmente o incentivo parte deles, e daí eu tento englobar eles, buscar tecnologias, fechar alguma coisa com eles, daí eles me ajudam muito. Eu tenho algumas dificuldades, questão de maquinário, alguma coisa assim, mas a gente sempre consegue (Aluno 1).

É possível perceber na fala do Aluno 1 uma sensibilidade para conceber as suas limitações como profissional em formação, ao mesmo tempo que encontra, nas demandas apresentadas pelos agricultores, instrumentos de motivação para o enfrentamento dessas limitações.

Outro aspecto diz respeito à forma como os alunos percebem o papel da tecnologia aprendida durante os cursos, assim como sua aplicabilidade nas mais diversas realidades que envolvem o espaço rural. Eles passaram a compreender que as tecnologias precisam ser reeditadas, partindo dos processos mais gerais para as demandas mais específicas. Nesse caso, aquelas relacionadas às particularidades da agricultura familiar.

Essa perspectiva de adequação tecnológica parte das constantes reflexões promovidas pelo projeto no que diz respeito à forma de vida, às tradições e às limitações ligadas à agricultura familiar. Esse fato contribui para que os alunos percebam as diferenças de concepção e demandas de tecnologias entre a produção artesanal, característica da maioria dos agricultores familiares, e a produção em escala, mais adequada à agricultura patronal e ao monocultivo.

Além disso, os estudantes destacam como importante a identificação de possibilidades de se produzir com qualidade sem perder características relacionadas ao artesanal, agregando valor aos produtos da agricultura familiar, o que passa a ser visto pelos alunos como um tipo de missão do projeto.

> Eu acho assim, [...] por se tratar de agricultura familiar, eles têm muito aquele pensamento que é o certo [...], que inclusive é uma das nossas missões. [...] é manter o artesanal [...], é aquela receita, a cultura lá da família [...] (Aluno 2).

Para esses alunos, a produção artesanal é caracterizada pelos elementos culturais no modo de fazer, assim como os instrumentos utilizados no processo, que agregam um valor simbólico a esses produtos, como apresentado pelo Aluno 1: "Tanto a cultura quanto o modo de fazer né?! A cozinha dele, o fogão a lenha, uma panela de ferro, alguma coisa assim, o valor simbólico que tem".

Para outro aluno, a participação no projeto representou uma mudança de paradigmas no que diz respeito à visão que tinha sobre a agricultura. De acordo com esse aluno, "a família do meu pai, principalmente, a base financeira dela é a agricultura. Só que é uma agricultura maior. Produtores de soja, de leite. E sobre a visão que eu tinha, até antes de entrar, era uma visão muito mais financeira [...]" (Aluno 3).

Para ele, a participação no projeto contribuiu para que sua visão fosse ampliada, passando a considerar a realidade social, a produção artesanal desses agricultores, sem perder de vista os impactos econômicos já percebidos no cotidiano dos agricultores envolvidos no projeto.

Outra contribuição do Polifeira diz respeito ao incentivo à cooperação. O Aluno 2 relata que, no momento em que alguém da equipe do projeto está com alguma dificuldade, outros membros se mobilizam em torno do problema, propondo ideias ou instrumentos na tentativa de solucioná-lo.

A cooperação da equipe é refletida na relação entre os agricultores envolvidos diretamente no projeto. Esses são estimulados a cooperar a partir da própria dinâmica de comercialização na feira, onde foram criadas estratégias que inibem a concorrência entre eles. Além disso, o incentivo é dado pelo projeto por meio da criação de pequenas redes de compra e venda entre os próprios agricultores da feira. Isso é possível pelo fato de que, para os agricultores, só é permitido comercializar os produtos que eles produzem em suas propriedades, critério que veda a atuação deles como atravessadores.

Nesse sentido, os alunos também atuam na articulação dessas redes, nas quais, por exemplo, o agricultor que faz a torta de morangos é estimulado a

comprar o morango de outro agricultor envolvido. A agricultora que faz salgado pra vender em sua barraca adquire o queijo do agricultor que produz e comercializa produtos lácteos. Além disso, se os agricultores não produzem determinados produtos e precisam consumi-los, estes são sensibilizados a adquirir da própria Polifeira, em vez de adquirir em outras feiras ou mercados onde a procedência do produto é desconhecida.

Na relação e nos diálogos entre agricultores e alunos, é possível perceber o despertar de estratégias a partir de oportunidades não percebidas anteriormente. Em muitos casos, os agricultores são estimulados pelos alunos a refletirem sobre os desafios existentes. Isso resulta, na maioria das vezes, em redimensionamento ou mudança de estratégias de produção, beneficiamento ou comercialização.

Como exemplo, foi apresentado o caso de uma agricultora que desenvolveu uma cuca de morango que teve uma boa aceitação pelos consumidores. Por algum motivo, ela deixou de trazer a cuca regularmente, causando frustração nos consumidores, que deixavam de comprar quando ela trazia nas feiras seguintes. Essa agricultora foi orientada a manter a regularidade em respeito ao consumidor. Outro exemplo pôde ser apresentado pelo Aluno 1.

> Tudo começou porque ela queria vender pastel. Daí a gente falou não! Traz um sanduíche. Daí o sanduíche ela trouxe uma vez e não vendeu. Aí um dia eu disse: mas se nós prensarmos o sanduíche? Uma torrada colonial? Vamos lá falar com ela. Daí na outra semana ela já começou e foi a sensação do inverno (Aluno 1).

Percebe-se, nessas informações, a importância do diálogo e da relação de confiança entre os agricultores e os estudantes. Parte-se dos problemas cujas causas são identificadas e analisadas de forma dialógica, sendo, na maioria das vezes, solucionados.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos extensionistas rurais e também pelos bolsistas de projetos de extensão universitária que envolvem a agricultura familiar diz respeito à inovação de suas práticas ou à adoção de novas tecnologias. Nesse sentido, os alunos buscam estimular a inovação a partir de elementos da própria cultura ou das tradições dos agricultores.

O relato de uma dessas estratégias foi apresentado pelo Aluno 1. Segundo esse aluno, a partir de um diálogo estabelecido com um agricultor que não sabia o que fazer com a mandioca produzida, chegaram à definição de estratégias para viabilizar o processamento e comercialização da mandioca. A busca de estratégias partiu da reflexão sobre o que já existia como derivado de mandioca e o que ainda não existia. Como resultado, surgiu a ideia de se produzir um pastel vegano, tendo como base a massa da mandioca. Essa estratégia solucionou duas demandas: gerou um produto diferenciado e com maior valor agregado a partir de uma matéria-prima que, na maioria das vezes, era comercializada *in natura* ou semiprocessada. Por outro lado, atendeu um grupo

de consumidores veganos, público que vem crescendo dentro da universidade e na sociedade como um todo.

Esse aspecto revela o desenvolvimento de habilidades de comunicação numa perspectiva dialógica em que estudantes e agricultores identificam, analisam e atuam em torno das limitações no intuito de solucionar os problemas, utilizando como estratégia a junção dos saberes populares e acadêmicos na busca de soluções viáveis.

Chama atenção, também, nesse projeto, o despertar, nos alunos, do comportamento de empatia em relação aos agricultores familiares. Isso pode ser percebido no relato do Aluno 2 quando entrou em defesa dos agricultores em situações que sinalizavam para uma relação injusta do consumidor quanto ao agricultor.

O caso envolveu um consumidor que estava reclamando do preço cobrado pelos agricultores em seus produtos. O aluno se sentiu na obrigação de esclarecer para aquele consumidor que o preço daqueles produtos estava igual ao preço de mercado. Esclareceu, ainda, que tudo aquilo era produzido pelas mãos daqueles agricultores, que ele, como bolsista do projeto, conhecia cada um deles, visitava suas propriedades e tinha os laudos das análises laboratoriais certificando que aqueles produtos eram obtidos sem agrotóxicos.

> Uma consumidora chega e pergunta: Quanto que tá a alface? Aí o feirante responde. Daí a cliente diz: Mas tá caro né? Aí eu disse: não, não tá caro não! Não tá caro mesmo! Sabe por que não tá caro? Porque essa alface aqui, é o seu Jorge que planta com a mão dele! Foi a mesma mãozinha que arrancou e trouxe aqui pra senhora. Não tá caro não. Essa alface do seu Jorge não tem veneno. E não tem veneno porque sou eu que dou a recomendação pra ele, se a senhora quiser eu tenho um laudo para mostrar (Aluno 2).

Essa postura do aluno, além de afirmar sua empatia com a realidade dos agricultores familiares, revela o seu papel como profissional e cidadão na valorização da produção artesanal, local e sustentável. Mostra ainda que o reconhecimento da justiça e da solidariedade nas relações de compra e venda entre agricultores e consumidores deve ser construído e/ou preservado, fortalecendo as relações sociais e de confiança.

Mesmo considerando a importância do artesanal e assumindo, empaticamente, em alguns momentos, os dilemas dos agricultores como deles, esses alunos buscam despertar nos agricultores novos comportamentos diante da realidade do mercado em que eles estão inseridos.

> Só que nós, enquanto alunos, qual que é o nosso trabalho? É também fazer eles se qualificarem e se atualizarem [...]. A gente tira eles lá do lugarzinho deles pra botar eles dentro da universidade, mas com essa condição: [...] vocês não podem ficar dentro da zona de conforto de vocês. Vocês tão dentro de uma universidade então vocês têm que ter outra coisa pra oferecer. E têm, não são todos, não é tão fácil, não é tão simples. Só que daí aquela coisa assim, tu sabe que a grama do vizinho é sempre mais verde né? Aí a banquinha do lado vê que deu

> certo, que o vizinho tá ganhando dinheiro com aquilo. Querendo ou não, aquilo é um estímulo pra ele tentar ir atrás de uma coisa diferente [...]. E isso é outra coisa que nos estimula muito porque a gente não deixa eles repetirem (Aluno 2).

Nessas reflexões, os alunos também contribuem para que os agricultores valorizem suas próprias potencialidades, que ficam, às vezes, adormecidas e que podem contribuir de forma significativa com transformações em seu cotidiano.

> Às vezes eles investem e eles não sabem como ter o retorno do investimento que eles fazem. Uma agricultora foi fazer um curso em Caxias do Sul. Ficou uma semana lá, fazendo cuca, fazendo pão, brioche, né! Umas coisas assim. Para ela colocar na banca dela da feira. Foi a Emater quem levou eles. E aí ela disse: eu tenho o pãozinho pra fazer né? E eu disse: então, vamos fazer uma torrada, aí os outros itens tu compra daqui e aí é só o salame e o queijo e o pão que é ela que faz. Aí foi sucesso assim. O pessoal aderiu muito né, e tem muito aquela coisa, tipo de casa de mãe né? Onde que a gente vai comer uma torrada com salame, queijo né? Não tem. (Aluno 2).

Os alunos também se utilizam de estratégias de pesquisa como forma de subsidiar os agricultores na busca de potencializar e alinhar as suas ofertas com as necessidades e demandas do consumidor. Um dos alunos descreveu um pouco de sua pesquisa realizada com os consumidores da Polifeira, destacando como os resultados dessa pesquisa podem contribuir com melhorias no processo de produção e comercialização.

> O que tu acha que pode ser melhor, é o cheiro? É o sabor? É a cor? A textura? Tu acha que tem que ser mais doce? Salgado? Alguma coisa assim. Eles avaliaram também a banca, a questão de como o feirante se porta, se tá sempre uniformizado. A questão da unha né? Toda parte de higiene do feirante da banca eles avaliaram também. Daí eu peguei os resultados e levei pros feirantes. Mostrei pra eles, olhem eles acham isso e isso de ti, o que que tu acha? Vamos melhorar, vamos fazer tal coisa. Grande parte deles aceitou tranquilo (Aluno 1).

O comportamento de resistência, marcante na maioria dos agricultores, é encarado pelos alunos como uma forma de comodismo e sua superação é estimulada no processo.

> A agricultora trouxe um dia torrada né, trouxe uma e à tarde eu comprei, passei por um professor e eu disse: ó, come uma torrada ali, aí o professor foi lá e comprou e nós tiramos foto. Naquela tarde, ela só vendeu essas duas torradas pra mim e pra ele. Aí no final da feira ela me disse: eu não vou trazer mais. Não vendeu. Eu disse: mas tchê, tu recém trouxe hoje e nós recém tiramos fotos, recém vamos fazer a propaganda, insiste um pouquinho mais. Nem todo mundo já passou pela feira e viu que tu tem torrada. Isso não é da noite pro dia. Aí tá, tem vezes que tu tem que se impor mesmo. A ideia a gente tem de monte, mas às vezes nada vai adiante por falta de persistência

> deles né. Aí ela trouxe de novo e a gente fez uma publicação que, tipo, teve muita visualização e aí começou! Aí ela disse: não, eles estão realmente nos ajudando né. E aí tem essa questão que a gente tá tentando educar eles pra eles pararem de pensar na feira apenas como um ponto comercial né. Por que o que eles fazem aqui é muito maior do que simplesmente vir vender. Mas, pra gente ter acesso a eles, a gente sempre tem que partir do princípio de ganhar dinheiro, querendo ou não (Aluno 2).

Por outro lado, algumas exceções a essa resistência foram percebidas, pois alguns agricultores estão sempre buscando inovar, criar produtos novos ou diferenciados e que sempre estão apresentando demandas. "Como sempre há exceções, tem outros que estão sempre buscando inovar, sempre buscando fazer alguma coisa nova. Daí esses eu junto né, eu colo neles né, porque ali dá alguma coisa nova" (Aluno 3).

Do ponto de vista acadêmico, a extensão desenvolvida pelo projeto tem se destacado como uma estratégia inovadora para dinamização do espaço acadêmico, atraindo as ações do ensino e da pesquisa, buscando romper com a cultura predominante nas universidades brasileiras, onde a extensão esteve sempre pautada como apêndice das ações de ensino e da pesquisa. Essa perspectiva se aproxima dos argumentos apresentados por Almeida (2015), quando esse afirma que o reconhecimento do papel da extensão universitária, articulada ao ensino e à pesquisa, possibilitam uma formação integral, ética e humanística.

Ao participar do projeto, os alunos passam a se relacionar com experiências reais que envolvem múltiplos campos de saberes, promovidos pela dinâmica e pelas vivências dos agricultores familiares, com os quais mantiveram contato, e também com os colegas que estão sempre discutindo tecnologias, contextos, desafios e estratégias. Essa perspectiva corrobora com os argumentos de Costa, Baiotto & Garcez (2013) quando argumentam que os alunos que participam de projetos de extensão tomam consciência de seu papel como profissional e cidadão, tornando-se mais sensíveis aos problemas sociais.

O projeto promove, ainda, o envolvimento de outros cursos ofertados pela UFSM, como: comunicação, educação, biologia, gestão ambiental, terapia ocupacional, química, entre outros. Isso demonstra não só a interdisciplinaridade como também a interprofissionalidade, duas das diretrizes da extensão universitária definidas pelo FORPROEX (2012), apresentadas na Política Nacional de Extensão Universitária.

Portanto, o projeto busca romper com a visão da extensão como apêndice das dimensões da pesquisa e do ensino nas universidades, como criticado por Mussoi e Lenzi (2015). O projeto consolida um processo acadêmico no qual as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão interagem e complementam-se, definindo várias possibilidades de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

A interação entre instituição e sociedade, mediada pela extensão, contribui para que os alunos passem a ter mais domínio das técnicas inerentes à sua profissão. Ao mesmo tempo, torna-os mais sensíveis aos desafios e particularidades dos agricultores familiares.

O contato direto e constante com os agricultores possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de comportamentos importantes, como empatia, cooperação, justiça e solidariedade. Além disso, a identificação dos desafios e potencialidades desses agricultores estimulou o domínio dos padrões tecnológicos por parte dos estudantes, ao mesmo tempo que conduziu os padrões para uma adequação ou, até mesmo, para uma reelaboração dessas tecnologias, tornando-as mais apropriadas à realidade da agricultura familiar.

Diante disso, os impactos da interação entre estudantes e agricultores familiares, mediada pela extensão universitária, tendo como caso o projeto Polifeira, trouxeram contribuições significativas para a formação de profissionais sensíveis à realidade que envolve a agricultura familiar na região central do Rio Grande do Sul. No entanto, por se tratar de um único caso estudado, as análises não podem ser generalizadas, não sendo impedido seu uso como referência para inspirar outros estudos envolvendo outras instituições em outros contextos.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. P. (2015). A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. *Revista Diversités Recherches et Terrains: Les universités latino-américaines aujourd'hui: expressions locales, DIRE*, *7*(1), 56–67. https://www.unilim.fr/dire/645http://epublications.unilim.fr/revues/dire.

Costa, A. A. C..; Baiotto, C. R.; & Garcez, S. B. B. (2013). Aprendizagem: o olhar da extensão. In Síveres, L. (org.). *Extensão Universitária como princípio de aprendizagem***.** Brasília: Liber Livro, 61–80.

Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012). *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 66 p.

Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017, 1–18. https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas. ed. 4. 175p.

Mussoi, E. M.; Lenzi, L. H. C. (2015). Extensão Universitária: entre o continuísmo e a utopia. *Revista Extensio*. Florianópolis, 12(20), 103–122.

Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. (2017). *Projeto Polifeira do Agricultor na Universidade Federal de Santa Maria*.

Data de submissão: 03/09/2020

Data de aceite: 02/02/2021

Quiet Art

Formación profesional en diálogo con agricultura familiar mediada por la extensión universitaria

Professional education in dialogue with family agriculture mediated by university extension

José Ribeiro da Silva
Profesor del Instituto Federal de Alagoas, Campus Batalha
Doctorando en Extensión Rural en la Universidade Federal de Santa Maria
jose.ribeiro@ifal.edu.br

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los impactos de la extensión universitaria en la formación profesional de estudiantes involucrados en el contexto de la agricultura familiar. Fue utilizado como caso de análisis un proyecto desarrollado por el Colégio Politécnico de la Universidade Federal de Santa Maria que aproxima estudiantes del contexto de la agricultura familiar en la región central de Rio Grande do Sul. Los participantes del proyecto empezaron a interactuar con la realidad de los agricultores, identificando sus limitaciones y potencialidades y construyendo estrategias de producción sustentable, permitiendo una mayor calidad en sus productos y acceso a los mercados locales. El método utilizado para la recolección de datos fue el grupo focal, que envolvió tres estudiantes y dos servidores participantes del proyecto. Como resultado, se dio cuenta de que, desde el contacto con los agricultores, estos alumnos pasaron a tener más seguridad en la aplicación de conocimientos técnicos y, con eso, comenzaron a adaptar tecnologías aprendidas en clase a la realidad de los agricultores. Además, desarrollaron habilidades de comunicación y movilización destinadas a resolver los problemas que enfrenta la agricultura familiar. El proyecto despertó en esos alumnos comportamientos tales como cooperación, empatía, solidaridad y justicia. Se concluyó que la aproximación entre estudiantes y agricultores familiares, mediada por la extensión universitaria, ha contribuido a la formación de profesionales calificados para el mundo del trabajo y sensibles a los contextos sociales y económicos que involucran la agricultura familiar en la región.

Palabras clave: Economía solidaria, Agroecología, Desarrollo rural, Sustentabilidad.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the impacts of university extension on the professional education of students involved in family farming. The study case focuses on a project developed by the Polytechnical School at the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil (*Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria*) that approximates students to the context of family farming in the central region of Rio Grande do Sul. The participants in the project were introduced to the reality of farmers, identified their limitations and potentialities and built sustainable production strategies, which allows better quality of products and access to local markets. The method of the investigation consisted of a focal group involving three students and two technicians in the project. As a result, it was verified that the students in the project became more secure in the application of technical knowledge and were able to adapt the technologies learned in their classes to the reality of family farming. In addition, they developed communication and mobilization skills to solve problems faced by family farmers. The project also allowed students to develop their sense of cooperation, empathy, solidarity, and justice. Approximating students and farmers with the mediation of university extension activities contributes to the education of qualified professionals for the market. It also make them sensitive to social and economic contexts surrounding family farming in the region.

Keywords: Solidarity economy, Agroecology, Rural development, Sustainability.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las discusiones sobre el planeamiento de estudios de la extensión universitaria han ganado cada vez más espacio en la academia, hecho que fortalece las capacidades institucionales en la dinamización de la enseñanza y en la inspiración de programas y proyectos de investigación. La interdependencia de los tres segmentos (extensión, enseñanza e investigación) busca consolidar el trípode estratégico de la enseñanza superior en Brasil, acercando la universidad de los contextos y demandas sociales, económicas, ambientales y culturales en los territorios donde se ubican.

Según Mussoi y Lenzi (2015), la extensión universitaria fue, por algún tiempo, suprimida por la importancia que fue dada a la investigación y a la enseñanza. Para estos autores, las consecuencias fueron significativas dentro de los proyectos político-pedagógicos de las universidades, destacando, como principal problema, la jerarquía de importancia en que las dimensiones de investigación y enseñanza han sido y aún son percibidas como autosuficientes.

El tratamiento dado a la extensión universitaria como algo de menor importancia fue asumido por el sesgo difusionista, con la finalidad de llevar hasta la sociedad los resultados de las investigaciones producidas dentro de la universidad, muchas veces descontextualizadas y que no están de acuerdo con las reales demandas sociales.

Esta visión empezó a ser superada en el inicio de los años 2000, cuando la extensión universitaria pasó a ser considerada como un instrumento de interrelaciones entre la universidad y la sociedad, lo que ha proporcionado la democratización, la producción y la reproducción de conocimientos por medio del intercambio de conocimientos con las comunidades (Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras [FORPROEX], 2012).

Designar a la extensión universitaria el rol estratégico para acortar la distancia entre universidad y sociedad es un reconocimiento de su trayectoria de integración con los tejidos sociales, iniciado desde el Manifiesto de Córdoba, en 1918. A respeto de eso, Gadotti (2017, p. 1) afirma que "si hay, en la historia de la universidad brasileña, un área que se ha preocupado por mantener los vínculos con la sociedad, ciertamente es la extensión, aunque ha enfrentado una enorme resistencia, frente al elitismo que marca la educación brasileña".

Delante de esos desafíos, vale la pena destacar la importancia de la *Política Nacional de Extensão Universitária* elaborada de forma participativa en el ámbito del FORPROEX y de universidades, aprobada en 2012, durante el *XXXI Encontro Nacional del FORPROEX* en Manaus (AM). Esta política, en su primer objetivo, destaca el compromiso que deberá ser asumido por la extensión universitaria con el proceso de dinamización académica, proponiendo "reafirmar la Extensión Universitaria como proceso académico definido y efectuado en función de las exigencias de la realidad, además de indispensable en la for-

mación del estudiante, en la calificación del profesor y en el intercambio con la sociedad" (FORPROEX, 2012, p. 9).

Esta perspectiva establece un reconocimiento del papel de la extensión como estratégico para la dinamización académica. Vinculada a la enseñanza y a la investigación, la extensión constituye la base de la enseñanza superior en Brasil, teniendo como función permitir a los jóvenes una "formación integral, ética y humanística, tan necesarias para los días actuales" (Almeida, 2015, p. 57).

También en lo que respecta a los aportes de la extensión universitaria en la formación de los estudiantes, Costa, Baiotto & Garcez (2013) argumentan que la relación extramuros que aproxima la universidad de la sociedad posibilita al estudiante que participa de proyectos de extensión a tomar conciencia de su rol como profesional y ciudadano, haciéndolo más sensible a los problemas sociales.

En ese sentido, comprender el proceso de formación profesional y ciudadana, teniendo como centro de análisis las acciones de extensión, es el desafío de este trabajo, que presenta el siguiente problema de investigación: ¿Cómo la aproximación entre estudiantes y agricultores familiares, mediada por la extensión universitaria, ha contribuído para la formación profesional?

Delante de ese cuestionamiento, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los impactos de la extensión universitaria en la formación profesional de estudiantes involucrados en el contexto de la agricultura familiar. Se utilizó como caso el proyecto *Polifeira* de la agricultura familiar, desarrollado por el *Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. Esta iniciativa fue elegida porque está vinculada principalmente a cursos técnicos y tecnológicos en el área de las ciencias agrícolas, y también porque establece una conexión con los agricultores familiares en la región central de Rio Grande do Sul.

El *Polifeira* tuvo inicio en 2017 como proyecto de extensión del *Colégio Politécnico* de la UFSM. Se inspiró en un proyecto anterior, iniciado en 2014, titulado Promoción de los circuitos cortos de comercialización y consumo de frutas y verduras en la ciudad de Santiago-RS. El proyecto iniciado en 2014 contribuyó con la construcción del sistema agroalimentario local, posibilitando a la ciudad de Santiago-RS el reconocimiento de sus capacidades de producir parte de los alimentos para consumo interno, así como de enfrentamiento de los dilemas de la agricultura familiar por medio del acceso a los mercados locales (UFSM, 2017).

Según informaciones del *"Relatório de Atividades do Projeto"*, de 2019, las actividades eran conducidas por cuatro becarios de los cursos técnico y superior del *Colégio Politécnico*, y dos empleados públicos, un docente y un técnico administrativo. Ese ha sido considerado el equipo formal del proyecto en diciembre de 2019. Todavía, desde su inicio, en 2017, el *Polifeira* contó con la participación de dieciocho alumnos becarios o voluntarios, ocho de los cursos técnicos, seis del grado y cuatro del posgrado. En cuanto a la participación de empleados públicos, el proyecto ha envuelto, desde 2017, dieciocho empleados, tres técnicos administrativos en educación y quince docentes.

En la feria, es posible encontrar frutas y verduras frescas, además de flores, plantas ornamentales y medicinales producidas de manera sustentable. También es posible encontrar alimentos procesados artesanalmente desde materias primas producidas por los propios agricultores, como condimentos, jugos, dulces, mermeladas, meriendas, pasteles, tartas, panes, galletas, pastas, comida embutida y productos lácteos, entre otros.

La feria, que ocurre dos veces por semana en las instalaciones de la universidad, es solo uno de los pasos del proyecto, que también involucra otras actividades, como el seguimiento productivo de los agricultores familiares en sus propiedades, apoyo a la comercialización en la feria y promoción de estrategias de mercado, gestión de la calidad de los productos que allí se comercializan, así como análisis de laboratorio para identificar las características sanitarias de los productos. Estas actividades son realizadas por becarios y voluntarios, con el apoyo de profesores y técnicos del *Colégio Politécnico*.

METODOLOGÍA

De acuerdo a los procedimientos técnicos adoptados, la investigación se puede caracterizar como un estudio de caso. Esta definición se basó en los argumentos de Gil (2002), cuando define este tipo de método como imprescindible para explorar situaciones reales cuyos límites no están claramente definidos, buscando preservar el carácter unitario del objeto estudiado. Para la recolección de datos, se utilizó el grupo focal.

Participaron de esa actividad tres alumnos, dos becarios y un voluntario del proyecto, que, en la presentación de los resultados, serán identificados como Alumno 1, Alumno 2 y Alumno 3. También participaron de esa actividad dos miembros de la coordinación del proyecto, identificados como Empleado 1 y Empleado 2.

Para el grupo focal, no fue establecido un guión; solo se ha pedido a los participantes que informasen sus experiencias con el proyecto. Desde ese punto, la discusión pasó a ser mediada con el fin de buscar un rumbo que ayudara a recopilar informaciones relacionadas a los impactos del proyecto en la formación profesional.

La discusión se grabó mediante grabadora de voz y posteriormente se transcribió en su totalidad, considerando la autorización informal de los participantes antes del inicio de los debates. El audio original, así como el texto transcrito, se encuentran bajo guardia del investigador, que asume la responsabilidad de la debida confidencialidad e integridad de la informaciones presentadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La participación de los alumnos en el proyecto, como becarios o voluntarios, consiste en la realización de actividades de orientación en el planeamiento productivo, beneficios, calidad de los productos, mercado local, *designer* de embalajes, desarrollo de nuevos productos, comercialización y producción sustentable. Además, los estudiantes desarrollan actividades relacionadas con a la gestión y la supervisión del proyecto, como registros, organización, soporte de mercadeo en la feria, colecta de productos para análisis, recogida de datos para evaluación y difusión de la feria en páginas y redes sociales del Politécnico y de la Universidad, así como gestionar el sitio web del propio proyecto. Estos procesos generan un impacto significativo en la formación profesional tanto en los cursos del Politécnico como en UFSM.

De acuerdo con uno de los empleados públicos involucrados en el proyecto, el contacto con la agricultura familiar representa el contacto con la realidad del campo tal como es. Esto hace que los alumnos involucrados comiencen a articular sus conocimientos académicos con el fin de resolver problemas y, por lo tanto, tengan un diferencial en su aprendizaje.

> Estamos trabajando con el problema tal como ocurre, [...] *in loco*. Las particularidades de cada propiedad, ellos (estudiantes) pasan por ese conocimiento que adquieren dentro de la academia (universidad). En el campo (fincas rurales), tienen que buscar alternativas para que funcione, de la mejor manera para ese agricultor (Empleado 2).

Para los alumnos, participar en el proyecto les dio más confianza en los diálogos con los agricultores durante los momentos de orientación técnica. Esta seguridad fue proporcionada por el mayor contacto con la técnica, ya que, antes de llevar la información a los agricultores, estos realizan un estudio detallado de las tecnologías a promover. Por otro lado, la aproximación y el diálogo con los agricultores hace que los alumnos vean sus demandas, estimulando la búsqueda por resultados de investigaciones y manuales de tecnología más adecuados para cada uno de los agricultores. En muchos casos, los propios agricultores animan a los estudiantes a buscar una adaptación de estas tecnologías.

> Ellos colaboran mucho con eso. Ellos son muy imperativos, me ayudan mucho. En general, el aliento viene de ellos y entonces yo intento abarcar ellos, buscar tecnologías, cerrar algo con ellos, entonces ellos me ayudan mucho. Yo tengo algunas dificultades, cuestión de maquinaria, algo así, pero nosotros siempre conseguimos (Alumno 1).

Es posible percibir en la habla del Alumno 1 una sensibilidad para concebir sus limitaciones como profesional en formación, al mismo tiempo que encuentra, en las demandas presentadas por los agricultores, instrumentos motivacionales para el enfrentamiento de esas limitaciones.

Otro aspecto se refiere a la manera como los alumnos perciben el rol de la tecnología que han aprendido a lo largo de los cursos, así cómo su aplicabilidad en las más diversas realidades que tienen que ver con el espacio rural. Ellos empezaron a comprender que las tecnologías necesitan ser reeditadas, desde los procesos más generales hasta las demandas más específicas. En este caso, aquellas relacionadas a las particularidades de la agricultura familiar.

Esa perspectiva de adecuación tecnológica surge de las constantes reflexiones impulsadas por el proyecto sobre el estilo de vida, las tradiciones y las limitaciones relacionadas a la agricultura familiar. Este hecho contribuye para que los alumnos puedan percibir las diferencias de concepción y demandas de tecnologías entre la producción artesanal, característica de la mayoría de los agricultores familiares, y la producción a escala, más adecuada a la agricultura patronal y al monocultivo.

Además, los estudiantes destacan como importante la identificación de posibilidades de una producción de calidad sin perder características relacionadas al artesanal, añadiendo valor a los productos de la agricultura familiar, lo que pasó a ser comprendido por los alumnos como una misión del proyecto.

> Yo creo que, [...] por ser agricultura familiar, ellos tienen aquel pensamiento que es el cierto [...], que es incluso una de nuestras misiones. [...] es mantener el artesanal [...], aquella receta, la cultura de aquella familia [...] (Alumno 2).

Para esos alumnos, la producción artesanal se caracteriza por elementos culturales en la forma de hacer, así como los instrumentos utilizados en el proceso, que añaden un valor simbólico a estos productos, como presentado por el Alumno 1: "Tanto la cultura como la forma de hacer, ¿Eh? Su cocina, el fogón de leña, una olla de hierro, algo así, el valor simbólico que hay".

Para otro alumno, la participación en el proyecto representó un cambio de paradigma en relación a la visión que tenía acerca de la agricultura. De acuerdo al alumno, "la familia de mi padre tenía, principalmente, como base financiera la agricultura. Pero es una agricultura más grande. Productores de soja, de leche. Y acerca de la visión que yo tenía, incluso antes de entrar, era una visión mucho más financiera [...]" (Alumno 3).

Para él, la participación en el proyecto contribuyó para ampliar su visión, y pasó a considerar la realidad social, la producción artesanal de esos agricultores, sin perder de vista los impactos económicos ya percibidos en el día a día de los agricultores involucrados en el proyecto.

Otra contribución del *Polifeira* se refiere al fomento a la cooperación. El Alumno 2 informa que, en el instante en que alguien del equipo del proyecto está con alguna dificultad, otros miembros se movilizan alrededor del problema, proponiendo ideas o instrumentos en el intento de solucionarlo.

La cooperación del equipo se refleja en la relación entre los agricultores involucrados directamente en el proyecto. Estos son animados a cooperar

desde la propia dinámica de mercadeo en la feria, donde fueran creadas estratégias que inhiben la competencia entre ellos. Además, el incentivo lo da el proyecto por medio de la creación de pequeñas redes de compra y venta entre los propios agricultores de la feria. Eso es posible por el hecho de que, para los agricultores, sólo se permite comerciar los productos que ellos mismos producen en sus propiedades, criterio que les prohíbe actuar como intermediarios.

De esa manera, los alumnos también actúan en la articulación de esas redes, en las cuales, por ejemplo, el agricultor que hizo la tarta de fresas es incentivado a comprar la fresa de otro agricultor involucrado en el proyecto. La agricultora que hace las meriendas para vender en su bancada compra el queso del agricultor que produce y comercializa productos lácteos. Además, si los agricultores no producen ciertos productos y necesitan consumirlos, ellos son incentivados a comprar en la propia *Polifeira,* en lugar de comprar en otras ferias o mercados donde se desconoce el origen del producto.

En la relación y en los diálogos entre agricultores y alumnos, es posible ver el despertar de estrategias desde oportunidades no vistas antes. En muchos casos, los agricultores son estimulados por los alumnos a reflexionar acerca de los desafíos existentes. Esto resulta, la mayoría de las veces, en redimensionamiento o cambio de estrategias de producción, beneficios o comercialización.

Como ejemplo, fue presentado el caso de una agricultora que desarrolló una especie de tarta de fresas que tuvo una buena aceptación por parte de los consumidores. Por alguna razón, ella dejó de traer la tarta con regularidad, provocando frustración en los consumidores, que dejaron de comprar cuando ella trajo en las ferias siguientes. Esa agricultora fue orientada a mantener la regularidad en respeto al consumidor. Otro ejemplo fue presentado por el Alumno 1:

> Todo empezó porque ella quería vender *pastel (N.T: comida chatarra hecha con harina, rellenada y luego frita en aceite. Es muy popular en las ferias de Brasil.)* ¡Entonces nosotros decimos que no! Trae un bocadillo. Entonces ella trajo una vez y no lo vendió. Un día yo le dije: ¿Pero, y si prensamos el bocadillo? ¿Una tostada colonial? Vamos ahí a hablar con ella. Así, en la otra semana ella empezó y fue la sensación del invierno (Alumno 1).

Esta información revela la importancia del diálogo y las relaciones de confianza entre agricultores y estudiantes. Parten de problemas cuyas causas se identifican y analizan de forma dialógica, siendo, en la mayoría de los casos, resueltos.

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los extensionistas rurales y también los becarios de proyectos de extensión universitaria que involucran la agricultura familiar es la innovación de sus prácticas o la adopción de nuevas tecnologías. En este sentido, los estudiantes buscan fomentar la innovación basada en elementos de la propia cultura o de las tradiciones de los agricultores.

El informe de una de estas estrategias fue presentado por el Alumno 1. Según este estudiante, a partir de un diálogo establecido con un agricultor que no sabía qué hacer con la yuca producida, se llegó a la definición de estrategias

para posibilitar el procesamiento y comercialización de yuca. La búsqueda de estrategias surgió de la reflexión sobre lo que ya existía como producto de yuca y lo que aún no existía. Como resultado, nació la idea de producir un *pastel* vegano, basado en la masa de yuca. Esta estrategia resolvió dos demandas: generó un producto diferenciado y de mayor valor añadido a partir de una materia prima que, en la mayoría de los casos, se vendía fresca o semielaborada. Por otro lado, atendió a un grupo de consumidores veganos, una audiencia creciente dentro de la universidad y en la sociedad en su conjunto.

Este aspecto revela el desarrollo de habilidades de comunicación en una perspectiva dialógica en que los estudiantes y agricultores identifican, analizan y actúan alrededor de las limitaciones con el intuito de solucionar los problemas, utilizando de estrategia la unión de los conocimientos populares y académicos en la búsqueda de soluciones viables.

En ese proyecto, también llama la atención el despertar de los alumnos con el comportamiento de empatía en relación a los agricultores familiares. Eso puede percibirse en el informe del Alumno 2 cuando estuvo en defensa de los agricultores en situaciones que señalaban una relación injusta del consumidor en relación al agricultor.

El caso involucró a un consumidor que se quejaba del precio que los agricultores cobran por sus productos. El estudiante se sintió obligado a aclarar a ese consumidor que el precio de esos productos era igual al precio de mercado. También aclaró que todo lo que fue producido de la mano de esos agricultores, que él, como beneficiario del proyecto, conocía a cada uno de ellos, visitaba sus propiedades y tenía informes de análisis de laboratorio que certificaban que estos productos se obtuvieron sin pesticidas.

> Llega una consumidora y pregunta: ¿Cuánto cuesta la lechuga? Entonces el feriante responde. Entonces el cliente dice: Pero es caro, ¿no? Entonces dije: ¡No, no es caro! ¡No es realmente caro! ¿Sabes por qué no es caro? ¡Porque esta lechuga aquí, Jorge la ha plantado con sus propias manos! Fue la misma manita que te lo quitó y te trajo aquí. No es caro. Esa lechuga de Jorge no tiene veneno. Y no hay veneno porque soy yo quien lo recomienda, si quieres, tengo un informe para mostrarte (Alumno 2).

Esta actitud del alumno, además de afirmar su empatía con la realidad de los agricultores familiares, revela su rol como profesional y ciudadano en la valoración de la producción artesanal, local y sustentable. También muestra que se debe construir y / o preservar el reconocimiento de la justicia y la solidaridad en las relaciones de compra y venta entre agricultores y consumidores, fortaleciendo las relaciones sociales y la confianza.

Aun considerando la importancia de la artesanía y asumiendo, empáticamente, en algunas ocasiones, los dilemas de los agricultores como propios, estos estudiantes buscan despertar en los agricultores nuevos comportamientos ante la realidad del mercado en el que operan.

> Pero nosotros, como estudiantes, ¿Cuál es nuestro trabajo? También se trata de hacer que califiquen y se actualicen [...]. Los sacamos de su lugar para meterlos dentro de la universidad, pero con esta condición: [...] no puedes quedarte dentro de tu zona de comodidad. Estás dentro de una universidad, así que tienes que tener algo más que ofrecer. Y hay, no son todos, no es tan fácil, no es tan simple. Pero entonces esa cosa así, sabes que el césped del vecino siempre es más verde, ¿Verdad? Entonces, el stand de al lado ve que funcionó, que el vecino está ganando dinero con eso. Le guste o no, es un estímulo para que intente ir tras algo diferente [...]. Y esto es otra cosa que nos estimula mucho porque no dejamos que se repitan (Alumno 2).

En estas reflexiones, los estudiantes también ayudan a los agricultores a valorar su propio potencial, que a veces está inactivo y puede contribuir significativamente a cambios en su vida diaria.

> A veces invierten y no saben cómo obtener el retorno de la inversión que realizan. Una agricultora fue a hacer un curso en Caxias do Sul. Allí estuvo una semana, haciendo tarta, haciendo pan, brioche, ¡Cierto! Ese tipo de cosas. Para que ella lo pusiera en su bancada en la feria. Fue Emater quien se los llevó. Y luego dijo: Tengo el pan para hacer, ¿No? Y dije: entonces, hagamos tostadas, luego puedes comprar los otros artículos de aquí y luego es solo salami, queso y pan lo que ella hace. Entonces fue todo un éxito. La gente se adhirió mucho, ¿No? Y hay mucho de eso, como la casa de una madre, ¿No? ¿Dónde vamos a comer tostadas con salami, queso, no? No hay. (Alumno 2).

Los estudiantes también utilizan estrategias de investigación como una forma de apoyar a los agricultores en la búsqueda de aprovechar y alinear sus ofertas con las necesidades y demandas del consumidor. Uno de los estudiantes describió un poco de su investigación realizada con los consumidores de *Polifeira*, destacando cómo los resultados de esta investigación pueden contribuir a mejoras en el proceso de producción y comercialización.

> ¿Qué crees que podría ser mejor, es el olor? ¿Es el sabor? Y el color ¿La textura? ¿Crees que tiene que ser más dulce? ¿Salado? Algo como eso. También evaluaron el puesto, la cuestión de cómo se comporta el comerciante, si siempre va de uniforme. El tema de la uña, ¿Verdad? También evaluaron cada parte de la higiene de ellos. Luego tomé los resultados y se los llevé a los feriantes. Les mostré, mira, ellos piensan esto y esto de ti, ¿Qué piensas? Mejoremos, hagamos esto. La mayoría aceptó con calma (Alumno 1).

El comportamiento de resistencia, marcado en la mayoría de los agricultores, es visto por los estudiantes como una forma de autocomplacencia y se fomenta su superación en el proceso.

> La agricultora trajo una tostada un día, cierto, ella trajo una y por la tarde yo la compré, fui a un maestro y le dije: mira, come una tostada ahí, luego el maestro fue y la compró y sacamos una foto. Esa tarde, ella solo nos vendió estas dos tostadas, a él y a mí. Luego, al final de la feria, me dijo: no traeré más. No vendió. Yo dije: pero qué, acabas

> de traerlo hoy y acabamos de sacar fotos, solo vamos a publicitar, insistir un poco más. No todo el mundo ha estado en la feria y ha visto que tiene una tostada. Esto no es de la noche a la mañana. Así es, hay momentos en los que realmente tienes que imponerse. Tenemos muchas ideas, pero a veces no sale nada por su falta de persistencia, ¿No? Luego lo trajo de nuevo e hicimos una publicación que tuvo muchas visualizaciones y ¡Luego comenzó! Luego dijo: no, realmente nos están ayudando, ¿Verdad? Y luego está el tema de que estamos tratando de educarlos para que dejen de pensar en la feria solo como un punto comercial, ¿No? Porque lo que hacen aquí es mucho más grande que solo venir a vender. Pero, para que tengamos acceso a ellos, siempre tenemos que partir del principio de ganar dinero, nos guste o no (Estudiante 2).

Por otro lado, se notaron algunas excepciones a esta resistencia, ya que algunos agricultores siempre están buscando innovar, crear productos nuevos o diferenciados y que siempre están presentando demandas. "Como siempre hay excepciones, hay otros que siempre buscan innovar, siempre buscan hacer algo nuevo. Luego los pongo juntos y también me pongo junto a ellos, porque de allí dará algo nuevo"(Alumno 3).

Del punto de vista académico, la extensión desarrollada por el proyecto ha sobresalido como una estrategia innovadora para dinamización del espacio académico, atrayendo las acciones de la enseñanza y de la investigación, buscando romper con la cultura imperante en las universidades brasileñas, donde la extensión siempre se ha orientado como un apéndice de las acciones de enseñanza e investigación. Esta perspectiva es similar a los argumentos presentados por Almeida (2015), cuando afirma que el reconocimiento del rol de la extensión universitaria, articulado con la enseñanza y la investigación, posibilita una formación integral, ética y humanística.

Al participar en el proyecto, los estudiantes comienzan a relacionarse con experiencias reales que involucran múltiples campos de conocimiento, impulsados por las dinámicas y experiencias de los agricultores familiares, con quienes se mantuvieron en contacto, y también con colegas que siempre están discutiendo tecnologías, contextos, desafíos y estrategias. Esta perspectiva corrobora los argumentos de Costa, Baiotto & Garcez (2013) cuando sostienen que los estudiantes que participan en proyectos de extensión toman conciencia de su rol como profesionales y ciudadanos, volviéndose más sensibles a los problemas sociales.

El proyecto también promueve la participación de otros cursos que ofrece la UFSM, tales como: comunicación, educación, biología, gestión ambiental, terapia ocupacional, química, entre otros. Esto demuestra no solo la interdisciplinariedad sino también la interprofesionalidad, dos de los lineamientos de extensión universitaria definidos por FORPROEX (2012), presentados en la *Política Nacional de Extensão Universitária.*

Por lo tanto, el proyecto busca romper con la visión de la extensión como un apéndice a las dimensiones de la investigación y la enseñanza en las universidades, como critican Mussoi y Lenzi (2015). El proyecto consolida un proceso

académico en el que las dimensiones de enseñanza, investigación y extensión interactúan y se complementan, definiendo diversas posibilidades de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

La interacción entre institución y sociedad, por medio de la extensión, contribuye a que los alumnos tengan un mayor dominio de las técnicas inherentes a su profesión. Al mismo tiempo, los hace más sensibles a los desafíos y particularidades de los agricultores familiares.

El contacto directo y constante con los agricultores permitió a los estudiantes desarrollar comportamientos importantes, como la empatía, la cooperación, la justicia y la solidaridad. Además, la identificación de los desafíos y potencialidades de estos agricultores estimuló el dominio de los estándares tecnológicos por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que condujo los estándares a una adaptación o incluso a una reelaboración de estas tecnologías, haciéndolas más apropiadas a la realidad agricultura familiar.

Frente a esto, los impactos de la interacción entre estudiantes y agricultores familiares, mediada por la extensión universitaria, como el proyecto *Polifeira*, trajeron importantes contribuciones a la formación de profesionales sensibles a la realidad que involucra la agricultura familiar en la región central de Rio Grande do Sul. Sin embargo, al tratarse de un caso único estudiado, los análisis no se pueden generalizar y no se obstaculiza su uso como referencia para inspirar otros estudios que involucren a otras instituciones en otros contextos.

REFERENCIAS

Almeida, L. P. (2015). A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. *Revista Diversités Recherches et Terrains: Les universités latino-américaines aujourd'hui: expressions locales, DIRE*, *7*(1), 56–67. https://www.unilim.fr/dire/645http://epublications.unilim.fr/revues/dire.

Costa, A. A. C..; Baiotto, C. R.; & Garcez, S. B. B. (2013). Aprendizagem: o olhar da extensão. In Síveres, L. (org.). *Extensão Universitária como princípio de aprendizagem***.** Brasília: Liber Livro, 61–80.

Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012). *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 66 p.

Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017, 1–18. https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas. ed. 4. 175p.

Mussoi, E. M.; Lenzi, L. H. C. (2015). Extensão Universitária: entre o continuísmo e a utopia. *Revista Extensio*. Florianópolis, 12(20), 103–122.

Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. (2017). *Projeto Polifeira do Agricultor na Universidade Federal de Santa Maria*.

Fecha de envío: 03/09/2020

Fecha de aprobación: 02/02/2021


ШАНС
?
ЛЕНИНГРАДСКАЯ ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА
КУТУЗОВСКИЙ ПРОСПЕКТ

O uso do jogo de tabuleiro humano na prevenção de acidentes domésticos na infância: relato de experiência

Use of ludic to prevent domestic accidents in childhood: experience report

Lorena Gomes de Araújo
Universidade Federal do Pará
Graduanda
lornena.lga1999@gmail.com

Edficher Margotti
Universidade Federal do Pará
Docente
edficher@ufpa.br

Amanda Gabrielly Miguel Rocha
Universidade Federal do Pará
Graduanda
amandagabmiro@gmail.com

Melissa Barbosa Martins
Universidade Federal do Pará
Graduanda
melissabarbosamartins@gmail.com

Gilcynara Maria Moura Rodrigues
Universidade Federal do Pará
Graduanda
mouranaah05@gmail.com

Natalia Tifanny da Conceição
Universidade Federal do Pará
Graduanda
nataliatifanny98@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por acadêmicas de enfermagem – integrantes do projeto de extensão "Acidentes domésticos na infância não é brincadeira", da Universidade Federal do Pará (UFPA) – na realização da atividade lúdica "Tabuleiro Humano", sobre a prevenção de acidentes domésticos na infância. Foi utilizada uma metodologia lúdica de ensino, em forma de tabuleiro, utilizando os próprios participantes como peças vivas do tabuleiro. A atividade foi realizada em dezembro de 2019, na classe hospitalar anexa ao setor de internação pediátrica de um hospital universitário de Belém-PA. O público-alvo foram crianças internadas na ala pediátrica, com seus respectivos acompanhantes. Compreende-se que as ações desenvolvidas com o uso de tecnologias educativas lúdicas foram de extrema relevância para promover a educação em saúde, principalmente quando se trata do atendimento ao público infantil.

Palavras-chave: Acidentes domésticos, Prevenção de acidentes, Enfermagem pediátrica, Criança, Jogos e brinquedos.

ABSTRACT

It aims to report the experience lived by nursing students, in carrying out the lucid activity "Tabuleiro Humano", on the prevention of domestic accidents in childhood. It is an experience report, about the experience of nursing students, members of the extension project "Domestic accidents in childhood is no joke", from the Federal University of Pará (UFPA). A lucid teaching methodology was used in the form of a board game, using the participants themselves as living pieces of the board. The activity was carried out in december 2019, in the hospital class attached to the pediatric inpatient sector of a university hospital in Belém-PA. The target audience was children admitted to the pediatric ward and also their parents, guardians, caregivers and / or companions. It is understood that the actions developed with the use of educational ludic technologies were extremely relevant for health education, especially when it comes to serving children.

Keywords: Accidents, Home, Accident Prevention, Pediatric nursing, Child, Play and Playthings.

INTRODUÇÃO

Lesões não intencionais ou acidentes caracterizaram-se por episódios inesperados e indesejáveis, passíveis de ocorrer em diferentes ambientes, como na residência, na escola e na rua. Essas podem trazer, como consequência, danos físicos e/ou emocionais (Ferreira et al., 2014). As lesões podem ser: térmica, química, elétrica e/ou mecânica (Rede Nacional Primeira Infância, 2014).

Os acidentes domésticos ocorridos na infância, cada vez mais, representam graves problemas de saúde pública no Brasil (Vieira et al., 2019). Os acidentes decorrentes de envenenamento, trânsito, afogamento, queimaduras, quedas, entre outros, atualmente estão classificados como a principal causa da morte de crianças de 1 a 14 anos de idade (Secretaria de Vigilância em Saúde, 2020; Criança Segura, 2020). Esse cenário se repete em todo o mundo, não se alterando em países considerados desenvolvidos ou não. Os acidentes domésticos se encontram entre as cinco principais causas de mortalidade (Fontinele, 2018).

Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2017, a mortalidade por acidentes totalizou 3.661 casos – a maior parcela está na faixa etária de 1 a 4 anos. Quando comparado com os dados de 2007, o número vem decaindo; 5.106 casos. Apesar da queda no número de incidências de mortes por acidentes, os dados atuais ainda são expressivos e alarmantes (Criança Segura, 2020).

Analisando os últimos 10 anos – tendo como referência o ano de 2008 –, os índices de hospitalizações por acidentes oscilou. Porém, desde seu ápice em 2010, com 127.302 registros, os índices vêm diminuindo. Em 2018, atingiu o patamar de 111.555 hospitalizações, sendo a faixa etária de 10 a 14 anos a que mais acumulou casos (Criança Segura, 2020).

Dentre os principais tipos de acidentes, os que mais levam à hospitalização são: queda; queimaduras; e os acidentes no trânsito (Criança Segura, 2020).

As crianças, em decorrência da sua fragilidade física e imaturidade, são as mais vulneráveis, pois não possuem discernimento para identificar situações de perigo às quais possam estar expostas. Suas habilidades motoras, cognitivas e sensoriais ainda estão em desenvolvimento. Conhecer as especificidades de cada etapa desse processo de desenvolvimento é fundamental para prever determinados acidentes (Rede Nacional Primeira Infância, 2014).

Além disso, as ocorrências de eventos não intencionais estão ligadas a fatores como: a infraestrutura precária do ambiente, a falta de informação, o baixo nível de educação dos cuidadores, a pobreza, a maternidade precoce, as famílias monoparentais, e as famílias volumosas. Apesar disso, qualquer criança está suscetível à ocorrência de acidentes (Rede Nacional Primeira Infância, 2014).

O domicílio é um local propício para essas ocorrências. Os espaços domiciliares e escolares devem ser adequados e adaptados para as crianças.

Algumas medidas simples podem minimizar os riscos, tais como: alertar os pais, cuidadores e responsáveis para a supervisão ativa das crianças e a atenção total para a organização dos ambientes (Rede Nacional Primeira Infância, 2014; Fontinele, 2018).

O público infantil é suscetível a uma grande variedade de condições de risco à saúde. Assim, a educação em saúde caracteriza-se como uma estratégia eficaz para minimizar problemas, condutas, atitudes, hábitos e comportamentos que põem em risco a saúde da criança (Martins et al., 2019).

As ações de prevenção em saúde são vantajosas econômica e assistencialmente, já que mobilizam e/ou conscientizam sobre diversos problemas de saúde da população, colaboram para a redução do número de morbidade, comorbidade e mortalidade (Piantino et al., 2016). A educação na infância reflete em mudanças que irão impactar por toda a vida do indivíduo. Quando a criança entende que mudanças simples podem diminuir sua exposição a situações de perigo, ela assume funções ativas no processo de prevenção e promoção à saúde (Martins et al., 2019).

Diante do exposto, surge a necessidade de serem desenvolvidas atividades lúdicas para crianças e para os responsáveis, direcionadas para prevenção de acidentes domésticos que envolvam crianças. Atividades que busquem minimizar o alarmante índice de hospitalizações do público infantil. O lúdico faz parte de todas as fases da vida, mas é na infância que obrigatoriamente se faz presente e necessário tanto para o crescimento quanto para o desenvolvimento da criança. Seu uso no processo de ensino-aprendizagem, por meio da utilização das brincadeiras, jogos, músicas, brinquedos, teatro, danças e histórias, favorece e torna a experiência mais dinâmica, acessível e prazerosa para as crianças (Martins et al., 2019; Rodrigues et al., 2018). O brincar é uma necessidade na infância, ou seja, é inerente ao desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo da criança, facilita a comunicação, a expressão e incentiva a criatividade, contribui para a socialização e para a adaptação a ambientes e a pessoas (Ferreira et al., 2014).

Considerando o exposto, surgiu a seguinte questão norteadora: como a aplicabilidade do lúdico impacta no processo de ensino-aprendizagem das crianças sobre a prevenção de acidentes domésticos? Deste modo, o presente texto tem por objetivo relatar a experiência vivenciada na realização da atividade lúdica sobre a prevenção de acidentes domésticos na infância: "Tabuleiro Humano".

METODOLOGIA

O projeto tem por finalidade o desenvolvimento de ações educativas e de conscientização com foco na redução de danos, medidas preventivas aos acidentes domésticos infantis, promoção e prevenção à saúde.

No entanto, para se trabalhar a educação em saúde com o público pediátrico é necessário desenvolver ferramentas lúdicas e atrativas para transmitir o conteúdo de modo simples e de fácil entendimento. Partindo desse pressuposto, o grupo de acadêmicas, em reunião para a idealização da atividade, traçou a ideia de montar um jogo intitulado "Tabuleiro Humano" – visando aproximar as crianças do brincar.

O tabuleiro foi pouco extenso e montado com uma estrutura simples com o intuito de que todos pudessem jogar e que esse fosse mais dinâmico. O formato escolhido foi em trilha, cuja estrutura possui seis casas, linha de partida e chegada. Os participantes iniciam o jogo posicionados na linha de partida. O objetivo é vencer o jogo, chegando até o fim do tabuleiro.

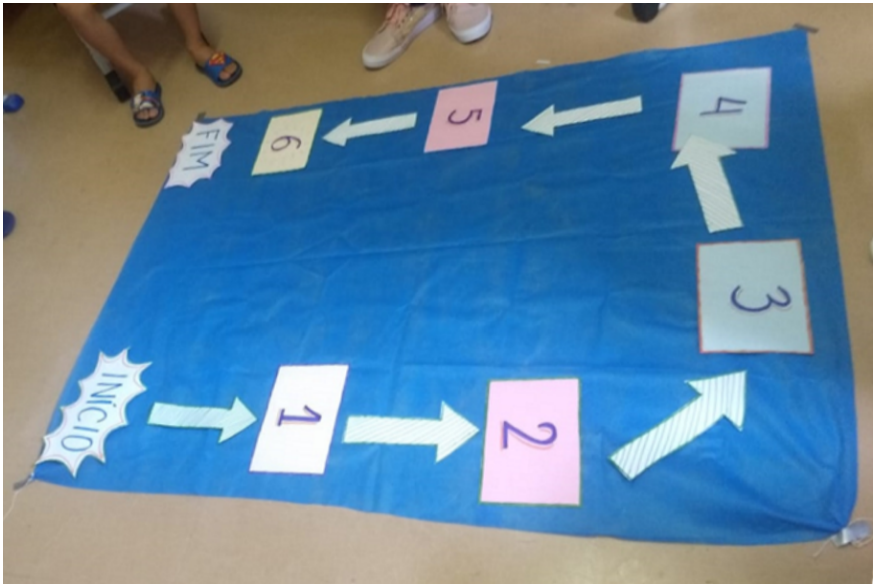
As casas foram numeradas de 1 a 6. Cada número tinha um comando, como: 1- Dance uma música de sua preferência; 2- Cante uma música da sua escolha; 3- Diga um exemplo de acidentes que podem ocorrer em casa; 4- O que é acidente doméstico?; 5- Fale dois tipos de acidentes domésticos que já aconteceram com você; e 6- Como evitar um acidente doméstico?

Foi utilizado um dado gigante, tipo clássico, um cubo de seis faces gravado com números de um a seis em cada lado.

Cada criança jogava o dado. O número que ficasse com a face voltada para cima indicava o comando a ser realizado pelas crianças.

Figura 1

Tabuleiro Humano elaborado pelas acadêmicas de enfermagem. Belém, 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A atividade foi desenvolvida em dezembro de 2019, no período da manhã, na classe hospitalar anexa ao setor pediátrico de internação do hospital universitário João de Barros Barreto – Belém-PA. O público-alvo foram as crianças hospitalizadas na ala pediátrica e seus respectivos acompanhantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que, antes da realização da atividade, a equipe passa pelos quartos para verificar quais crianças hospitalizadas que desejam e podem participar da atividade. Isso sempre respeitando a rotina hospitalar e a particularidade de cada criança no momento da atividade.

A dinâmica teve duração aproximada de 4 horas e contou com a participação de seis (6) crianças, sendo três (3) meninas e três (3) meninos, os quais se encontravam na faixa etária dos 4 aos 8 anos.

No início da ação educativa houve um momento destinado ao acolhimento, objetivando conhecer as crianças e suas histórias. Logo depois, foi feita uma contextualização acerca dos acidentes domésticos na infância a fim de avaliar a compreensão das crianças e dos acompanhantes acerca do assunto. Foram questionados sobre o que é acidente doméstico, suas causas, quais os tipos de acidentes e como preveni-los.

Após as explicações de como funcionaria o jogo, uma criança por vez jogou o dado e o número que ficasse para cima seria a casa que a criança deveria pisar no tabuleiro. De acordo com o número obtido, ela deveria realizar a ação específica definida para cada casa do tabuleiro.

Figura 2

Descoberta do comando referente à casa pisada no Tabuleiro Humano. Belém, 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

De início, as crianças apresentaram-se tímidas e pouco comunicativas com as acadêmicas. Destaca-se que, a princípio, ao comando de dançar e cantar, algumas demonstraram recusa em participar. Dessa forma, a equipe buscou incentivar a interação e a cooperação entre as próprias crianças. Então foi pedido para que dançassem e cantassem juntos, para que sentissem vontade de jogar, já que os jogos que buscam a cooperação e socialização tornam as crianças menos tímidas, pois, não as deixam em grande destaque perante as outras (Valente, 2014).

Ressalta-se que algumas crianças durante a dança apresentaram queixas de dor no corpo. Indagadas sobre o motivo, relataram que não costumavam se movimentar, pois passavam tempo excessivo paradas nos leitos das enfermarias do setor pediátrico.

Figura 3

Participação das crianças hospitalizadas na realização da dinâmica do Tabuleiro Humano. Belém, 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

No fim, o recurso de dançar e de cantar foram fundamentais para proporcionar um momento de descontração e de diversão, sendo perceptível por risos, expressões faciais e corporais, além dos comentários positivos entre as crianças. Além disso, a movimentação do corpo contribuiu para o trabalho com a musculatura, para a coordenação motora, flexibilidade, postura e ritmo (Ribeiro, 2020).

Diante das perguntas relacionadas aos acidentes domésticos, após as respostas dadas pelas crianças, foi incentivada a troca de experiência entre os acompanhantes e as acadêmicas, a fim de romper a abordagem vertical da transmissão de conhecimento e criar uma consciência reflexiva para prevenção

e promoção da saúde (Carvalho et al., 2018). Nesse momento, também foram realizadas intervenções sobre quais medidas e técnicas de primeiros socorros deveriam ser tomadas caso os acompanhantes presenciassem algum acidente doméstico. Foram demonstradas e explicadas algumas técnicas de primeiros socorros com intuito de diminuir a gravidade das lesões e manter a integridade da vida (Castro et al., 2019).

Quanto aos acidentes mais citados na conversa em grupo, entre os que ocorrem em domicílio, tiveram destaque os acidentes por queimadura e os por intoxicação pela ingestão de produtos químicos. Esses depoimentos vão ao encontro dos principais tipos de ocorrência de acidentes, no Brasil, que levam a emergências e, até mesmo, elevam a taxa de mortalidade (Azevedo et al, 2018).

Em suma, a utilização do lúdico proporcionou aos participantes um momento de reflexão e construção de conhecimento conjunto. A estratégia do tabuleiro humano se configurou como indispensável e eficiente para captar a atenção das crianças e buscar o entendimento por meio da brincadeira (Criança Segura Brasil, 2018).

O enfermeiro, tendo contato próximo com pacientes, assume o papel de educador e orientador no trabalho educacional de conscientizar e de sensibilizar a rede de cuidado à criança, e à população em geral, sobre como promover a prevenção de acidentes domésticos e de orientar sobre os primeiros socorros a serem prestados, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida para as crianças (Passos, 2016).

Magalhães (2018) e Assis et al. (2019) afirmam que a enfermagem está diretamente ligada ao processo de educar, seja o indivíduo ou a comunidade. E pela educação é possível modificar a forma de agir e pensar de uma sociedade, bem como fornecer benefícios para a melhoria da qualidade de vida.

Destaca-se que a experiência vivenciada ofertou às acadêmicas de enfermagem a oportunidade de agregar conhecimento e valores ao trabalharem a promoção e a prevenção em saúde com estratégias lúdicas de ensino, de forma a atenderem as necessidades do público infantil e auxiliarem em sua aprendizagem.

CONCLUSÃO

As ações educativas desenvolvidas com metodologias lúdicas são de extrema relevância para promover a educação em saúde, principalmente quando se trata do atendimento ao público infantil. Sua utilização corrobora para o despertar do interesse das crianças sobre o tema e também para a aquisição de uma postura que resulte em prevenção e promoção da saúde.

O projeto de extensão contribuiu positivamente para a obtenção de vivências únicas para as acadêmicas. Possibilitou trabalhar intimamente com o público pediátrico uma temática tão relevante para saúde pública, temática essa que necessita de esforços conjuntos para a conscientização em

relação à prevenção de acidentes domésticos envolvendo crianças. Ademais, proporcionou a oportunidade de emergirem, na prática do serviço hospitalar, os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula.

A enfermagem tem um papel fundamental na promoção e na proteção da vida. Ações sobre as quais, de acordo com a realidade da população, os profissionais devem pautar sua prática, favorecendo o processo de aprendizagem, principalmente no campo da saúde da criança, no qual se pode lançar mão do recurso lúdico.

REFERÊNCIAS

Ferreira, T. N., Lima, J. N., Alencar, M. S.; Cangussu, P. C., Queiróz, S. E., Silva, A. G. Principais causas de acidentes domésticos com crianças menores de 5 anos de idade: uma revisão da literatura. (2014). *EFDeportes.com* . https://www.efdeportes.com/efd190/causas-de-acidentes-domesticos-com-criancas.htm.

Rede Nacional Primeira Infância. *Mapeamento da ação finalística evitando acidentes na primeira infância.* http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/RELATORIO-DE-MAPEAMENTO-EVITANDO-ACIDENTES-versao-4-solteiras.pdf.

Vieira, E. C. G., Souza, G. M. P. (2019). *Prevalência de acidentes domésticos infantis no Brasil* [Monografia, Distrito Federal: Centro Universitário do Planalto Central].

Secretaria de Vigilância em Saúde. *Principais causas de morte*. http://svs.aids.gov.br/dantps/centrais-de-conteudos/paineis-de-monitoramento/mortalidade/gbd-brasil/principais-causas/.

Criança Segura. *Conheça os dados sobre acidentes*. https://criancasegura.org.br/dados-de-acidentes/.

Fontinele, A. (2020). *Os números dos acidentes domésticos no Brasil*. Mãos dadas. 2018. http://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2018/03/12/os-numeros-dos-acidentes-domesticos-no-brasil/.

Piantino, C. B., Vanin, A. C., Vieira, M., Souza, D. H. I. (2016). Propostas de ações educativas no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. *Ciência et Praxis*, 9(17), 49–52. http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2271.

Ferreira, N. A. S., Esmeraldo, J. D., Blake, M. T., Antão, J. Y. F. L., Raimundo, R. D., Abreu, L. C. (2014). Representação social do lúdico no hospital: o olhar da criança. *Journal of Human Growth and Development*, 24(2), 188–194. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n2/pt_11.pdf

Martins, V. H., Lima, K. M., Belfort, L. R. M., Santos, T. V. (2019). Brincando e aprendendo: a importância das ações em saúde voltadas para o público infantil. *Revista de Extensão da UNIVASF*, 7(1), 53–62. http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/934/682.

Rodrigues, I. R. S., Ribeiro, R. B. (2018). O uso do lúdico na Educação Infantil como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Científic@ Universitas*, 5(2), 20–26. http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/634/pdf_35.

Valente, R. F. (2014). O jogo e a timidez em crianças em idade pré-escolar. [Dissertação não publicada] Faro: Universidade do Algarve https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8076/1/relat%C3%B3rio%20dia%2029setFINAL.pdf.

Ribeiro, I. *Benefícios da dança para crianças*. Portal da educação física. Secretaria da Educação do Paraná. http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=169.

Carvalho, K. M., Silva, C. R. D. T., Figueiredo, M. L. F.; Nogueira, L. T., Andrade, E. M. L. R. (2018). Intervenções educativas para promoção da saúde do idoso: revisão integrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 31(4), 446–454. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002018000400446&lng=en.

Castro, J. A., Cordeiro B. C., Andrade K. G. M. (2019). O conhecimento e a importância dos primeiros socorros para professores e funcionários em uma instituição de ensino federal do Rio de Janeiro. *Debates em Educação*, 11(25), 254–270. Disponível em: http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/7804.

Azevedo, A. P. F., Conceição, D., Oliveira, M. C. P., Aleknovic, M. A., Costa, Z. A., Abud, S. M. (2018). Perfil dos acidentes domésticos em crianças menores de seis anos. *Univag Centro Universitário*. http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/enf/article/view/52/51#.

Criança Segura Brasil. (2018). *Como ensinar prevenção de acidentes às crianças*. https://criancasegura.org.br/noticia/como-ensinar-prevencao-de-acidentes-as-criancas/.

Soares, F. M., Gonçalves, A. B. C., Alvim, R. O., Júnior, C. A. M., Oliveira, C. M. (2017). Conscientização infantil: abordagem lúdica sobre utilização de recursos naturais. *Revista Ciência em Extensão*, 13(3), 87–92. https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1454.

Passos, D. A., Santos, W. L. (2016). O enfermeiro como educador para a prevenção dos principais acidentes ocorridos na primeira infância. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 5(2), 124–135. http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/264/137.

Magalhães, A. R. L. (2018). O papel do enfermeiro especialista na prevenção de acidentes escolares [Dissertação, Évora: Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23408.

Assis, B. A., Sousa, M. R. L., Eringer, P., Santos, R. R. P., Procópio, R. M., Sousa, R. F.; et al. (2019). O papel do enfermeiro como educador: relato de experiência vivida na aula prática de educação em saúde. *Revista UniÍtalo em pesquisa*, 9(1),

116–132. http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=-view&path%5B%5D=265&path%5B%5D=241.

Data de submissão: 14/06/2020

Data de aceite: 22/12/2020



Uso del juego de mesa humano para prevenir accidentes domésticos en la infancia: informe de experiencia

Use of ludic to prevent domestic accidents in childhood: experience report

Lorena Gomes de Araújo
Universidade Federal do Pará
Estudiante de enfermería
lornena.lga1999@gmail.com

Edficher Margotti
Universidade Federal do Pará
Docente
edficher@ufpa.br

Amanda Gabrielly Miguel Rocha
Universidade Federal do Pará
Estudiante de enfermería
amandagabmiro@gmail.com

Melissa Barbosa Martins
Universidade Federal do Pará
Estudiante de enfermería
melissabarbosamartins@gmail.com

Gilcynara Maria Moura Rodrigues
Universidade Federal do Pará
Estudiante de enfermería
mouranaah05@gmail.com

Natalia Tifanny da Conceição
Universidade Federal do Pará
Estudiante de enfermería
nataliatifanny98@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo informar la experiencia vivida por los estudiantes de enfermería, en la realización de la actividad lúdica "Tabuleiro Humano" ("Tablero Humano"), en la prevención de accidentes domésticos en la infancia. Es un informe de experiencia, sobre la experiencia de estudiantes de enfermería, miembros del proyecto de extensión "Los accidentes domésticos en la infancia no es un juego", de la Universidad Federal do Pará (UFPA). Se utilizó una metodología de enseñanza lúdica en forma de tablero, utilizando a los propios participantes como piezas vivientes del juego. La actividad se llevó a cabo en diciembre de 2019, en la clase de hospital adscrita al sector de hospitalización pediátrica de un hospital universitario en Belém-PA. El público objetivo fueron los niños ingresados en la sala de pediatría y también sus padres, tutores, cuidadores y / o compañeros. Se entiende que las acciones desarrolladas con el uso de tecnologías educativas fueron extremadamente relevantes para la educación sanitaria, especialmente cuando se trata de servir a los niños.

Palabras clave: Accidentes domésticos, Prevención de accidentes, Enfermería pediátrica, Niño, Juegos y juguetes.

ABSTRACT

It aims to report the experience lived by nursing students, in carrying out the lucid activity "Tabuleiro Humano", on the prevention of domestic accidents in childhood. It is an experience report, about the experience of nursing students, members of the extension project "Domestic accidents in childhood is no joke", from the Federal University of Pará (UFPA). A lucid teaching methodology was used in the form of a board game, using the participants themselves as living pieces of the board. The activity was carried out in december 2019, in the hospital class attached to the pediatric inpatient sector of a university hospital in Belém-PA. The target audience was children admitted to the pediatric ward and also their parents, guardians, caregivers and / or companions. It is understood that the actions developed with the use of educational ludic technologies were extremely relevant for health education, especially when it comes to serving children.

Keywords: Accidents, Home, Accident Prevention, Pediatric nursing, Child, Play and Playthings.

INTRODUCCIÓN

Las lesiones no intencionales o accidentes se caracterizan por episodios inesperados e indeseables, sujetos a ocurrir en diferentes entornos, como en las residencias, las escuelas y en las calles. Pueden causar, como consecuencia, daños físicos y/o emocionales. (Ferreira et al., 2014). Las lesiones pueden ser: térmicas, químicas, eléctricas y/o mecánicas.

Los accidentes domésticos que ocurren en la infancia, cada vez más, representan graves problemas de salud pública en Brasil (Vieira et al., 2019). Los accidentes derivados de intoxicaciones, tráfico, ahogamiento, quemaduras, caídas, entre otros, actualmente se clasifican como la principal causa de muerte de niños de 1 a 14 años de edad. (Secretaria de Vigilância em Saúde, 2020; Criança Segura, 2020). Este escenario se repite en todo el mundo, no cambiando en países considerados desarrollados o no. Los accidentes domésticos se encuentran entre las cinco principales causas de mortalidad (Fontinele, 2018).

Según datos del Ministerio de Salud, en 2017, la mortalidad por accidentes totalizó 3.661 casos – la mayor parte está en el grupo de edad de 1 a 4 años. Cuando comparado con los datos de 2007, el número ha ido disminuyendo; 5.106 casos. A pesar de la caída en el número de incidentes de muertes por accidentes, los datos actuales son todavía expresivos y alarmantes (Criança Segura, 2020).

Analizando los últimos 10 años – teniendo como referencia el año 2008 –, los índices de hospitalización por accidentes oscilaron. Sin embargo, desde su cumbre en 2010, con 127.302 registros, los índices han ido disminuyendo. En 2018, alcanzó el nivel de 111.555 hospitalizaciones, siendo el grupo de edad de 10 a 14 años el que más acumuló casos.(Criança Segura, 2020).

Entre los principales tipos de accidentes, los que más llevan a la hospitalización son: caída; quemaduras; y los accidentes de tráfico (Criança Segura, 2020).

Los niños, debido a su fragilidad física e inmadurez, son los más vulnerables, pues no poseen el discernimiento para identificar situaciones peligrosas a las que puedan estar expuestos. Sus habilidades motoras, cognitivas y sensoriales aún se están desarrollando. Conocer las especificidades de cada etapa de este proceso de desarrollo es fundamental para predecir determinados accidentes (Rede Nacional Primeira Infância, 2014).

Además, las ocurrencias de eventos no intencionales están vinculadas a factores como: la infraestructura precaria del entorno, la falta de información, el bajo nivel de educación de los cuidadores, la pobreza, la maternidad temprana, las familias monoparentales y las familias numerosas. A pesar de esto, cualquier niño es susceptible a la ocurrencia de accidentes. (Rede Nacional Primeira Infância, 2014).

El hogar es un lugar propicio para estas ocurrencias. Los espacios domiciliarios y la escuela deben ser adecuados y adaptados para los niños. Algunas

medidas simples pueden minimizar los riesgos, como: alertar a los padres, cuidadores y tutores sobre la supervisión activa de los niños y la total atención a la organización de los entornos (Rede Nacional Primeira Infância, 2014; Fontinele, 2018).

Los niños son susceptibles a una gran variedad de condiciones de riesgo para la salud. Así, la educación para la salud se caracteriza como una estrategia eficaz para minimizar problemas, conductas, actitudes, hábitos y comportamientos que ponen en riesgo la salud de los niños.(Martins et al., 2019).

Las acciones de prevención en salud son ventajosas económica y asistencialmente, puesto que movilizan y/o concientizan sobre diversos problemas de salud de la población, colaboran para la reducción del número de morbilidad, comorbilidad y mortalidad (Piantino et al., 2016). La educación infantil refleja cambios que van a impactar toda la vida del individuo. Cuando el niño comprende que cambios simples pueden disminuir su exposición a situaciones de peligro, asume funciones activas en el proceso de prevención y promoción de la salud.(Martins et al., 2019).

Ante lo expuesto, surge la necesidad de desarrollar actividades lúdicas para los niños y sus responsables, dirigidas a prevenir los accidentes domésticos que involucran a los niños. Actividades que buscan minimizar el alarmante índice de hospitalizaciones entre los niños. El lúdico forma parte de todas las etapas de la vida, pero es en la niñez en que es obligatorio estar presente y necesario tanto para el crecimiento como para el desarrollo del niño. Su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del uso de juegos, música, juguetes, teatro, bailes e historias, favorece y hace que la experiencia sea más dinámica, accesible y placentera para los niños. (Martins et al., 2019; Rodrigues et al., 2018). Jugar es una necesidad en la infancia, o sea, es inherente al desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del niño, facilita la comunicación, la expresión y fomenta la creatividad, contribuye a la socialización y adaptación a los entornos y personas. (Ferreira et al., 2014).

Considerando lo anterior, surgió la siguiente cuestión orientadora: ¿cómo la aplicabilidad del lúdico impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en la prevención de accidentes domésticos? De esta forma, el presente texto pretende informar la experiencia vivida en la realización de la actividad lúdica sobre prevención de accidentes domésticos en la infancia: "Tablero Humano".

METODOLOGÍA

El proyecto tiene por finalidad desarrollar acciones educativas y de concientización con un enfoque en la reducción de daños, medidas preventivas contra los accidentes domésticos infantiles, promoción y prevención de la salud.

Sin embargo, para trabajar la educación en salud con el público pediátrico es necesario desarrollar herramientas lúdicas y atractivas para transmitir el contenido de una manera sencilla y de fácil comprensión. Partiendo de esta suposición, el grupo de académicos, en una reunión para la idealización de la actividad, ha establecido la idea de montar un juego titulado "Tabuleiro Humano" ("Tablero Humano") – con el objetivo de acercar los niños al juego.

El tablero no era muy amplio y estaba montado con una estructura simple para que todos pudieran jugar y que fuera más dinámico. El formato elegido fue un sendero, cuya estructura poseía seis casas, línea de salida y llegada. Los participantes empiezan el juego desde la línea de salida. El objetivo es ganar el juego, llegando al final del tablero.

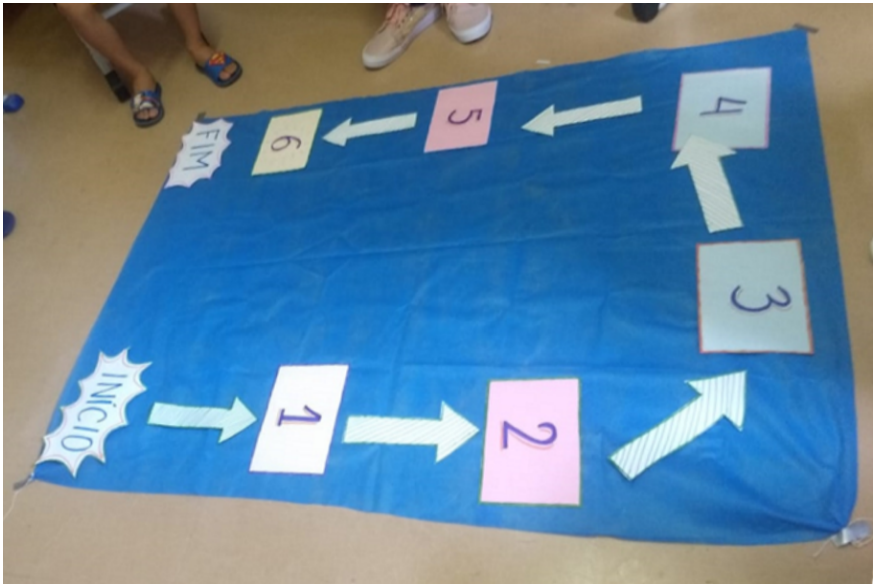
Las casas estaban numeradas del 1 al 6. Cada número tenía un comando, como: 1- Baila una canción de tu elección;2- Canta una canción de tu elección; 3- Cuenta un ejemplo de accidentes que pueden ocurrir en casa; 4- ¿Qué es un accidente doméstico? 5- Habla dos tipos de accidentes domésticos que ya te han sucedido; y 6- ¿Cómo evitar un accidente doméstico?

Fue utilizado un dado gigante, tipo clásico, un cubo de seis caras grabado con números del uno al seis en cada lado.

Cada niño jugaba a los dados. El número volteado hacia arriba indicaba el comando que los niños realizaban.

Figura 1

Tablero Humano elaborado por estudiantes de enfermería. Belém, 2019



Fuente: Elaborado por las autoras (2019).

La actividad fue desarrollada en diciembre de 2019 por la mañana, en la clase hospitalaria adjunta al sector pediátrico del hospital universitario João de Barros Barreto – Belém-PA. El público objetivo fue de los niños hospitalizados en el ala pediátrica y sus respectivos acompañantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cabe resaltar que, antes de la realización de la actividad, el equipo recorre por las habitaciones para comprobar cuales niños hospitalizados desean y pueden participar en la actividad. Esto siempre respetando la rutina hospitalaria y la particularidad de cada niño en el momento de realizar la actividad.

La dinámica duró aproximadamente 4 horas y contó con la participación de seis (6) niños, entre ellos tres (3) niñas y tres (3) niños, quienes se encontraban en el grupo de edad de 4 a 8 años.

Al inicio de la acción educativa, hubo un momento de acogida, con el objetivo de conocer a los niños y sus historias. Poco después, se hizo una contextualización acerca de los accidentes domésticos en la infancia con objetivo de evaluar la comprensión de los niños y de los acompañantes sobre el tema. Se les preguntó sobre qué es un accidente doméstico, sus causas, cuáles son los tipos de accidentes y cómo prevenirlos.

Después de las explicaciones de cómo funcionaría el juego, un niño a la vez tiraba los dados y el número volteado hacia arriba era el cuadrado que el niño debería pisar en el tablero. De acuerdo con el número obtenido, se realizaba la acción específica definida para cada cuadrado del tablero.

Figura 2

Descubrimiento del comando referido al cuadrado pisado en el Tablero Humano. Belém, 2019



Fuente: Elaborado por las autoras (2019).

Al principio, los niños parecían tímidos y se comunicaban poco con los académicos. Se destaca que, al principio, al comando de bailar y cantar, algunos mostraron una negativa a participar. Por lo tanto, el equipo buscó fomentar la interacción y la cooperación entre los propios niños. Así que se les pidió que bailaran y cantaran juntos, para que sintieran ganas de jugar, ya que los juegos que buscan la cooperación y la socialización hacen que los niños sean menos tímidos, porque no los hacen destacar frente a los demás. (Valente, 2014).

Se destaca que algunos niños durante el baile presentaron quejas de dolor en el cuerpo. Cuando se les preguntó por el motivo, informaron que no solían moverse, ya que pasaban un tiempo excesivo en la cama en el ala de pediatría.

Figura 3

Participación de niños hospitalizados en la realización de la dinámica del Tablero Humano. Belém, 2019



Fuente: Elaborado por las autoras (2019)

Por fin, el recurso de utilizar el baile y el canto fue fundamental para ofrecer un momento de relajación y diversión, siendo perceptible a través de risas, expresiones faciales y corporales, además de los comentarios positivos entre los niños. Además, los movimientos con el cuerpo contribuyeron al trabajo con los músculos, la coordinación motora, la flexibilidad, la postura y el ritmo.(Ribeiro, 2020).

Frente a las preguntas relacionadas con los accidentes domésticos, después de las respuestas dadas por los niños, se incentivó el intercambio de experiencias entre los acompañantes y las académicas, con el fin de romper el enfoque vertical de la transmisión del conocimiento y crear una conciencia re-

flexiva para la prevención y promoción de la salud (Carvalho et al., 2018). En ese momento, también se realizaron intervenciones sobre qué medidas y técnicas de primeros auxilios se debían tomar si los acompañantes presenciaban algún accidente doméstico. Fueron demostradas y explicadas algunas técnicas de primeros auxilios con intención de reducir la gravedad de las lesiones y mantener la integridad de la vida. (Castro et al., 2019).

En cuanto a los accidentes más mencionados en la conversación en grupo, entre los que ocurren en los domicilios, se destacaron los accidentes con quemaduras e intoxicaciones por ingestión de productos químicos. Estos testimonios van al encuentro de los principales tipos de accidentes ocurridos en Brasil, que generan emergencias e, incluso, elevan el índice de mortalidad. (Azevedo et al, 2018).

En definitiva, el uso del lúdico ofreció a los participantes un momento de reflexión y construcción de conocimiento conjunto. La estrategia del tablero humano se configuró como indispensable y eficiente para captar la atención de los niños y buscar el entendimiento a través del juego. (Criança Segura Brasil, 2018).

El enfermero, que tiene contacto cercano a los pacientes, asume el papel de educador y orientador en el trabajo educativo de concientización y sensibilización de la red de atención infantil, y a la población en general, sobre cómo promover la prevención de accidentes domésticos y orientar sobre los primeros auxilios a realizarse, con el fin de garantizar una mejor calidad de vida a los niños (Passos, 2016).

Magalhães (2018) y Assis et al. (2019) afirman que la enfermería está directamente conectada al proceso de educar, sea del individuo o de la comunidad. Es por la educación que es posible modificar la forma de actuar y pensar de una sociedad, además de ofrecer beneficios para mejorar la calidad de vida.

Se destaca que la experiencia vivida ofreció a los estudiantes de enfermería la oportunidad de agregar conocimientos y valores al trabajar con la promoción y prevención de la salud con estrategias lúdicas de enseñanza, con el fin de sanar a las necesidades del público infantil y ayudar en su aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Las acciones educativas desarrolladas con metodologías lúdicas son de extrema relevancia para promover la educación en salud, principalmente cuando se trata de atender al público infantil. Su utilización corrobora para despertar el interés de los niños sobre el tema y también para la adquisición de una postura que se convierta en prevención y promoción de la salud.

El proyecto de extensión contribuyó positivamente al logro de experiencias únicas para las académicas. Permitió trabajar estrechamente en la colaboración con el público pediátrico en una temática tan relevante para la salud pública, temática que requiere esfuerzos conjuntos de sensibilización en

relación a la prevención de accidentes domésticos involucrando niños. Además, ofreció la oportunidad de emerger, en la práctica del servicio hospitalario, los conocimientos teóricos aprendidos en el aula.

La enfermería tiene un papel fundamental en la promoción y protección de la vida. Acciones sobre las que, de acuerdo con la realidad de la población, los profesionales deben orientar su práctica, favoreciendo el proceso de aprendizaje, principalmente en el campo de la salud infantil, en que pueden utilizar recursos lúdicos.

REFERENCIAS

Ferreira, T. N., Lima, J. N., Alencar, M. S.; Cangussu, P. C., Queiróz, S. E., Silva, A. G. Principais causas de acidentes domésticos com crianças menores de 5 anos de idade: uma revisão da literatura. (2014). *EFDeportes.com* . https://www.efdeportes.com/efd190/causas-de-acidentes-domesticos-com-criancas.htm.

Rede Nacional Primeira Infância. *Mapeamento da ação finalística evitando acidentes na primeira infância.* http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/RELATORIO-DE-MAPEAMENTO-EVITANDO-ACIDENTES-versao-4-solteiras.pdf.

Vieira, E. C. G., Souza, G. M. P. (2019). *Prevalência de acidentes domésticos infantis no Brasil* [Monografia, Distrito Federal: Centro Universitário do Planalto Central].

Secretaria de Vigilância em Saúde. *Principais causas de morte*. http://svs.aids.gov.br/dantps/centrais-de-conteudos/paineis-de-monitoramento/mortalidade/gbd-brasil/principais-causas/.

Criança Segura. *Conheça os dados sobre acidentes*. https://criancasegura.org.br/dados-de-acidentes/.

Fontinele, A. (2020). *Os números dos acidentes domésticos no Brasil*. Mãos dadas. 2018. http://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2018/03/12/os-numeros-dos-acidentes-domesticos-no-brasil/.

Piantino, C. B., Vanin, A. C., Vieira, M., Souza, D. H. I. (2016). Propostas de ações educativas no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. *Ciência et Praxis*, 9(17), 49–52. http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2271.

Ferreira, N. A. S., Esmeraldo, J. D., Blake, M. T., Antão, J. Y. F. L., Raimundo, R. D., Abreu, L. C. (2014). Representação social do lúdico no hospital: o olhar da criança. *Journal of Human Growth and Development*, 24(2), 188–194. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n2/pt_11.pdf

Martins, V. H., Lima, K. M., Belfort, L. R. M., Santos, T. V. (2019). Brincando e aprendendo: a importância das ações em saúde voltadas para o público infantil. *Revista de Extensão da UNIVASF*, 7(1), 53–62. http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/934/682.

Rodrigues, I. R. S., Ribeiro, R. B. (2018). O uso do lúdico na Educação Infantil como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Científic@ Universitas*, 5(2), 20–26. http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/634/pdf_35.

Valente, R. F. (2014). O jogo e a timidez em crianças em idade pré-escolar. [Tesis no publicada] Faro: Universidade do Algarve https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8076/1/relat%C3%B3rio%20dia%2029setFINAL.pdf.

Ribeiro, I. *Benefícios da dança para crianças*. Portal da educação física. Secretaria da Educação do Paraná. http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=169.

Carvalho, K. M., Silva, C. R. D. T., Figueiredo, M. L. F.; Nogueira, L. T., Andrade, E. M. L. R. (2018). Intervenções educativas para promoção da saúde do idoso: revisão integrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 31(4), 446–454. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002018000400446&lng=en.

Castro, J. A., Cordeiro B. C., Andrade K. G. M. (2019). O conhecimento e a importância dos primeiros socorros para professores e funcionários em uma instituição de ensino federal do Rio de Janeiro. *Debates em Educação*, 11(25), 254–270. Disponível em: http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/7804.

Azevedo, A. P. F., Conceição, D., Oliveira, M. C. P., Aleknovic, M. A., Costa, Z. A., Abud, S. M. (2018). Perfil dos acidentes domésticos em crianças menores de seis anos. *Univag Centro Universitário*. http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/enf/article/view/52/51#.

Criança Segura Brasil. (2018). *Como ensinar prevenção de acidentes às crianças*. https://criancasegura.org.br/noticia/como-ensinar-prevencao-de-acidentes-as-criancas/.

Soares, F. M., Gonçalves, A. B. C., Alvim, R. O., Júnior, C. A. M., Oliveira, C. M. (2017). Conscientização infantil: abordagem lúdica sobre utilização de recursos naturais. *Revista Ciência em Extensão*, 13(3), 87–92. https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1454.

Passos, D. A., Santos, W. L. (2016). O enfermeiro como educador para a prevenção dos principais acidentes ocorridos na primeira infância. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 5(2), 124–135. http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/264/137.

Magalhães, A. R. L. (2018). O papel do enfermeiro especialista na prevenção de acidentes escolares [Dissertação, Évora: Universidade de Évora]. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/23408.

Assis, B. A., Sousa, M. R. L., Eringer, P., Santos, R. R. P., Procópio, R. M., Sousa, R. F.; et al. (2019). O papel do enfermeiro como educador: relato de experiência vivida na aula prática de educação em saúde. *Revista UniÍtalo em pesquisa*, 9(1),

116–132. http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=-view&path%5B%5D=265&path%5B%5D=241.

Fecha de envío: 14/06/2020

Fecha de aprobación: 22/12/2020



Conversando sobre gênero e sexualidade com adolescentes

Talking about gender and sexuality with teenagers

Luiza Andrade Pereira Ferrer Silva
Graduanda em Psicologia
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: luizaferrer01@outlook.com

Marla Ariana Silva
Enfermeira. Mestranda em Ciências
Universidade Federal de São João del-Rei
E-mail: marla_ariana@hotmail.com

Alexandre Coutinho de Melo
Enfermeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: alexandre.m.coutinho@hotmail.com

Eduarda Pampolin Miessi Luchini
Psicóloga
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: eduarda.luchini@gmail.com

Camila Souza de Almeida
Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde. Docente de Enfermagem
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: csalmeida_1@hotmail.com

RESUMO

A adolescência, ao longo da história, tem sido analisada de diversas formas, dependendo do contexto sociocultural em que o adolescente está inserido. Em alguns contextos, o período da adolescência não é considerado, já em outros, ele é conturbado e conflituoso. Tem como objetivo compreender quais as visões dos adolescentes acerca do assunto e promover o debate e suscitar dúvidas sobre as regras empregadas socialmente. Trata-se de um relato de experiência do projeto de extensão intitulado "Debatendo questões de gênero e sexualidade na escola", em que foram realizados grupos operativos com adolescentes de 13 a 15 anos de idade, em uma escola estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais. O público alcançado foi de 16 adolescentes, com média de idade de 14 anos. Sugere-se a realização de educação permanente voltada aos professores das diversas disciplinas, pois, como educadores, esses influenciam a formação dos jovens pelo que falam e representam.

Palavra-chave: Adolescente, Identidade de Gênero, Sexualidade.

ABSTRACT

Adolescence, throughout history, has been analyzed in several ways, depending on the socio-cultural context in which the adolescent is inserted. In some contexts, the period of adolescence is not considered, while in others, it is troubled and conflicted. It aims to understand the views of adolescents on the subject and promote debate and raise doubts about the rules employed socially. This is an experience report of the extension project entitled "Debating gender and sexuality issues at school", in which operative groups were held with teenagers from 13 to 15 years old, in a state school in a city in the interior of Minas Gerais. The audience reached was 16 adolescents, with an average age of 14 years. It is suggested to carry out permanent education aimed at teachers of different disciplines, because, as educators, they influence the formation of young people by what they speak and represent.

Keyword: Adolescent, Gender Identity, Sexuality.

INTRODUÇÃO

A adolescência, ao longo da história, tem sido analisada de diversas formas, dependendo do contexto sociocultural em que o adolescente está inserido, sendo que em alguns o período da adolescência não é considerado, já em outros, ele é conturbado e conflituoso (Trifoni, 2013).

No ocidente, esse período da vida é marcado por intensas mudanças físicas e psicossociais, em que o adolescente deseja novas experiências e sensações. Dentre elas, tem-se o interesse sexual. Esse surge em decorrência da puberdade, um evento considerado fisiológico, mas marcado pelos fatores sociais (Trifoni, 2013).

Com o despertar do interesse sexual, outros questionamentos vêm à tona, como os relativos ao gênero e às curiosidades acerca da sexualidade. Tais questões, caso não trabalhadas com os adolescentes, levantam dúvidas e os expõem a comportamentos de risco, sendo comuns as dúvidas quanto à diferença entre gêneros e sexualidade nessa faixa etária.

O presente artigo adota o termo sexualidade como algo inerente ao homem, que o afeta de maneira individualizada, especialmente aos adolescentes, que passam por mudanças que geram angústias e dúvidas sobre o assunto (Domingues *et al*., 2018; Morais *et al*., 2020). O gênero, por sua vez, é compreendido como algo que vai além do sexo biológico, pois é desenvolvido em cada indivíduo, levando-se em consideração as questões sociais, culturais e discursivas da época e do local onde se vive (Marcon *et al*., 2016). Outrossim, é caracterizado como algo performativo, isto é, que se dá pela imitação de atos daquilo pontuado como sendo de um gênero específico (Butler, 2018).

A sociedade contemporânea encontra-se envolta em paradigmas heteronormativos, que determinam a heterossexualidade como um padrão a ser seguido, e os adolescentes tendem a reproduzir esse modelo, conferindo-lhe o título de normal e natural, e tudo aquilo que foge da norma é considerado como anormal, patológico (Butler, 2018).

Perante essas considerações, e por estar interligado com as normas sociais e culturais, os indivíduos que não se enquadram na heteronormatividade estão expostos a maiores níveis de violência (Cerqueira *et al*., 2018). Por tudo isso, expõe-se que essa imposição de padrões deve ser discutida. E é necessário que estas discussões sejam realizadas em espaços sociais, como escolas e unidades de saúde.

A escola é uma instituição normativa, capaz de mudanças paradigmáticas e promoção de discussões, mas pode ser também um ambiente de reprodução social, que leva à perpetuação da desigualdade social e da violência. Tudo dependerá de como assuntos considerados tabus serão abordados pela direção e pelos professores (Morais *et al*., 2020).

Para que uma educação seja emancipadora e leve a mudanças a curto e a longo prazos, discussões acerca de regras sociais, como a heteronorma-

tividade, a violência e as demais questões relacionadas a sexualidade devem ser discutidas, principalmente na adolescência, por ser período de grandes mudanças comportamentais e sociais (Campos *et al*., 2018).

Diante disso, e considerando-se a necessidade de discussão e do empoderamento dos adolescentes acerca da temática sexualidade e gênero, o projeto objetivou debater questões de gênero e sexualidade com adolescentes de um município do centro oeste mineiro. Nessa perspectiva, objetivou-se compreender quais as visões dos adolescentes acerca do assunto, promover o debate sobre preconceito e violência e suscitar a dúvida sobre regras empregadas socialmente.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O relato de experiência provém do projeto de extensão "Debatendo questões de gênero e sexualidade na escola", em que foram realizados grupos operativos com adolescentes de 13 a 15 anos de idade em uma escola estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais.

A metodologia escolhida para se abordar a temática foi a dos grupos operativos, proposta pelo psiquiatra suíço-argentino Pichon-Rivièri, que considerava grupo como um aglomerado restrito de pessoas, ligados por tempo e espaço, propondo uma tarefa – explícita ou implicitamente – que se constitui como sua finalidade. Ademais, os indivíduos formam uma estrutura dinâmica chamada de vínculo, possibilitando que os participantes reflitam sobre seus costumes e encontrem meios de mudanças de suas concepções e comportamentos, algo fundamental para alcançar o objetivo do trabalho (Pichon-Rivièri, 1998).

Na realização dos grupos operativos, diversas técnicas podem ser adotadas, indo desde dinâmicas até técnicas teatrais (Martins, 2003). Por se tratar de adolescentes, optou-se pelo uso do lúdico, pois, por meio desse, os jovens conseguem se expressar melhor e há maior possibilidade de transformarem pensamentos e temas em atitudes concretas (Lopes, 2014).

O projeto ocorreu em um município de porte médio, tendo 230 mil habitantes, com caráter urbano e com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,764. O ensino possui um IDHM de 0,702, com 76,08% dos adolescentes de 11 a 13 anos de idade com Ensino Fundamental completo.

A escola encontra-se em um bairro periférico da cidade, em que há uma grande gama de alunos de bairros com diferentes padrões sociais. Antes do início dos grupos, foi feita uma reunião com a diretora da escola, para a qual foi apresentada a proposta do projeto. Ao permitir a sua realização, combinaram-se as regras, dias e horários em que aconteceriam os encontros, a fim de não se prejudicar a rotina escolar. Os pais autorizaram a participação dos estudantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

assim como os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Ao todo, foram realizados cinco grupos operativos. Com intervalos quinzenais, todos os encontros ocorreram na própria escola, em sala reservada para tal finalidade. O tempo médio de duração foi de cinquenta minutos. O público alcançado foi de 16 adolescentes, com média de idade de 14 anos. Todos cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 7 meninas e 9 meninos.

O projeto foi coordenado por uma docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, graduada em enfermagem e atuante nas áreas de saúde mental e saúde do adolescente. Dois discentes foram os responsáveis pela coordenação dos grupos, sendo uma aluna do 4º período de psicologia e a outra do 8º período de enfermagem. Pretendeu-se a formação de uma equipe interdisciplinar, pois assim, alcança-se uma percepção mais completa sobre a temática.

Como supramencionado, ocorreram, ao todo, cinco encontros, do mês de outubro a dezembro. Os temas abordados, nessa ordem, foram: "Medo de desafios"; "Colagem com figuras que determinam o papel do homem e da mulher na sociedade"; "Discussão sobre o respeito ao corpo e ao gênero a partir de canções"; "Teatro representativo dos tipos de casais"; e "Jogo: acerte ou erre", sobre infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e métodos contraceptivos.

No primeiro encontro, a proposta inicial foi, além de fazer as apresentações, promover uma interação entre os adolescentes e os discentes coordenadores do projeto, bem como a apresentação dos participantes e do tema. Solicitou-se a delimitação de algumas normas internas para o funcionamento grupal, visando a uma melhor dinâmica. As sugestões feitas foram sobre o respeito à opinião do colega: liberdade ao questionar e relatar experiências próprias e garantia de sigilo do grupo, ou seja, os comentários feitos em grupo não seriam divulgados.

Acordadas essas questões entre o grupo, estabeleceu-se o seguinte contrato: esclarecimentos da proposta do trabalho; número de encontros, que seriam cinco, no horário de 10:35 às 11:25, em uma das salas disponibilizadas pela coordenação; o dia da semana como sendo segunda-feira ou quarta-feira, com periodicidade quinzenal. Após o contrato, iniciou-se uma dinâmica de quebra-gelo com o tema "Medo de desafios", no qual foi utilizada uma caixa preta com chocolates. A música tocava e, quando ela parasse, o adolescente deveria escolher abrir ou não a caixa para saber o que tinha. A dinâmica teve como objetivo discutir sobre o medo que se tem do desconhecido. O grupo concluiu que o novo e o diferente podem ser algo positivo.

Figura 1

Grupo operativo 1, dinâmica "Medo de desafios"

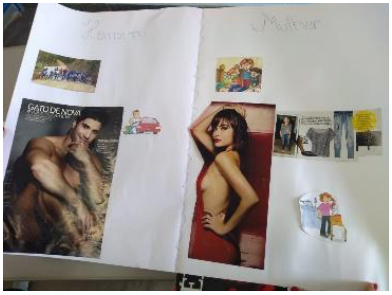


Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

O tema proposto para o segundo encontro foi discutir o papel do homem e da mulher na sociedade. A sala foi dividida em três grupos. Cada um recebeu duas cartolinas, revistas e material para colagem. Em cada cartolina, os grupos deveriam colocar imagens que remetessem ao universo masculino e ao feminino. Após a realização da colagem, fez-se uma roda e foi proposta uma discussão sobre qual o papel do homem e da mulher na sociedade. Notou-se que, apesar de ainda se ter estereótipos relacionados a objetos, como carros ao universo masculino e utensílios domésticos ao feminino, muitos adolescentes, principalmente as garotas, questionaram os locais sociais, levando a uma discussão que os fez refletir sobre tais espaços e objetos sociais.

Figura 2

Grupo operativo 2, "Papel social do homem e da mulher"



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

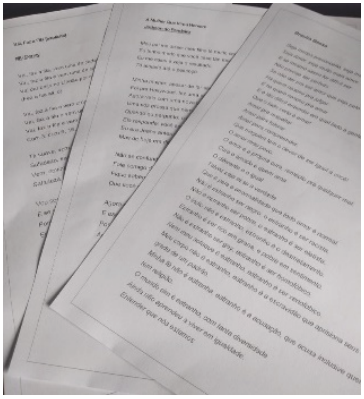
No terceiro encontro, trabalhou-se sobre o "Respeito ao corpo e ao gênero". Para trabalhar o tema utilizou-se da música. Foram escolhidos três musicais com temáticas relativas ao corpo feminino, preconceito de gênero e transexualidade. As músicas escolhidas foram: "Vai, faz a fila" – MC Denny, "A mulher que virou homem" – Jackon do Pandeiro, e poema "Diversidade" – Bráulio Bessa.

Todos receberam a letra impressa e a música foi tocada. Após esse momento, foi aberta a discussão sobre cada letra e seus significados. Os participantes relataram o quanto prestar atenção na letra da música "Vai, faz a fila" era diferente de apenas ouvir a "batida", pois, quando se lê a letra, tem-se a dimensão de como o corpo da mulher é objetificado pelas músicas, principalmente no *funk*. Na discussão quanto à letra de "A mulher que virou homem", os adolescentes demonstraram curiosidade quanto ao tema da transexualidade e questionaram sobre identidade de gênero e "opção sexual" (expressão utilizada pelos próprios adolescentes, em vez de "orientação", fato que denota certo desconhecimento sobre o assunto), demonstrando confusão com os temas. Durante a discussão houve o relato da experiência de um adolescente que tem um irmão transexual.

As discussões sobre o tema identidade de gênero foram interessantes, pois alguns adolescentes que inicialmente demonstraram certo preconceito foram questionados por outros estudantes e levados a repensar seus posicionamentos. Assim, por meio de relatos e diálogos, evidenciaram que, mesmo não se entendendo o porquê da orientação sexual ou identidade de gênero do indivíduo, esse deve ser respeitado.

Figura 3

Grupo operativo 3, "Respeito ao corpo e ao gênero"



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

No quarto encontro, aplicaram-se técnicas teatrais, principalmente a de inversão de papéis (se colocar no lugar do outro). Os integrantes realçaram curiosidade para a realização da proposta. Eles foram organizados em quatro grupos que receberam casos diferentes: o caso de um casal de homens; o caso de um casal de mulheres, outro de um homem transexual e um homem heterossexual, e um casal heterossexual que "descobre" que o filho é homossexual.

Ao ser apresentada tal ideia, percebeu-se uma inquietação por parte dos alunos, já que nunca haviam feito esse tipo de atividade. Além da timidez e do medo do julgamento dos colegas diante da atuação que realizariam. Contudo, à exceção de um, propuseram-se a tentar. O resultado foi surpreende, pois, a técnica foi enriquecedora para eles por estimulá-los a terem empatia com aqueles que fogem do padrão heteronormativo, além de proporcionar uma melhor compreensão sobre os diferentes tipos de gênero, principalmente o transexual, o qual foi teor de dubiedades no encontro anterior.

Ademais, durante a discussão sobre a dinâmica, foi questionado ao aluno que optou por não atuar, o motivo dessa decisão, e se ela seria pelo fato de que ele teria que incorporar um homossexual. Foi nesse espaço de tempo, que muitos se sentiram à vontade para dialogarem sobre suas experiências com casos relacionados ao gênero e à sexualidade, principalmente questões familiares. O rapaz, que ainda não havia interagido com o grupo, então relatou que sua irmã é lésbica, e por tudo que ela passou e representa, ainda era um assunto difícil para ele. O grupo, em geral, concluiu que, além de empatia e respeito, é preciso escutar o outro antes de realizar julgamentos, e é através dessa postura que se tornam possíveis as transformações sociais.

Figura 4

Grupo operativo 4, encenação "Tipos de casais"



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

No encontro final, realizou-se um jogo sobre o conhecimento acerca das IST's e os métodos contraceptivos. Foram formados dois grupos com oito integrantes de ambos os sexos cada. O objetivo era que, quando a coordena-

dora terminasse de ler cartões com as principais características de IST´s e dos métodos contraceptivos, um integrante de cada grupo precisaria correr até o outro lado da sala e tocar o quadro, dando a chance ao seu time de responder corretamente. Caso errassem, a outra equipe podia responder, e se errassem a coordenadora explicava o que era e passava para o próximo cartão, e tudo se repetia.

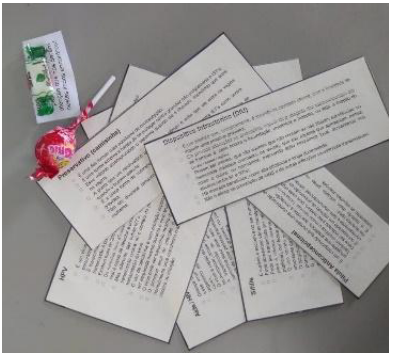
Foram ao todo 6 cartões – que continham informações sobre o HIV, sífilis, HPV, "camisinha", pílula anticoncepcional e DIU. Caso o grupo que batesse primeiro acertasse, ganhava dois pontos; caso o primeiro errasse e o próximo acertasse, este ganhava 1 ponto; caso os dois errassem, ninguém pontuava.

Os conteúdos eleitos para integrarem o conjunto de informações dos cartões sobre as IST's foram as formas de transmissões, sintomas, formas de prevenção, dados estatísticos de indivíduos portadores dessas infecções e o ciclo do patógeno. Já no dos métodos, abordou-se a forma como agem, como se proteger de infecções e/ou gravidez, forma de utilização de cada um deles (destacando-se a necessidade de acompanhamento ginecológico para as meninas), e os diversos tipos de infecção.

Entre todos os encontros, percebeu-se que esse foi o que trouxe maior dificuldade aos adolescentes, e que muitos desconheciam sobre a importância dos métodos contraceptivos, especialmente da camisinha – a única que previne infecções e gravidez não planejada. Para o encerramento, foi entregue uma mensagem com uma bala de agradecimento. Foi aberto o espaço na roda de conversa para sanar dúvidas sobre o assunto discutido, e logo ocorreu a despedida.

Figura 5

Grupo operativo 5, "Jogo de IST's e contraceptivos"



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

Os alunos relataram que a experiência de aprendizado em forma de grupo operativo com atividades lúdicas foi efetiva, pois estariam "cansados" de aulas formais e palestras em que apenas ouviam e pouco eram escutados.

Um dos limitadores do projeto foi que, por serem os encontros da quarta-feira no dia da aula de educação física, alguns participantes acabavam não comparecendo. O tempo também foi um dos limitadores, visto que em muitas ocasiões os encontros atrasaram devido a outras atividades.

DISCUSSÃO

Ao discutir gênero e sexualidade com os adolescentes que participaram do grupo operativo, ficou evidente, por meio das ações desenvolvidas na escola em relação à temática, que para alguns a compreensão do conceito, a prevenção das IST's, contraceptivos, gravidez precoce e outros assuntos abordados ainda é limitada. Compreendeu-se que o conhecimento dos adolescentes sobre as temáticas abordadas é incipiente e há resistência por parte de alguns em discutir ou contracenar, fato esse que dificulta a superação das concepções fragmentadas pautadas nos valores e princípios conservadores da moralidade e da religiosidade.

A escola é um espaço onde a diversidade de culturas, religiões, crenças, estilos de vida, pensamentos, etnias, sexo, identidades está presente e ela representa um lugar importante para se trabalhar conhecimentos, habilidades e mudanças de comportamento, pois é local em que o adolescente permanece o maior tempo do seu dia (Gomes, 2013). Portanto, torna-se um ambiente ideal e adequado para o desenvolvimento de ações educativas, possível de atuação nas diferentes áreas dos saberes humanos. No contexto atual, há um embate sobre a discussão da temática no espaço escolar; tais resistências evidenciam um modelo de sociedade patriarcal, machista, heteronormativo e preconceituoso (Mantovani *et al*., 2016).

O Ministério da Educação (MEC) considera a escola como parceira da família e da sociedade na promoção da saúde das crianças e dos adolescentes, e atribui, às escolas, a corresponsabilidade na orientação da criança desde o pré-escolar ao Ensino Fundamental. "No diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade deixe de ser tabu e, ao ser objeto de discussão na escola, possibilite a troca de ideias entre esta e as famílias" (Brasil, 1998, p. 304). Por outro lado, a literatura também aponta a dificuldade que escolas e famílias ainda apresentam para abordar, com crianças e jovens, o tema da sexualidade (Nogueira *et al*., 2011).

Segundo Nogueira *et al*. (2011), o assunto é polêmico na esfera pública e na esfera privada. A sexualidade, tratada sem o descobrir do próprio "eu" e do reconhecimento do outro, torna-se pouco significativa, não alcançando discussões mais profundas sobre valores individuais e sociais, o que de fato importa no processo educativo. Desse modo, reconhece-se que uma abordagem trans-

disciplinar da sexualidade requer boa formação dos professores e profissionais de saúde e materiais educativos adequados.

Em um estudo realizado em uma escola do Paraná, os próprios professores afirmam estarem despreparados para trabalharem com as questões da diversidade na escola, especialmente sobre gênero e sexualidade (Mantovani *et al*., 2016). Para tanto, informações e orientações a respeito da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, muito embora sejam necessárias, não são suficientes. Falar sobre sexualidade é referir-se também a sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano (Brêtas *et al*., 2015).

Nessa perspectiva, o cenário nas escolas é preocupante, pois não se percebe a vinculação dos conteúdos ao contexto dos alunos, principalmente daqueles que tratam de temas que se destinam a auxiliar o jovem na compreensão do próprio corpo e de suas relações amorosas, bem como do desenvolvimento da responsabilidade pela sua saúde e do outro com quem se relaciona. Para temas como a sexualidade, que requerem não só domínio do conhecimento biológico, mas também reflexão sobre a vida e o ambiente em que se vive, construir novos conhecimentos demanda processos singulares e criativos que preparem o cidadão para o seu viver cotidiano (Nogueira *et al*., 2011).

CONCLUSÃO

O projeto revelou-se de grande importância, tendo-se em vista os resultados alcançados pelos relatos dos adolescentes. Por meio dos dados supramencionados, percebe-se que há falhas de comunicação sobre gênero e sexualidade nas escolas, conteúdo vital para a formação biopsicossocial dos adolescentes. Diante disso, verifica-se que é urgente a abordagem do assunto em sala de aula.

Por entender que se trata de temática sensível e envolta por tabus, acredita-se que as parcerias entre escolas e universidades sejam uma estratégia interessante por se tratar de um novo olhar sobre a temática, não ficando essa restrita a disciplinas e palestras. Esse trabalho conjunto, realizado em forma de diálogo, acaba por criar um vínculo grupal e o respeito pelo outro, como foi notado pelo presente trabalho.

Ademais, sugere-se a realização de educação permanente dos professores das diversas disciplinas, pois, como educadores, os professores influenciam, pelo que falam e representam, a formação dos jovens. Além disso, os conteúdos diversos comunicam-se com os assuntos de gênero e sexualidade, e devem ser pensados de diferentes ângulos.

Assim, acredita-se que essas considerações contribuam para a mudança desse cenário e que um diálogo eficiente será alcançado. Por fim, através do percurso realizado e de tudo posto, há a expectativa de que o projeto seja

aplicado novamente em novas escolas e que o relato de experiência sirva de farol para outros pesquisadores e educadores da área.

Financiamento:

Bolsa de iniciação científica pelo Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG - PAEx /UEMG.

Agradecimentos:

Agradecemos o apoio da Liga Acadêmica de Saúde Mental: Insanos da UEMG.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*: *temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brêtas, J. R. S., et al. (2015). Corpo, gênero e sexualidade: práticas de extensão universitária. *Revista Ciência em Extensão*, 11(1), 100–115.

Butler, J. (2018). *Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade*. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campos, H. M., et al. (2018, jul./set.). Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias! *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, 13(3), 1–16.

Cerqueira, D. C., et al. (2018). *Atlas da Violência*, *2018*.

Domingues, E., et al. (2018, jul./set). Oficinas com adolescentes do MST: sexualidade, diversidade sexual e gênero. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, 13(3), 1–15.

Gomes, C. de M. (2013, jan./mar.). Vivência em grupo: sexualidade, gênero, adolescência e espaço escolar. *Revista de APS*, 16(1), 103-111.

Lopes, G. T. (2014). Percepções de adolescentes sobre uso/dependência de drogas: o teatro como estratégia pedagógica. *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*, 18(2), 202–208. http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20140029.

Mantovani, T. M., & Martelli, A. C. (2016). Sexualidade e adolescência: conversas sobre diversidade sexual e de gênero na escola. *Cadernos PDE,* 2, 1-64.

Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V., & Gesser, M. (2016, mai./ago.). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 20(2), 291–302. http://dx.10.1590/2175-3539/2015/0202968.

Martins, S. T. F. (2003, jan./jun.). Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, 15(1), 201-217. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011.

Morais, S. P., Da Silva Brêtas, J. R., & De Souza Vitalle, M. S. (2020). Educação escolar, sexualidade e adolescência: uma revisão sistemática. *Journal of Health Sciences*, 20(3), 221–230. http://dx.doi.org/10.17921/2447-8938.2018v20n3p221-230.

Nogueira, M. J., et al. (2011). Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(4), 941–956. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000400011.

Pichon-Rivièri, E. (1998). *Teoria do Vínculo.* São Paulo: Martins Fontes.

Trifoni, D. N. (2013). *Análise da Determinação Social da Saúde*: *olhares e vozes de adolescentes do Itapoã – DF*, 147f. [Dissertação, Mestrado em Ciências da Saúde, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília]. http://ecos.unb.br/wp-content/uploads/2015/11/2013_DayanaNataliaTrifoni.pdf.

Data de submissão: 14/04/2020

Data de aceite: 20/11/2020



Hablando sobre género y sexualidad con adolescentes

Talking about gender and sexuality with teenagers

Luiza Andrade Pereira Ferrer Silva
Estudiante de Psicología
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: luizaferrer01@outlook.com

Marla Ariana Silva
Enfermera. Estudiante de maestría en Ciencias
Universidade Federal de São João del-Rei
E-mail: marla_ariana@hotmail.com

Alexandre Coutinho de Melo
Enfermeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: alexandre.m.coutinho@hotmail.com

Eduarda Pampolin Miessi Luchini
Psicóloga
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: eduarda.luchini@gmail.com

Camila Souza de Almeida
Enfermera. Doctora en Ciencias da Salud. Estudiante de Enfermería
Universidade do Estado de Minas Gerais
E-mail: csalmeida_1@hotmail.com

RESUMEN

La adolescencia, a lo largo de la historia, ha sido analizada de diversas formas, dependiendo del contexto sociocultural en el que se inserta el adolescente. En algunos contextos, el período de la adolescencia no se considera, mientras que en otros, es problemático y conflictivo. Tiene como objetivo comprender las opiniones de los adolescentes sobre el tema y promover el debate y suscitar dudas sobre las reglas empleadas socialmente. Se trata de un relato de experiencia del proyecto de extensión titulado "Debatendo questões de gênero e sexualidade na escola" ("Debatiendo cuestiones de género y sexualidad en la escuela"), en que fueron realizados grupos operativos con adolescentes de 13 a 15 años de edad, en una esuela estadual de una ciudad del interior de Minas Gerais. La audiencia alcanzada fue de 16 adolescentes, con una edad promedio de 14 años. Se sugiere realizar una formación permanente dirigida a docentes de diferentes disciplinas, pues, como educadores, influyen en la formación de los jóvenes por lo que hablan y representan.

Palabra clave: Adolescente, Identidad de género, Sexualidad.

ABSTRACT

Adolescence, throughout history, has been analyzed in several ways, depending on the socio-cultural context in which the adolescent is inserted. In some contexts, the period of adolescence is not considered, while in others, it is troubled and conflicted. It aims to understand the views of adolescents on the subject and promote debate and raise doubts about the rules employed socially. This is an experience report of the extension project entitled "Debating gender and sexuality issues at school", in which operative groups were held with teenagers from 13 to 15 years old, in a state school in a city in the interior of Minas Gerais. The audience reached was 16 adolescents, with an average age of 14 years. It is suggested to carry out permanent education aimed at teachers of different disciplines, because, as educators, they influence the formation of young people by what they speak and represent.

Keyword: Adolescent, Gender Identity, Sexuality.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia, a lo largo de la historia, ha sido analizada de diferentes formas, dependiendo del contexto sociocultural en el que se inserta el adolescente, ya que en algunos períodos no es considero, mientra que en otros, es problemático y conflictivo (Trifoni, 2013).

En el mundo occidental, este período de la vida está marcado por intensos cambios físicos y psicosociales, en los que el adolescente desea nuevas experiencias y sensaciones. Entre ellas, el interés sexual. Surge como resultado de la pubertad, un evento considerado fisiológico, pero marcado por los factores sociales (Trifoni, 2013).

Con el despertar del interés sexual, otras cuestiones salen a la luz, como las relacionadas al género y a las curiosidades acerca de la sexualidad. Tales cuestiones, si no trabajadas con los adolescentes, plantean dudas y los exponen a comportamientos de riesgo, ya que son comunes las dudas sobre la diferencia entre géneros y sexualidad en este grupo de edad.

Este artículo adopta el término sexualidad como algo inherente al hombre, que lo afecta de manera individualizada, especialmente a los adolescentes, que pasan por cambios que generan angustias y dudas acerca del tema. (Domingues *et al*., 2018; Morais *et al*., 2020). El género, por su vez, se entiende como algo que va más allá del sexo biológico, ya que es desarrollada en cada individuo, llevándose en consideración las cuestiones sociales, culturales y discursivas de la época y el lugar donde se vive (Marcon *et al*., 2016). Además, es caracterizado como algo performativo, o sea, se da por la imitación de actos de lo señalado como de un género específico (Butler, 2018).

La sociedad contemporánea está envuelta en paradigmas heteronormativos, que determinan la heterosexualidad como un patrón a ser seguido, y los adolescentes tienden a reproducir este modelo, dándole el título de normal y natural, y todo lo que escapa de la norma se considera anormal, patológico (Butler, 2018).

Frente a estas consideraciones, y por estar interconectado con las normas sociales y culturales, las personas que no se encajan en la heteronormatividad están expuestas a mayores niveles de violencia (Cerqueira *et al*., 2018). Por todo esto, se expone que esta imposición de patrones debe ser discutida. Y es necesario que estas discusiones sean realizadas en espacios sociales, como escuelas y unidades de salud.

La escuela es una institución normativa, capaz de cambios paradigmáticos y promoción de discusiones, pero puede ser también un entorno de reproducción social, que conduce a la perpetuación de la desigualdad social y la violencia. Todo dependerá de cómo los asuntos considerados tabúes se abordarán por los profesores y la junta escolar (Morais *et al*., 2020).

Para que una educación sea emancipadora y lleve a cambios a corto y largo plazos, discusiones acerca de las reglas sociales, como la heteronorma-

tividad, la violencia y otros temas relacionados con la sexualidad deben ser discutidas, principalmente en la adolescencia, ya que es un período de grandes cambios conductuales y sociales (Campos *et al*., 2018).

Ante esto, y considerando la necesidad de discusión y empoderamiento de los adolescentes acerca del tema de sexualidad y género, el proyecto tuvo como objetivo debatir cuestiones de género y sexualidad con adolescentes de un municipio en el medio oeste de Minas Gerais. Desde esta perspectiva, el objetivo fue comprender cuáles son las visiones de los adolescentes acerca del tema, promover el debate sobre los prejuicios y la violencia y suscitar dudas acerca de las reglas empleadas socialmente.

INFORME DE EXPERIENCIA

El informe de experiencia proviene del proyecto de extensión "Debate sobre cuestiones de género y sexualidad en la escuela", en el que se realizaron grupos operativos con adolescentes de 13 a 15 años en una escuela pública de una ciudad del interior de Minas Gerais.

La metodología elegida para abordar la temática fue la de grupos operativos, propuesta por el psiquiatra suizo-argentino Pichon-Rivièri, que consideraba grupo como una aglomeración restringida de personas, conectados por el tiempo y el espacio, proponiendo una tarea – explícita o implícitamente – que se constituye con su finalidad. Además, los individuos forman una estructura dinámica llamada vínculo, permitiendo a los participantes reflexionar acerca de sus costumbres y encontrar maneras de cambios de sus concepciones y comportamientos, algo fundamental para alcanzar el objetivo del trabajo (Pichon-Rivièri, 1998).

En la realización de los grupos operativos, diversas técnicas pueden ser adoptadas, que van desde las dinámicas hasta las teatrales (Martins, 2003). Por tratarse de adolescentes, optamos por el uso de juegos, pues, por este medio, los jóvenes pueden expresarse mejor y hay una mayor posibilidad de transformar pensamientos y temas en actitudes concretas (Lopes, 2014).

El proyecto ocurrió en un municipio de tamaño mediano, con 230 mil habitantes, con carácter urbano y un *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal* (IDHM) de 0,764. La enseñanza tiene un IDHM de 0,702, con 76,08% de adolescentes de 11 a 13 años con Educación Primaria completa.

La escuela está ubicada en un barrio periférico de la ciudad, donde hay una gran gama de estudiantes de barrios con diferentes patrones sociales. Antes del inicio de los grupos, se realizó una reunión con la directora de la escuela, para la cual se presentó la propuesta de proyecto. Al permitir su realización, se combinaron las reglas, los días y los horarios en los que ocurrirían los encuentros, para no perjudicar la rutina escolar. Los padres autorizaron la participación de los alumnos por medio de la firma del *Termo de Consentimento Livre e Escla-*

recido (TCLE), así como los estudiantes firmaron el *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (TALE).

En total, se realizaron cinco grupos operativos. Con intervalos quincenales, todos los encuentros ocurrieron en la escuela, en una sala reservada a tal fin. El tiempo aproximado de duración fue de cincuenta minutos. El público alcanzado fue de 16 adolescentes, con una edad promedia de 14 años. Todos estudiaban en el 9º año de la escuela primaria, siendo 7 niñas y 9 niños.

El proyecto fue coordinado por una docente de la Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, licenciada en Enfermería y trabajando en las áreas de salud mental y salud del adolescente. Dos estudiantes fueron las responsables de coordinar los grupos, una estudiante del 4 ˚ período de psicología y la otra del 8º período de enfermería. Se pretendía formar un equipo interdisciplinario, pues así se logra una percepción más completa de la temática.

Como mencionado, hubo un total de cinco encuentros, de octubre a diciembre. Los temas abordados, en este orden, fueron: "Miedo a los desafíos "; "*Collage* con figuras que determinan el papel del hombre y de la mujer en la sociedad"; "Discusión sobre el respeto al cuerpo y el género a partir de canciones"; "Teatro representativo de los tipos de parejas"; y "Juego: acierta o falla", sobre infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.

En el primer encuentro, la propuesta inicial fue, además de realizar las presentaciones, promover una interacción entre los adolescentes y las alumnas coordinadoras del proyecto, así como la presentación de los participantes y el tema. Se solicitó la delimitación de algunas reglas internas para el funcionamiento del grupo, con el objetivo de una mejor dinámica. Las sugerencias hechas fueron acerca del respeto a la opinión del colega: libertad para cuestionar e informar sobre sus experiencias propias y garantía de confidencialidad para el grupo, o sea, los comentarios hechos en el grupo no serían divulgados.

Cuando abordados estos temas entre el grupo, se estableció el siguiente contrato: aclaración de la propuesta de trabajo; número de encuentros, que serían cinco, desde las 10:35 a las 11:25 por la mañana, en una de las salas facilitadas por la coordinación; el día de la semana como lunes o miércoles, en un período quincenal. Después del contrato, se inició una dinámica para romper el hielo con el tema "Miedo a los desafíos", en la que se utilizó una caja negra con chocolates. La música sonaba, y cuando era interrumpida, el adolescente debería elegir si abriría o no la caja para saber qué había dentro.La dinámica tuvo como objetivo discutir sobre el miedo a lo desconocido. El grupo concluyó que lo nuevo y lo diferente pueden ser algo positivo.

Imagen 1

Grupo operativo 1, dinámica "Miedo a los desafíos"

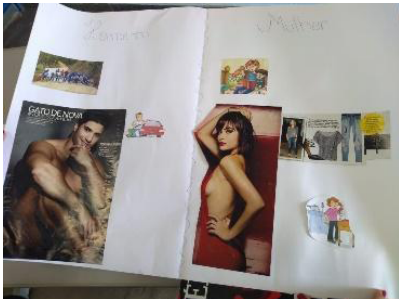


Fuente: acervo personal de los investigadores.

El tema propuesto para el segundo encuentro fue discutir el papel del hombre y la mujer en la sociedad. El aula se dividió en tres grupos. Cada uno recibió dos cartulinas, revistas y material de *collage*. En cada cartulina, los grupos deberían colocar imágenes que se refieren al universo masculino y femenino. Después de la realización del collage, se hizo un círculo y se propuso una discusión sobre el papel del hombre y la mujer en la sociedad. Se notó que, a pesar de existir estereotipos relacionados con los objetos, como los coches al universo masculino y los utensilios domésticos al femenino, muchos adolescentes, especialmente las niñas, cuestionaron los lugares sociales, lo que llevó a una discusión que les hizo reflexionar sobre tales espacios y objetos sociales.

Imagen 2

Grupo operativo 2, "Papel social del hombre y de la mujer"



Fuente: acervo personal de los investigadores.

En el tercer encuentro, se trabajó sobre el "Respeto al cuerpo y género". Para trabajar el tema se utilizó música. Fueron elegidas tres musicales con temas relacionados con el cuerpo femenino, el prejuicio de género y transexua-

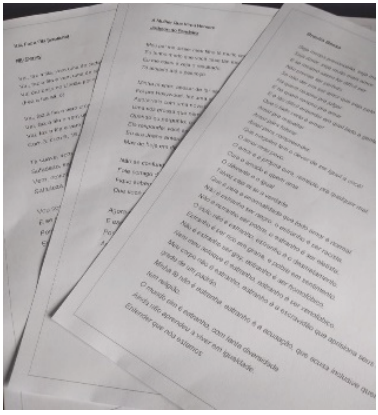
lidad. Las músicas elegidas fueron: "Vai, faz a fila" – MC Denny, "A mulher que virou homem" – Jackon do Pandeiro, y el poema "Diversidade" – Bráulio Bessa.

Todos recibieron la letra impresa y se escuchó la música. Después de ese momento, se abrió la discusión sobre cada letra y sus significados. Los participantes informaron cuánto prestaron atención a la letra de la canción. "Vai, faz a fila" era diferente a simplemente escuchar el "ritmo", porque cuando se lee la letra, se tiene la dimensión de cómo el cuerpo de la mujer es objetivado por las canciones, especialmente en el *funk*. En la discusión sobre la letra de "A mulher que virou homem", los adolescentes mostraron curiosidad por el tema de la transexualidad y cuestionaron sobre la identidad de género y la "elección sexual" (expresión utilizada por los propios adolescentes, en lugar de "orientación", hecho que denota cierto desconocimiento sobre el asunto), demostrando confusión con los temas. Durante la discusión, se hizo un relato de la experiencia de un adolescente que tiene un hermano transexual.

Las discusiones sobre el tema de la identidad de género fueron interesantes, pues algunos adolescentes que inicialmente mostraron cierto prejuicio fueron cuestionados por otros estudiantes y llevados a repensar sus posiciones. Así, por medio de informes y diálogos, evidenciaron que, aun sin entender el porqué de la orientación sexual o identidad de género del individuo, esto debe ser respetado.

Imagen 3

Grupo operativo 3, "Respeto al cuerpo y al género"



Fuente: acervo personal de los investigadores.

En el cuarto encuentro, se aplicaron técnicas teatrales, principalmente la de inversión de papeles (ponerse en el lugar del otro). Los miembros destacaron su curiosidad para realizar la propuesta. Se organizaron en cuatro grupos que recibieron casos diferentes: el caso de una pareja de hombres; el caso de una

pareja de mujeres, otra de un hombre transexual y un hombre heterosexual, y una pareja heterosexual que "descubre" que el niño es homosexual.

Presentada la idea, se notó una inquietud por parte de los estudiantes, ya que nunca habían hecho este tipo de actividad. Además de la timidez y el miedo al juicio de los colegas ante la actuación que realizarían. Sin embargo, con la excepción de uno, propusieron intentarlo. El resultado fue sorprendente, pues, la técnica fue enriquecedora para ellos al estimularlos a empatizar con aquellos que huyen del patrón heteronormativo, además de ofrecer una mejor comprensión sobre los diferentes tipos de género, especialmente el transexual, lo que fue un tema de dudas en el encuentro anterior.

Además, durante la discusión sobre la dinámica, fue cuestionado al estudiante que optó por no actuar, el motivo de esta decisión, y si se debía al hecho de que tendría que incorporar a un homosexual. Fue en este espacio de tiempo que muchos se sintieron cómodos para hablar sobre sus experiencias con casos relacionados con el género y la sexualidad, principalmente sobre cuestiones familiares. El adolescente, que aún no había interactuado con el grupo, luego informó que su hermana es lesbiana, y por todo lo que ella pasó y representa, todavía era un asunto difícil para él. El grupo, en general, concluyó que, además de la empatía y el respeto, es necesario escuchar al otro antes de realizar juicios, y es a través de esta actitud que se hacen posibles las transformaciones sociales.

Imagen 4

Grupo operativo 4, actuación "Tipos de parejas"



Fuente: acervo personal de los investigadores.

En el encuentro final, se realizó un juego sobre el conocimiento sobre las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos. Se formaron dos grupos con ocho miembros de ambos sexos cada uno. El objetivo era que, cuando la coordinadora terminara de leer las tarjetas con las principales características de las ITS y métodos anticonceptivos, un integrante de cada grupo tendría que correr al otro lado de la sala y tocar la pizarra, dando a su equipo la oportunidad de responder correctamente. En caso de que se equivocaran, el

otro equipo podría responder, y si se equivocasen, la coordinadora explicaba de qué se trataba y avanzaba a la siguiente tarjeta, y se repitió todo.

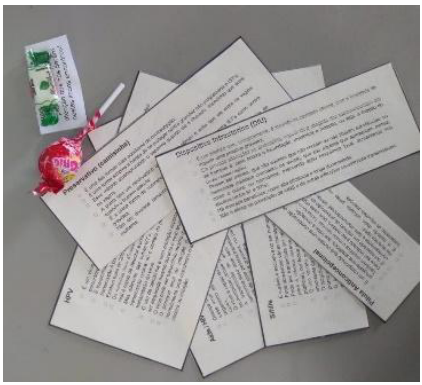
Fueron en total 6 tarjetas – que contenían información sobre el VIH, la sífilis, el VPH, los "condones", las píldoras anticonceptivas y los DIU. En caso de que el grupo que tocaba la pizarra primero contestara correctamente, obtendría dos puntos; en caso de que el primero contestara incorrectamente y el siguiente lo lograse contestar correctamente, este obtendría 1 punto; en caso de que los dos fallaran, nadie ganaba puntos.

Los contenidos elegidos para integrar el conjunto de información de las tarjetas de las infecciones de transmisión sexual fueron las formas de transmisión, síntomas, formas de prevención, datos estadísticos sobre individuos con estas infecciones y el ciclo patógeno. Ya en los métodos, se abordó la forma en que actúan, cómo protegerse de las infecciones y/o embarazo, cómo utilizar cada uno de ellos (destacando la necesidad de seguimiento ginecológico para las mujeres) y los diferentes tipos de infección.

Entre todos los encuentros, se notó que este fue el que trajo mayores dificultades a los adolescentes, y que muchos desconocían la importancia de los métodos anticonceptivos, especialmente los condones – lo único que previene infecciones y embarazos no planeados. Para el cierre, fue entregue un mensje con un dulce de agradecimiento. Se abrió el espacio en el círculo de conversación para aclarar dudas sobre el tema discutido, y luego ocurrió la despedida.

Imagen 5

Grupo operativo 5, "Juego de IST's y anticonceptivos"



Fuente: acervo personal de los investigadores.

Los alumnos informaron que la experiencia de aprendizaje en forma de grupo operativo con actividades lúdicas fue efectiva, pues estarían "cansados" de clases formales y conferencias en las que solo escuchaban y los escuchaban poco.

Una de las limitaciones del proyecto fue que, como los encuentros se realizaban los miércoles el día de la clase de educación física, algunos par-

ticipantes terminaron por no comparecer. El tiempo también fue una de las limitaciones, ya que en muchas ocasiones los encuentros se retrasaron debido a otras actividades.

DISCUSIÓN

Al discutir sobre género y sexualidad como adolescentes que participan en el grupo operativo, se queda evidente, por medio de las acciones desarrolladas en la escuela en relación a la temática, que para algunos, la comprensión del concepto, la prevención de las ITS, los anticonceptivos, el embarazo precoz y otros asuntos abordados aún es limitada. Se comprendió que el conocimiento de los adolescentes sobre las temáticas abordadas es incipiente y hay resistencia por parte de algunos a discutir o actuar, hecho que dificulta la superación de concepciones fragmentadas basadas en valores y principios conservadores de la moralidad y la religiosidad.

La escuela es un espacio donde la diversidad de culturas, religiones, creencias, estilos de vida, pensamientos, etnias, género, identidades está presente y representa un lugar importante para trabajar conocimientos, habilidades y cambios de comportamiento, porque es el lugar donde el adolescente pasa la mayor parte de su día (Gomes, 2013). Por lo tanto, se convierte en un entorno ideal y adecuado para el desarrollo de acciones educativas, de posible actuación en diferentes áreas del conocimiento humano. En el contexto actual, hay un debate sobre la discusión del tema en el espacio escolar; tales resistencias evidencian un modelo de sociedad patriarcal, sexista, heteronormativo y prejuicioso (Mantovani *et al*., 2016).

El Ministerio de Educación (*Ministério da Educação* - MEC) considera la escuela como un compañero de la familia y la sociedad en la promoción de la salud de los niños y adolescentes, y asigna a las escuelas, la corresponsabilidad en la orientación de los niños desde el preescolar hasta la Escuela Primaria. "En el diálogo entre la escuela y las familias, se pretende que la sexualidad deje de ser un tabú y, al ser objeto de discusión en la escuela, posibilite el intercambio de ideas entre la escuela y las familias" (Brasil, 1998, p. 304). Por otro lado, la literatura también señala la dificultad que las escuelas y las familias todavía presentan para abordar, con niños y jóvenes, el tema de la sexualidad (Nogueira *et al*., 2011).

Según Nogueira *et al*. (2011), el tema es controversial en el ámbito público y privado. La sexualidad, tratada sin el descubrir del propio "yo" y del reconocer al otro, se vuelve poco significativa, no logrando discusiones más profundas sobre los valores individuales y sociales, lo que de hecho importan en el proceso educativo. De esta manera, se reconoce que un abordaje transdisciplinario de la sexualidad requiere una buena formación de profesores y profesionales de la salud y materiales educativos adecuados.

En un estudio realizado en una escuela de Paraná, los propios profesores afirman no estar preparados para trabajar con cuestiones de diversidad en la escuela, especialmente sobre género y sexualidad (Mantovani *et al*., 2016). Así, la información y la orientación sobre la anatomía y fisiología del sistema reproductivo, aunque necesarias, no son suficientes. Hablar de sexualidad es referirse también a sentimientos, emociones y afectos fundamentales en el desarrollo y la vida psíquica del ser humano (Brêtas *et al*., 2015).

Desde esta perspectiva, el escenario en las escuelas es preocupante, pues no se percibe la vinculación de los contenidos al contexto de los alumnos, principalmente aquellos que tratan temas que están destinados a ayudar al joven a comprender su propio cuerpo y sus relaciones amorosas, así como el desarrollo de la responsabilidad por su salud y la del otro con quien se relaciona. Para temas como la sexualidad, que requieren no solo el dominio del conocimiento biológico, pero también la reflexión sobre la vida y el entorno en el que se vive, la construcción de nuevos conocimientos exige procesos únicos y creativos que preparen a los ciudadanos para vivir su cotidiano (Nogueira *et al*., 2011).

CONCLUSIÓN

El proyecto resultó de gran importancia, a la vista de los resultados logrados por los informes de los adolescentes. Como presentados en los datos antes mencionados, se nota que hay fallas de comunicación sobre género y sexualidad en las escuelas, contenido vital para la formación biopsicosocial de los adolescentes. Ante esto, se observa que es urgente el abordaje del asunto en el aula.

Por comprender que esta es una temática delicada y envuelta en tabúes, se cree que las alianzas entre escuelas y universidades sean una estrategia interesante porque se trata de una nueva mirada a la temática, que no se limita a disciplinas y conferencias. Este trabajo conjunto, realizado en forma de diálogo, crea un vínculo de grupo y respeto por el otro, como se notó en este trabajo.

Además, se sugiere realizar formación permanente para profesores de diferentes disciplinas, pues, como educadores, los profesores influyen, por lo que dicen y representan, en la formación de los jóvenes. Además, los contenidos diversos comunican con la problemática de género y sexualidad, y deben ser pensados desde diferentes ángulos.

Así, se cree que estas consideraciones contribuirán a cambiar este escenario y que un diálogo eficiente será logrado. Finalmente, a través del camino realizado y todo relatado, hay la expectativa que el proyecto se vuelva a aplicar en nuevas escuelas y que el informe de experiencia sirva de faro para otros investigadores y educadores del área.

Financiación:

Beca de iniciación científica del Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG - PAEx /UEMG.

Agradecimientos:

Agradecemos el apoyo de la Liga Acadêmica de Saúde Mental: Insanos da UEMG.

REFERENCIAS

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*: *temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brêtas, J. R. S., et al. (2015). Corpo, gênero e sexualidade: práticas de extensão universitária. *Revista Ciência em Extensão*, 11(1), 100–115.

Butler, J. (2018). *Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade*. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campos, H. M., et al. (2018, jul./set.). Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias! *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, 13(3), 1–16.

Cerqueira, D. C., et al. (2018). *Atlas da Violência*, *2018*.

Domingues, E., et al. (2018, jul./set). Oficinas com adolescentes do MST: sexualidade, diversidade sexual e gênero. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, 13(3), 1–15.

Gomes, C. de M. (2013, jan./mar.). Vivência em grupo: sexualidade, gênero, adolescência e espaço escolar. *Revista de APS*, 16(1), 103-111.

Lopes, G. T. (2014). Percepções de adolescentes sobre uso/dependência de drogas: o teatro como estratégia pedagógica. *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*, 18(2), 202–208. http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20140029.

Mantovani, T. M., & Martelli, A. C. (2016). Sexualidade e adolescência: conversas sobre diversidade sexual e de gênero na escola. *Cadernos PDE,* 2, 1-64.

Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V., & Gesser, M. (2016, mai./ago.). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 20(2), 291–302. http://dx.10.1590/2175-3539/2015/0202968.

Martins, S. T. F. (2003, jan./jun.). Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, 15(1), 201-217. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011.

Morais, S. P., Da Silva Brêtas, J. R., & De Souza Vitalle, M. S. (2020). Educação escolar, sexualidade e adolescência: uma revisão sistemática. *Journal of Health Sciences*, 20(3), 221–230. http://dx.doi.org/10.17921/2447-8938.2018v20n3p221-230.

Nogueira, M. J., et al. (2011). Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(4), 941–956. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000400011.

Pichon-Rivièri, E. (1998). *Teoria do Vínculo.* São Paulo: Martins Fontes.

Trifoni, D. N. (2013). *Análise da Determinação Social da Saúde*: *olhares e vozes de adolescentes do Itapoã – DF*, 147f. [Dissertação, Mestrado em Ciências da Saúde, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília]. http://ecos.unb.br/wp-content/uploads/2015/11/2013_DayanaNataliaTrifoni.pdf.

Fecha de envío: 14/04/2020

Fecha de aprobación: 20/11/2020


VLTRA
PLVS

Ensino de língua espanhola e extensão universitária: relato de experiência de uma professora em formação inicial

Spanish language teaching and university extension: experience report of a teacher in training

Aline Silva Gomes
Professora do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
asgomes@uneb.br

Cyndi Amanda Araújo de Souza
Estudante do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
cyndiamanda@outlook.com

RESUMO

Neste artigo, temos o objetivo de compartilhar um relato da experiência vivenciada por uma professora de espanhol, em formação inicial, dentro do projeto de extensão intitulado "Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade". Essa ação educacional, desenvolvida na cidade de Salvador-Bahia, tem como objetivo oferecer cursos de espanhol abertos ao público em geral, no intuito de proporcionar-lhe o contato com o idioma em foco e seus aspectos culturais. Neste texto, confirmamos a importância de incentivar o contato dos estudantes de licenciatura em Letras-Espanhol com diferentes grupos da sociedade, no intuito de auxiliá-los a compreender peculiaridades do trabalho docente. Desse modo, o projeto tem cumprido o seu papel ao atender a Política Nacional de Extensão Universitária.

Palavras-chave: Extensão universitária, Formação docente, Língua espanhola.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an account of experiences of a pre-service Spanish teacher at the Teaching and Learning the Spanish Language in Community extracurricular language course. This educational initiative takes place in the city of Salvador-Bahia and aims to offer free Spanish lessons to the college students and the local community in order to provide them with language lessons based on a teaching methodology focused on language cultural aspects. In this text, we confirm the importance of encouraging the contact of undergraduate students in Spanish with different groups in society, in order to help them understand peculiarities of teaching work. Therefore, this project has fulfilled its role in meeting the National Policy of University Extension.

Keywords: University extension, Teacher training, Spanish language.

INTRODUÇÃO

Neste texto, temos como finalidade compartilhar um relato da experiência vivenciada por uma professora de Espanhol em formação inicial dentro do projeto de extensão intitulado "Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade". Trata-se de uma ação educacional, iniciada em 2015, que tem como propósito oferecer cursos de espanhol para crianças, adolescentes, jovens, adultos e público da terceira idade, residentes na cidade de Salvador -Bahia, no intuito de proporcionar-lhes o contato com o idioma em foco e seus aspectos culturais. Ademais, tencionamos desenvolver práticas pedagógicas que visem o amadurecimento profissional e pessoal dos estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas da UNEB, *Campus* I (doravante Curso 404), tendo em vista a ação ativa e reflexiva dos referidos discentes inseridos em diferentes setores da sociedade, servindo como instrumento crucial para o professor em formação. Em linhas gerais, objetivamos fomentar uma relação de maior aproximação entre a Universidade, em particular o Curso 404, e a comunidade externa, com vistas a promover o aperfeiçoamento e a transformação mútua dos membros envolvidos.

O desenvolvimento do projeto em foco também visa atender às demandas da Política Nacional de Extensão Universitária, sendo relevante, em especial, dentro do contexto educacional da capital baiana, por diferentes razões. Primeiramente, destacamos a importância da Língua Espanhola no cenário brasileiro ao longo de décadas, em particular nos anos 90 do século XX. O estabelecimento do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)[1], em 1991, e a intensificação do fenômeno da globalização foram, e são, parcialmente responsáveis pela valorização dessa língua no Brasil, uma vez que fomentaram uma maior aproximação entre os países membros e facilitou a circulação da população dos países que assinaram o acordo. Além do interesse particular que a língua e as culturas hispânicas despertam nas pessoas (Sedycias, 2005, p. 21), é importante perceber que vivemos numa época de relações político-comerciais que nos decanta, de certo modo, pela necessidade do conhecimento desse idioma (Gomes, 2018).

A sanção da Lei 11.161, no dia 05 de agosto de 2005, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, também foi um fato importante. Essa Lei (que infelizmente foi revogada pela Medida Provisória nº 746 do governo federal, transformada na Lei 13.945, aprovada em 16 de fevereiro de 2017) tornava obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas do Ensino Médio. Entretanto, destacamos que, apesar das inúmeras dificuldades na implementação da Lei 11.161/2005, o governo brasileiro investiu na formação de professores de espanhol, por meio da abertura de mais vagas nas licenciaturas e de concursos públicos para docentes em instituições de ensino superior fe-

[1] O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80. Os membros fundadores do MERCOSUL são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. Fonte: http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul.

derais, dentre outras medidas, além da capacitação daqueles que já ministram aulas.

Outra justificativa para propor esse projeto de extensão é a constatação de que as oportunidades de acesso à Língua Espanhola na capital baiana ainda são restritas: na Educação Básica, por exemplo, mesmo com a implantação da Lei 11.161/2005, o número de instituições que ofertam o idioma no currículo é reduzido (Nogueira, 2007). Quando se trata do Ensino Fundamental II, em particular, a situação se torna ainda mais grave; a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional determina que pelo menos uma língua estrangeira moderna seja oferecida. Contudo, o que ocorre é que a maioria das escolas desse nível de ensino opta pela oferta da Língua Inglesa. Vale ressaltar que a proposta de cursos de espanhol para crianças e adolescentes fora do contexto escolar em Salvador é bastante escassa e, quando ocorre, apresenta custos elevados para a maior parte da população. Com relação à oferta de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para o público da Terceira Idade, na capital baiana, pouco se tem informações.

Em um plano mais abrangente, um dos fatores que permeiam e que dão sentido a essa proposta, além do desenvolvimento pedagógico dos discentes do Curso 404 da UNEB e sua relação com outros grupos da sociedade, é a valorização da oferta da Língua Espanhola entre diferentes grupos da sociedade soteropolitana. Assim, acreditamos que o projeto tem contribuído – entre outros propósitos – para a expansão da oferta de ensino de espanhol em Salvador, no intuito de promover a integração entre os diferentes saberes e, consequentemente, propiciar experiências e oportunidades de estabelecer conexões entre teoria e prática.

Este artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, "Introdução", contextualizamos o trabalho proposto. Na segunda seção, "Sobre a Política Nacional de Extensão Universitária", discorremos acerca dos principais aspectos relacionados à política nacional de extensão universitária e suas implicações. Na terceira seção, "A Aprendizagem de Línguas e o Fator Idade", apresentamos uma revisão bibliográfica concisa sobre a aquisição/aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira em indivíduos de distintas idades, destacando as diferenças comumente apontadas nesse processo. Na quarta seção, 'Caminho Percorrido e Relato de Experiência", analisamos a narrativa de uma professora de espanhol em formação inicial, ex-monitora do projeto, em que ela compartilha suas vivências ao ministrar aulas de espanhol para crianças de diferentes idades.

Por último, nas considerações finais, discorremos sobre a importância desse projeto na formação dos estudantes do Curso 404 e a necessidade de se promover, dentro dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol ofertados no Brasil, ações extensionistas que propiciem aos discentes oportunidades que os auxiliem na construção de sua identidade profissional.

SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Política Nacional de Extensão Universitária, deliberada pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 2012, em conjunto com as universidades públicas, consiste em uma iniciativa que tem como principal objetivo tornar a Universidade pública "um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia" (FORPROEX, 2012, p. 4). Essa política possui diretrizes e estabelece diferentes objetivos como, por exemplo: contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas do país; conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas Brasileiras; possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais, relacionadas com diferentes áreas; atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional especialmente na América Latina; etc. (FORPROEX, 2012, p. 5-6).

De acordo com o FORPROEX (2012, p. 15), "a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade". Além de apresentar o conceito de extensão, o documento elaborado também expõe as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações extensionistas universitárias, de forma ampla e aberta. São as seguintes: i) interação dialógica; ii) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; iii) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; iv) impacto na formação do estudante; e v) impacto e transformação social. O objetivo primordial dessas diretrizes é superar a crise institucional, da hegemonia e da legitimidade.

A Universidade tem diante de si diferentes desafios. Para que o seu papel seja pertinente na sociedade, ela deve considerar tanto o contexto nacional quanto o internacional. Segundo o documento,

> cabe a ela promover a superação da perplexidade, da paralisia teórica e prática, do adesismo e do voluntarismo ingênuo. Enquanto instituição produtora do conhecimento, a Universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para intervenções e atuações mais lúcidas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor (FORPROEX, 2012, p. 10).

Em resumo, a Universidade possui a missão de ser um veículo capaz de promover transformações, em diferentes esferas do corpo social, por meio de práticas democráticas e transparentes. No que diz respeito às políticas públi-

cas, o texto destaca que, para que o Estado seja efetivo em suas intervenções sociais e econômicas, ele depende do papel da Universidade, especialmente a pública. Pelo fato de ser considerada uma instância de produção de conhecimento, esta deve ser capaz de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, bem como os profissionais idôneos para impulsionar o desenvolvimento da humanidade (FORPROEX, 2012, p. 12).

Assim como ocorre em diferentes órgãos de atuação nacional e internacional, a Universidade Pública no Brasil tem encontrado diferentes entraves que, de certo modo, limitam as suas ações. Consequentemente, essas limitações afetam diretamente o desenvolvimento da Extensão Universitária. Por outro lado, o texto evidencia dois avanços nesse sentido: o primeiro é a institucionalização da Extensão; o segundo, a priorização da Extensão Universitária em diferentes programas e investimentos do Governo Federal.

O documento também aborda seis princípios básicos que norteiam as ações extensionistas pactuadas no âmbito do FORPROEX. Entre eles estão a ciência, a arte e a tecnologia, assumindo as prioridades locais, regionais e nacionais como alicerce; a participação da Universidade em movimentos sociais, dando prioridade às ações que tenham como foco a superação da desigualdade e da exclusão social existente no país; a prestação de serviços como produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, entre outros (FORPROEX, 2012, p. 21-22). Por outro lado, o texto adverte que há vários desafios para a Extensão Universitária como, por exemplo: estimular, por meio dessa ação, o protagonismo discente no processo de mudança da educação superior, em diferentes âmbitos; garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária; exercitar o papel transformador da Extensão na relação com a Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade; assegurar o uso das tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações da Extensão Universitária etc. (FORPROEX, 2012, p. 22-23).

No que tange às ações políticas, o documento defende que elas devem contribuir no sentido de fortalecer a Extensão Universitária. Para isso, as ações precisam ser normatizadas e implementadas. Alguns exemplos dessas ações políticas são a valorização da participação do docente nas ações extensionistas; formas de financiamento da Extensão Universitária; o processo de aprovação das ações de extensão; programas de bolsa de extensão para os estudantes, entre outras. Além disso, o texto ressalta a importância da articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, com os movimentos sociais e com os setores produtivos da sociedade, a fim de fortalecê-la. Outro desafio primordial para a Extensão Universitária diz respeito ao apoio à ampliação e democratização do Ensino Superior, isto é, a criação de iniciativas que visem à ampliação do acesso à Universidade.

Com respeito à avaliação da Extensão Universitária, o texto menciona a necessidade da formulação de um sistema de informações e de indicadores, de abrangência nacional, que permitam a avaliação das ações extensionistas. No intuito de orientar nesse quesito, o FORPROEX estabelece alguns parâmetros

para avaliação. São eles: i) política de gestão; ii) infraestrutura; iii) relação universidade-sociedade; iv) plano acadêmico; e v) produção acadêmica. Ademais, o documento ressalta que a Extensão Universitária deve ser compreendida como um processo formativo, prospectivo e qualitativo a ser mensurado por critérios objetivos e subjetivos.

Por último, o texto destaca que o FORPROEX formulou, em 2012, uma agenda estratégica composta por 12 ações necessárias para o alcance de seus objetivos no que se refere à Extensão Universitária. Essa agenda considera os múltiplos objetivos das ações extensionistas, bem como os desafios a serem enfrentados para o seu estabelecimento.

Na seção seguinte, apresentamos uma revisão bibliográfica concisa sobre o tema da aquisição/aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira em indivíduos de diferentes idades.

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O FATOR IDADE

Segundo Larsen-Freeman e Long (1994), avaliar a influência do fator idade na aquisição/aprendizagem de Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE) sempre foi um tema controverso. Conforme apontam os autores, há pesquisas que afirmam que a aquisição/aprendizagem de um idioma é um processo que pode ser realizado com sucesso, independente da idade do indivíduo; outros defendem que os adultos aprendem com mais facilidade porque, logo no início, avançam com mais rapidez do que as crianças; já alguns consideram que os adultos possuem desvantagens só em alguns níveis da língua, especialmente na fonologia. Por último, há pesquisas que afirmam que os aprendentes mais jovens têm vantagens, principalmente no que diz respeito às últimas etapas de aquisição; por exemplo, para adquirir/aprender uma L2/LE sem sotaque.

De acordo com a Hipótese de Período Crítico, proposta pelo biólogo Lenneberg (1967), existe uma idade crítica em que a aquisição da língua materna (ou de uma LE) é possível. Para o pesquisador, o período crítico se situa entre os dois anos até a puberdade (entre os 12 e 14 anos), podendo variar conforme o indivíduo e o ambiente linguístico em que ele se encontra. É na puberdade que as limitações na aprendizagem começam a surgir, sendo mais evidentes na pronúncia. Em resumo, essas limitações se iniciam no momento em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro.

Para Schütz (2003), existem alguns fatores que afetam a aquisição da linguagem e que podem auxiliar a explicação do fenômeno da idade crítica. Entre eles estão os fatores biológicos, cognitivos, de ordem afetiva, o ambiente e o *input* linguístico. O fator biológico diz respeito ao processo de lateralização do cérebro que ocorre a partir da puberdade. No cérebro da criança, os dois hemisférios cerebrais estão mais interligados do que no de um adulto, e essa interligação corresponde ao período de máximo aprendizado. Assim, a criança

possui um desempenho superior devido à maior interação entre os hemisférios cerebrais.

Em relação ao fator cognitivo, Schütz (2003) explica que o adulto monolíngue possui uma matriz fonológica sedimentada, uma sensibilidade amortecida, treinada para identificar e realizar os fonemas de sua língua materna. Já as crianças possuem hábitos menos enraizados; como elas estão em processo de formação, têm a habilidade de expandir suas matrizes fonológicas, podendo obter um sistema rico em fonemas pertencentes a outras línguas sem dificuldades.

Os fatores afetivos e psicológicos também podem causar um impacto no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2/LE como, por exemplo: desmotivação, perfeccionismo, dependência da eloquência, falta de autoconfiança, autoconsciência, ansiedade e provincianismo. Todos esses bloqueios podem fazer parte da vida do indivíduo, vindo a manifestarem-se principalmente na adolescência e na fase adulta. Como as crianças se encontram em uma fase em que estão livres desses bloqueios, diferentes estudos têm afirmado que elas demonstram uma capacidade de assimilação superior à dos adultos (Schütz, 2003).

Por fim, no que tange ao ambiente e *input* linguístico, conforme Schütz (2003), Krashen defende que a aquisição de línguas ocorre em situações reais, quando o indivíduo está exposto a uma linguagem levemente acima de sua capacidade de apreensão (porém ainda compreensível). Desse modo, nesse quesito, as crianças têm vantagem em relação aos adultos: no caso das crianças, o ambiente da língua e cultura é mais simples, mais próximo ao seu nível de entendimento, menos abstrato e mais suscetível à aquisição da língua. Por outro lado, os adultos não recebem o mesmo tratamento; o universo de pensamento e linguagem é muito maior, complexo e situado além do seu nível de compreensão.

Bikandi (2000), em seu texto, discorre sobre a influência do fator idade na aprendizagem de uma L2. Ela defende a vantagem de iniciar esse processo logo nos primeiros anos de vida, principalmente se a experiência incluir uma exposição massiva. Assim, o aprendente tem oportunidade e possibilidade de se comportar como um falante bilíngue desde muito cedo.

Martín Martín (2004), em seu trabalho, aponta algumas diferenças entre a aquisição de L1 e a aprendizagem de L2, a saber: i) no que se refere à influência do fator idade no processo de aprendizagem de uma L2, o pesquisador menciona que, ao contrário do adulto, a criança não se importa nem tem medo de cometer erros; ii) a criança não precisa de uma instrução formal para adquirir a língua-alvo semelhante ao nativo em sua língua materna; já o adulto precisa de instrução formal para compreender determinadas informações que não é capaz de captar por um simples *input*; e iii) o objetivo da criança está pré-determinado por sua capacidade de aprender a falar, que lhe impulsiona a essa ação. O adulto, por sua vez, pode concentrar a sua atenção em diferentes objetivos como, por exemplo, aprender uma L2 para ler textos escritos no idioma, para

atender a clientes em um hotel, para comunicar-se em um país que irá visitar etc. (Martín Martín, 2004, p. 266).

Bonfim e Ortiz Álvarez (2008) realizam uma investigação acerca da aprendizagem de Língua Inglesa em adultos, do gênero masculino e feminino, com idades entre 40 e 65 anos. Para embasá-la, as autoras descrevem diferentes aspectos psicológicos e intelectuais que caracterizam um estudante adulto, bem como alguns fatores inerentes ao processo de ensino e aprendizagem do público-alvo. Como resultado, o estudo evidenciou a crença de que a mulher é mais ativa do que o homem – à medida que amadurece –, pois este tende a aposentar-se e a encerrar os seus estudos mais cedo. Outra crença confirmada na pesquisa diz respeito à dificuldade com a habilidade de expressão oral por parte do aprendente adulto. Verificou-se, também, que o interesse dos sujeitos investigados pela aprendizagem da Língua Inglesa é motivado pelo fenômeno da globalização.

Por último, Fernandes (2011) aborda vários aspectos que compõem o processo de aprendizagem de LE na idade adulta, pontuando os conceitos acerca do tema e as diferenças entre aquisição e aprendizagem de idiomas. Em seu estudo, a autora menciona, ainda que de forma breve, a idade como um fator interveniente na aprendizagem de línguas. Em linhas gerais, vários estudos têm sido propostos sobre a aquisição/aprendizagem de L2/LE. No entanto, muitas são as perguntas que ainda continuam sem respostas.

CAMINHO PERCORRIDO E RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de extensão em foco vem sendo desenvolvido na Associação Cristã de Amparo Social (ACAS), em uma Organização Não Governamental (ONG) que funciona em Salvador, em um bairro localizado nas imediações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A organização, fundada em 1991, é uma associação civil, filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como propósito amparar socialmente a comunidade soteropolitana através da implantação de projetos de natureza social e beneficente, como por exemplo, na área da saúde e educação. A parceria entre a UNEB e a referida ONG tem início no ano de 2015, através da oferta do nosso projeto de utilizar seu espaço para nossa atuação.

Em seguida, descrevemos os passos para a execução do curso de espanhol, bem como apresentamos um relato de experiência vivenciada por uma aluna extensionista sem bolsa, que atuou no projeto no ano de 2019.

As aulas de Língua Espanhola foram ministradas por uma estudante em formação, matriculada no 6º período. O público-alvo foram 40 crianças de diferentes idades, divididas em duas turmas (de 20 estudantes cada), por faixas etárias, a saber: i) Ciranda A (6 a 8 anos) e ii) Ciranda B (9 a 11 anos). Os encontros ocorreram às quartas-feiras, pela tarde, e cada aula teve a duração de 60 minu-

tos. Começamos o curso no mês de junho de 2019 e o encerramos no início de dezembro do referido ano, seguindo o calendário proposto pela ONG.

No que tange aos aspectos metodológicos, as aulas foram desenvolvidas por meio de exposições participadas, atividades lúdicas, exercícios individuais e em grupo. Para realizá-las, adotamos os seguintes recursos didáticos: textos impressos, livros de espanhol voltados para crianças, aparelho de som, TV, computador com acesso à Internet e quadro branco. A fim de garantir o bom andamento das aulas, a coordenadora do projeto acompanhava as atividades realizadas pela aluna extensionista sem bolsa, por meio de orientações e revisão dos materiais a serem aplicados em cada encontro.

No projeto de extensão "Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade", a graduanda teve a primeira oportunidade de atuar como professora de Espanhol. Ela explana sobre suas expectativas em relação ao primeiro contato com os alunos e afirma que a recepção deles foi positiva. Em seguida, por meio de perguntas informais, a futura docente faz um levantamento das necessidades das turmas, no intuito de identificar o interesse dos estudantes pela Língua Espanhola. Ademais, ela busca averiguar se eles possuem conhecimentos anteriores do idioma bem como o nível de motivação, conforme podemos ler no seguinte fragmento:

> **Excerto 1:** O meu primeiro contato com os alunos da ONG foi uma experiência muito boa e envolvente. Os alunos foram super receptivos e amáveis comigo. Antes de começar a abordar o primeiro assunto referente à Língua Espanhola, lhes perguntei sobre as aulas que tinham antes (com outra professora) e se gostavam da língua. Todos responderam que sim e pareciam animados (Professora em formação, narrativa escrita).

Em outras palavras, observamos na citação acima que a discente segue um dos passos necessários para o planejamento de aulas, isto é, a análise de necessidades. De acordo com Leffa,

> ...a análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. (Leffa, 2007, p. 16).

Leffa (2007) ainda assevera que é fundamental que o material utilizado pelo aprendente esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido, nesse caso, a Língua Espanhola. Outro ponto importante: o professor deve considerar o conhecimento prévio do aluno. Essa é uma questão crucial, uma vez que os conhecimentos anteriores servirão como base para que o estudante adquira conhecimentos novos e, consequentemente, seja bem sucedido na aprendizagem. Leffa (2007) conclui afirmando que a "análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das

competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender".

Mais adiante, a professora de espanhol em formação inicial descreve brevemente sobre o perfil de cada turma, comparando-as no que diz respeito ao comportamento. Ao observar a conduta de um dos grupos (considerado como o mais inquieto), ela percebe que precisa desenvolver estratégias para captar a atenção dos estudantes. Além disso, a discente compreende que a idade dos alunos bem como o fator alfabetização são elementos que podem interferir – tanto de forma positiva quanto negativa – no processo de aprendizagem, como podemos ver no excerto 2:

> **Excerto 2:** Fiquei responsável por duas turmas: Ciranda A (os alunos mais novos) e Ciranda B (os maiores). Ensinar espanhol para a turma Ciranda A foi um desafio, pois as crianças estavam todo o tempo agitadas, brincando e conversando. Atrair a atenção era muito complicado. Posso afirmar que a turma é mista, pois havia alunos que já possuíam uma boa alfabetização e desenvolviam as atividades com rapidez, e havia alunos que ainda não sabem ler na sua língua materna ou têm dificuldade na leitura (Professora em formação, narrativa escrita).

Mais adiante, a discente continua relatando sobre as dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas, em especial na turma Ciranda A, no que diz respeito ao domínio de classe, conforme podemos ler no seguinte fragmento:

> **Excerto 3:** Todas as vezes que eu tentava explicar um assunto novo e a atividade, já formava um aglomerado de crianças ao meu redor dizendo que não sabia fazer, ou ficavam perdidas e pediam para eu explicar outra vez. Essas foram as minhas maiores dificuldades nessa turma, pois eu me sentia um pouco desconfortável de ensinar uma língua diferente a crianças que ainda não dominavam a sua própria língua (Professora em formação, narrativa escrita).

No entanto, pontuamos que esse tipo de dificuldade é normal e comum no início da prática docente, uma vez que a aluna extensionista sem bolsa ainda encontrava-se em processo de formação profissional. Consideramos o ato de ensinar uma língua estrangeira para crianças uma tarefa complexa, pois exige, em muitos casos, o desenvolvimento de metodologias mistas em sala de aula. Em outras palavras, ao ensinar LE para o público infantil, o professor pode adotar metodologias aplicadas tanto no ensino da língua materna quanto no ensino de língua estrangeira. Vale destacar que, no período anterior à alfabetização, as crianças têm acesso à LE como se estivessem, de certo modo, aprendendo a sua própria língua materna; após a alfabetização, elas aprendem a LE como uma segunda língua. Em muitos contextos, as crianças se encontram em diferentes fases do processo de alfabetização, como é o caso da turma Ciranda A, de acordo com o relato apresentado no excerto 3.

Por outro lado, segundo declaração da docente em formação, a experiência vivenciada com a turma Ciranda B foi positiva e mais proveitosa do ponto de vista didático, dado que todos os alunos já haviam sido alfabetizados em sua língua materna. Ademais, o grupo Ciranda B já possuía conhecimentos prévios de Língua Espanhola e estavam motivados:

> **Excerto 4:** No Ciranda B, a perspectiva já foi diferente, pois todos ali já são alfabetizados e eu não precisava ficar ajudando-os todo o tempo. Conduzir a aula nessa turma foi bem tranquilo, pois os alunos se interessavam em aprender e participavam da aula (Professora em formação, narrativa escrita).

Sobre os aspectos metodológicos a discente afirma que a planificação das aulas se deu de forma amena. Essa declaração se justifica pelo fato de a graduanda já ter cursado componentes curriculares ofertados no Curso 404 com essa finalidade. Sendo assim, consideramos que a estudante em formação teve a oportunidade de estabelecer conexões entre a teoria abordada na Universidade e a prática desenvolvida dentro do projeto de extensão, conforme podemos ler no seguinte trecho:

> **Excerto 5:** O planejamento das aulas foi tranquilo e não tive dificuldade. Utilizei um livro disponibilizado pela professora, voltado para o ensino do Espanhol para as crianças, que me ajudou bastante. Para cada aula, eu escolhia um assunto do livro e eu criava as atividades de acordo com os temas. A equipe administrativa da ONG me proporcionou todos os meios necessários, como as impressões das atividades e o material escolar (Professora em formação, narrativa escrita).

Segundo o excerto 5, outros elementos que contribuíram para o bom andamento do projeto foram o fácil acesso aos materiais necessários assim como o apoio técnico da ONG. Ademais, averiguamos que, ao longo do processo, a graduanda teve a oportunidade de colocar em ação o seu processo criativo, por meio da elaboração de materiais que atendessem às necessidades das turmas.

No que tange aos resultados alcançados durante as aulas ministradas, a futura professora não estava segura com relação ao completo cumprimento dos objetivos propostos pela equipe do projeto de extensão, ao longo do ano. Contudo, ela acredita que cada aluno se apropriou de algum conhecimento de Língua Espanhola, ainda que de forma superficial. Mais adiante, a discente faz uma análise comparativa sobre o desempenho das duas turmas, destacando que o grupo Ciranda B saiu mais enriquecido do processo de aprendizagem. Segundo ela, os melhores resultados nesta turma se devem ao fato de os estudantes terem dado maior atenção às aulas e possuírem conhecimentos anteriores à disciplina, conforme podemos ler no excerto 6:

> **Excerto 6:** Como ministrei poucas aulas por causa do tempo, e também dos encontros que se davam somente uma vez na semana (nas

quartas-feiras), não poderia afirmar que os resultados atingiram o máximo, mas posso dizer que cada aluno aprendeu algo, mesmo que seja simples e pouco. Creio que os resultados do grupo Ciranda B foram mais proveitosos que os do Ciranda A, pela participação ativa das crianças e o nível de conhecimento (Professora em formação, narrativa escrita).

Para encerrar, a docente declara que participar do projeto de extensão como professora de Espanhol foi uma experiência prazerosa e que impulsionou sua promissora carreira, mesmo encontrando alguns percalços ao longo do caminho, como podemos ver no seguinte fragmento:

> **Excerto 7:** Apesar das dificuldades que enfrentei, exercendo meu primeiro papel como professora (foi um pouco desesperador e difícil no começo), eu não voltaria atrás, porque foi uma experiência enriquecedora, divertida e real. É muito bom receber o carinho dos alunos e já ser chamada de "professora" no primeiro dia; foi uma sensação muito boa. Agora eu posso dizer que passei pela fase teoria-prática, pois sei como é estar em uma sala de aula e tentar repassar o que eu aprendi para aquelas crianças (Professora em formação, narrativa escrita).

Ao analisar o excerto 7, ainda podemos perceber que o reconhecimento da atividade de ensino, por parte dos alunos, serve como incentivo para que a discente em formação deseje continuar trilhando o caminho da docência na área de Língua Espanhola. Em linhas gerais, ela reconhece a importância da *práxis* docente para sua formação enquanto professora de espanhol, bem como cidadã que atua na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas reflexões finais, retomamos alguns aspectos que consideramos fundamentais para a elaboração deste artigo, desenvolvido ao longo de quatro seções, no intuito de relembrar o caminho percorrido, a saber: o objetivo, o referencial teórico adotado para a fundamentação, os aspectos metodológicos traçados, e, por último, discorremos sobre a importância desse projeto na formação dos estudantes do Curso 404, assim como sobre a necessidade de se ampliar a oferta de projetos de extensão semelhantes dentro dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol ofertados no Brasil. Esperamos, por meio desse percurso, orientar o leitor para que cheguemos juntos ao fim dessa jornada, visando deixá-lo livre e motivado a ir em frente para sondar outros caminhos.

O objetivo geral deste texto foi partilhar um relato de experiência vivenciada por uma discente matriculada no Curso 404 da UNEB, dentro do projeto de extensão intitulado Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade. A fim de construir o embasamento teórico do trabalho, fizemos um levantamento bibliográfico de livros e artigos publicados sobre o tema proposto.

Elaboramos uma fundamentação teórica dividida em duas partes. Na primeira (Seção 2), com base no documento elaborado pelo FORPROEX (2012), tratamos sobre os principais aspectos relacionados à política nacional de extensão universitária e suas implicações. Na segunda parte (Seção 3), apresentamos alguns trabalhos voltados para a aquisição/aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira por estudantes de diferentes idades. Como referencial teórico, adotamos os estudos de Larsen-Freeman e Long (1994), Bikandi (2000), Martín Martín (2004), Bonfim e Ortiz Álvarez (2008) e Schütz (2003). Na seção 4, analisamos a narrativa de uma futura professora de espanhol, aluna extensionista sem bolsa que atuou no projeto, na qual ela expõe suas experiências ao ministrar aulas de espanhol para crianças de diferentes faixas etárias. Com o objetivo de elaborar uma visão global dos resultados alcançados ao longo do projeto, discorremos, de forma breve, sobre o que a análise nos permitiu confirmar.

Ao adquirir ou aprender uma nova língua, abre-se um mundo de novas possibilidades para o ser humano, tanto no campo pessoal quanto profissional. Por essa razão, muitos indivíduos, em diferentes contextos e circunstâncias, se dedicam a dominar um idioma. Por outro lado, há diversos fatores capazes de interferir no processo de aprendizagem. Entre eles, está a idade. Constatamos que as pesquisas que abordam a idade como fator interveniente na aprendizagem de línguas são relevantes, uma vez que elas podem conceder aos futuros professores de espanhol diferentes orientações que lhes possibilitem elaborar estratégias e propor metodologias que atendam à necessidade de seus alunos, sejam crianças ou adultos. Em resumo, acreditamos que o fator idade não deve ser encarado como um empecilho para aqueles que almejam ensinar um novo idioma (em nosso caso, a Língua Espanhola). Contudo, o professor precisa estar preparado de forma adequada e reunir os recursos necessários para lidar com cada novo desafio.

Por último, reafirmamos a importância desse projeto de extensão na formação dos estudantes do Curso 404, pois a inserção dos licenciandos desse curso nessa iniciativa extensionista certamente tem contribuído para elevar a qualidade das ações acadêmicas ao proporcionar-lhes oportunidades de estabelecerem conexões entre teoria e prática. Acreditamos na importância de incentivar o contato dos discentes com diferentes grupos da sociedade, no intuito de auxiliá-los a compreenderem peculiaridades do trabalho docente. Desse modo, o projeto tem cumprido o seu papel ao atender à Política Nacional de Extensão Universitária.

Para terminar, defendemos que propostas como essas devem ter espaço nos cursos de formação inicial docente, em geral, considerando não somente a abordagem compartilhada neste trabalho, mas também outras.

REFERÊNCIAS

Bikandi, U. R. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madri: Editorial Síntesis.

Bonfim, E. R.; Ortiz Álvarez, M. L. (2008) A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ÁLVAREZ, M. L.(Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes, p. 301-358.

Fernandes, K. A. (2011) A aprendizagem de língua estrangeira na idade adulta: Fatores envolventes. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, p. 5975-5987. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4730_3106.pdf>.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus (2012). Disponível em: https:<//www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.

Gomes, A. S. (2018) *Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação*. 341f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Larsen Freeman, D.; Long, M. H. (1994) Explicaciones de la diferencia de resultados entre aprendices de segundas lenguas. In: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, p. 138-152.

Leffa, V. J. (2007) Como produzir materiais para o ensino de língua. In: LEFFA V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas/RS: Editora da UCPel, p. 15-41.

Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Martín Martín, J. M. (2004) La adquisición de la lengua materna (Ll) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: Sánchez Lobato, J..; Santos Gargallo, I. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 261-282.

Nogueira, L. C. R. (2007) *A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo*. Disponível em <//http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/97-a-implantacao-do-espanhol-na-grade-curricular-das-escolas-publicas-brasileiras-um-desafio-com-prazo>.

Schütz, R. E. (2003) A idade e o aprendizado de línguas. In: *English made in Brazil; educational site*. Disponível em: https:<//www.s.com.br/s-apre2>.html.

Data de submissão: 14/10/2020

Data de aceite: 13/01/2021



Enseñanza de lengua española y extensión universitaria: relato de experiencia de una profesora en formación inicial

Spanish language teaching and university extension: experience report of a teacher in training

Aline Silva Gomes
Professora do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
asgomes@uneb.br

Cyndi Amanda Araújo de Souza
Estudante do Curso de Letras/Língua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
cyndiamanda@outlook.com

RESUMEN

En este artículo, tenemos la intención de compartir un relato de experiencia vivenciada por una profesora de español – en formación inicial –, dentro del proyecto de extensión titulado "Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). Esta acción educacional, desarrollada en la ciudad de Salvador, Bahia, tiene como objetivo ofrecer cursos de español abiertos al público en general, con el propósito de proporcionar el contacto con el idioma en foco y sus aspectos culturales. En este texto, confirmamos la importancia de incentivar el contacto de los estudiantes de la carrera de Letras-Español con diferentes grupos de la sociedad, con el objetivo de ayudarlos a comprender las peculiaridades del trabajo docente. Por lo tanto, este proyecto está cumpliendo su papel al atender la Política Nacional de Extensión Universitaria.

Palabras clave: Extensión universitaria. Formación docente. Lengua española.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an account of experiences of a pre-service Spanish teacher at the Teaching and Learning the Spanish Language in Community extracurricular language course. This educational initiative takes place in the city of Salvador-Bahia and aims to offer free Spanish lessons to the college students and the local community in order to provide them with language lessons based on a teaching methodology focused on language cultural aspects. In this text, we confirm the importance of encouraging the contact of undergraduate students in Spanish with different groups in society, in order to help them understand peculiarities of teaching work. Therefore, this project has fulfilled its role in meeting the National Policy of University Extension.

Keywords: University extension, Teacher training, Spanish language.

INTRODUCCIÓN

En este texto, tenemos como finalidad compartir un relato de experiencia vivenciado por una profesora de Español en formación inicial dentro del proyecto de extensión titulado "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). Se trata de una acción educacional, iniciada en 2015, que tiene como objetivo ofrecer cursos de español para niños, jóvenes, adultos y el público de la tercera edad, residentes en la ciudad de Salvador-Bahia, con el fin de proporcionarles el contacto con el lenguaje en foco y sus aspectos culturales. Además, tenemos la intención de desarrollar prácticas pedagógicas con el objetivo de la maduración profesional y personal de los estudiantes inscritos en el Curso de Profesorado en Letras - Lengua Española y Literaturas de la UNEB, *Campus* I (desde ahora Curso 404), con vista en la acción activa y reflexiva de los referidos alumnos insertados en distintos sectores de la sociedad, sirviendo como instrumento crucial para el maestro en formación. En líneas generales, tenemos como objetivo fomentar una relación más estrecha entre la Universidad, en particular el Curso 404, y la comunidad externa, con el fin de promover la mejora y transformación mutua de los miembros involucrados.

El desarrollo del proyecto en foco también tiene como objetivo satisfacer a las demandas de la Política Nacional de Extensión Universitaria, siendo relevante, en particular, dentro del contexto educativo de la capital bahiana, por diferentes razones. En primer lugar, destacamos la importancia de la Lengua Española en el escenario brasileño a lo largo de las décadas, en particular en los años 90 del siglo XX. El establecimiento del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)[1] en 1991 y la intensificación del fenómeno de la globalización fueron, y son, partes responsables de la valorización de este idioma en Brasil, una vez que ya fomentaron lazos más estrechos entre los países miembros y facilitaron el movimiento de la población de los países que firmaron el acuerdo. Además del interés particular que la lengua y las culturas hispanas despiertan en las personas (Sedycias, 2005, p. 21), es importante darse cuenta de que vivimos en una época de relaciones político-comerciales que nos inclina, de cierta manera, por la necesidad del conocimiento de ese idioma (Gomes, 2018).

La sanción de la Ley 11.161, en el día 5 de agosto de 2005, del entonces Presidente de la República Luiz Inácio Lula da Silva, también fue un hecho importante. Esa Ley (la cual lamentablemente fue derogada por la Medida Provisional nº 746 del gobierno federal, transformada en la Ley 13.945, aprobada el 16 de febrero de 2017) hizo obligatoria la oferta de la asignatura de Lengua Española en las escuelas secundarias. Todavía, destacamos que, a pesar de las numerosas dificultades en la implementación de la Ley 11.161/2005, el gobier-

[1] El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es la más completa iniciativa de integración regional de América Latina, surgida en el contexto de la redemocratización y acercamiento de los países de la región a fines de la década de 1980. Los miembros fundadores del MERCOSUR son Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, signatarios del Tratado de Asunción de 1991. Fuente: http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul.

no brasileño ha invertido en la formación de profesores de español, por medio de la apertura de más vacantes en los cursos de profesorado y de concursos públicos para docentes en instituciones de enseñanza superior federales, entre otras medidas, además de capacitación de aquellos que ya ministraban clases.

Otra justificación para proponer este proyecto de extensión es la constatación de que las oportunidades de acceso a la Lengua Española en la capital de Bahia aún están restringidas: en la Enseñanza Básica, por ejemplo, aun con la implementación de la Ley 11.161/2005, el número de instituciones que ofrecen el idioma en su programa es reducido (Nogueira, 2007). En relación a la Escuela Primaria en los años finales, en particular, la situación se vuelve aún más seria; la actual "*Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*" para la educación nacional requiere que se ofrezca al menos una lengua extranjera moderna. Todavía, lo que ocurre es que la mayoría de las escuelas de ese nivel de enseñanza optan por ofrecer la Lengua Inglesa. Es de destacar que la propuesta de cursos de español para niños y jóvenes fuera del contexto escolar en Salvador es muy escasa y, cuando ocurre, presenta altos costos para la mayor parte de la población. Ya en relación a la oferta de Lengua Española en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y para el público de la Tercera Edad, en la capital baiana, hay poca información disponible.

En un plan más amplio, uno de los factores que permean y dan sentido a esta propuesta, además del desarrollo pedagógico de los alumnos del Curso 404 de la UNEB y su relación con otros grupos de la sociedad, es la valoración de la oferta de la Lengua Española entre distintos grupos de los habitantes de Salvador. Así, creemos que el proyecto ha contribuido - entre otros propósitos - para la expansión de la oferta de la enseñanza de español en Salvador, en vista de promocionar la integración entre los diferentes conocimientos y, en consecuencia, proporcionar experiencias y oportunidades para establecer conexiones entre la teoría y la práctica.

Este artículo está estructurado en cuatro secciones. En la primera sección, "Introducción", hemos contextualizado el trabajo propuesto. En la segunda sección "Sobre la Política Nacional de Extensión Universitaria", tratamos acerca de los principales aspectos relacionados a la política nacional de extensión universitaria y sus implicaciones. En la tercera sección, "El Aprendizaje de Lenguas y el Factor Edad", presentamos una revisión bibliográfica concisa acerca de la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua/Lengua Extranjera en personas de distintas edades, destacando las diferencias comúnmente apuntadas en ese proceso. En la cuarta sección, "Camino Recorrido y Relato de Experiencia", analizamos la narrativa de una profesora de español en formación inicial, ex-monitora del proyecto, en que comparte sus experiencias al dar clases de español para niños de distintas edades.

Finalmente, en las consideraciones finales, tratamos acerca de la importancia de ese proyecto en la formación de los estudiantes del Curso 404 y la necesidad de promocionar, dentro de los cursos de grado de Profesorado en Letras/Español ofrecidos en Brasil, acciones de extensión que proporcionen a

los alumnos oportunidades para auxiliarlos en la construcción de su identidad profesional.

SOBRE LA POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La Política Nacional de Extensión Universitaria, deliberada por el Foro de Pró-Reitores de las Universidades Públicas Brasileñas (FORPROEX), en 2012, junto a las universidades públicas, consiste en una iniciativa que tiene como principal objetivo hacer con que la universidad pública sea "un instrumento de cambio social hacia la justicia, a la solidaridad y a la democracia" (FORPROEX, 2012, p. 4). Esa política tiene directrices y establece distintos objetivos como, por ejemplo: contribuir para que la Extensión Universitaria sea parte de la solución de los grandes problemas del país; dar mayor unidad a los programas temáticos desarrollados en el ámbito de las Universidades Públicas brasileñas; habilitar nuevos medios y procesos de producción, innovación y disponibilidad de conocimientos, priorizar prácticas dirigidas hacia la asistencia de necesidades sociales, relacionadas con distintas áreas; actuar, de manera solidaria, para la cooperación internacional, especialmente en la América Latina, etc. (FORPROEX, 2012, p. 5-6).

Según el FORPROEX (2012, p. 15), "la Extensión Universitaria, bajo el principio constitucional de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promociona la interacción transformada entre Universidad y otros sectores de la sociedad". Además de presentar el concepto de extensión, el documento elaborado también expone las directrices que deben guiar la formulación e implementación de las acciones de extensión universitarias, de manera amplia y abierta. Son las siguientes: i) interacción dialógica; ii) interdisciplinaridad e interprofesionalidad; iii) inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión; iv) impacto en la educación de los estudiantes; y v) impacto y transformación social. El objetivo primero de esas directrices es superar la crisis institucional, de hegemonía y legitimidad.

La Universidad tiene distintos desafíos ante ella. Para que su rol sea relevante en la sociedad, debe considerar tanto el contexto nacional como el internacional. Según el documento,

> Le toca a la universidad promocionar la superación de la perplejidad, de la parálisis teórica y práctica, de la adhesión tendenciosa y del voluntariado ingenuo. Como institución productora del conocimiento, la Universidad debe ofrecer a los gobiernos y a los actores sociales subvenciones para las elecciones que deben tomarse, los instrumentos científicos de los cuales necesita para intervenciones y actuaciones más lúcidas y comprometidas con la plena emancipación humana. Instrumentos científicos, sí, pero sostenidos por un compromiso ético y por la pasión que impulsa la participación en la búsqueda de un

mundo mejor (FORPROEX, 2012, p. 10).

En resumen, la Universidad tiene la misión de ser un vehículo capaz de promover transformaciones, en diferentes esferas del cuerpo social, por medio de prácticas democráticas y transparentes. Con respecto a las políticas públicas, el texto destaca que, para que el Estado sea efectivo en sus intervenciones sociales y económicas, depende del papel de la Universidad, en especial la pública. Por su reconocimiento como una instancia de producción de conocimiento, debe ser capaz de ofrecer a los gobiernos y a la sociedad las tecnologías, teorías y procesos, bien como los profesionales adecuados para impulsar el desarrollo de la humanidad (FORPROEX, 2012, p. 12).

Así como ocurre en diferentes órganos de actuación nacional e internacional, la Universidad Pública en Brasil ha encontrado distintos obstáculos que, de algún modo, limitan sus acciones. En consecuencia, esas limitaciones afectan directamente el desarrollo de la Extensión Universitaria. Por otro lado, el texto expone dos avances en ese sentido: el primero es la institucionalización de la Extensión; el segundo, la priorización de la Extensión Universitaria en distintos programas e inversiones del Gobierno Federal.

El documento también aborda seis principios básicos que direccionan hacia las acciones de extensión acordadas dentro del ámbito del FORPROEX. Entre ellos están la ciencia, el arte y la tecnología asumiendo las prioridades locales, regionales y nacionales como fundación; la participación de la Universidad en movimientos sociales, dando prioridad a las acciones que se centran en la superación de la desigualdad y de la exclusión social existente en el país; la prestación de servicios como producto de interés académico, científico, filosófico, tecnológico y artístico de la Enseñanza, de la Investigación y de la Extensión, entre otros (FORPROEX, 2012, p. 21-22). Por otro lado, el texto advierte que hay muchos desafíos para la Extensión Universitaria como, por ejemplo: fomentar, por medio de esa acción, el protagonismo de los alumnos en el proceso de cambio de la enseñanza superior, en diferentes alcances; garantizar la dimensión académica de la Extensión Universitaria; ejercitar el rol transformador de la Extensión en la relación con la Universidad Pública con todos los otros sectores de la sociedad; asegurar el uso de las tecnologías educacionales innovadoras y efectivas en las acciones de la Extensión Universitaria, etc. (FORPROEX, 2012, p. 22-23).

En relación a las acciones políticas, el documento defiende que ellas deben contribuir en el sentido de fortalecer la Extensión Universitaria. Para eso, las acciones necesitan ser estandarizadas e implementadas. Algunos ejemplos de esas acciones políticas son la valoración de la participación del docente en las acciones de extensión; formas de financiación de la Extensión Universitaria; el proceso de aprobación de las acciones de extensión; programas de beca de extensión para los estudiantes, entre otras. Además, el texto destaca la importancia de la articulación de la Extensión Universitaria con las políticas públicas, con los movimientos sociales y con los sectores productivos de la sociedad, con el fin de fortalecerla. Otro desafío primordial para la Extensión Universitaria

se refiere al apoyo a la expansión y democratización de la Enseñanza Superior, esto es, la creación de iniciativas destinadas a ampliar el acceso a la Universidad.

Con respecto a la evaluación de la Extensión Universitaria, el texto menciona la necesidad de la formulación de un sistema de información y de indicadores, de escala nacional, que permitan la evaluación de las acciones de extensión. Para orientar en este sentido, el FORPROEX establece algunos parámetros para evaluación. Son ellos: i) política de administración; ii) infraestructura; iii) relación universidad-sociedad; iv) Plan Académico; y v) producción académica. Además, el documento destaca que la Extensión Universitaria se debe comprender como un proceso de formación, prospectivo y cualitativo a ser medido por criterios objetivos y subjetivos.

Por último, el texto resalta que el FORPROEX formuló, en 2012, una agenda estratégica compuesta por 12 acciones necesarias para el alcance de sus objetivos en el que se refiere a la Extensión Universitaria. Esa agenda considera los múltiplos objetivos de las acciones de extensión, así como los desafíos a enfrentar para su establecimiento.

En la siguiente sección, presentamos una revisión bibliográfica concisa sobre el tema de la adquisición/aprendizaje de una Segunda Lengua/Lengua Extranjera en personas de diferentes edades.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS Y EL FACTOR EDAD

Según Larsen-Freeman y Long (1994), evaluar la influencia del factor edad en la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera (LE) siempre fue un tema controvertido. Como señalan los autores, hay investigaciones que afirman que la adquisición/aprendizaje de un idioma es un proceso que puede realizarse con suceso, independientemente de la edad del individuo; otros argumentan que los adultos aprenden más fácilmente pues, desde el principio, avanzan más rápidamente que los niños; ya algunos argumentan que los adultos tienen desventajas sólo en algunos niveles de la lengua, en especial en la fonología. Por último, hay investigaciones que afirman que las personas más jóvenes en aprendizaje tienen ventajas, principalmente en respecto a los últimos pasos de adquisición; por ejemplo, para adquirir/aprender una L2/LE sin acento.

De acuerdo con la Hipótesis del Período Crítico, propuesta por el biólogo Lenneberg (1967), hay una edad crítica en que la adquisición de la lengua materna (o de una LE) es posible. Para el investigador, el período crítico se encuentra entre los dos años hasta la pubertad (entre los 12 y 14 años), lo que puede variar de acuerdo al individuo y el entorno lingüístico en que se encuentra. Es en la pubertad que las limitaciones en el aprendizaje empiezan a emerger, siendo más evidentes en la pronunciación. En resumen, esas limitaciones empiezan

en el momento en que ocurre la finalización de la lateralización hemisférica del cerebro.

Para Schütz (2003), hay algunos factores que afectan la adquisición del lenguaje y que pueden auxiliar la explicación del fenómeno de la edad crítica. Entre ellos están los factores biológicos, cognitivos, de orden afectivo, el ambiente y el *input* lingüístico. El factor biológico tiene que ver con el proceso de lateralización del cerebro que ocurre desde la pubertad. En el cerebro del niño, los dos hemisferios cerebrales están más entrelazados que en un adulto, y ese entrelazamiento corresponde al período de máximo aprendizaje. Así, el niño tiene un rendimiento superior debido a la mayor interacción entre los hemisferios cerebrales.

En cuanto al factor cognitivo, Schütz (2003) explica que el adulto monolingüe tiene una matriz fonológica sedimentada, una sensibilidad amortiguada, entrenada para identificar y ejecutar los fonemas de su lengua materna. Los niños, por otro lado, tienen hábitos menos arraigados; como se encuentran en proceso de formación, tienen la capacidad de expandir su matriz fonológica, pudiendo obtener sin dificultades un sistema rico en fonemas pertenecientes a otras lenguas.

Los factores afectivos y psicológicos también pueden ocasionar un impacto en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2/LE como, por ejemplo: desmotivación, perfeccionismo, dependencia de la elocuencia, falta de autoconfianza, autoconciencia, ansiedad y provincialismo. Todos estos bloqueos pueden hacer parte de la vida del individuo, manifestándose principalmente en la adolescencia y en la fase adulta. Como los niños se encuentran en una fase en que están libres de esos bloqueos, diferentes estudios han afirmado que demuestran una capacidad de asimilación superior a la de los adultos (Schütz, 2003).

Por fin, con respecto al ambiente e *input* lingüístico, así como Schütz (2003), Krashen defiende que la adquisición de lenguas ocurre en situaciones reales, cuando el individuo está expuesto a un lenguaje ligeramente por encima de su capacidad de aprehensión (pero aún comprensible). De esa manera, en este aspecto, los niños tienen ventajas en relación a los adultos: en el caso de los niños, el ambiente de la lengua y cultura es más sencillo, más próximo a su nivel de comprensión, menos abstracto y más susceptible a la adquisición de la lengua. Por otro lado, los adultos no reciben el mismo trato; el universo de pensamiento y lenguaje es mucho más grande, complejo y situado más allá de su nivel de comprensión.

Bikandi (2000), en su texto, discute acerca de la influencia del factor edad en el aprendizaje de una L2. Ella defiende la ventaja de empezar en proceso luego en los primeros años de vida, principalmente si la experiencia incluye una exposición masiva. Así, el aprendiz tiene oportunidad y posibilidad de comportarse como un hablante bilingüe desde una edad muy temprana.

Martín Martín (2004), en su trabajo, apunta algunas diferencias entre la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2, a saber: i) en lo que se refiere a la in-

fluencia del factor edad en el proceso de aprendizaje de una L2, el investigador destaca que, al revés del adulto, al niño no le importa o tiene miedo de cometer errores; ii) el niño no necesita una instrucción formal para adquirir el idioma de destino de manera similar al nativo en su lengua materna; todavía el adulto necesita de instrucción formal para comprender determinadas informaciones que no es capaz de capturar por un simple *input*; y iii) el objetivo del niño está predeterminado por su capacidad para aprender a hablar, lo que lo impulsa a realizar esta acción. El adulto, por su vez, puede enfocar su atención en diferentes objetivos como, por ejemplo, aprender una L2 para leer textos escritos en el idioma, para atender clientes en un hotel; para comunicarse en un país que va a visitar, etc. (Martín Martín, 2004, p. 266).

Bonfim y Ortiz Álvarez (2008) realizaron una investigación acerca del aprendizaje de Lengua Inglesa en adultos, del género masculino y femenino, con edades entre 40 y 65 años. Para embasarse, las autoras describen distintos aspectos psicológicos e intelectuales que caracterizan un estudiante adulto, bien como algunos factores inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje del público-objetivo. Como resultado, el estudio evidenció la creencia de que la mujer es más activa que el hombre - a medida que madura -, pues este tiene la tendencia de jubilarse y terminar sus estudios tempranamente. Otra creencia confirmada en la investigación tiene que ver con la dificultad con la capacidad de expresión oral por parte del aprendiz adulto. Se verificó, también, que el interés de los sujetos investigados por aprender la Lengua Inglesa está motivado por el fenómeno de la globalización.

Finalmente, Fernandes (2011) trata de varios aspectos que componen el proceso de aprendizaje de LE en edad adulta, puntuando los conceptos acerca del tema y las diferencias entre adquisición y aprendizaje de idiomas. En su estudio, la autora menciona, aunque rápidamente, la edad como un factor interviniente en el aprendizaje de lenguas. En líneas generales, varios estudios han sido propuestos sobre la adquisición/aprendizaje de L2/LE. Todavía, muchas son las preguntas que aún siguen sin respuestas.

CAMINO RECORRIDO Y RELATO DE EXPERIENCIA

El proyecto de extensión en cuestión ha sido desarrollado en la *Associação Cristã de Amparo Social* (ACAS), en una Organización No Gubernamental (ONG) que se sitúa en Salvador, en un barrio ubicado en las mediaciones de la *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB). La organización, fundada en 1991, es una asociación civil, filantrópica de derecho privado, sin fines lucrativos, que tiene como propósito apoyar socialmente la comunidad de la ciudad de Salvador a través de la implementación de proyecto de naturaleza social y de beneficencia, como por ejemplo, en el área de la salud y de la educación. La asociación

entre la UNEB y la referida ONG tuvo inicio en el año de 2015, a través de la oferta de nuestro proyecto de utilizar su espacio para nuestra actuación.

Enseguida, describimos los pasos para la ejecución del curso de español, bien como presentamos un relato de una experiencia vivenciada por una alumna de la extensión sin beca, que actuó en el proyecto en el año de 2019.

Las clases de Lengua Española fueron realizadas por una estudiante en formación, inscrita en el 6º periodo de la universidad. El público-objetivo fueron 40 niños de diferentes edades, divididos en dos grupos (de 20 estudiantes cada), por grupos de edad, a saber: i) Ciranda A (6 a 8 años) y ii) Ciranda B (9 a 11 años). Los encuentros ocurrieron los miércoles, por la tarde, y cada clase tuvo una duración de 60 minutos. Empezamos el curso en el mes de Junio de 2019 y lo terminamos al inicio de Diciembre del referido año, siguiendo el calendario propuesto por la ONG.

En cuanto a lo que se trata de los aspectos metodológicos, las clases fueron desarrolladas por medio de exposiciones con participación, actividades lúdicas, ejercicios individuales y en grupo. Para realizarlas, adoptamos los siguientes recursos didácticos: textos impresos, libros de español dirigidos a los niños, equipo de sonido, TV, computadora con acceso a la Internet y cuadro blanco. Con el fin de garantizar un buen curso de las clases, la coordinadora del proyecto acompañaba las actividades realizadas por la alumna del proyecto de extensión sin beca, por medio de orientaciones y revisión de los materiales que se iban a aplicar en cada encuentro.

En el proyecto de extensión "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"), la graduanda tuvo la primera oportunidad de actuar como profesora de Español. Ella explica sobre sus expectativas en relación al primer contacto con los alumnos y afirma que su recepción fue positiva. Luego, por medio de preguntas informales, la futura profesora hizo una evaluación de necesidades de los grupos, con el intento de identificar el interés de los estudiantes por la Lengua Española. Además, buscó descubrir si ellos tenían conocimientos anteriores del idioma, bien como el nivel de motivación, como podemos leer en el siguiente extracto:

> **Extracto 1**: Mi primer contacto con los alumnos de la ONG fue una experiencia muy buena y envolvente. Los alumnos fueron súper receptivos y amables conmigo. Antes de empezar a abordar el primer tema relacionado a la Lengua Española, les pregunté sobre las clases que tuvieron antes (con otra profesora) y si les gustaba el idioma. Todos contestaron que sí y parecían animados. (Profesora en formación, narrativa escrita).

En otras palabras, podemos observar en el extracto anterior que la alumna sigue uno de los pasos necesarios para el planeamiento de clases, o sea, el análisis de necesidades. De acuerdo con Leffa,

> ...el análisis nace desde un exámen de las necesidades de los alumnos, lo que incluye su nivel de avanzo y el que ellos necesitan aprender. Las necesidades son generalmente más bien atendidas cuando llevan en consideración las características personales de los alumnos, sus anhelos y expectativas, preferencia por uno u otro estilo de aprendizaje. (Leffa, 2007, p. 16).

Leffa (2007) aún afirma que es fundamental que el material utilizado por el aprendiz sea adecuado a su nivel de conocimiento del contenido a ser desarrollado, en ese caso, la Lengua Española. Otro punto importante: el profesor debe considerar el conocimiento previo del estudiante. Esa es una cuestión crucial, desde los eventos anteriores servirán como base para que el estudiante adquiera conocimientos nuevos y, en consecuencia, tenga éxito en el aprendizaje. Leffa (2007) concluye afirmando que "el análisis inicial de las necesidades debe poder no sólo establecer el total de las competencias a desarrollarse, sino también deducirles de estas habilidades lo que el alumno ya ha dominado. El sueldo de esa operación es el que el alumno necesita aprender".

Más adelante, la profesora de español en formación inicial describe rápidamente acerca del perfil de cada grupo de alumnos, comparándolos con respecto al comportamiento. Al observar la conducta de uno de los grupos (visto como lo más inquietante), nota que necesita desarrollar estrategias para captar la atención de los estudiantes. Además, la alumna comprende que la edad de los alumnos bien como el factor alfabetización son elementos que pueden interferir - tanto de manera positiva como negativa - en el proceso de aprendizaje, como podemos ver en el extracto 2:

> **Extracto 2:** Soy responsable de dos grupos: Ciranda A (los alumnos menores) y Ciranda B (los mayores). Enseñar español para el grupo Ciranda A fue un desafío, pues los niños estaban todo el tiempo agitados, jugando y hablando. Atraer la atención era demasiado complicado. Puedo afirmar que el grupo es mezclado, pues había alumnos que ya tenían una buena alfabetización y desarrollaban las actividades rápidamente, y había alumnos que aún no sabían leer en su lengua materna o tenían dificultades en la lectura. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Más adelante, la alumna sigue reportando acerca de las dificultades enfrentadas para dar las clases, en especial en el grupo Ciranda A, al que se refiere al dominio del aula, como podemos leer en el siguiente extracto:

> **Extracto 3**: Todas las veces que yo intentaba explicar un tema nuevo y la actividad, ya se formaba un montón de niños a mi alrededor diciendo que no sabían qué hacer, qué estaban perdidos y me pedían que les explicara otra vez. Esas fueron mis mayores dificultades en ese grupo, porque me sentía un poco incómoda enseñando una lengua diferente a niños que aún no dominaban su propia lengua. (Profesora en narración, narrativa escrita).

Todavía, puntuamos que ese tipo de dificultad es normal y común en el inicio de la práctica docente, una que la alumna de extensión sin beca aún estaba en proceso de formación profesional. Consideramos que el acto de enseñar una lengua extranjera a los niños es una tarea compleja, ya que requiere, en muchos casos, el desarrollo de metodologías mixtas en el aula. En otras palabras, al enseñar LE al público infantil, el profesor puede adoptar metodologías aplicadas tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza de lengua extranjera. Es de destacar que, en el período previo a la alfabetización, los niños aprenden la LE como si estuvieran, en cierto modo, aprendiendo su propia lengua materna; después de la alfabetización, ellos aprenden la LE como una segunda lengua. En muchos contextos, los niños se encuentran en variadas fases del proceso de alfabetización, como es el caso del grupo Ciranda A, de acuerdo al relato presentado en el extracto 3.

Por otra parte, según declaración de la docente en formación, la experiencia vivida con el grupo Ciranda B fue positiva y más provechosa del punto de vista didáctico, visto que todos los alumnos ya habían sido alfabetizados en su lengua materna. Además, el grupo Ciranda B ya tenía conocimientos previos de Lengua Española y estaban motivados:

> **Extracto 4:** En la Ciranda B, la perspectiva ya fue distinta, pues todos allí ya son alfabetizados y yo no precisaba ayudarlos todo el tiempo. Dar clases para este grupo fue bien tranquilo, pues los alumnos estaban interesados en aprender y a participar de la clase. (Profesora em formación, narrativa escrita).

Sobre los aspectos metodológicos, la alumna afirma que el planeamiento de las clases se dio de manera agradable. Esa declaración ocurre por el hecho de que la graduanda ya había cursado componentes curriculares ofrecidos en el Cursos 404 para tal finalidad. Siendo así, consideramos que la estudiante en formación tuvo la oportunidad de establecer conexiones entre la teoría abordada en la Universidad y la práctica desarrollada dentro del proyecto de extensión, así como podemos leer en el siguiente extracto:

> **Excerto 5:** El planeamiento de las clases fue tranquilo y no tuve dificultades. He utilizado un libro proporcionado por la profesora, dirigido para la enseñanza del Español para los niños, que me ha ayudado bastante. Para cada clase, yo elegía un asunto del libro y criaba las actividades de acuerdo a los temas. El equipo administrativo de la ONG me proporcionó todos los medios necesarios, como las impresiones de las actividades y los útiles escolares. (Profesora em formación, narrativa escrita).

Según el extracto 5, otro elemento que contribuyó al buen funcionamiento del proyecto fue el fácil acceso a los materiales necesarios, así como el apoyo técnico de la ONG. Además, encontramos que, durante todo el proceso, la gra-

duanda tuvo la oportunidad de poner en acción su proceso creativo, a través de la elaboración de materiales que cubrieron las necesidades de los grupos.

En cuanto a los resultados obtenidos durante las clases dadas, la futura docente no estaba segura del cumplimiento total de los objetivos propuestos por el equipo del proyecto de extensión, a lo largo del año. Sin embargo, cree que cada alumno ha se apropiado de algún conocimiento de Lengua Española, aunque superficialmente, Más adelante, la alumna hizo un análisis comparativo sobre el desempeño de los dos grupos, destacando que el grupo Ciranda B salió más enriquecido del proceso de aprendizaje. Según ella, los mejores resultados en esta clase se deben a que los alumnos han prestado más atención a las clases y tienen un conocimiento previo de la asignatura, como podemos leer en el extracto 6:

> **Extracto 6:** Como ministré pocas clases por el tiempo, y también de los encuentros que se daban solamente una vez en la semana (los miércoles), no puedo afirmar que los resultados alcanzaron el máximo, pero puedo decir que cada alumno aprendió algo, aunque simple y poco. Creo que los resultados del grupo Ciranda B fueron más provechosos que los de Ciranda A, por la participación activa de los niños y el nivel de conocimiento. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Por fin, la docente en formación afirma que participar del proyecto de extensión como profesora de Español fue una experiencia placentera y que impulsó su prometedora carrera, aun encontrando algunos contratiempos en el camino, como podemos ver en el siguiente extracto:

> **Extracto 7:** A pesar de las dificultades que enfrenté, ejerciendo mi primer papel como profesora (fue un poco desesperador y difícil al inicio), yo no volvería hacia atrás, pues fue una experiencia enriquecedora, divertida y real. Es muy bueno recibir el cariño de los alumnos y ya ser llamada "profesora" en el primer día; fue una buena sensación. Ahora puedo decir que he pasado por la fase teórico-práctica, pues sé cómo es estar en un aula e intentar pasar lo que he aprendido para aquellos niños. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Al analizar el extracto 7, aún podemos notar que el reconocimiento de la actividad de enseñanza, por parte de los alumnos, sirve como incentivo para que la alumna en formación desee continuar siguiendo por el camino de la docencia en el área de Lengua Española. En líneas generales, ella reconoce la importancia de la *praxis* docente para su formación como profesora de español, bien como ciudadana que actúa en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

En estas reflexiones finales, retomamos algunos aspectos que consideramos fundamentales para la elaboración de este artículo, desarrollado a lo largo

de cuatro secciones, con el intuito de recordar el camino recorrido, a saber: el objetivo, el referencial teórico adoptado para la fundamentación, los aspectos metodológicos descritos y, por último, hablamos acerca de la importancia de ese proyecto en la formación de los estudiantes del Curso 404, así como sobre la necesidad de aumentar la oferta de proyectos de extensión similares dentro de los cursos de Profesorado en Letras/Español ofrecidos en Brasil. Esperamos, por medio de esa ruta, orientar al lector para que lleguemos juntos al fin de ese recorrido, en vista de dejarlo libre y motivado a seguir adelante para sondear otros caminos.

El objetivo general de ese texto fue compartir un relato de experiencia vivido por una alumna inscrita en el Curso 404 de la UNEB, dentro del proyecto de extensión titulado "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). A fin de construir la base teórica del trabajo, realizamos una búsqueda bibliográfica de libros y artículos publicados sobre el tema propuesto. Elaboramos un fundamento teórico dividido en dos partes. En la primera (Sección 2), con base en el documento preparado por el FORPROEX (2012), hablamos sobre los principales aspectos relacionados a la política nacional de extensión universitaria y sus implicaciones. En la segunda parte (Sección 3), presentamos algunos trabajos dirigidos para la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua/Lengua Extranjera por estudiantes de diferentes edades. Como referencial teórico, adoptamos los estudios de Larsen-Freeman y Long (1994), Bikandi (2000), Martín Martín (2004), Bonfim y Ortiz Álvarez (2008) y Schütz (2003). En la sección 4, analizamos la narrativa de una futura profesora de español, alumna de extensión sin beca que actuó en el proyecto, donde expone sus experiencias al ministrar clases de español para niños de distintos rangos de edad. Con el objetivo de elaborar una visión global de los resultados obtenidos a lo largo del proyecto, decimos, de manera breve, acerca de lo que el análisis nos permitió confirmar.

Al adquirir o aprender un nuevo idioma, se abre un mundo de nuevas posibilidades al ser humano, tanto en el ámbito personal como profesional. Por esta razón, muchas personas, en diferentes contextos y circunstancias, se dedican a dominar un idioma. Por otro lado, existen varios factores capaces de interferir en el proceso de aprendizaje. Entre ellos está la edad. Encontramos que las investigaciones que abordan la edad como factor interviniente en el aprendizaje de idiomas son relevantes, ya que pueden proporcionar a los futuros profesores de español diferentes pautas que les permitan desarrollar estrategias y proponer metodologías que satisfagan las necesidades de sus alumnos, ya sean niños o adultos. En resumen, creemos que el factor edad no debe verse como un obstáculo para quienes quieran enseñar un nuevo idioma (en nuestro caso, el español). Sin embargo, el docente debe estar adecuadamente preparado y reunir los recursos necesarios para enfrentar cada nuevo desafío.

Por último, reafirmamos la importancia de ese proyecto de extensión en la formación de los estudiantes del Curso 404, pues la inserción de los estudiantes del profesorado de ese curso en esa iniciativa de extensión ciertamente ha

contribuído para elevar la calidad de las acciones académicas a proporcionarlos oportunidades de hacer conexiones entre teoría y práctica. Creemos en la importancia de fomentar el contacto de los alumnos con distintos grupos de la sociedad, en el intento de ayudarlos a comprender las peculiaridades del trabajo docente. De ese modo, el proyecto ha cumplido su papel al atender a la Política Nacional de Extensión Universitaria.

Por fin, defendemos que propuestas como estas deben tener espacio en los cursos de formación inicial docente, en general, considerando no solo el enfoque compartido en este trabajo, sino también otros.

REFERENCIAS

Bikandi, U. R. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madri: Editorial Síntesis.

Bonfim, E. R.; Ortiz Álvarez, M. L. (2008) A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ÁLVAREZ, M. L.(Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes, p. 301-358.

Fernandes, K. A. (2011) A aprendizagem de língua estrangeira na idade adulta: Fatores envolventes. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, p. 5975-5987. Disponible en: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4730_3106.pdf>.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus (2012). Disponible en: https:<//www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.

Gomes, A. S. (2018) *Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação*. 341f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Larsen Freeman, D.; Long, M. H. (1994) Explicaciones de la diferencia de resultados entre aprendices de segundas lenguas. In: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, p. 138-152.

Leffa, V. J. (2007) Como produzir materiais para o ensino de língua. In: LEFFA V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas/RS: Editora da UCPel, p. 15-41.

Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Martín Martín, J. M. (2004) La adquisición de la lengua materna (Ll) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: Sánchez Lobato, J..; Santos Gargallo, I. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 261-282.

Nogueira, L. C. R. (2007) *A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo*. Disponible en: <//http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/97-a-implantacao-do-espanhol-na-grade-curricular-das-escolas-publicas-brasileiras-um-desafio-com-prazo>.

Schütz, R. E. (2003) A idade e o aprendizado de línguas. In: *English made in Brazil; educational site*. Disponible en: https:<//www.s.com.br/s-apre2>.html.

Fecha de envío: 14/10/2020

Fecha de aprobación: 13/01/2021


PRóTESes

Desenvolvimento de manequins para o ensino de moldagens para confecções de prótese bucomaxilofacial intraoral: relato de experiência

Development of mannequins to teach shaping for the confection of intraoral maxillofacial prosthesis: a report of experience

Ana Luiza Michel Costa
Centro Universitário Newton Paiva
Graduanda em Odontologia
analuiza.michel12@gmail.com

Kathleen Salzamann Castro
Centro Universitário Newton Paiva
Graduanda em Odontologia
k.salzmann@outlook.com.br

Fernando Barbosa Marques Porfírio
Centro Universitário Newton Paiva
Professor do curso de Odontologia
fernando_odontobh@hotmail.com

Frederico Santos Lages
Universidade Federal de Minas Gerais
Professor do curso de Odontologia
fredlages@hotmail.com

RESUMO

A prótese bucomaxilofacial é a especialidade responsável pela reparação de imperfeições faciais intra e extra orais, congênitas ou adquiridas. Os defeitos faciais comprometem algumas funções biológicas, estéticas, e podem, também, causar danos psicológicos. É de suma importância a atuação de uma equipe multidisciplinar para analisar a etiologia do problema para o qual o paciente procura tratamento. Há um aumento expressivo na qualidade de vida dos pacientes usuários das próteses, indicando a importância da especialidade. O objetivo deste trabalho é, através de um relato de experiência, descrever o desenvolvimento de um manequim único e exclusivo para auxiliar o treinamento de moldagens de pacientes com imperfeições intraorais e, consequentemente, difundir o ensino da especialidade entre as faculdades de odontologia. Os manequins criados são utilizados com sucesso no projeto de extensão "Reabilitação Protética Buco Maxilo-facial" do Centro Universitário Newton Paiva, tornando-se um aliado pré-clínico fundamental para a preparação dos alunos.

Palavras-chave: Reabilitação, Face, Ensino.

ABSTRACT

The maxillofacial prosthesis is the specialty responsible for feeding intra and extra oral imperfections, congenital or acquired. Facial imperfections compromise some biological and aesthetic functions and can also cause psychological damage. It is extremely important for a multidisciplinary team to analyze the etiology of the problem to which the patient seeks treatment. There is a significant increase in the quality of life of patients with prostheses, indicating the importance of the specialty. The objective of the study is, through an experience report, to describe the development of a unique and exclusive mannequin to assist the training of impression of patients with intraoral defects and consequently spread the teaching of the specialty among the faculties of dentistry. The mannequins created are successfully used in the Maxillofacial Rehabilitation Extension Project at the Centro Universitário Newton Paiva, becoming a fundamental preclinical ally for the preparation of students.

Keywords: Rehabilitation, Face, Teaching

INTRODUÇÃO

A busca pela reparação de imperfeições faciais não é algo recente. Há séculos o homem já tentava restaurar imperfeições da face, como se pode observar nas antigas múmias egípcias que possuíam estruturas faciais artificiais (Araújo, Meyer & Souza, 2009). Diversos tipos de materiais eram empregados na reconstrução facial, como jade, porcelana, madeiras e várias resinas. Nas comunidades gregas e romanas também foram encontrados vestígios protéticos. Reconstruir a face passou a significar o resgate da identidade do indivíduo. Foi no decorrer da Primeira Guerra Mundial que surgiram especialistas na área de Prótese Bucomaxilofacial (PBMF) (Rosa, 2007; Simões, Reis & Dias, 2009).

A PBMF é uma especialidade odontológica responsável pela reabilitação facial intra ou extraoral de pacientes com más-formações congênitas, distúrbios de desenvolvimento e deformidades adquiridas em casos de trauma ou patologias (CRO-SP; Araújo, Meyer & Souza, 2009). Os objetivos da especialidade são devolver a anatomia, a função, a fala, a deglutição, a estética, a recomposição, e a proteção dos tecidos adjacentes por meio de substitutos artificiais. O contorno facial e a cavidade presente devem ser preenchidos ainda que de forma parcial. O fator crucial para reabilitação é a estética da prótese, uma vez que essa aumenta a autoestima e a autoconfiança do paciente, devolvendo, de maneira menos traumática, a reintegração ao convívio social, possibilitando maior qualidade de vida (Rizzati-Barbosa et al., 2003; Araújo, Meyer & Souza, 2009; Alfenas et al., 2011; Mantri & Khan, 2012; Aguiar et al., 2013; Batistella, 2015; Prasad, Swaminathan & Prasad, 2016).

A face é a parte mais visível do corpo e fornece a identidade a cada um. Funcionalmente, a face promove a expressão, a comunicação, bem como fornece vias de acesso essenciais para o sistema respiratório e gastrointestinal. Cognitivamente, essa região é a única fonte de visão, audição, olfato e paladar, trazendo assim inúmeros problemas quando ocorre a sua desconfiguração congênita ou adquirida, sendo um desses problemas a relação do sujeito acometido com o meio social (Wallace & Wei, 2008). A cada ano é considerável o número de novos afetados por deformidades faciais (Araújo, Meyer & Souza, 2009). Os tratamentos de câncer de cabeça e pescoço, por exemplo, têm várias modalidades, incluindo a radioterapia e a quimioterapia para o controle da doença, redução das metástases e a preservação de estruturas anatômicas (Mantri & Khan, 2012). No Brasil, a ocorrência do câncer bucal é cerca de 15 mil casos por ano (INCA, 2019). A cirurgia é a primeira escolha quando o câncer é detectado prematuramente e é indicada também nos casos em que os tumores não respondem à radiação e à quimioterapia. Caso não tratados, os tumores podem resultar em comprometimentos estéticos, funcionais e psicológicos, afetando muito a qualidade de vida do paciente (Mantri & Khan, 2012). Sendo assim, as próteses são a primeira alternativa para a correção das imperfeições bucomaxilofaciais, podendo ser complementares às cirurgias plásticas quando estas não obtêm sucesso ou mesmo quando não podem ser realizadas devido

à idade avançada, à saúde desfavorável, a deformações extensas ou ao inadequado suprimento sanguíneo (Chalian, Drane & Standis, 1972; Rizzati-Barbosa et al., 2003; Araújo, Meyer & Souza, 2009; Mantri & Khan, 2012; Prasad et al., 2016).

Dentre os diversos desafios enfrentados pelo cirurgião dentista que trabalha na área da PBMF, as comunicações bucosinusais são aquelas menos toleradas pelos pacientes, pois podem envolver pequenas porções do palato duro e/ou mole, soalho nasal ou, ainda, comprometer boa parte dessas estruturas bucomaxilofaciais, levando à desnutrição, à perda de peso e causando impacto psicológico negativo nos indivíduos envolvidos (Goiato et al., 2004). Já os defeitos mandibulares incluem ressecção cirúrgica de mandíbula, língua, assoalho da boca e estruturas associadas. Os defeitos também podem prejudicar a fala, dificultar a deglutição, causar desvio de mandíbula, trismo, deficiência nas secreções salivares e desconfiguração da face (Mantri & Khan, 2012). É possível ainda que haja perda de estruturas extraorais, como olhos, orelhas e nariz (Graziani, 1982).

As imperfeições bucomaxilofaciais podem comprometer não só a estética e a expressão facial, mas também prejudicar algumas funções biológicas do organismo humano, como a fala e a mastigação, provocando consequências negativas para o estado nutricional do indivíduo, além de causarem danos psicológicos que poderão levar à condição de isolamento, em se tratando do convívio em sociedade. Em alguns casos, os pacientes desenvolvem depressão, ansiedade, pânico, isolamento social e crises de autoidentidade (Mantri & Khan, 2012).

Os recursos e opções de tratamento para esses casos implicaram em progresso para a sobrevida dos pacientes, fazendo com que a reabilitação se tornasse mais urgente e necessária. São procedimentos únicos, uma vez que dependem da demanda de cada paciente (Rizzati-Barbosa et al., 2003; Mantri & Khan, 2012). É importante conhecer a etiologia do problema para proceder com a terapêutica mais adequada e obter o sucesso na reabilitação. Saber as reais necessidades e reconhecer as expectativas de cada paciente pode ajudar na execução de um bom planejamento protético. Ademais, é imprescindível que o paciente que irá se submeter à prótese coopere, compreenda e aceite as limitações da reabilitação (Barros, 2017). Uma vez que a prótese possua boa manutenção, pode melhorar a qualidade de vida e fazer com que ocorra a superação do trauma vivido pelo paciente, diminuindo as sequelas que foram deixadas pela deformidade facial (Araújo, Meyer & Souza, 2009; Aguiar et al., 2013). Avaliar o estado mental e a coordenação motora do paciente para que este mantenha a prótese também é de suma importância para o tratamento (Batistella, 2015).

Na técnica convencional para desenvolvimento da PBMF, a prótese pode ser esculpida levando-se em consideração a anatomia do elemento perdido ou deformado. Esse procedimento é trabalhoso, demorado e depende exclusivamente da habilidade artística do operador. Atualmente, é possível obter modelos através de escâneres 3D, tomografia computadorizada e ressonância

magnética. Porém, essas técnicas infelizmente ainda são de alto custo (Aquino et al., 2012).

Em se tratando de materiais protéticos, as propriedades desejáveis desses incluem durabilidade, flexibilidade, biocompatibilidade, baixo peso, estabilidade de cores, higiene, condutividade térmica, facilidade de fabricação e de uso, textura, disponibilidade e baixo custo (Mantri & Khan, 2012). Vários materiais vêm sendo testados. Os que mais se destacam são o metilmetacrilato, por ser mais resistente, e o silicone, por ser macio e flexível. Porém, nenhum deles é ideal em todos os aspectos (Khan, Gettleman & Jacobson, 1992).

Os resultados do desenvolvimento das próteses que reabilitam pacientes com perdas de estruturas da região de cabeça e pescoço são extremamente eficazes para a melhora das condições básicas de vida desses pacientes. Esse fato nos mostra a importância de tal especialidade, e a necessidade do seu ensino para os alunos em formação (Alfenas et al., 2011).

As PBMF talvez sejam o maior desafio do profissional dentista, por precisarem não só devolver a anatomia, como reabilitá-la com naturalidade. Bons resultados estéticos dependem desde a escolha dos materiais até dos adequados procedimentos de moldagem e processos laboratoriais para fornecerem resultados satisfatórios às próteses. Esta área exige que os profissionais tenham ampla visão clínica para atuarem com equipes multidisciplinares (Simões et al., 2009). A suposta dificuldade em ser um protesista bucomaxilofacial está bem clara quando se analisa a quantidade de profissionais especialistas registrados, que no caso do Brasil são apenas 62 (CFO). No Brasil, o título de especialista em PBMF é aplicado ao cirurgião dentista. Entretanto, boa parte dos estudantes e dos profissionais de Odontologia desconhecem a área ou apresentam um vago conhecimento sobre ela.

Considerando que os casos de imperfeições faciais estão cada vez mais recorrentes, o desenvolvimento do manequim foi planejado levando-se em consideração o desconhecimento do processo e da dificuldade de moldagem das deficiências intraorais. A moldagem é uma etapa indispensável. Ela não pode ser mal executada, pois é através dela que será obtido o modelo de trabalho para confecção da prótese. Essa fase exige não só conhecimento teórico, mas também habilidades práticas para uma boa execução. Sendo assim, o treinamento constante do procedimento é parte fundamental para o seu sucesso.

Isso posto, o objetivo deste trabalho consiste em, através de um relato de experiência, descrever o desenvolvimento de um manequim único e exclusivo para auxiliar no treinamento de moldagens em pacientes com deficiências intraorais. Esse é o primeiro passo para o desenvolvimento das PBMF. Além disso, busca-se, com este trabalho, tornar a PBMF mais acessível entre os cirurgiões dentistas e também difundir o ensino da especialidade entre as faculdades de odontologia de maneira mais didática, segura e interativa para os discentes.

Com os manequins que simulam os defeitos intraorais, os alunos podem treinar diversas vezes antes de serem submetidos ao atendimento direto aos pacientes, desenvolvendo, assim, melhor habilidade e confiança no momento

de realizar as moldagens para confecção das próteses. Com prévias práticas de moldagem das estruturas, o aluno poderá se sentir mais seguro na prática clínica, já que vivenciou um preparatório de métodos de manuseio das cavidades, tomando conhecimento de algumas das possibilidades de deformidades que podem ser encontradas e os diferentes tipos de materiais para serem utilizados em cada caso.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os manequins foram desenvolvidos para serem utilizados no projeto de extensão "Reabilitação Protética Buco Maxilo-Facial" do Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte – Minas Gerais. Eles foram personalizados a partir de um manequim padrão de maxila totalmente desdentada e mandíbula classe II, modificação 3 de Kennedy. Foram criadas as deformidades de acordo com as regiões mais acometidas por tumores orais e que são mais frequentes de serem encontradas clinicamente. Os manequins vêm então sendo utilizados há três anos no projeto de extensão citado, com excelente aplicabilidade no treinamento pré-clínico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma época em que os defeitos maxilares são cada vez mais comuns é primordial ter conhecimento dos procedimentos existentes, desde a cirurgia até a reabilitação protética (Pereira, 2014).

Não existem, tanto na literatura quanto no mercado, manequins com imperfeições orais e faciais para o treinamento de moldagem em PBMF, o que ressalta o desconhecimento do tema por parte dos profissionais e a falta de estrutura para o desenvolvimento da disciplina nas universidades, pois grande parte das disciplinas práticas, em Odontologia, apresentam um treinamento pré-clínico para preparar o aluno e dar a ele treinamento e confiança adequada antes de realizar o procedimento em pacientes.

Embora existam controvérsias quanto ao momento ideal para a confecção da prótese obturadora definitiva, esta deve ser realizada quando o paciente apresentar condições de aceitação da nova fase de reabilitação que se inicia, além de apresentar a cicatrização completa da área operada, pois, caso contrário, a cavidade poderá sofrer pequenas alterações (Fonseca & Silva, 2020; Singh et al., 2013). Essas próteses são constituídas por palato, rebordo, dentes artificiais e balão obturador, este dependendo do tamanho do defeito maxilar (Meenakshi & Shah, 2012).

O manequim foi adquirido através da empresa Nacional Ossos®, com maxila totalmente desdentada e mandíbula classe II, modificação 3 de Kennedy, ausência unilateral de dentes posteriores, além de dois novos espaços edên-

tulos (Curtis et al., 1992). Todas as fotos presentes neste relato de experiência possuem como fonte acervo pessoal.

Figura 1

Manequim sem alterações



Figura 2

Manequim sem alterações

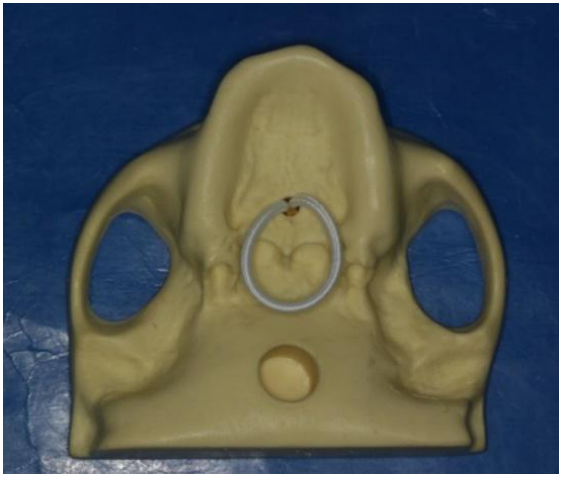


Figura 3

Manequim sem alterações



Após a primeira etapa de aquisição dos manequins concluída, o segundo passo foi a reprodução das deficiências intraorais. Uma vez que o manequim se desarticula, a mandíbula foi separada do restante da maxila para facilitar a confecção das imperfeições. Para isto, foi marcado no manequim, com uma broca minicut (AMERICAN BURRS®), até o local em que as irregularidades abrangeriam. Feitas as marcações, o próximo passo foi a utilização da broca maxicut (AMERICAN BURRS®), tornando possível que o material do manequim fosse desgastado mais facilmente. Após a remoção completa da área demarcada, as deficiências da maxila e mandíbula estavam concluídas e os modelos prontos para a prática em laboratório.

Figura 4

Processo de confecção dos defeitos com broca minicut

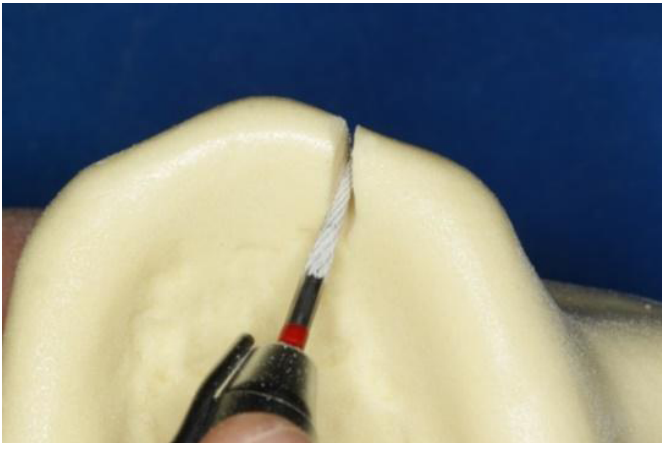


Figura 5

Processo de confecção dos defeitos com broca maxicut

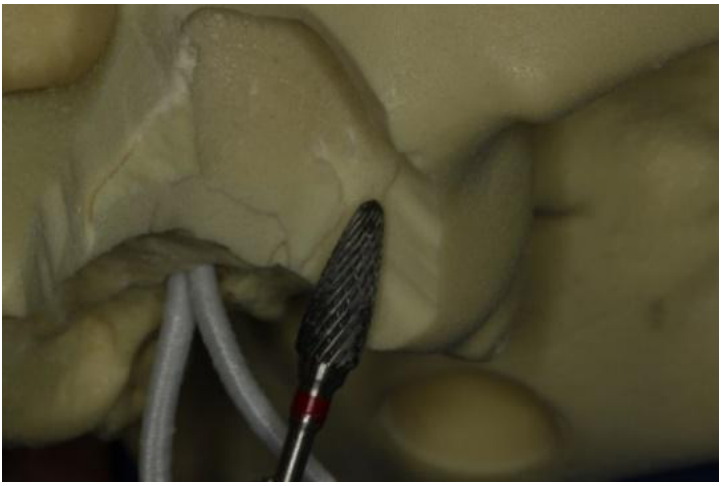


Figura 6

Processo de confecção dos defeitos com broca minicut



Uma das alterações feitas nos manequins transformou a maxila do lado esquerdo em um defeito classe I de Aramany, pois este é um defeito muito comum em pacientes que apresentam carcinomas intraorais. O defeito classe I de Aramany é aquele que não atravessa a linha média e as estruturas dentárias do lado contralateral. Quando estas estão presentes, são preservadas (Aramany, 2011). O carcinoma adenoide cístico ocorre com uma incidência de 40% a 45% na glândula salivar menor, sendo a localização mais comum no palato. Trata-

se de um tumor maligno que representa de 8% a 15% de todas as neoplasias que acometem essa região. As metástases ocorrem em aproximadamente 35% dos pacientes. Os carcinomas originários no palato ou seio maxilar, geralmente, mostram características radiográficas com evidente destruição óssea, podendo invadir a base do crânio e se disseminar. Isso ocorrendo, são necessárias cirurgias complexas para remoção do tumor. A excisão cirúrgica é normalmente o tratamento escolhido e, muitas vezes, o paciente apresentará uma grande discrepância na área atingida (Neville et al., 2016; Rabelo et al., 2018).

Figura 7

Imperfeições produzidas na maxila

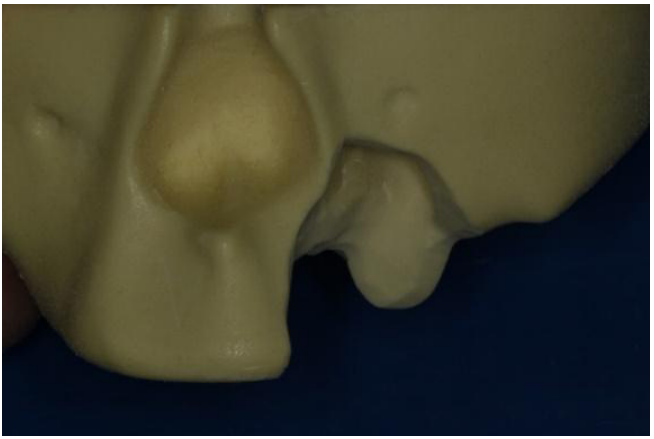


Figura 8

Imperfeições produzidas na maxila



Define-se como maxilectomia, ou ressecção maxilar, a remoção cirúrgica de uma parte ou de toda a maxila, resultando em defeitos denominados maxilares (Brida et al., 2012). No caso, a imperfeição criada no manequim equivale à classificação 3, ou parcial, em que menos de 50% da maxila foi removida (Sá, 2010). Ainda que, com essa imperfeição, a cavidade oral permaneça funcional e exista a possibilidade de ocorrência de comunicação buco-sinusal. Essas deficiências devem ser corrigidas para evitar o refluxo nasal e outras influências, como, por exemplo, na voz do paciente (Rabelo et al., 2018).

Outra alteração construída no manequim fez com que a arcada inferior se tornasse classe I, modificação 1 de Kennedy, ausência bilateral de dentes posteriores, além de mais um espaço edêntulo, e uma simulação de ressecção segmentar ou marginal do lado direito posterior da mandíbula (Curtis et al., 1992). Foi escolhida essa região para confecção do defeito no manequim devido à frequência de acometimento por ameloblastoma, que é o tumor mais comum entre os outros odontogênicos. Essa patologia é uma neoplasia benigna localmente invasiva, normalmente assintomática. Lesões pequenas são detectadas somente através de exames radiográficos. Quando o ameloblastoma é diagnosticado, o tratamento mais aconselhado é a ressecção marginal de mandíbula. Entretanto, tem sido observado que a taxa de recidiva é alta. Por isso, alguns cirurgiões dentistas optam por ter uma margem de segurança de um a 1,5cm da margem do tumor (Neville et al., 2016). Em casos em que a lesão já se apresenta extensa, somada à margem de segurança, o paciente pode ter a basilar da mandíbula comprometida ou até mesmo totalmente retirada. Nessas situações, o paciente pode desenvolver disfunções na mastigação, assimetria facial e anormalidade dos movimentos mandibulares (Melo, 2016).

Figura 9

Imperfeições mandibulares



Figura 10

Imperfeições mandibulares



Os manequins vêm sendo utilizados com sucesso há três anos no Projeto de Extensão "Reabilitação Protética Buco Maxilo-facial" do Centro Universitário Newton Paiva em Belo Horizonte, Minas Gerais. O referido projeto de extensão é realizado nesse Centro Universitário desde 2017, tendo a participação de 12 alunos (selecionados anualmente) e 2 professores. O projeto tem como objetivo capacitar o estudante de odontologia para o atendimento do paciente com necessidades de grandes reabilitações maxilo-faciais e, assim, fazer com que esse profissional seja capaz de reinserir socialmente os indivíduos que apresentam grandes mutilações faciais, intra e extra orais, devolvendo a eles a estética, função e fonação. O público-alvo são pacientes mutilados, após a remoção de tumores na face e aqueles que necessitam de atendimento odontológico, bem como qualquer paciente que apresente alguma deformidade maxilofacial decorrente de trauma, acidente ou patologias, de todas as faixas etárias, gêneros e renda. O projeto apresenta relevante significado para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes do Centro Universitário Newton Paiva, pois possibilita o aprendizado de novas técnicas, a revisão de conteúdo de disciplinas pregressas, além de apresentar alto impacto social.

O fato de manequins com imperfeições intraorais não serem encontrados no mercado, ou na literatura científica, exigiu extensa pesquisa sobre como deveriam ser feitos, sobre quais seriam as regiões mais acometidas e sobre quais os tipos de defeitos mais comuns a serem reproduzidos. O processo de confecção gerou altas expectativas quanto a sua capacidade de auxiliar os alunos participantes do projeto nas moldagens.

O primeiro contato dos alunos extensionistas, ainda graduandos, com os defeitos maxilofaciais, acontece por meio desses manequins com o objetivo principal de treinamento de moldagens, apontado como uma das maiores dificuldades na confecção das PBMF. Os alunos têm aulas teóricas sobre os

temas, treinamentos laboratoriais pré-clínicos, bem como atendimento clínico em pacientes com as necessidades supracitadas. Atender o primeiro paciente portador de um defeito intraoral requer um breve treinamento não só da técnica de moldagem e passo a passo, mas também do material mais indicado para cada caso, o que os manequins proporcionam. Além de permitirem erros, o que no paciente poderia não ser tolerado devido às suas limitações. Os alunos do projeto de extensão julgam de suma importância o treinamento em manequins, visto que os casos possuem características incomuns, o que causa certo receio no atendimento clínico.

Figura 11

Manequim articulado



Figura 12

Imperfeições mandibulares



Em geral, as disciplinas do curso de odontologia – como dentística, periodontia, cirurgia e prótese – são introduzidas por um processo pré-clínico. As atividades práticas são um grande destaque na metodologia de ensino. Essas são realizadas através da simulação dos procedimentos odontológicos, fazendo com que os alunos sintam-se mais confiantes e preparados para realizar os procedimentos em pacientes. Na utilização de manequins para treinamento das técnicas, o aluno é estimulado a desempenhar as atividades para que chegue à clínica com um bom desempenho preparatório.

Há uma estimativa de 14.700 novos casos de câncer oral no Brasil, sendo 11.200 em homens e 3.500 em mulheres (INCA) mostrando cada vez mais a necessidade das PBMF. Muitas vezes essas são as únicas alternativas para a resolução dos problemas de imperfeições faciais ou intraorais.

A partir dessa experiência, observamos que os manequins são ferramentas didáticas fundamentais para o ensino e treinamento da especialidade de prótese bucomaxilofacial. Através deles os alunos se mostraram mais estimulados e envolvidos com o procedimento a ser realizado, além de ser uma forma mais segura e aplicável de preparação do aluno para um procedimento pouco realizado e conhecido, que é a moldagem de imperfeições intraorais. Futuramente, novos manequins, com diferentes imperfeições, também podem ser desenvolvidos com o mesmo objetivo e benefício às PBMF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos manequins com imperfeições intraorais para treinamento de moldagens torna-se um grande aliado pré-clínico para a disciplina de PBMF, uma vez observado que até então não havia modelos de aprendizado prático que antecedessem o atendimento a esses pacientes. Aprender a reabilitar alterações anatômicas que uma cavidade oral pode conter é algo desafiador, já que a grande maioria dos pacientes dessa especialidade não apresentam estruturas bucais favoráveis comuns às próteses dentárias convencionais.

A confecção e utilização dos manequins foi uma experiência única no ensino da PBMF, pois através deles os alunos passaram a entender mais sobre as deformidades intraorais, por que elas acontecem, quais são as mais prevalentes, como refletem na vida do paciente e, especialmente, como os cirurgiões-dentistas podem auxiliar na melhora da qualidade de vida de quem é portador de uma imperfeição intraoral. O instrumento criado para auxiliar dentistas e alunos no planejamento e execução de uma reabilitação protética de elevado nível de dificuldade mostrou-se eficaz, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista psicológico, pois através dos treinamentos realizados os discentes se mostraram mais confiantes e preparados para a execução dos procedimentos clínicos. Os resultados obtidos nessa experiência foram extremamente positivos e impulsionam os pesquisadores a buscarem novos métodos e materiais para auxiliarem na evolução dos profissionais.

REFERÊNCIAS

Aguiar, L. (2013). Obturador palatino: confecção de uma prótese não convencional – relato de caso. *Revista da Faculdade de Odontologia da UPF*, 18(1), 125–129.

Alfenas, E. R., Lanza, C. R. M., Barreiros, I. D., Novaes Junior, J. B., & Mendonça, L. L. (2011). Reabilitação protética do paciente com perda de substância na região de cabeça e pescoço. *Arquivos em Odontologia*, 47(2), 28–31.

Aquino, L. M. M., Oliveira M., Martins A. P. V. B., & Barbosa C. M. R. (2012). Técnicas de moldagem da máscara facial. *Revista de Odontologia da UNESP*, 41(6), 438–441.

Aramany, M. (2001). Basic principles of obturator design for partially edentulous patients. Part I: Classification. T*he Journal of Prosthetic Dentistry*, 86(6), 559–561.

Araujo, C. R., Meyer, G. A., & Souza, I. A. (2009). Prevalência de Próteses Buco Maxilo Faciais na Faculdade de Odontologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em Salvador, Bahia. *Revista Portuguesa de Estomatologia, Medicina Dentária e Cirurgia Maxilofacial*, 50(3), 133–139.

Barros, H. R. (2017). *Reabilitação por prótese bucomaxilofacial em palato e região óculo-palpebral após cirurgia oncológica – relato de caso* [Trabalho de Conclusão de Curso em Odontologia – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus].

Batistella, E. A. (2015). *Silicones utilizados em próteses bucomaxilofaciais extraorais: uma revisão de literatura*, 2015 [Trabalho de Conclusão de Curso em Odontologia – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina].

Brida, A. S., Jacob, R. F., & Taylor, T. D. (2012). Classification of maxillectomy defects: a systematic review and criteria necessary for a universal description. *The Journal of Prosthetic Dentistry*, 107(4), 261–270.

CFO – Conselho Federal de Odontologia. *Quantidade Geral de Cirurgiões-Dentistas Especialistas*. https://website.cfo.org.br/estatisticas/quantidade-geral-de-cirurgioes-dentistas-especialistas/ .

CRO – Conselho Regional de Odontologia de São Paulo. *Prótese Bucomaxilofacial*. http://www.crosp.org.br/camara_tecnica/apresentacao/20.html.

Curtis, D. A., Curtis, T. A., Wagnild, G. W., Finzen, F. C. (1992). Incidence of various classes of removable partial dentures. *Journal of Prosthetic Dentistry*, 67(5), 664-7. doi: 10.1016/0022-3913(92)90167-9.

Demir, N., Cevik, P., Okutan, Y., Ozturk, A. N., & Colpan, B. A. (2015). Different wax sculpture technique for implant-retained auricular prosthesis. *European Journal of Dentistry*, 9(3), 433–437.

Fonseca, R. C. A., & Silva, F. B. (2020). Vedamento de comunicação buco-sinusal com prótese obturadora palatina: relato de caso. *Revista Eletrônica Acervo Odontológico,* 1, e 3117. https://doi.org/10.25248/reaodonto.e3117.2020

Goiato, M. C., Mancuso, D. N., Fernandes, A. U. R., & Dekon, S. F. C. (2004). Estudo sobre as causas mais frequentes de perdas oculares. *Arquivos em Odontologia*, 40(3), 207–286.

Graziane, M. (1982). Prótese Maxilo-Facial. In Graziane, M. *Generalidades*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Cap. 1, 1–4.

INCA – Instituto Nacional de Câncer. *Tipos de Câncer: Câncer de Boca*. https://www.inca.gov.br/tipos-de-cancer/cancer-de-boca.

Khan, Z., Gettleman, L., Jacobson, C. (1992). Conference report: Material research in maxillofacial prosthetics. *Journal of Dental Research*, 71(8), 1541-1542.

Kusterer, L. E. F. L., Paraguassu, G. M., Silva, V. S. M., & Sarmento, V. A. (2012). Reabilitação com obturador maxilar após cirurgia oncológica: relato de casos. *Revista de Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial*, 12(4), 9–16. Disponível em: http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-52102012000400002&script=sci_arttext

Lima, J. G. S. et al. (2012). Reabilitação protética de pacientes com defeitos maxilofacais. In *V SEREX - Seminário de Extensão Universitária do Centro-Oeste*, 5, 186.

Mantri, S., & Khan, Z. (2012). Prosthodontic Rehabilitation of Acquired Maxillofacial Defects. *Head and Neck Cancer*.

Meenakshi, A, Shah, D. (2012). The obturator prostheses for maxillectomy. *SRM Journal of Research in Dental Sciences*, 3(3), 193–197.

Melo, R. M., Carneiro, N. C. M., Fonseca, W. L. M., Lima, J. F., Araujo, H. P. S., & Pontes, H. A. R. (2016). Tratamento cirúrgico de ameloblastoma sólido convencional: relato de caso clínico. *Revista da Faculdade de Odontologia da UPF*, 21(2), 246–250.

Neville, Brad W. et al. (2016). *Patologia oral e maxilofacial*. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 912.

Pereira, A. M. L. (2014). Reabilitação Oral em Pacientes Maxilectomizados [Dissertação de mestrado em Medicina Dentária – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Fernando Pessoa Porto].

Prasad, K, Swaminathan, A. A., & Prasad, A. (2016). Fabrication of a Silicone Auricular Prosthesis: A Case Report. *Nitte University Journal of Health Science*, 6(1), 91–97.

Rabelo, D. P., Tanure, R. P., Grajeda, F. M. C., & Grossmann, S. M. C. (2018). Reabilitação protética oral em paciente oncológico. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 16(1), 1–8.

Ravuri, R., Bheemaligeshwarrao, Tella, S., & Thota, K. Auricular prosthesis-a case report. *Journal of clinical and diagnostic research*, 8(1), 294–296. https://doi.org/10.7860/JCDR/2014/7943.3986.

Rizzatti-Barbosa, C. M., Souza F. R. A., Barbosa, J. R. A., & Souza, E. V. (2003). Prótese Auricular em Resina Acrílica Polimerizada com Energia de Microondas. *Revista Brasileira de Prótese Clínica & Laboratorial*, 5(27), 389–393.

Rosa, F. G. (2007). *Fixação de prótese facial em pacientes oncológicos: Revisão sistemática* [Dissertação de mestrado em Odontologia – Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Urbelândia, Uberlândia].

Sá, S. P. (2010). *Próteses obturadoras para pacientes maxilarectomizados: estado atual da tecnologia e necessidades de aprimoramentos* [Dissertação de mestrado em Gestão de Tecnologias em Saúde – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].

Silva, D. P., Vaccarezza, G. F., Cazal, C., Almeida, F. C. S., Brandao, T. B., Durazzo, M. D., Caroli, A., & Dias, R. B. (2004). Reabilitação Protética de Pacientes Maxilectomizados: uma Contribuição da Odontologia e um Convite à Reflexão. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 4(2), 125–130.

Simões, F. G., Reis, R. C., & Dias, R. B. A. (2009). Especialidade de prótese bucomaxilofacial e sua atuação na Odontologia. *Revista Sul-Brasileira de Odontologia*, 6(3), 327–331.

Singh, M., Bhushan, A., Kumar, N., & Chand, S. (2013). Obturator prosthesis for hemimaxillectomy patients. *National journal of maxillofacial surgery*, 4(1), 117–120. https://doi.org/10.4103/0975-5950.117814.

Wallace, C. G., & Wei, F. (2008). The Current Status, Evolution and Future of Facial Reconstruction. *Medical Journal*, 31(5), 441–449.

Yoshida, H., Furuya, Y., Shimodaira, K., Kanazawa, T., Kataoka, R., & Takahashi, K. (2000). Spectral characteristics of hypernasality in maxillectomy patients. *Journal of Oral Rehabilitation*, 27(8), 723–730.

Data de submissão: 13/04/2020

Data de aceite: 18/11/2020



Desarrollo de maniquíes para la enseñanza de moldes para confecciones de prótesis bucomaxilofacial intraoral: un informe de experiencia

Development of mannequins to teach shaping for the confection of intraoral maxillofacial prosthesis: a report of experience

Ana Luiza Michel Costa
Centro Universitário Newton Paiva
Estudiante de Odontología
analuiza.michel12@gmail.com

Kathleen Salzamann Castro
Centro Universitário Newton Paiva
Estudiante de Odontología
k.salzmann@outlook.com.br

Fernando Barbosa Marques Porfírio
Centro Universitário Newton Paiva
Profesor del grado en Odontología
fernando_odontobh@hotmail.com

Frederico Santos Lages
Universidade Federal de Minas Gerais
Profesor del grado en Odontología
fredlages@hotmail.com

RESUMEN

La prótesis maxilofacial es la especialidad encargada de alimentar los defectos intra y extraorales, congénitos o adquiridos. Los defectos faciales comprometen algunas funciones biológicas y estéticas y también pueden provocar daños psicológicos. Es de suma importancia que actúe un equipo multidisciplinar, además de analizar la etiología del problema al que el paciente busca tratamiento. Existe un aumento significativo en la calidad de vida de los pacientes con prótesis, lo que indica la importancia de la especialidad. El objetivo del trabajo es, a través de un informe de experiencia, describir el desarrollo de un maniquí único y exclusivo para ayudar en la formación de impresión de pacientes con defectos intraorales y consecuentemente difundir la docencia de la especialidad entre las facultades de odontología. Los maniquíes creados se utilizan con éxito en el proyecto de extensión "Reabilitação Protética Buco Maxilo-facial" ("Rehabilitación Protésica Bucomaxilofacial") del Centro Universitário Newton Paiva, convirtiéndose en un aliado preclínico fundamental para la preparación de los estudiantes.

Palabras clave: Rehabilitación, Cara, Docencia.

ABSTRACT

The maxillofacial prosthesis is the specialty responsible for feeding intra and extra oral imperfections, congenital or acquired. Facial imperfections compromise some biological and aesthetic functions and can also cause psychological damage. It is extremely important for a multidisciplinary team to analyze the etiology of the problem to which the patient seeks treatment. There is a significant increase in the quality of life of patients with prostheses, indicating the importance of the specialty. The objective of the study is, through an experience report, to describe the development of a unique and exclusive mannequin to assist the training of impression of patients with intraoral defects and consequently spread the teaching of the specialty among the faculties of dentistry. The mannequins created are successfully used in the Maxillofacial Rehabilitation Extension Project at the Centro Universitário Newton Paiva, becoming a fundamental preclinical ally for the preparation of students.

Keywords: Rehabilitation, Face, Teaching

INTRODUCCIÓN

La búsqueda por la reparación de imperfecciones faciales no es algo reciente. Hace siglos, el hombre intentó restaurar las imperfecciones faciales, como se puede ver en las antiguas momias egipcias que tenían estructuras faciales artificiales (Araújo, Meyer & Souza, 2009). Varios tipos de materiales fueron utilizados en la reconstrucción facial, como jade, porcelana, maderas y varias resinas. En las comunidades griega y romana también se encontraron vestigios protésicos. Reconstruir la cara empezó a significar el rescate de la identidad del individuo. Fue en el transcurso de la Primera Guerra Mundial que surgieron expertos en el área de Prótesis Bucomaxilofacial (PBMF) (Rosa, 2007; Simões, Reis & Dias, 2008).

La PBMF es una especialidad odontológica responsable por la rehabilitación facial intra o extraoral de pacientes con malformaciones congénitas, disturbios de desarrollo y deformidades adquiridas en casos de trauma o patologías (CRO-SP; Araújo, Meyer & Souza, 2009). Los objetivos de la especialidad son devolver la anatomía, la función, el habla, la deglución, la estética, la recomposición y la protección de los tejidos adyacentes por medio de sustitutos artificiales. El contorno facial y la cavidad presente deben ser llenados, aunque parcialmente. El factor crucial para la rehabilitación es la estética de la prótesis, una vez que aumenta la autoestima y la autoconfianza del paciente, devolviendo, de una manera menos traumática, la reintegración a la vida social, permitiendo mayor calidad de vida (Rizzati-Barbosa et al., 2003; Araújo, Meyer & Souza, 2009; Alfenas et al., 2011; Mantri & Khan, 2012; Aguiar et al., 2013; Batistella, 2015; Prasad, Swaminathan & Prasad, 2016).

La cara es la parte más visible del cuerpo y proporciona la identidad a cada uno. Funcionalmente, la cara promueve la expresión, la comunicación, así como proporciona rutas de acceso esenciales para el sistema respiratorio y gastrointestinal. Cognitivamente, esa región es la única fuente de visión, audición, olfato y paladar, trayendo así innumerables problemas cuando se produce su desconfiguración congénita o adquirida, en que uno de estos es la relación del sujeto afectado con el entorno social (Wallace & Wei, 2008). Cada año, es considerable el número de nuevos afectados por deformidades faciales (Araújo, Meyer & Souza, 2009). Los tratamientos de cáncer de cabeza y cuello, por ejemplo, tienen varias modalidades, incluyendo la radioterapia y la quimioterapia para el control de la enfermedad, reducción de las metástasis y la preservación de las estructuras anatómicas (Mantri & Khan, 2012). En Brasil, la ocurrencia del cáncer oral es aproximadamente 15 mil casos por año (INCA, 2019). La cirugía es la primera opción cuando el cáncer se detecta prematuramente y también es indicada en los casos en que los tumores no responden a la radiación y a la quimioterapia. Si no se tratan, los tumores pueden resultar en daños estéticos, funcionales o psicológicos, afectando bastante la calidad de vida del paciente (Mantri & Khan, 2012). Siendo así, las prótesis son la primera alternativa para la corrección de las imperfecciones bucomaxilofaciales, pu-

diendo ser complementarias a las cirugías plásticas cuando no se tiene éxito con ellas o incluso cuando no se pueden realizar debido a la vejez, a la salud desfavorable, a extensas deformaciones o suministro de sangre inadecuado (Chalian, Drane & Standis, 1972; Rizzati-Barbosa et al., 2003; Araújo, Meyer & Souza, 2009; Mantri & Khan, 2012; Prasad et al., 2016). estas não obtêm sucesso ou mesmo quando não podem ser realizadas devido à idade avançada, à saúde desfavorável, a deformações extensas ou ao inadequado suprimento sanguíneo (Chalian, Drane & Standis, 1972; Rizzati-Barbosa et al., 2003; Araújo, Meyer & Souza, 2009; Mantri & Khan, 2012; Prasad et al., 2016).

Dentro de los varios desafíos enfrentados por el cirujano dentista que trabaja en la área de la PBMF, las comunicaciones bucosinusales son las menos toleradas por los pacientes, pues pueden involucrar porciones pequeñas del paladar duro y/o blando, piso nasal o, aun, comprometer buena parte de esas estructuras bucomaxilofaciales, que conduce a la desnutrición, a la pérdida de peso y haciendo un impacto psicológico negativo en los individuos involucrados (Goiato et al., 2004). Los defectos mandibulares incluyen la resección quirúrgica de la mandíbula. lengua, piso de la boca y estructuras asociadas. Los defectos también pueden dañar el habla, dificultar la deglución, causar la desviación de la mandíbula, trismo, deficiencia en las secreciones salivales y desconfiguración de la cara (Mantri & Khan, 2012). Es posible que haya pérdida de estructuras extraorales, como los ojos, las orejas y la nariz (Graziani, 1982).

Las imperfecciones bucomaxilofaciales pueden comprometer no solo a la estética y a la expresión facial, como también perjudicar algunas funciones biológicas del organismo humano, como el habla y la masticación, causando consecuencias negativas para el estado nutricional del individuo, además de causar daños psicológicos que podría conducir a la condición de aislamiento, cuando se trata de vivir en sociedad. En algunos casos, los pacientes desarrollan depresión, ansiedad, pánico, aislamiento social y crisis de autoidentidad (Graziani, 1982).

Los recursos y opciones de tratamiento para estos casos han implicado en progreso para la supervivencia de los pacientes, haciendo que la rehabilitación sea más urgente y necesaria. Son procedimientos únicos, ya que dependen de la demanda de cada paciente (Rizzati-Barbosa et al., 2003; Mantri & Khan, 2012). Es importante conocer la etiología del problema para poder proceder con la terapia más adecuada y lograr el éxito en la rehabilitación. Conocer las necesidades reales y reconocer las expectativas de cada paciente puede ayudar en la ejecución de una buena planificación protésica. Además, es fundamental que el paciente que se someterá a la prótesis coopere, comprenda y acepte las limitaciones de la rehabilitación (Barros, 2017). Una vez que la prótesis tenga un buen mantenimiento, puede mejorar la calidad de vida y hacer posible superar el trauma experimentado por el paciente, reduciendo las secuelas que quedaron por la deformidad facial (Araújo, Meyer & Souza, 2009; Aguiar et al., 2013). Evaluar el estado mental y la coordinación motora del paciente para que mantenga la prótesis también es de suma importancia para el tratamiento (Ba-

tistella, 2015).

Na técnica convencional para desenvolvimento da PBMF, a prótese pode ser esculpida levando-se em consideração a anatomia do elemento perdido ou deformado. Esse procedimento é trabalhoso, demorado e depende exclusivamente da habilidade artística do operador. Atualmente, é possível obter modelos através de escâneres 3D, tomografia computadorizada e ressonância magnética. Porém, essas técnicas infelizmente ainda são de alto custo (Aquino et al., 2012).

En la técnica convencional para el desarrollo de la PBMF, la prótesis se puede esculpir teniendo en cuenta la anatomía del elemento faltante o deformado. Este procedimiento es laborioso, requiere mucho tiempo y depende exclusivamente de la habilidad artística del operador. Actualmente, es posible obtener modelos a través de escáneres 3D, tomografía computarizada y resonancia magnética. Sin embargo, lamentablemente estas técnicas siguen siendo caras (Aquino et al., 2012).

En el caso de los materiales protésicos, las propiedades deseables de estos incluyen durabilidad, flexibilidad, biocompatibilidad, bajo peso, estabilidad del color, higiene, conductividad térmica, facilidad de fabricación y uso, textura, disponibilidad y bajo costo (Mantri & Khan, 2012). Se han probado varios materiales. Las que más destacan son el metilmetacrilato, por ser más resistente, y la silicona, por ser suave y flexible. Sin embargo, ninguno de ellos es ideal en todos los aspectos (Khan, Gettleman & Jacobson, 1992.

Los resultados del desarrollo de las prótesis que rehabilitan pacientes con pérdidas de estructuras de la región de la cabeza y cuello son extremadamente efectivos para mejorar las condiciones básicas de la vida de estos pacientes. Ese hecho nos muestra la importancia de tal especialidad, y la necesidad de su enseñanza para los estudiantes en formación (Alfenas et al., 2011).

Las PBMF son quizás el mayor desafío para el dentista, ya que no solo necesitan devolver la anatomía, sino rehabilitarla de manera natural. Los buenos resultados estéticos dependen desde la elección de los materiales hasta los procedimientos de moldes adecuados y los procesos de laboratorio para proporcionar resultados satisfactorios a las prótesis. Esta área requiere que los profesionales tengan una visión clínica amplia para trabajar con equipos multidisciplinarios (Simões et al., 2009). La supuesta dificultad de ser un protesista bucomaxilofacial es muy clara al analizar el número de profesionales especialistas registrados, que en el caso de Brasil son solo 62 (CFO). En Brasil, el título de especialista en PBMF se aplica al cirujano dentista. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes y profesionales de odontología desconocen el área o tienen un conocimiento vago al respecto de ella.

Considerando que los casos de imperfecciones faciales son cada vez más recurrentes, se planificó el desarrollo del maniquí teniendo en cuenta el desconocimiento del proceso y la dificultad para moldear las deficiencias intraorales. El moldeado es un paso indispensable. No se puede ejecutar mal, ya que a través de él se obtendrá el modelo de trabajo para la realización de la prótesis.

Esta fase requiere no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas para una buena ejecución. Por tanto, la formación constante del procedimiento es parte fundamental de su éxito.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es, a través de un informe de experiencia, describir el desarrollo de un maniquí único y exclusivo para auxiliar en el entrenamiento de moldes en los pacientes con discapacidades intraorales. Ese es el primer paso hacia el desarrollo de las PBMF. Además, se busca con ese trabajo hacer que la PBMF sea más accesible entre los cirujanos dentistas y también difundir la enseñanza de la especialidad entre las facultades de odontología de una manera más didáctica, segura e interactiva para los estudiantes.

Con los maniquíes que simulan los defectos intraorales, los alumnos pueden entrenar varias veces antes de ser sometidos a la atención directa al paciente, desarrollando, así, mayor destreza y confianza a la hora de hacer los moldes para la realización de las prótesis. Con prácticas previas de moldeado de las estructuras, el alumno podrá sentirse más seguro en la práctica clínica, ya que ha experimentado una preparación de métodos de manipulación de cavidades, tomando nota de algunas de las posibilidades de deformidades que se pueden encontrar y los diferentes tipos de materiales. para ser utilizado en cada caso.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los maniquíes fueron desarrollados para ser utilizados en el proyecto de extensión "Reabilitação Protética Buco Maxilo-Facial" (Rehabilitación Protésica Bucomaxilofacial) del Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte - Minas Gerais. Fueron personalizados a partir de un maniquí estándar de maxila totalmente sin dientes y mandíbula de clase II, modificación 3 de Kennedy. Las deformidades se crearon según las regiones más afectadas por los tumores bucales y que son más frecuentes en la clínica. Los maniquíes se han utilizado durante tres años en el proyecto de extensión mencionado, con excelente aplicabilidad en la formación preclínica.

INFORME DE EXPERIENCIA

En un momento en que los defectos maxilares son cada vez más comunes, es fundamental tener conocimiento de los procedimientos existentes, desde la cirugía hasta la rehabilitación protésica (Pereira, 2014).

No existen, tanto en la literatura como en el mercado, maniquíes con imperfecciones orales y faciales para la confección de moldes en PBMF, lo que resalta el desconocimiento del tema por parte de los profesionales y la falta de estructura para el desarrollo de la asignatura en las universidades, pues gran parte de las asignaturas prácticas en Odontología, presentan un entrenamiento

preclínica para preparar al alumno y darle la formación y la confianza adecuada antes de realizar el procedimiento en los pacientes.

Aunque hayan controversias sobre el momento ideal para realizar la confección de la prótesis obturadora definitiva, esto debe hacerse cuando el paciente presente condiciones para la aceptación de la nueva fase de rehabilitación que se inicia, además de presentar la cicatrización completa de la área operada, pues, de lo contrario, la cavidad puede sufrir pequeños cambios (Fonseca & Silva, 2020; Singh et al., 2013). Estas prótesis son constituidas por el paladar, reborde, dientes artificiales y globo del obturador, esto dependiendo del tamaño del defecto maxilar (Meenakshi & Shah, 2012).

El maniquí fue adquirido a través de la empresa Nacional Ossos®, con maxila totalmente sin dientes y mandíbula clase II, modificación 3 de Kennedy, ausencia unilateral de dientes posteriores, además de dos nuevos espacios sin dientes (Curtis et al., 1992). Todas las fotos presentes en este informe de experiencia son de colección personal.

Figura 1

Maniquí sin alteraciones



Figura 2

Maniquí sin alteraciones

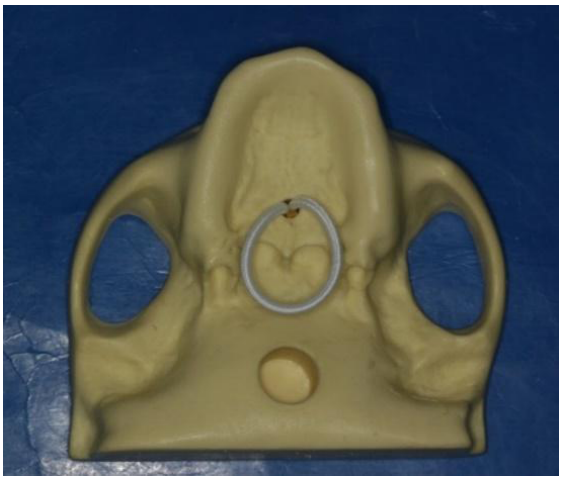


Figura 3

Maniquí sin alteraciones



Después de completar la primera etapa de adquisición de los maniquíes, el segundo paso fue la reproducción de las deficiencias intraorales. Una vez que el maniquí se desarticula, la mandíbula fue separada del resto de la maxila para facilitar la confección de las imperfecciones. Para eso, se marcó en el maniquí, con un taladro minicut (AMERICAN BURRS®), hasta el lugar donde cubrirían las irregularidades. Hechas las marcaciones, el paso siguiente fue la utilización del taladro maxicut (AMERICAN BURRS®), haciendo posible que el material del maniquí fuera desgastado más fácilmente. Después de la remoción completa del área demarcada, las deficiencias de la maxila y mandíbula estaban terminadas y los modelos listos para la práctica en laboratorio.

Figura 4

Proceso de fabricación de los defectos con taladro minicut

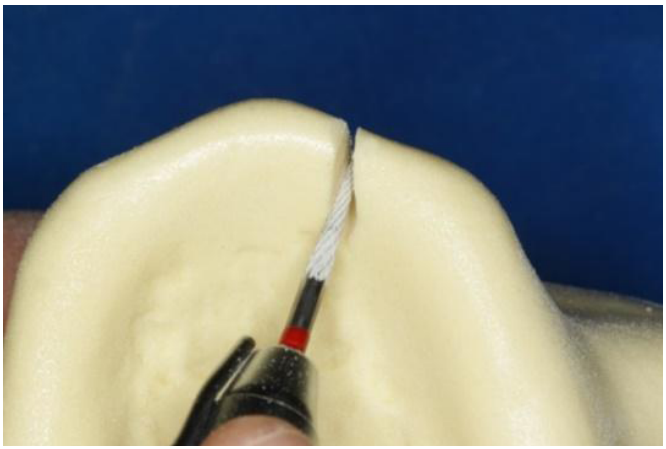


Figura 5

Proceso de fabricación de los defectos con taladro maxicut

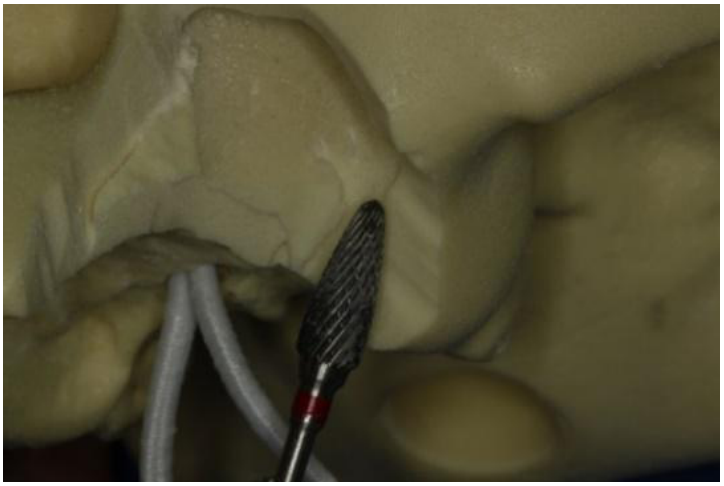


Figura 6

Proceso de fabricación de los defectos con taladro minicut



Una de las alteraciones hechas en los maniquíes transformó la maxila de la izquierda en un defecto clase I de Aramany, pues este es un defecto muy común en pacientes que presentan carcinomas intraorales. El defecto clase I de Aramany es aquel que no cruza la línea media y las estructuras dentales del lado contralateral. Cuando estas están presentes, son preservadas (Aramany, 2011). El carcinoma adenoideo quístico ocurre con una incidencia de 40% a 45% en la glándula salival menor, donde la localización más común es en el paladar. Es un tumor maligno que representa de 8% a 15% de todas las neoplasias que afectan esa región. Las metástasis ocurren en aproximadamente 35% de los pacientes. Los carcinomas que se originan en el paladar o en seno maxilar, generalmente, muestran características radiográficas con evidente destrucción ósea, pudiendo invadir la base del cráneo y difundirse. Eso ocurriendo, son necesarias cirugías complejas para la remoción del tumor. La escisión quirúrgica es normalmente el tratamiento elegido y, muchas veces, el paciente presentará una gran discrepancia en el área afectada (Neville et al., 2016; Rabelo et al., 2018).

Figura 7

Imperfecciones reproducidas en la maxila

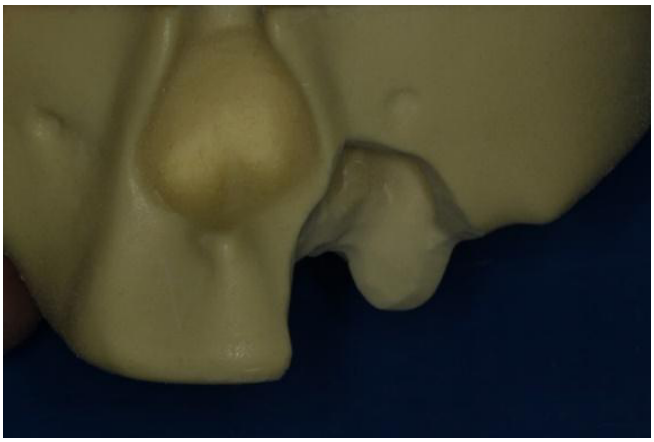


Figura 8

Imperfecciones reproducidas en la maxila



Se define como maxilectomía, o resección maxilar, la remoción quirúrgica de una parte o de toda la maxila, resultando en defectos llamados maxilares (Brida et al., 2012). En el caso, la imperfección creada en el maniquí es equivalente a la clasificación 3, o parcial, en el que se eliminó menos de 50% de la maxila (Sá, 2010). Aunque, con esa imperfección, la cavidad bucal se mantenga funcional y haya la posibilidad de ocurrencia de comunicación buco-sinusal. Esas deficiencias deben corregirse para evitar el reflujo nasal y otras influencias, como, por ejemplo, en la voz del paciente (Rabelo et al., 2018).

Otra alteración construida en el maniquí hizo que el arco inferior se convirtiera a clase I, modificación 1 de Kennedy, ausencia bilateral de dientes posteriores, además de más un espacio edéntulo, y una simulación de resección segmentar o marginal en el lado derecho posterior de la mandíbula (Curtis et al., 1992). Esa región fue elegida para la confección del defecto del maniquí debido a la frecuencia de afectación del ameloblastoma, que es el tumor más común entre otros odontogénicos. Esta patología es una neoplasia benigna localmente invasiva, normalmente asintomática. Las lesiones pequeñas se detectan solo mediante exámenes radiográficos. Cuando el ameloblastoma es diagnosticado, el tratamiento más recomendado es la resección marginal de mandíbula. Sin embargo, se observó que la tasa de recaída es alta. Por eso, algunos cirujanos dentistas optan por tener un margen de seguridad de uno a 1,5 cm del margen del tumor (Neville et al., 2016). En los casos en los que la lesión ya es extensa, sumada al margen de seguridad, el paciente puede tener comprometida la base de la mandíbula o incluso extirpada por completo. En estas situaciones, el paciente puede desarrollar trastornos de la masticación, asimetría facial y movimientos anormales de la mandíbula (Melo, 2016).

Figura 9

Imperfecciones mandibulares



Figura 10

Imperfecciones mandibulares



Los maniquíes han sido usados con éxito hace tres años en el Proyecto de Extensión "Reabilitação Protética Buco Maxilo-facial" (Rehabilitación Protésica Buco Maxilo-facial) del Centro Universitário Newton Paiva en Belo Horizonte, Minas Gerais. El referido proyecto de extensión se lleva a cabo en este Centro Universitario desde 2017, teniendo la participación de 12 alumnos (seleccionados anualmente) y 2 profesores. El proyecto tiene como objetivo capacitar el estudiante de odontología para el atendimiento de pacientes con necesidades de rehabilitaciones maxilofaciales mayores y, así, hacer que el profesional sea capaz de reinsertar socialmente los individuos que presentan grandes mutilaciones faciales, intra y extraorales, devolviéndoles la estética, la función y la fonación. El público objetivo son los pacientes mutilados, tras la extirpación de tumores en la cara y los que necesitan cuidados dentales, así como cualquier paciente que presente alguna deformidad maxilofacial derivada de traumatismos, accidentes o patologías, de todos los grupos de edad, géneros e ingresos. El proyecto presenta significado relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del Centro Universitário Newton Paiva, pues permite el aprendizaje de nuevas técnicas, la revisión de contenido de las asignaturas pasadas, además de presentar alto impacto social.

El hecho de que los maniquíes con imperfecciones intraorales no se encuentren en el mercado, o en la literatura científica, requirió una investigación extensa sobre cómo deberían ser hechos, sobre qué regiones se verían más afectadas y sobre qué tipos de defectos son más comunes para reproducirse. El proceso de fabricación generó grandes expectativas en cuanto a su capacidad para ayudar a los estudiantes que participan en el proyecto en los moldes.

El primer contacto de los alumnos de extensión, aún estudiantes de grado, con defectos maxilofaciales, ocurre a través de estos maniquíes con el

objetivo principal de la formación de moldes, señalado como una de las mayores dificultades en la fabricación de PBMF. Los estudiantes cuentan con clases teóricas sobre los temas, formación de laboratorio preclínico, así como atención clínica a pacientes con las necesidades antes mencionadas. Atender al primer paciente con un defecto intraoral requiere una breve formación no solo en la técnica de moldeo y paso a paso, sino también en el material más adecuado para cada caso, lo que aportan los maniquíes. Además de permitir errores, lo que en el paciente no podía ser tolerado por sus limitaciones. Los estudiantes del proyecto de extensión consideran de suma importancia la formación en maniquíes, ya que los casos tienen características inusuales, lo que provoca cierto temor en la atención clínica.

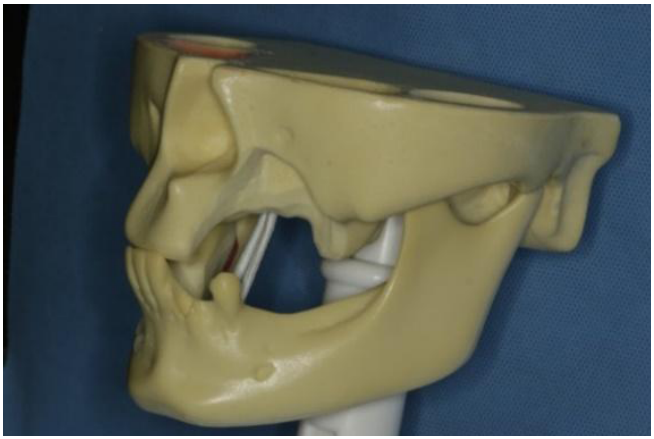
Figura 11

Maniquí articulado



Figura 12

Maniquí articulado



En general, las asignaturas del curso de odontología - como odontología estética, periodoncia, cirugía y prótesis - se introducen mediante un proceso preclínico. Las actividades prácticas son un gran destaque en la metodología de enseñanza. Estas son hechas a través de la simulación de los procedimientos dentales, haciendo que los alumnos se sientan más seguros y preparados para realizar procedimiento en pacientes. En la utilización de maniquíes para entrenamiento de las técnicas, el estudiante es estimulado a realizar las actividades para que llegue a la clínica con buen desempeño preparatorio.

Se estima que hayan 14.700 nuevos casos de cáncer oral en Brasil, con 11.200 en hombres y 3.500 en mujeres (INCA) que muestran cada vez más la necesidad de PBMF. Muchas veces, estas son las únicas alternativas para resolver problemas de imperfecciones faciales o intraorales.

A partir de esta experiencia, observamos que los maniquíes son herramientas didácticas fundamentales para la enseñanza y formación de la especialidad de prótesis bucomaxilofacial. A través de ellos, los estudiantes se sintieron más estimulados e involucrados con el procedimiento a realizar, además de ser una forma más segura y aplicable de preparar al estudiante para un procedimiento poco utilizado y conocido, que es el moldeo de imperfecciones intraorales. En el futuro, también se podrán desarrollar nuevos maniquíes, con diferentes imperfecciones, con el mismo objetivo y beneficio para PBMF.

CONSIDERACIONES FINALES

La creación de los maniquíes con imperfecciones intraorales para entrenamiento de moldes se convierte en un gran aliado preclínico para la asignatura de PBMF, una vez que se observó que hasta entonces no existían modelos prácticos de aprendizaje que precedieran al cuidado de estos pacientes. Aprender a rehabilitar alteraciones anatómicas que una cavidad bucal puede contener es algo desafiante, ya que la gran mayoría de los pacientes de esa especialidad no presentan estructuras bucales favorables comunes a las prótesis dentales convencionales.

La confección y utilización de los maniquíes fue una experiencia única en la enseñanza de la PBMF, pues a traves de ellos los alumnos pudieron entender más sobre las deformidades intraorales, por qué ocurren, cuáles son las más predominantes, cómo se reflejan en la vida del paciente y, especialmente, cómo los cirujanos-dentistas pueden auxiliar en la mejora de la calidad de vida de quien es portador de una imperfección intraoral. El instrumento creado para auxiliar dentistas y alumnos en la planificación y ejecución de una rehabilitación protésica de alto nivel de dificultad resultó efectivo, tanto del punto de vista técnico como del punto de vista psicológico, pues a través de los entrenamientos realizados, los estudiantes pasaron a tener más confianza y sentirse más preparados para la ejecución de los procedimientos clínicos. Los resultados obtenidos en esa experiencia fueron extremadamente positivos y animan a los

investigadores a buscar nuevos métodos y materiales para auxiliar en la evolución de los profesionales.

REFERENCIAS

Aguiar, L. (2013). Obturador palatino: confecção de uma prótese não convencional – relato de caso. *Revista da Faculdade de Odontologia da UPF*, 18(1), 125–129.

Alfenas, E. R., Lanza, C. R. M., Barreiros, I. D., Novaes Junior, J. B., & Mendonça, L. L. (2011). Reabilitação protética do paciente com perda de substância na região de cabeça e pescoço. *Arquivos em Odontologia*, 47(2), 28–31.

Aquino, L. M. M., Oliveira M., Martins A. P. V. B., & Barbosa C. M. R. (2012). Técnicas de moldagem da máscara facial. *Revista de Odontologia da UNESP*, 41(6), 438–441.

Aramany, M. (2001). Basic principles of obturator design for partially edentulous patients. Part I: Classification. T*he Journal of Prosthetic Dentistry*, 86(6), 559–561.

Araujo, C. R., Meyer, G. A., & Souza, I. A. (2009). Prevalência de Próteses Buco Maxilo Faciais na Faculdade de Odontologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em Salvador, Bahia. *Revista Portuguesa de Estomatologia, Medicina Dentária e Cirurgia Maxilofacial*, 50(3), 133–139.

Barros, H. R. (2017). *Reabilitação por prótese bucomaxilofacial em palato e região óculo-palpebral após cirurgia oncológica – relato de caso* [Trabalho de Conclusão de Curso em Odontologia – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus].

Batistella, E. A. (2015). *Silicones utilizados em próteses bucomaxilofaciais extraorais: uma revisão de literatura*, 2015 [Trabalho de Conclusão de Curso em Odontologia – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina].

Brida, A. S., Jacob, R. F., & Taylor, T. D. (2012). Classification of maxillectomy defects: a systematic review and criteria necessary for a universal description. *The Journal of Prosthetic Dentistry*, 107(4), 261–270.

CFO – Conselho Federal de Odontologia. *Quantidade Geral de Cirurgiões-Dentistas Especialistas*. https://website.cfo.org.br/estatisticas/quantidade-geral-de-cirurgioes-dentistas-especialistas/ .

CRO – Conselho Regional de Odontologia de São Paulo. *Prótese Bucomaxilofacial*. http://www.crosp.org.br/camara_tecnica/apresentacao/20.html.

Curtis, D. A., Curtis, T. A., Wagnild, G. W., Finzen, F. C. (1992). Incidence of various classes of removable partial dentures. *Journal of Prosthetic Dentistry*, 67(5), 664-7. doi: 10.1016/0022-3913(92)90167-9.

Demir, N., Cevik, P., Okutan, Y., Ozturk, A. N., & Colpan, B. A. (2015). Different wax sculpture technique for implant-retained auricular prosthesis. *European Journal*

of Dentistry, 9(3), 433–437.

Fonseca, R. C. A., & Silva, F. B. (2020). Vedamento de comunicação buco-sinusal com prótese obturadora palatina: relato de caso. *Revista Eletrônica Acervo Odontológico,* 1, e 3117. https://doi.org/10.25248/reaodonto.e3117.2020

Goiato, M. C., Mancuso, D. N., Fernandes, A. U. R., & Dekon, S. F. C. (2004). Estudo sobre as causas mais frequentes de perdas oculares. *Arquivos em Odontologia*, 40(3), 207–286.

Graziane, M. (1982). Prótese Maxilo-Facial. In Graziane, M. *Generalidades*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Cap. 1, 1–4.

INCA – Instituto Nacional de Câncer. *Tipos de Câncer: Câncer de Boca*. https://www.inca.gov.br/tipos-de-cancer/cancer-de-boca.

Khan, Z., Gettleman, L., Jacobson, C. (1992). Conference report: Material research in maxillofacial prosthetics. *Journal of Dental Research*, 71(8), 1541-1542.

Kusterer, L. E. F. L., Paraguassu, G. M., Silva, V. S. M., & Sarmento, V. A. (2012). Reabilitação com obturador maxilar após cirurgia oncológica: relato de casos. *Revista de Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial*, 12(4), 9–16. Disponível em: http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-52102012000400002&script=sci_arttext

Lima, J. G. S. et al. (2012). Reabilitação protética de pacientes com defeitos maxilofacais. In *V SEREX - Seminário de Extensão Universitária do Centro-Oeste*, 5, 186.

Mantri, S., & Khan, Z. (2012). Prosthodontic Rehabilitation of Acquired Maxillofacial Defects. *Head and Neck Cancer*.

Meenakshi, A, Shah, D. (2012). The obturator prostheses for maxillectomy. *SRM Journal of Research in Dental Sciences*, 3(3), 193–197.

Melo, R. M., Carneiro, N. C. M., Fonseca, W. L. M., Lima, J. F., Araujo, H. P. S., & Pontes, H. A. R. (2016). Tratamento cirúrgico de ameloblastoma sólido convencional: relato de caso clínico. *Revista da Faculdade de Odontologia da UPF*, 21(2), 246–250.

Neville, Brad W. et al. (2016). *Patologia oral e maxilofacial*. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 912.

Pereira, A. M. L. (2014). Reabilitação Oral em Pacientes Maxilectomizados [Dissertação de mestrado em Medicina Dentária – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Fernando Pessoa Porto].

Prasad, K, Swaminathan, A. A., & Prasad, A. (2016). Fabrication of a Silicone Auricular Prosthesis: A Case Report. *Nitte University Journal of Health Science*, 6(1),

91–97.

Rabelo, D. P., Tanure, R. P., Grajeda, F. M. C., & Grossmann, S. M. C. (2018). Reabilitação protética oral em paciente oncológico. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 16(1), 1–8.

Ravuri, R., Bheemaligeshwarrao, Tella, S., & Thota, K. Auricular prosthesis-a case report. *Journal of clinical and diagnostic research*, 8(1), 294–296. https://doi.org/10.7860/JCDR/2014/7943.3986.

Rizzatti-Barbosa, C. M., Souza F. R. A., Barbosa, J. R. A., & Souza, E. V. (2003). Prótese Auricular em Resina Acrílica Polimerizada com Energia de Microondas. *Revista Brasileira de Prótese Clínica & Laboratorial*, 5(27), 389–393.

Rosa, F. G. (2007). *Fixação de prótese facial em pacientes oncológicos: Revisão sistemática* [Dissertação de mestrado em Odontologia – Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Urbelândia, Uberlândia].

Sá, S. P. (2010). *Próteses obturadoras para pacientes maxilarectomizados: estado atual da tecnologia e necessidades de aprimoramentos* [Dissertação de mestrado em Gestão de Tecnologias em Saúde – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].

Silva, D. P., Vaccarezza, G. F., Cazal, C., Almeida, F. C. S., Brandao, T. B., Durazzo, M. D., Caroli, A., & Dias, R. B. (2004). Reabilitação Protética de Pacientes Maxilectomizados: uma Contribuição da Odontologia e um Convite à Reflexão. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada*, 4(2), 125–130.

Simões, F. G., Reis, R. C., & Dias, R. B. A. (2009). Especialidade de prótese bucomaxilofacial e sua atuação na Odontologia. *Revista Sul-Brasileira de Odontologia*, 6(3), 327–331.

Singh, M., Bhushan, A., Kumar, N., & Chand, S. (2013). Obturator prosthesis for hemimaxillectomy patients. *National journal of maxillofacial surgery*, 4(1), 117–120. https://doi.org/10.4103/0975-5950.117814.

Wallace, C. G., & Wei, F. (2008). The Current Status, Evolution and Future of Facial Reconstruction. *Medical Journal*, 31(5), 441–449.

Yoshida, H., Furuya, Y., Shimodaira, K., Kanazawa, T., Kataoka, R., & Takahashi, K. (2000). Spectral characteristics of hypernasality in maxillectomy patients. *Journal of Oral Rehabilitation*, 27(8), 723–730.

Fecha de envío: 13/04/2020

Fecha de aprobación: 18/11/2020



Elaborando discursos interdisciplinares pelo uso de instrumentos astronômicos históricos

Making interdisciplinary discourses at the use of historical astronomical instruments

Ricardo Gutiérrez Garcés
Professor substituto da Universidad Nacional de Colombia. Professor de cátedra da Institución Universitaria Digital de Antioquia (Colômbia). Doutorando em Educação pela Universidad Benito Juárez (México).
E-mail: rigugar@gmail.com.

Roberth De-Carvalho
Professor formador e orientador, e assistente em administração, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).
Doutorando em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: orientador.roberth@gmail.com.

RESUMO

Este relato de experiência tem o objetivo de compreender as interlocuções de professores em formação continuada na Educação Básica, no Brasil e na Colômbia, pelo uso de instrumentos astronômicos históricos (IAH), em ações desenvolvidas através do projeto *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade*-AFEC. Tais ações se efetivaram em escolas públicas de Florianópolis, capital de Santa Catarina, Brasil, entre os anos de 2014 e 2015, bem como em uma escola particular no município de La Estrella, sul de Medellín, Colômbia, no ano de 2015. Com uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, apreendemos discursos de professores/as em formação, considerando as seguintes categorias de análise: o estímulo a conteúdos interdisciplinares; o acionamento da pesquisa-ação e o trânsito de variáveis histórico-culturais e tecnocientíficas, em nível microcurricular, na escola básica. Os resultados foram notórios e consistentes no alcance de uma formação discursiva interdisciplinar a partir do uso de IAH.

Palavras-chave: Astronomia, Instrumentos Astronômicos Históricos, Discurso Interdisciplinar, Formação de Professores.

ABSTRACT

This experience report aims to understand the interlocutions of teachers in continuing education in Basic Education, in Brazil and Colombia, through the use of historical astronomical instruments (HAI) in actions of the *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade* (AFEC) project. Such actions took place in public schools in Florianópolis, district of Santa Catarina, Brazil, from 2014 to 2015, as well as in a private school in the municipality of La Estrella, south of Medellín, Colombia, in 2015. With an exploratory research with a qualitative approach, we had apprehend discourses of teachers in education considering the categories of analysis: a stimulus to interdisciplinary contents; triggering for research-action; and the transit of historical-cultural and technoscientific variables at the microcurricular level in the basic school. The results had been notorious and consistent in achieving an interdisciplinary discursive formation based on the use of HAI.

Keywords: Astronomy, Historical Astronomical Instruments, Interdisciplinary Discourse, Teacher Education.

INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta resultados de uma apreensão discursiva pelo uso didático de instrumentos astronômicos históricos (IAH), em diferentes áreas do conhecimento na escola básica. Foi implementado em dois grupos docentes, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, por um processo de formação continuada, no período de 2014-2015, e em La Estrella, Antioquia, Colômbia, no ano 2015, aliado ao planejamento didático-metodológico de uma escola primária naquele país. Ambas as ações se deram a partir do projeto *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade*[1] (AFEC), coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto objetivou

> fomentar o interesse da comunidade escolar e local pela astronomia e ciências afins, aumentar a abrangência de atendimento do Planetário e do Observatório da UFSC junto às escolas da Grande Florianópolis, contribuir para a melhoria na formação de professores de Geografia e Ciências nos níveis médio e fundamental, além de promover a articulação de instituições de ensino, pesquisa, extensão e grupos amadores de Astronomia no processo de popularização do ensino. (UFSC, 2014, s/p.)

Foi executado por um grupo multidisciplinar composto por geólogos/as, psicólogos/as, engenheiros/as e professores/as de Física, gestionado pelo Departamento de Geociências, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), da UFSC, bem como por técnicos/as do "Planetário e Observatório Astronômico" dessa universidade; e, também, em parceria com o "Núcleo de Estudos e Observação Astronômica José Brazilício de Souza" (NEOAJBS), do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e com o Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para a divisão do trabalho extensionista.

Entre oficinas no Brasil e projetos (ressignificados como *círculos de investigación*, na Colômbia), como atividades extensionistas previstas na Res. n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que normatiza as "Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira" (entre outras providências), as referidas instituições de ensino superior (IES) ampliaram suas propostas de Projetos Pedagógicos relativas aos cursos que ofertam, como: Geografia, Física, Geologia, Engenharias, Ensino de Ciências, mobilizando profissionais, professores/as e estudantes para a comunidade da Escola Básica, com o objetivo de popularizar conhecimentos de Física e de Astronomia.

Nesse sentido, registramos algumas importantes possibilidades didáticas apreendidas nos discursos elaborados entre esses grupos multidisciplinares e a comunidade escolar, característicos de espaços extensionistas e instigadores de *curiosidade epistemológica* (Freire, 1996), dada a construção coletiva de ambientes metodológicos e democraticamente participativos. Ou seja, "o es-

[1] Projeto aprovado na Chamada do MCTI/CNPq/SECIS nº 85/2013 – Apoio à criação e ao desenvolvimento de Centros e Museus de Ciência e Tecnologia.

tabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade." (Resolução n. 7, 2018, s/p.) Constatamos, também, em ambos os espaços, uma potente variável reclamada em pesquisas e trabalhos acadêmicos nos currículos da escola básica: o ensino-aprendizagem em Astronomia (Langhi, 2004, 2009; Leite, 2002; Bretones, 2006; Langhi & Nardi, 2009).

Por conteúdos tecnocientíficos da área de Física, em interdisciplinaridade com conhecimentos de outras Ciências da Natureza, da Matemática, das Humanas e das Sociais, segundo orientam Pimenta (2005), Azevedo (2008) e Oliveira (2015), foram elaborados ambientes de pesquisa-ação (as *oficinas* no Brasil e os *círculos* na Colômbia), em perspectiva de formação continuada de professores, ou seja, investigar para sua próxima ação pedagógica, tendo como ponto de interlocução a Educação em Astronomia, pelo uso de instrumentos astronômicos históricos (IAH).

Os IAH podem ser classificados conforme o nível de funcionalidade que alcançam, como: (a) *recurso didático ou meio de ensino*, em sua função primária como elemento didático mediador, propriamente dito; (b) *aparato ou artefato tecnológico*, constituído como uma evolução científica em torno de técnicas e práticas sociais de observação do meio; (c) *mediador científico*, pelo caráter psicopedagógico na compreensão de conceitos, definições e fenômenos físicos em eventos astronômicos; ou (d) *objeto de estudo e pesquisa*, para compreender contextos histórico-culturais e políticos em sua concepção epistemológica.

SOBRE OS INSTRUMENTOS ASTRONÔMICOS HISTÓRICOS

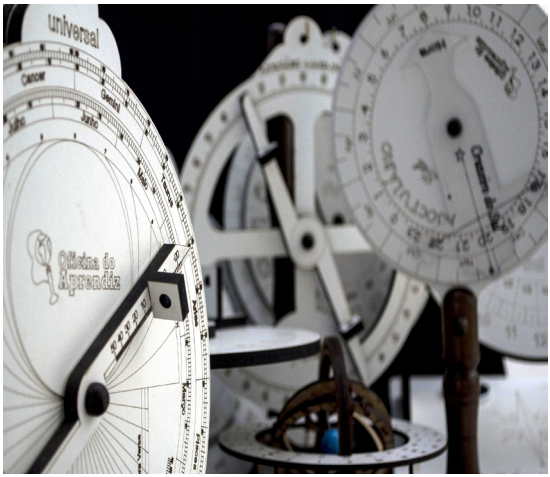
Os IAH são artefatos sem lentes (pré-telescópicos), que foram identificados na literatura como instrumentos astronômicos antigos, uma vez que alguns são provenientes do período histórico denominado Idade Antiga. Como aparatos/ferramentas da Astronomia, os IAH foram destinados à observação do Sol e à realização de rituais em comunidades ancestrais, bem como em eventos que marcam a relação entre o céu (cosmo) e o planeta Terra, a exemplo das mudanças de estação para a produção agrícola. Assim, foram construídos os observatórios antigos, com gnômons (varas verticais), para marcar a trajetória do Sol no horizonte, conforme a projeção de suas sombras no chão (Azevedo et al., 2013). O gnômon se converteu no primeiro instrumento de observação astronômica, dada a necessidade de aprimoramento de observações celestes.

Para medir tempos curtos do dia, desde a Antiguidade, utiliza-se o *relógio do Sol;* e para a noite, na Idade Média, criou-se o *nocturlábio*, podendo ser utilizado tanto no hemisfério Sul quanto no Norte. Os nocturlábios usam o movimento das estrelas e, no caso do hemisfério Norte, procura-se a Estrela Polar que, se observada (lida) juntamente com a Ursa Menor, pela data do dia,

possibilita definir a hora aproximada. No hemisfério Sul, o procedimento é similar, utilizando-se o Cruzeiro do Sul.

Destacamos, entre os IAH, a *esfera armilar*, construída no séc. III, antes da era comum (a.e.c.). A esfera armilar foi utilizada em medições astronômicas e predições de fenômenos da natureza durante muito tempo. Esse instrumento, atualmente, nos possibilita compreender o movimento do Sol e de algumas estrelas. Manipulando sua esfera, com a colocação da latitude do local, é possível encontrar os pontos onde nasce e onde se põe o Sol, assim como a hora. Simula, então, os dias entre 24 e 0 horas nos círculos polares Antártico e Ártico, os 6 meses de Sol e os 6 meses de escuridão, nos polos Sul e Norte.

Figura 1: Alguns instrumentos astronômicos históricos: astrolábios, esfera armilar e nocturlábio



Fonte: Acervo dos autores.

Dentre esses instrumentos, estão o *astrolábio* e o *astrolábio marinho*. De invenção árabe, os astrolábios foram de importantíssima utilidade em expedições no mar-oceano, como também no deserto. Utilizados para medição de ângulos e cálculos da posição do Sol e das estrelas, medem latitudes fixas. O chamado *astrolábio universal*, ou *católico*, mede qualquer latitude.

Frisamos, com isso, o caráter de evolução no uso desses IAH, no âmbito das formações continuadas de professores/as, no Brasil e na Colômbia, responsáveis por uma compreensão histórica, geográfica e tecnológica, em termos de aplicações socioculturais no campo das Ciências da Natureza e da Matemática, bem como em outras áreas do conhecimento. Dessa forma, compreendemos suas potencialidades de formação discursiva no trabalho docente que passamos a relatar.

METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOS DISCURSOS

De caráter exploratório, e por uma abordagem qualitativa, conduzimos os procedimentos de registro e apreensão do que chamamos de discursos interdisciplinares, a partir de respostas dadas a questionários e de relatos livres e esclarecidos, respectivamente, por professores/as em Florianópolis, no Brasil, e em Antioquia, na Colômbia.

Assim, tomamos como registros: (1) as respostas argumentativas pelo grupo de professores/as brasileiros/as (referidos/as como **P.b.**), resguardando seu anonimato, seguidas do número de ordem em que se apresentam no texto; (2) os relatos livres e esclarecidos que transcrevemos dos/as professores/as colombianos/as (referidos/as como **P.c.**), resguardando seu anonimato, seguidos do número de ordem em que se apresentam no texto. Nesse caso, cada trecho selecionado pontua uma breve discussão da área de conhecimento e das propostas sobre os IAH, selecionados no planejamento do/a professor/a; e, (3) um relato gravado em mídia eletrônica, que transcrevemos *ipsis litteris*, com teor livre e esclarecido, sobre a experiência apreendida na formação, mantendo a língua oficial do país. Pontuações e pausas na escrita, nesse registro de gravação, foram feitas a partir dos tempos na fala do/a interlocutor/a.

Asseguramos que toda a coleta de dados para este relato foi realizada em conformidade com as resoluções de ética sob tutela e controle da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), junto ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão do Ministério da Saúde brasileiro. Destacando-se a Resolução n. 466/2012/CNS, relativa à pesquisa envolvendo seres humanos, para o caso do trabalho no Brasil, em que se pleiteou autorização junto à Gerência de Formação Permanente (GEPE), órgão da Secretaria Municipal de Educação, do município de Florianópolis. Assim como – embora com edição de 2016 – cumprimos a Resolução n. 510/2016/CNS, uma vez que procedemos com o pleno esclarecimento e comunicação aos/às participantes da publicação posterior de declarações, questionários, relatos escritos, ou gravados, e registros fotográficos feitos *in loco*. Quanto ao espaço colombiano, realizamos o livre esclarecimento dos propósitos elaborados, dentro da etapa preliminar de abordagem da escola, junto à direção e à coordenadoria pedagógica, incluindo os/as participantes nas tratativas, dos/das quais obtivemos unanimidade no deferimento.

Em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Entre os meses de abril de 2014 e abril de 2015, pelo Projeto AFEC, realizaram-se formações tanto de professores/as em Ciências, da Educação Básica, quanto de professores/as que trabalham no nível de Educação de Jovens e

Adultos (EJA), ambas pela rede pública de Florianópolis, Santa Catarina. Por essas formações, eram inseridos os IAH (sendo que, ao final de cada etapa, esses recursos lhes eram doados). Com o nome de *Oficinas Pedagógicas*, como metodologia de formação docente, abordavam-se temas e tarefas de ensino-aprendizagem dentro de variadas áreas do conhecimento, em caráter multidisciplinar (Fazenda, 2011), tanto para docentes experientes quanto para docentes em formação.

Essas oficinas seguiam a metodologia de trabalho em equipe, com um grupo total de 20 (vinte) a 22 (vinte e dois) professores/as por encontro, promovendo discussões abertas, aplicação prática e experimental, trocas de experiências e observações em campo, com a utilização dos IAH, ao fim de cada semestre letivo. Os/As professores/as respondiam a um questionário, tanto na 1ª quanto na 2ª fase, com perguntas abertas, para registro de impressões. As perguntas tratavam de aspectos de cunho mais geral, como momento de avaliação pelas/os participantes, sem conduzir ou enfatizar sobre o uso didático específico dos IAH nas disciplinas que ministravam. Para tanto, as perguntas elaboradas nessa fase do projeto foram: a) *De que maneira tem utilidade o curso para sua atuação profissional na escola?* b) *Defina com suas palavras o que pensa sobre o projeto.* c) *Gostaria de participar no projeto explorando as possibilidades didáticas dos instrumentos e fazendo um observatório solar na escola durante o ano de 2014? Por quê?*

Em posterior análise, as respostas revelaram potentes discursos interdisciplinares por seus respondentes, com sugestão de possíveis utilizações dos IAH, como recursos didáticos a serem implementados em sua disciplina. Por tais análises, depreendemos (*a posteriori*) três categorias, definidas a partir das respostas dos/as professores/as brasileiros/as, sendo: a *catalisação de movimentos interdisciplinares;* o *acionamento para pesquisa-ação* e o *trânsito de variáveis histórico-culturais e tecnocientíficas em nível microcurricular*. Essas categorias, entendidas como potencialidades do discurso, sustentaram nossa análise sobre os discursos dos/as professores/as colombianos/as. Assim, confrontamos intenções, experiências, práticas, ideias, que positivaram pedagogicamente o uso dos IAH.

Em La Estrella, Antioquia, Colômbia

Por livre consentimento, um grupo de 6 (seis) professores/as de uma escola particular colombiana, no nível de Escola Primária e Secundária, na cidade de La Estrella, foram instigados/as ao desafio de conhecerem (com possibilidade de inserção) os IAH, em seus planejamentos didáticos. Participaram professores/as de diversas áreas do conhecimento, sendo: Ciências Sociais, Matemática, Língua Estrangeira (Inglês, Francês) e Teatro.

Importa ressaltarmos que a proposição curricular dessa Escola compreende uma educação de cunho sócio-histórico e cultural, não se atendo somente à cultura tecnocientífica, uma vez que os/as estudantes são estimulados/as

à pesquisa investigativa, associada à possibilidade de articular experiências, vivências, histórias, memórias, através de distintos métodos, ferramentas, instrumentos e técnicas. Portanto, reuniões de planejamento, avaliação e discussão são chamadas de *círculos pedagógicos*, subdivididos em: *círculo de exploración* (3º ao 5º anos); *círculo de experimentación* (6º ao 8º anos); *círculo de proyección* (9º ao 11º anos) e os *intercírculos*. Ou seja, somando-se 9 anos de estudos, entre os níveis de Escola Primária (7 anos: 3º ao 9º) e Escola Secundária (2 anos: 10º e 11º), fases obrigatórias por lei. Os referidos *círculos* podem culminar em resultados, avaliações e implementações pedagógicas dentro dos *círculos de investigación*, nos quais nos foi permitido trabalhar com o grupo de 6 professores/as.

Ressaltamos que esses *círculos de investigación* foram ressignificados nacionalmente, neste relato, como atividade extensionista na modalidade de *projetos*, seguindo a Resolução n. 7 (2018), conforme interpretamos a proposta curricular daquela escola, em consonância com os Projetos Pedagógicos de Cursos das IFES parceiras.

Assim, o *círculo de investigación* foi realizado em 28 de agosto de 2015, em que registramos os seguintes momentos relevantes:

a) Sobre uma mesa, à qual se assentavam 5 professores/as, foram dispostos os seguintes IAH: o calendário Maia, a esfera armilar, o relógio do Sol, o calendário gregoriano, o nocturlábio e o astrolábio universal;

b) Após uma breve apresentação sobre o histórico e a funcionalidade dos IAH, 3 dos/as professores/as se motivaram a levá-los para suas aulas, solicitando ao mediador que fizesse um roteiro experimental para aplicá-los;

c) A professora de Ciências Sociais pediu para estudar com mais profundidade a história do astrolábio marinho, no intuito de compreender essa tecnologia utilizada na viagem de Colombo às Américas;

d) O professor de Tecnologia solicitou o relógio do Sol, para reproduzi-lo em papelão com os/as estudantes;

e) Outro professor afirmou o fato de o globo terrestre ser, também, um IAH;

f) A professora de Língua Estrangeira (Inglês) auxiliou o grupo com a pronúncia de algumas traduções, e, nesse momento, todos/as concluíram que estava ocorrendo um exemplo de interdisciplinaridade;

g) Por fim, analisou-se o movimento do Sol, levantando-se as seguintes questões: *As árvores na Colômbia têm estações*? Ficam sem folhas sempre na mesma época do ano?

Com os efeitos produzidos nesses discursos, passamos à discussão de resultados apreendidos nesses espaços de formação.

DISCURSOS RESULTANTES

Discurso 1: Estímulo a conteúdos interdisciplinares

Entre os/as professores/as colombianos/as, a formação de discursos se centrou na orientação e no tempo atmosférico, em que avaliamos um elevado nível de interdisciplinaridade e contextualização científica e investigativa (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2002). Implementaram o planejamento com a proposição do globo terrestre, perguntando como incluí-lo em suas aulas.

Uma professora de Ciências Sociais sentiu-se instigada quanto ao uso do astrolábio marinho (Figura 2), buscando compreender como se deu, geograficamente, a viagem de Cristóvão Colombo às Américas. Nesse caso, entendemos o processo de transposição didática de conteúdos via pesquisa-ação (Oliveira, 2015), pelo recorte investigativo em sua curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Figura 2: Professores/as do colégio colombiano usando o Astrolábio Marinho.



Fonte: Acervo dos autores.

A partir do relógio do Sol, um professor colombiano fez uma analogia entre conhecimentos de Ciências da Natureza e de História (Oliveira, 2012), conforme descreveu:

> **P.c.1:** *En la clase de ciencias hicimos un seguimiento toda una mañana observando los cambios en el reloj de sol, como se "mueve" su sombra, (La sombra del gnomon), como se hace más pequeña a medida que se acerca el medio día y cómo coincide la hora que marca su sombra con la hora real en un reloj convencional. (...) El conocimiento de estos instrumentos astronómicos nos abre la mente para darle una mirada no sólo histórica sino general y desde diversas disciplinas a estas herramientas tan maravillosas que nos han acompañado desde tiempo atrás.*

No contexto dos professores brasileiros, destacamos as respostas à pergunta: *De que maneira tem utilidade o curso para sua atuação profissional na escola?*, dentre as quais selecionamos:

> **P.b.1:** *No sentido de entender a parte de Astronomia e divulgar para os outros professores, inclusive os de Geografia.*

> **P.b.2:** *Vem ao encontro das necessidades na minha função na escola, onde posso trabalhar integrando conteúdos de Ciências, M.A.*[1] *com Geografia, com as pedagogas do 5º ano.*(Professor auxiliar de Ciências)

> **P.b.3:** *À disciplina de Ciências, nos 6º e 7º anos, quando tratamos de temas e conceitos relacionados ao ambiente e aos seres vivos, e no 9º ano, relacionando-a a conceitos da Física.*

> **P.b.4:** *Para poder interagir com outros professores, fazendo o conteúdo ser interdisciplinar.*

> **P.b.5:** *Em desenvolver novas atitudes, abordando assuntos de Física e Astronomia.*

> **P.b.6:** *Auxiliou em diferentes formas de abordar os temas, fazendo interlocuções com diferentes disciplinas. Além de possibilitar várias práticas acessíveis.*

Vemos a construção de novos sentidos epistemológicos na ação-reflexão, conferindo objetividade e sistematicidade à tarefa docente, dadas as potencialidades do discurso em cada área de conhecimento.

[2] M.A. – meio ambiente.

Discurso 2: Acionamento da pesquisa-ação

Na escola colombiana, foram utilizados o gnômon e o globo terrestre, para reconstruir as principais linhas do nascer e do pôr do Sol. Os/As professores/as motivaram a realização do ritual de saudação ao Sol, associado àquela cultura. Nessa perspectiva, por essa tradição, procedeu-se à popularização/divulgação de conhecimentos de Astronomia (Langhi & Nardi, 2009), cientificizando o senso comum, como oportunidade de marcação espacial ou topológica dos/as sujeitos/as.

> **P.c.2:** *En el área, las planeaciones tienen el propósito de reflejar la articulación mediante competencias, logros, niveles de logro y actividades significativas; es en estas instancias donde el uso de los instrumentos astronómicos antiguos debería tenerse en cuenta, sobre todo como nivel de logro y actividad significativa para garantizar el volver permanentemente a los conocimientos que estos aportan, si no hay constancia en su aplicación sería difícil llegar a entenderlos y realmente vivir la experiencia de observar el mundo de otra manera, conscientes del aquí y el ahora; guiados por las preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo en el mundo?*

A práxis científica sobre a Astronomia mobilizou elementos de interlocução teórica e prática interferindo sobre a pesquisa-ação. Dessa forma, seus objetos de estudo instigaram questionamentos como: "*do quê?*" e "*por quê?*", como situa Azevedo (2008), sendo variáveis orientadoras para um trabalho consciente e sistêmico de pesquisa-ação.

Discurso 3: Trânsito de variáveis histórico-culturais e tecnocientíficas no nível microcurricular

Nessa categoria de análise, destacamos as leituras de uma professora colombiana da área de Teatro, refletindo sobre algumas obras literárias e didáticas adotadas em seu planejamento, e que situaram, geograficamente, um/a observador/a no contexto de seus temas, seguindo-se de uma análise de fenômenos naturais. Nesse aspecto, vimos o uso de analogias nas ações de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2012), coadunadas com uma Educação em Astronomia. Embora, no entanto, não houvesse uma sistematicidade da tarefa pedagógica. Segue seu relato:

> **P.c.3:** *(...) los contenidos que presentan las diferentes dramaturgias (*sic*) teatrales, la experiencia de la representación fortalecería con mayor intensidad esa consciencia de lo que soy, de lo que es el otro, de mi relación conmigo, con él y con el mundo; entonces podríamos ser norte, sur, oriente y occidente en el lugar en el que estemos, en nuestro cuerpo, en el del otro y en*

el del universo; entonces podríamos sentir más, que es la mayor búsqueda del arte.

Analisamos, por fim, que tanto o grupo docente das *Oficinas Pedagógicas*, no Brasil, quanto dos *Círculos Metodológicos*, na Colômbia, estavam em busca de outras abordagens de conhecimentos científicos, em suas práticas pedagógicas. Constatamos, com isso, que houve uma particular elaboração interdisciplinar de discursos, em ambos os processos de formação desses/as docentes, pelo mote da educação em Astronomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que o estudo da Astronomia pré-telescópica permite a construção e a elaboração artesanal de instrumentos simples de observação celeste. No que se refere ao uso e à funcionalidade de instrumentos astronômicos, esses foram/são tomados como recursos fundamentais em empreendimentos econômicos, sociais, histórico-culturais, ambientais, dentre outros, ao relacionarem fenômenos na Terra com eventos do céu. Desse fato, entendemos que os IAH foram capazes de instigar, problematizar, reorientar objetos de estudo e, principalmente, mobilizar os espaços extensionistas brasileiro e colombiano, voltados ao campo da formação de professores.

Os formatos de *Oficinas Pedagógicas* (no Brasil), ou de *Círculos Metodológicos* (na Colômbia), cumpriram o caráter de integração extensionista pela via da democracia participativa, corroborando com o objetivo principal deste relato de extensão universitária, para compreendermos ambos os espaços de interlocução, em seu caráter interdisciplinar. Vez em que diversas áreas do conhecimento serviram ao trânsito interdisciplinar, intercultural, tecnológico, na Educação Básica tanto do Brasil quanto da Colômbia, relativamente a conhecimentos relacionados à Astronomia e, particularmente, aos IAH. Por analogias, metáforas, questionamentos, avaliamos importantes potencialidades para quaisquer Ciências da Natureza e da Matemática, bem como para outras Ciências: Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos; e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As categorias marcadas nesses discursos, quanto à catalisação de movimentos interdisciplinares, ao acionamento da pesquisa-ação e ao trânsito de variáveis histórico-culturais e tecnocientíficas em nível microcurricular, demonstraram que os IAH se convertem em mediadores pedagógicos para a discussão de conceitos que emergem. Desde sua historicidade, passando pelo contexto cultural da época na qual foram desenvolvidos, aliam-se às demandas de seus variados usos, para a observação dos céus com diferenças muito marcadas em cosmovisões e em cosmogonias de diversos povos, possibilitando interessantes abordagens em currículos de Ciências da Natureza.

Agradecimentos

Primeiramente, ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), através do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS). Em igual medida, aos/às gestores/as dos espaços formadores: *Planetário* (disponível em: https://planetario.ufsc.br/) e *Observatório Astronômico* (disponível em: https://observatorio.ufsc.br/), ambos vinculados ao Grupo de Estudos de Astronomia (GEA), da UFSC. Como também ao *Núcleo de Estudos e Observação Astronômica "José Brazilício de Souza"* (NEOAJBS), vinculado ao IFSC; e, ao Departamento de Geografia, da UDESC.

REFERÊNCIAS

Azevedo M. N. (2008) *Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em ciências*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Azevedo S. S. M., Pessanha M. C. R., Schramm D. U. S. & Souza, M. O. S. (2013, abr./jun.) Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, São Paulo, 35(2): 1-12. http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018

Bretones P. S. (2006) *A Astronomia na formação continuada de professores e o papel da racionalidade prática para o tema da observação do céu*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Delizoicov D., Angotti J. A. & Pernambuco M. M. (2002) *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. Editora Cortez, Coleção Docência em Formação. São Paulo, Brasil.

Fazenda I. C. A. (2011) *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18ª edição. Editora Papirus. São Paulo, Brasil.

Freire P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. São Paulo, Brasil.

Langhi R. (2004) *Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.

Langhi R. (2009) *Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.

Langhi R. & Nardi R. (2009) Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. *Rev. Bras. Ensino Fís.,* São Paulo, 31(4): 4402-4412. https://doi.org/10.1590/S1806-11172009000400014

Leite C. (2002) *Os professores de ciências e suas formas de pensar Astronomia*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oliveira H. R. (2012) *Argumentação no ensino de ciências: o uso de analogias como recurso para a construção do conhecimento*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Oliveira K. S. (2015) *O ensino por investigação: construindo possibilidades na formação continuada do professor de ciências a partir da ação-reflexão*. Disser-

tação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Pimenta S. G. (2005, set./dez.) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3): 521-539.

Resolução n. 7, de 18 dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 243, seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018, p. 49.

UFSC. (2014) Planetário da UFSC recebe apoio do CNPq para projeto junto a escolas. *Notícias da UFSC*, Comunidade. https://noticias.ufsc.br/2014/01/planetario-da-ufsc-recebe-apoio-do-cnpq-para-projeto-junto-a-escolas/

Data de submissão: 17/08/2020

Data de aceite: 20/10/2020



Haciendo discursos interdisciplinarios mediante el uso de instrumentos astronómicos históricos

Making interdisciplinary discourses at the use of historical astronomical instruments

Ricardo Gutiérrez Garcés
Profesor substituto de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de cátedra de la Institución Universitaria Digital de Antioquia (Colombia). Doctorando en Educación por la Universidad Benito Juárez (México).
Correo electrónico: rigugar@gmail.com.

Roberth De-Carvalho
Profesor formador y orientador, y asistente en gestión, del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Doctorando en Educación Científica y Tecnológica por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Correo electrónico: orientador.roberth@gmail.com.

RESUMEN

Este informe de experiencia tiene el objetivo de comprender las interlocuciones de profesores em educación continua en Educación Básica, en Brasil y en Colombia, por uso de instrumentos astronómicos históricos (IAH) en acciones desarrolladas a través del proyecto *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade*-AFEC. Tales acciones se llevaron a cabo en escuelas públicas de Florianópolis, capital de Santa Catarina, Brasil, entre 2014 y 2015, así como en una escuela privada en el municipio de La Estrella, al sur de Medellín, Colombia, en 2015. Con un investigación exploratoria de enfoque cualitativo, aprehendemos los discursos de los docentes en formación, considerando las siguientes categorías de análisis: un estímulo al contenido interdisciplinario; activar la investigación-acción y el tránsito de variables histórico-culturales y tecnocientíficas a nivel microcurricular en la escuela básica. Los resultados fueron notorios y consistentes en lograr una formación discursiva interdisciplinaria basada en el uso del IAH.

Palabras-clave: Astronomia, Instrumentos Astronómicos Históricos, Discurso Interdisciplinario, Formación de Profesores.

ABSTRACT

This experience report aims to understand the interlocutions of teachers in continuing education in Basic Education, in Brazil and Colombia, through the use of historical astronomical instruments (HAI) in actions of the *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade* (AFEC) project. Such actions took place in public schools in Florianópolis, district of Santa Catarina, Brazil, from 2014 to 2015, as well as in a private school in the municipality of La Estrella, south of Medellín, Colombia, in 2015. With an exploratory research with a qualitative approach, we had apprehend discourses of teachers in education considering the categories of analysis: a stimulus to interdisciplinary contents; triggering for research-action; and the transit of historical-cultural and technoscientific variables at the microcurricular level in the basic school. The results had been notorious and consistent in achieving an interdisciplinary discursive formation based on the use of HAI.

Keywords: Astronomy, Historical Astronomical Instruments, Interdisciplinary Discourse, Teacher Education.

INTRODUCCIÓN

El presente informe presenta resultados de un aprendizaje discursivo mediante el uso didáctico de instrumentos astronómicos históricos (IAH), en diferentes áreas del conocimiento en la educación básica. El uso de dichos instrumentos fue implementado en dos grupos docentes, en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, a través de un proceso de formación continuada, en el período de 2014 a 2015, y en La Estrella, Antioquia, Colombia, en el año 2015, aliado a la planeación didáctica-metodológica de una escuela primaria en aquel país. Ambas las acciones tuvieron lugar a partir del proyecto *A Astronomia e a Física vão à Escola e à Comunidade*[1] ("La astronomía y la física van a la escuela y a la comunidad") - AFEC, coordinado por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). El proyecto tuvo como objetivo:

> fomentar el interés de la comunidad escolar y local por la astronomía y ciencias afines, aumentar la abrangencia de atendimiento del Planetário y del Observatório de la UFSC junto a las escuelas de la Grande Florianópolis, contribuir para la mejora en la formación de profesores de Geografía y Ciencias en los niveles mediano y fundamental, aparte de promover ça articulación de instituciones de enseñanza, investigación, extensión y grupos amadores de Astronomía en el proceso de popularización de la educación. (UFSC, 2014, s/p.)

El proyecto fue ejecutado por un grupo multidisciplinar compuesto por geólogos/as, psicólogos/as, ingenieros/as y profesores/as de Física, gestionado por el Departamento de Geociências, del Centro de Filosofía e Ciências Humanas (CFH), de la UFSC, así como por técnicos/as del "Planetário e Observatório Astronômico" de esa universidad; y también, en asociación al "Núcleo de Estudos e Observação Astronômica José Brazilício de Souza" (NEOAJBS), del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), y con el Departamento de Geografía de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para la división del trabajo extensionista.

Entre talleres en Brasil y proyectos (definidos, en Colombia, como "círculos de investigación"), como actividades extensionistas previstas en la Resolución n. 7, de 18 de diciembre de 2018, que normatiza las "Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira" (entre otras providencias), las referidas instituciones de enseñanza superior (IES) ampliaron sus propuestas de *Proyectos Pedagógicos* relacionados a los cursos que ofrecen, como: Geografía, Física, Geología, Ingenierías, Enseñanza de Ciencias, movilizando profesionales, profesores/as y estudiantes para la comunidad de la Educación Básica, con el objetivo de popularizar conocimientos de Física y de Astronomía.

En ese sentido, registramos algunas importantes posibilidades didácticas adquiridas en los discursos realizados entre esos grupos multidisciplinares y la comunidad escolar, característicos de espacios extensionistas e instigadores

[1] Proyecto aprobado a través del MCTI/CNPq/SECIS nº 85/2013 – Apoio à criação e ao desenvolvimento de Centros e Museus de Ciência e Tecnologia.

de *curiosidad epistemológica* (Freire, 1996), dada la construcción colectiva de ambientes metodológicos y democráticamente participativos. O sea, "el establecimiento de diálogo constructivo y transformador con los demás sectores de la sociedad brasileña e internacional, respetando y promoviendo la interculturalidad" (Resolución n. 4, 2018, s/p.). Hemos constatado, también, en ambos los espacios, una potente variable reclamada en investigaciones y trabajos académicos en los currículos de la enseñanza básica: la enseñanza-aprendizaje en Astronomía (Langhi, 2004, 2009; Leite, 2002; Bretones, 2006; Langhi & Nardi, 2009).

A través de contenidos tecnocientíficos del área de Física, en interdisciplinaridad con conocimientos de otras Ciencias de la Naturaleza, de las Matemáticas, de las Humanas y de las Sociales, según orientan Pimenta (2005), Azevedo (2008) y Oliveira (2015), fueron elaborados ambientes de investigación-acción (los *talleres* en Brasil y los *círculos* en Colombia), en perspectiva de formación continuada de profesores, o sea, investigar para su próxima acción pedagógica, con la Educación en Astronomía como punto de interlocución, mediante el uso de instrumentos astronómicos históricos (IAH).

Los IAH pueden ser clasificados según el nivel de funcionalidad que alcanzan, como: (a) *recurso didáctico o medio de enseñanza*, en su función primaria como elemento didáctico mediador, propiamente dicho; (b) *aparato o artefacto tecnológico*, definido como una evolución científica de técnicas y prácticas sociales de observación del medio; (c) *mediador científico*, por el carácter psicopedagógico en la comprensión de conceptos, definiciones y fenómenos físicos en eventos astronómicos; o (d) *objeto de estudio e investigación*, para comprender contextos histórico-culturales y políticos en su concepción epistemológica.

SOBRE LOS INSTRUMENTOS ASTRONÓMICOS HISTÓRICOS

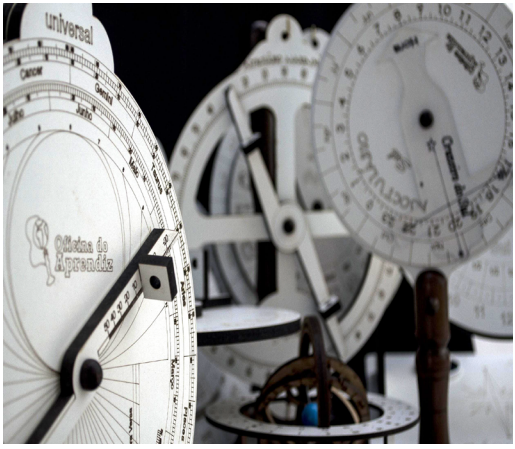
Los IAH son artefactos sin lentes (pre telescópicos), que fueron identificados en la literatura como instrumentos astronómicos antiguos, una vez que algunos son provenientes del período histórico denominado Edad Antigua. Como aparatos/herramientas de la Astronomía, los IAH fueron destinados a la observación del Sol y a la realización de rituales en comunidades ancestrales, así como en eventos que marcan la relación entre el cielo (cosmos) y el planeta Tierra, a ejemplo de los cambios de estación para producción agrícola. Así, fueron construidos los observatorios antiguos, con gnómones (palos verticales), para marcar la trayectoria del Sol en el horizonte, según la proyección de sus sombras en el suelo (Azevedo et al., 2013). El gnomon se ha convertido en el primer instrumento de observación astronómica, dada la necesidad de desarrollo de observaciones celestes.

Con el propósito de medir tiempos cortos del día, desde la Antigüedad, el *reloj de Sol* es utilizado; y para la noche, en la Edad Media, se ha creado el *noc-*

turlabio, que puede ser utilizado tanto en el hemisferio Sur como en el Norte. Los nocturlabios usan el movimiento de las estrellas y, en el caso del hemisferio Norte, se busca la Estrella Polar que, si observada (leída) juntamente con la Osa Menor, a través de la fecha del día, posibilita definir la hora aproximada. En el hemisferio Sur, el procedimiento es similar, basándose en la Cruz del Sur.

Destacamos, entre los IAH, la *esfera armilar*, construida en el siglo III, antes de la era común (a.e.c.). La esfera armilar fue utilizada en mediciones astronómicas y predicciones de fenómenos de la naturaleza durante mucho tiempo. Ese instrumento, actualmente, nos posibilita comprender el movimiento del Sol y de algunas estrellas. Manipulando su esfera, con la colocación de la latitud del local, es posible encontrar los puntos dónde sale y dónde se pone el Sol, así como la hora. Simula, entonces, los días entre 24 y 0 horas en los círculos polares Antártico y Ártico, los 6 meses de Sol y los 6 meses de oscuridad, en los polos Sur y Norte.

Imagen 1: Algunos instrumentos astronómicos históricos: astrolabios, esfera armilar y nocturlabio



Fuente: Colección de los autores.

Entre esos instrumentos, están el *astrolabio* y el *astrolabio marino*. Una invención árabe, los astrolabios fueron de importantísima utilidad en expediciones en el mar-océano, como también en el desierto. Utilizados para medición de ángulos y cálculos de la posición del Sol y de las estrellas, miden latitudes fijas. El instrumento conocido como *astrolabio universal*, o *católico*, mide cualquier latitud.

Resaltamos, con eso, el carácter de evolución en el uso de esos IAH, en el ámbito de las formaciones continuadas de profesores/as, en Brasil y en Colombia, responsables por una comprensión histórica, geográfica y tecnológica, en términos de aplicaciones socioculturales en el campo de las Ciencias de la Naturaleza y de las Matemáticas, así como en otras áreas del conocimiento. De

esa forma, comprendemos sus potencialidades de formación discursiva en el trabajo *docente* que pasamos a relatar.

METODOLOGÍA DE FORMACIÓN DE LOS DISCURSOS

De carácter exploratorio, y a través de un abordaje cualitativo, conducimos los procedimientos de registro y aprendizaje de lo que llamamos discursos interdisciplinarios, a partir de respuestas dadas a cuestionarios y de relatos libres y aclarados, respectivamente, por profesores/as en Florianópolis, Brasil, y en Antioquia, Colombia.

Así, tomamos como registros: (1) las respuestas argumentativas del grupo de profesores/as brasileños/as (referidos/as como **P.b.**), asegurando su anonimato, seguidas del número de orden en que se presentan en el texto; (2) los relatos libres y aclarados que hemos transcrito de los/las profesores/as colombianos/as (referidos/as como **P.c.**), asegurando su anonimato, seguidos del número de orden en que se presentaron en el texto. En ese caso, cada trecho seleccionado indica una breve discusión del área de conocimiento y de las propuestas sobre los IAH, seleccionados en la planeación del/de la profesor/a; y (3) un relato grabado en los medios electrónicos, que transcribimos *ipsis litteris*, con contenido libre y aclarado, sobre la experiencia obtenida en la formación, manteniendo la lengua oficial del país. Puntuaciones y pausas en la escritura, en ese registro de grabación, fueron hechas a partir de los tiempos en el habla del/de la interlocutor/a.

Aseguramos que toda la recopilación de datos para este relato fue realizada en conformidad con las resoluciones de ética bajo tutela y control de la *Comissão Nacional de Ética em Pesquisa* (CONEP), junto al *Conselho Nacional de Saúde* (CNS), institución del *Ministério da Saúde* brasileño. Se destaca la Resolución n. 466/2012/CNS, relativa a la investigación que incluye seres humanos, para el caso del trabajo en Brasil, en que se ha solicitada autorización junto a la Gerência de Formação Permanente (GEPE), institución de la *Secretaria Municipal de Educação*, del municipio de Florianópolis. Así como – no obstante con la edición de 2016 – cumplimos la Resolución n. 510/2016/CNS, una vez que seguimos con la plena aclaración y comunicación a los/las participantes de la publicación posterior de declaraciones, cuestionarios, relatos escritos o grabados, y registros fotográficos hechos *in loco*. Con respecto al espacio colombiano, realizamos la libre aclaración de los propósitos elaborados, dentro de la etapa preliminar de abordaje de la enseñanza, junto a la dirección y a la coordinación pedagógica, incluyendo los/las participantes en las tratativas, de los/las cuales tuvimos unanimidad en la autorización.

En Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Entre los meses de abril de 2014 y abril de 2015, a través del Proyecto AFEC, fueron realizadas formaciones tanto de profesores/as en Ciencias, de la Enseñanza Básica, como de profesores/as que trabajan en el nivel de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (EJA), ambas por la red pública de Florianópolis, Santa Catarina. Por esas formaciones, eran insertados los IAH (siendo que, al final de cada etapa, esos recursos les eran donados). Con el nombre de *Oficinas Pedagógicas* ("Talleres Pedagógicos"), como metodología de formación docente, trabajaban temas y tareas de enseñanza-aprendizaje dentro de diversas áreas del conocimiento, en carácter multidisciplinario (Fazenda, 2011), tanto para docentes experimentados como para docentes en formación.

Esos talleres seguían la metodología de trabajo en equipo, con un grupo total de 20 (veinte) a 22 (veintidós) profesores/as por encuentro, promoviendo discusiones abiertas, aplicación práctica y experimental, intercambio de experiencias y observaciones en campo, con la utilización de los IAH, al final de cada semestre lectivo. Los/las profesores/as contestaban a un cuestionario, tanto en la primera como en la segunda fase, con preguntas abiertas, para registro de impresiones. Las preguntas trataban de aspectos de naturaleza más general, como momento de evaluación por las/los participantes, sin conducir o enfatizar sobre el uso didáctico específico de los IAH en las asignaturas que ofrecían. Para tanto, las preguntas elaboradas en esa fase del proyecto fueron: *a) ¿De qué manera tiene utilidad el curso para su actuación profesional en la enseñanza? b) Defina con sus palabras lo que piensa sobre el proyecto. c) ¿Le gustaría participar en el proyecto explorando las posibilidades didácticas de los instrumentos y haciendo un observatorio solar en el colegio durante el año de 2014? ¿Por qué?*

En posterior análisis, las respuestas revelaron potentes discursos interdisciplinarios por sus respondientes, con sugerencia de posibles utilizaciones de los IAH, como recursos didácticos a ser implementados en su asignatura. A través de dichas análisis, entendemos (*a posteriori*) tres categorías, definidas a partir de las respuestas de los/as profesores/as brasileños/as, que son: *el efecto de catalizar movimientos interdisciplinarios*; *el accionamiento para investigación-acción* y *el tránsito de variables histórico-culturales y tecnocientíficas en nivel micro curricular*. Esas categorías, entendidas como potencialidades del discurso, sostuvieron nuestro análisis sobre los discursos de los/as profesores/as colombianos/as. Así, confrontamos intenciones, experiencias, prácticas, ideas, que positivaron pedagógicamente el uso de los IAH.

En La Estrella, Antioquia, Colombia

Por libre consentimiento, un grupo de 6 (seis) profesores/as de un colegio particular colombiano, en nivel de Enseñanza Primaria y Secundaria, en la ciudad de La Estrella, fueron desafiados a conocer (con posibilidad de inserción) los IAH, en sus planeaciones didácticas. Participaron profesores/as de muchas

áreas del conocimiento, como: Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Extranjera (Inglés, Francés) y Teatro.

Es importante resaltar que la proposición curricular de ese colegio incluye una educación de alcance sociohistórico y cultural, no restringiendo solamente a la cultura tecnocientífica, una vez que los/las estudiantes son estimulados/as a la investigación, asociada a la posibilidad de articular experiencias, vivencias, historias, memorias, a través de diferentes métodos, herramientas, instrumentos y técnicas. Por lo tanto, reuniones de planeación, evaluación y discusión son llamadas de *círculos pedagógicos*, subdivididos en: *círculo de exploración* (tercero al quinto años); *círculo de experimentación* (sexto al octavo años); *círculo de proyección* (noveno al décimo primer años) y los *Inter círculos.* O sea, sumándose 9 años de estudios, entre los niveles de Enseñanza Primaria (7 años: tercero al noveno) y la Enseñanza Secundaria (2 años: décimo y decimoprimero), fases obligatorias por ley. Los referidos *círculos* pueden culminar en resultados, evaluaciones e implementaciones pedagógicas dentro de los *círculos de investigación*, en los cuales nos fue permitido trabajar con el grupo de 6 profesores/as.

Resaltamos que esos *círculos de investigación* tuvieron una nueva significación nacionalmente, en este relato, como actividad extensionista en la modalidad de *proyectos*, siguiendo la Resolución n. 7 (2018), según interpretamos la propuesta curricular de aquel colegio, en consonancia con los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de las IFES asociadas.

Así, el *círculo de investigación* fue realizado el 28 de agosto de 2015, en que registramos los siguientes momentos de relevancia:

> a) En una mesa, con 5 profesores/as, fueron dispuestos los siguientes IAH: el calendario Maya, la esfera armilar, el reloj de Sol, el calendario gregoriano, el nocturlabio y el astrolabio universal;
>
> b) Después de una rápida presentación sobre el histórico y la funcionalidad de los IAH, 3 de los/las profesores/as decidieron por llevar estos instrumentos a sus clases, solicitando al mediador que hiciera un plan experimental para su aplicación;
>
> c) La profesora de Ciencias Sociales solicitó más tiempo para estudiar con más profundidad la historia del astrolabio marino, con el objetivo de comprender esa tecnología utilizada en el viaje de Colón a las Américas;
>
> d) El profesor de Tecnología solicitó el reloj de Sol, para reproducirlo en papel cartón con los/las estudiantes;
>
> e) Otro profesor afirmó el hecho de que el globo terrestre es, también, un IAH;

f) La profesora de Lengua Extranjera (Inglés) auxilió el grupo con la pronunciación de algunas traducciones y, en ese momento, todos/as concluyeron que lo que ocurría era un ejemplo de interdisciplinariedad;

g) Por fin, analizaron el movimiento del Sol, a través de las siguientes cuestiones: ¿Los árboles en Colombia siguen las estaciones? ¿Ellos pierden sus hojas siempre en la misma época del año?

Con los efectos producidos en esos discursos, pasamos a la discusión de resultados adquiridos en esos espacios de formación.

DISCURSOS RESULTANTES

Discurso 1: Estímulo a contenidos interdisciplinarios

Entre los/las profesores/as colombianos/as, la formación de discursos se ha centrado en la orientación y en el tiempo atmosférico, en que evaluamos un elevado nivel de interdisciplinariedad y contextualización científica e investigativa (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2002). Implementaron la planeación con la proposición del globo terrestre, preguntando cómo incluirlo en sus clases.

Una profesora de Ciencias Sociales se ha sentido desafiada con respecto al uso del astrolabio marino (Imagen 2), buscando entender cómo se ha dado, geográficamente, el viaje de Cristóbal Colón a las Américas. En ese caso, entendemos el proceso de transposición didáctica de contenidos a través de investigación-acción (Oliveira, 2015), a través de recorte investigativo en su curiosidad epistemológica (Freire, 1996).

Imagen 2: Profesores/as del colegio colombiano utilizando el astrolabio marino.



Fuente: Colección de los autores

A partir del reloj de Sol, un profesor colombiano hizo una analogía entre conocimientos de Ciencias de la Naturaleza y de Historia (Oliveira, 2012), según así lo describió:

> **P.c.1:** *En la clase de ciencias hicimos un seguimiento toda una mañana observando los cambios en el reloj de sol, como se "mueve" su sombra, (La sombra del gnomon), como se hace más pequeña a medida que se acerca el medio día y cómo coincide la hora que marca su sombra con la hora real en un reloj convencional. (...) El conocimiento de estos instrumentos astronómicos nos abre la mente para darle una mirada no sólo histórica sino general y desde diversas disciplinas a estas herramientas tan maravillosas que nos han acompañado desde tiempo atrás.*

En el contexto de los profesores brasileños, destacamos las respuestas a la pregunta: ¿De qué manera tiene utilidad el curso para su actuación profesional en el colegio?, algunas de ellas aquí seleccionadas:

> **P.b.1:** *Con el sentido de entender parte de la Astronomía y divulgarlos a otros profesores, incluso los de Geografía.*

> **P.b.2:** *Viene al encuentro de las necesidades en mi función en el colegio, donde puedo trabajar integrando contenidos de Ciencias, M.A.*[2] *con Geografía, con las pedagogas del quinto año.* (Profesor auxiliar de Ciencias)

> **P.b.3:** *A la asignatura de Ciencias, en los sexto y séptimo años, cuando tratamos de temas y conceptos relacionados al ambiente y a los seres vivos, y en el noveno año, relacionándola a conceptos de la Física.*

> **P.b.4:** *Para poder interactuar con otros profesores, haciendo que el contenido sea interdisciplinario.*

> **P.b.5:** *Al desarrollar nuevas actitudes, abordando temas de Física y Astronomía.*

> **P.b.6:** *Nos ha auxiliado en diferentes formas de abordar los temas, haciendo interlocuciones con diferentes asignaturas. Además de posibilitar varias prácticas accesibles.*

Notamos la construcción de nuevos sentidos epistemológicos en la acción-reflexión, dando objetividad y sistematicidad a la tarea docente, dadas las potencialidades del discurso en cada área de conocimiento.

[2] M.A. – medio ambiente.

Discurso 2: Accionamiento de la investigación-acción

En el colegio colombiano, fueron utilizados el gnomon y el globo terrestre para reconstruir las principales líneas de salida y de puesta del Sol. Los/las profesores/as incentivaron la realización del ritual de saludo al Sol, asociado a aquella cultura. En esa perspectiva, por esa tradición, se resultó la popularización/divulgación de conocimientos de Astronomía (Langhi & Nardi, 2009), haciendo científico el sentido común, como oportunidad de marcación espacial o topológica de los sujetos.

> **P.c.2:** *En el área, las planeaciones tienen el propósito de reflejar la articulación mediante competencias, logros, niveles de logro y actividades significativas; es en estas instancias donde el uso de los instrumentos astronómicos antiguos debería tenerse en cuenta, sobre todo como nivel de logro y actividad significativa para garantizar el volver permanentemente a los conocimientos que estos aportan, si no hay constancia en su aplicación sería difícil llegar a entenderlos y realmente vivir la experiencia de observar el mundo de otra manera, conscientes del aquí y el ahora; guiados por las preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué lugar ocupo en el mundo?*

La práctica científica sobre la Astronomía movilizó elementos de interlocución teórica y práctica interfiriendo sobre la investigación-acción. De esa manera, sus objetos de estudio llevaron a cuestionamientos como: "¿de qué?" y "¿por qué?", como indica Azevedo (2008), como variables orientadoras para un trabajo consciente y sistémico de investigación-acción.

Discurso 3: Transito de variables histórico-culturales y tecnocientíficas en el nivel micro curricular

En esa categoría de análisis, destacamos las lecturas de una profesora colombiana del área de Teatro, reflexionando sobre algunas obras literarias y didácticas adoptadas en su planeación y que situaron, geográficamente, un/una observador/a en el contexto de sus temas, siguiéndose de un análisis de fenómenos naturales. En ese aspecto, hemos visto el uso de analogías en las acciones de enseñanza-aprendizaje (Oliveira, 2012), combinadas con una Educación en Astronomía. A pesar de que, sin embargo, no hubiera una sistematicidad de la tarea pedagógica. Sigue su relato:

> **P.c.3:** *(...) los contenidos que presentan las diferentes dramaturgias (*sic*) teatrales, la experiencia de la representación fortalecería con mayor intensidad esa consciencia de lo que soy, de lo que es el otro, de mi relación conmigo, con él y con el mundo; entonces podríamos ser norte, sur, oriente y*

occidente en el lugar en el que estemos, en nuestro cuerpo, en el del otro y en el del universo; entonces podríamos sentir más, que es la mayor búsqueda del arte.

Analizamos, por fin, que tanto el grupo docente de los *Talleres Pedagógicos*, en Brasil, como de los *Círculos Metodológicos*, en Colombia, estaban en busca de otros abordajes de conocimientos científicos, en sus prácticas pedagógicas. Hemos constatado, con eso, que hubo una particular elaboración interdisciplinaria en ambos los procesos de formación de estos/as docentes, a través de la temática de la educación en Astronomía.

CONSIDERACIONES FINALES

Es correcto que el estudio de la Astronomía pre telescópica permite la construcción y la elaboración artesanal de instrumentos sencillos de observación celeste. En lo que se refiere al uso y a la funcionalidad de instrumentos astronómicos, esos fueron/son tomados como recursos fundamentales en emprendimientos económicos, sociales, histórico-culturales, ambientales, entre otros, al relacionar fenómenos en la Tierra con eventos del cielo. Por ese hecho, entendemos que los IAH fueron capaces de instigar, problematizar, reorientar objetos de estudio y, principalmente, movilizar los espacios extensionistas brasileño y colombiano, direccionados al campo de la formación de profesores.

Los formatos de *Talleres Pedagógicos* (en Brasil) o de *Círculos Metodológicos* (en Colombia) cumplieron el carácter de integración extensionista a través de la democracia participativa, corroborando con el objetivo principal de este relato de extensión universitaria, para comprender ambos los espacios de interlocución, en su carácter interdisciplinario. Oportunidad en que diversas áreas del conocimiento sirvieron al tránsito interdisciplinario, intercultural, tecnológico, en la Educación Básica tanto en Brasil como en Colombia, en lo que se refiere a conocimientos relacionados a la Astronomía y, en particular, a los IAH. Por analogías, metáforas, cuestionamientos, evaluamos importantes potencialidades para todas las Ciencias de la Naturaleza y de las Matemáticas, así como para otras Ciencias: Humanas y Sociales; Lenguajes y Códigos; y de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Las categorías marcadas en esos discursos, cuanto a la aceleración de movimientos interdisciplinarios, al accionamiento de la investigación-acción y al transito de variables histórico-culturales y tecnocientíficas en nivel micro curricular, demostraron que los IAH se convierten en mediadores pedagógicos para la discusión de conceptos que emergen. Desde su historicidad, pasando por el contexto cultural de la época en la cual fueron desarrollados, se asocian a las demandas de sus variados usos, para la observación de los cielos con diferencias muy marcadas en cosmovisiones y en cosmogonías de diversos pueblos, posibilitando interesantes abordajes en currículos de Ciencias de la Naturaleza.

Agradecimientos

Inicialmente, al *Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações* (MCTI), a través del *Conselho Nacional de Pesquisa* (CNPq) y de la *Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social* (SECIS). En igual medida, a los/las gestores/as de los espacios formadores: *Planetario* (disponible en https://planetario.ufsc.br/) y *Observatorio Astronómico* (disponible en https://observatorio.ufsc.br/), ambos vinculados al *Grupo de Estudos de Atronomia* (GEA), de la UFSC. Como también al Núcelo de Estudos e Observação Astronômica "*José Brazilício de Souza*" (NEOAJBS), vinculado al IFSC; y al Departamento de Geografía, de la UDESC.

REFERENCIAS

Azevedo M. N. (2008) *Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em ciências*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Azevedo S. S. M., Pessanha M. C. R., Schramm D. U. S. & Souza, M. O. S. (2013, abr./jun.) Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, São Paulo, 35(2): 1-12. http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018

Bretones P. S. (2006) *A Astronomia na formação continuada de professores e o papel da racionalidade prática para o tema da observação do céu*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Delizoicov D., Angotti J. A. & Pernambuco M. M. (2002) *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. Editora Cortez, Coleção Docência em Formação. São Paulo, Brasil.

Fazenda I. C. A. (2011) *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18ª edição. Editora Papirus. São Paulo, Brasil.

Freire P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. São Paulo, Brasil.

Langhi R. (2004) *Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.

Langhi R. (2009) *Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.

Langhi R. & Nardi R. (2009) Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. *Rev. Bras. Ensino Fís.,* São Paulo, 31(4): 4402-4412. https://doi.org/10.1590/S1806-11172009000400014

Leite C. (2002) *Os professores de ciências e suas formas de pensar Astronomia*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oliveira H. R. (2012) *Argumentação no ensino de ciências: o uso de analogias como recurso para a construção do conhecimento*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Oliveira K. S. (2015) *O ensino por investigação: construindo possibilidades na formação continuada do professor de ciências a partir da ação-reflexão*. Disser-

tação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Pimenta S. G. (2005, set./dez.) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3): 521-539.

Resolução n. 7, de 18 dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 243, seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018, p. 49.

UFSC. (2014) Planetário da UFSC recebe apoio do CNPq para projeto junto a escolas. *Notícias da UFSC*, Comunidade. https://noticias.ufsc.br/2014/01/planetario-da-ufsc-recebe-apoio-do-cnpq-para-projeto-junto-a-escolas/

Fecha de envío: 17/08/2020

Fecha de aprobación: 20/10/2020



Divulgação da ciência na escola através do estudo da cárie dentária

Propagation of science at schools through the study of dental cavity

Lina Naomi Hashizume
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Docente do Departamento de Odontologia Preventiva e Social
lhashizume@yahoo.com

Thalya Gabriela Moraes Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmica do curso de Odontologia
thalya23va@gmail.com

Nelso Alfeu da Rosa Motta Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmico do curso de Odontologia
nelso.jr@hotmail.com

Natália Bregalda Rossoni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmica do curso de Odontologia
nataliarossoni14@gmail.com

Ekaterine Brito Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmica do curso de Odontologia
ekaterinebmachado@gmail.com

Júlia Mariana dos Santos Jornada
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmica do curso de Odontologia
juliajornada@hotmail.com

Mayara de Oliveira Pacheco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Acadêmica do curso de Odontologia
mayaraolipacheco@gmail.com

RESUMO

A divulgação da ciência nas escolas contribui para aumentar o interesse e o senso crítico dos estudantes e professores em face do conhecimento científico. O objetivo deste projeto foi divulgar ciência nas escolas por meio do tema: cárie dentária. O público-alvo foi composto por estudantes e professores do ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre, RS. O projeto promoveu atividades lúdico-educativas abordando temas relacionados à cárie dentária e associando-os aos conteúdos de disciplinas curriculares do segmento escolar. Foram realizadas também atividades de capacitação para os professores, visando a formação de multiplicadores dos conteúdos abordados com os estudantes. O projeto aumentou o interesse pelo conhecimento científico, promovendo saúde dentro do ambiente escolar. Os acadêmicos participantes vivenciaram diferentes realidades e exerceram seus papéis de divulgadores da ciência, fazendo a integração entre extensão, pesquisa e ensino.

Palavras-chave: Divulgação da ciência, Escola, Cárie dentária.

ABSTRACT

The dissemination of science in schools contributes to increase the interest and critical sense in students and teachers regarding scientific knowledge. The objective of this project was to disseminate science in schools using the theme of dental cavities. The target audience was composed of schoolchildren and teachers of elementary education in the public system in Porto Alegre, RS. The project carried out ludic-educational activities addressing themes related to dental cavities and associated with the contents of the students' curricular subjects. Training activities were also carried out for teachers in order to train disseminators of the content addressed to the students. The project increased interest in scientific knowledge promoting health within the school environment. The academics participating in the project experienced different realities and exercised their roles as disseminators of science, integrating extension, research and teaching.

Keywords: Dissemination of Science, School, Dental caries.

INTRODUÇÃO

A divulgação científica é uma atividade complexa à qual os conhecimentos científicos são disponibilizados de forma acessível à população para que essa possa utilizá-los no seu cotidiano e em tomadas de decisão. A divulgação científica tem como preceito fundamental a busca pela socialização de informações científicas e tecnológicas, visando incluir a população na produção e compartilhamentos de saberes e conhecimentos (Mateus & Gonçalves, 2012).

Ter acesso aos conhecimentos científicos é um direito de todo cidadão. Porém, uma parcela significativa da população no mundo tem dificuldades de acesso a esse tipo de informação. Nesse contexto, a escola possui um papel muito importante na promoção da educação científica, auxiliando o aluno na construção de conhecimentos, habilidades e valores necessários às tomadas de decisões sobre questões que o afetam, relacionadas à sociedade. Isso exige ter acesso à informação e, também, saber processá-la e ressignificá-la, ou seja, uma formação a qual possibilita uma adequada apropriação da informação (Boa Esperança et al., 2014).

O presente estudo traz um relato das experiências vivenciadas através do projeto de extensão "Ciência na escola: entendendo a cárie dentária", da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse projeto de extensão é vinculado ao programa da universidade intitulado "Programa Ciência na Sociedade: Ciência na Escola".

Como tema para a divulgação científica na escola foi escolhida a cárie dentária. Embora a prevalência desta em adolescentes e crianças brasileiros esteja diminuindo (Brasil, 2012), ainda assim é considerada a doença da cavidade bucal mais prevalente na população, afetando por volta de 40 a 55% das crianças em idade escolar (Carteri et al., 2019).

A abordagem desse tema nas escolas é uma forma também de estimular hábitos saudáveis e preventivos a fim de evitar a manifestação da doença tanto em estudantes quanto em professores.

Portanto, o objetivo do projeto de extensão foi divulgar o conhecimento científico sobre o tema: cárie dentária dentro do ambiente escolar de maneira acessível e divertida, promovendo saúde bucal, favorecendo a construção do conhecimento científico e a capacidade crítica dos alunos e professores.

METODOLOGIA

A equipe responsável pelo projeto de extensão foi composta por seis acadêmicos da Faculdade de Odontologia e uma professora do Departamento de Odontologia Preventiva e Social da UFRGS.

O projeto de extensão foi realizado em seis escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Porto Alegre, RS. Previamente, as escolas foram contatadas e convidadas a participarem da ação. Após os

contatos, foram realizadas reuniões com a direção e com os professores para poder, assim, organizar a logística e as turmas nas quais seriam realizadas as atividades.

O público-alvo do projeto foram os estudantes das turmas de quarto e quinto anos do ensino fundamental de cada uma das seis escolas e seus respectivos professores. Cada turma foi visitada quatro vezes; uma visita por semana para a realização das atividades planejadas pela equipe. Em cada visita, um tema diferente foi abordado e desenvolvido pelo grupo de extensionistas junto aos estudantes.

Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Atividades sendo realizadas no ambiente escolar pelo grupo de extensionistas do projeto













Na primeira visita, o tema desenvolvido foi a anatomia da cavidade bucal. Foram discutidas com os alunos questões relacionadas aos conhecimentos pré-existentes sobre os seus próprios dentes, a saliva, a língua e outros tecidos moles da boca. Os acadêmicos confeccionaram, para essa atividade, um cartaz que esquematizava a boca e suas estruturas anatômicas através de peças que se encaixavam. Por meio desse cartaz, foram realizadas atividades interativas com participação dos alunos, resgatando os conhecimentos que eles já tinham adquirido nas disciplinas de Ciências (partes da boca) e Matemática (brincadeira de somar e subtrair o número de dentes de leite e permanentes), introduzindo também, através de perguntas, novas informações.

Na segunda visita à turma, foi trabalhado o tema microbiologia bucal e sua relação com a cárie dentária. Para tornar a atividade mais atrativa e instigante foram coletadas amostras de saliva da cavidade bucal de alguns alunos. Colhido o material, foi realizado, no laboratório da Faculdade de Odontologia, o cultivo dos micro-organismos em placas com meio de cultura específico. Após o crescimento dos micro-organismos nas placas, os acadêmicos voltaram às escolas e realizaram a atividade prevista. Nessa visita, os alunos puderam observar os micro-organismos que habitam suas bocas. Foram realizadas atividades relacionadas ao papel desses organismos na saúde bucal. Novamente, durante as atividades, os acadêmicos tentaram resgatar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos em disciplinas escolares para mostrar que eles já tinham um conhecimento científico que devia ser aprimorado com novas observações de experimentos, como o de microbiologia.

Em uma terceira visita, os acadêmicos utilizaram o tema da alimentação escolar saudável. Abordaram a questão de alimentos saudáveis que são importantes para a manutenção de um organismo sadio, além de destacar a importância das escolhas saudáveis durante o lanche escolar. Muitos alunos

levam lanches de casa, mesmo a escola fornecendo a merenda escolar. Foi abordado também o prejuízo causado pelo consumo excessivo de alimentos açucarados para a saúde bucal em geral. Os acadêmicos utilizaram, para esta atividade, uma maquete (de confecção própria), mostrando a quantidade de açúcar contida em vários tipos de alimentos, muitos desses presentes na rotina dos escolares. Novamente são resgatadas as informações que os alunos já desenvolveram nas disciplinas escolares antes de se introduzir novas informações.

Na quarta e última visita às turmas, foi trabalhado o tema: bons hábitos de higiene bucal para prevenir a cárie dentária, na qual os acadêmicos extensionistas promoveram atividades de práticas de higiene utilizando macromodelos de cavidade bucal nos quais os alunos puderam praticar a escovação dos dentes corretamente e aprender como passar o fio dental. Mais uma vez, os alunos foram questionados sobre como realizam a sua higiene bucal e se esta está correta. Nesse último encontro, foi realizado um jogo de perguntas e respostas a fim de retomar todos os conhecimentos desenvolvidos durante o projeto.

Ressalta-se a importância do papel do professor da turma, pois ele será o multiplicador das informações desenvolvidas durante as visitas. Portanto, era sempre solicitado ao professor que participasse das atividades e que reforçasse as informações durante suas aulas com a turma. Além disso, uma atividade de capacitação com os professores foi realizada ao final das atividades com os alunos. Percebeu-se que os professores tinham muitos questionamentos e informações equivocadas a respeito de temas relacionados à cárie dentária e a doenças da cavidade bucal.

A fim de avaliar a fixação dos conhecimentos trabalhados, foi aplicado um questionário simples com questões relacionadas à cárie dentária e aos temas desenvolvidos durante o projeto. O mesmo questionário foi aplicado no início da primeira visita e ao final da última para avaliar o impacto do projeto. O progresso no conhecimento dos alunos sobre cárie foi surpreendente. Todos eles fixaram informações sobre as causas da doença e sobre formas de prevenção dessa. Espera-se que esse desenvolvimento reflita-se em mudanças de hábitos e, consequentemente, na redução da prevalência de cárie nesta população.

O projeto também foi avaliado pela direção e pelos professores das escolas visitadas. Na avaliação, houve um consenso sobre a importância e o impacto desse no ambiente escolar. Sendo assim, foi solicitado aos acadêmicos que o projeto fosse conduzido em outras turmas das escolas. Alguns professores relataram mudanças de hábitos comportamentais, como: "os alunos passaram a trazer suas escovas e pastas de dentes para a escola e começaram a escovar seus dentes logo após o horário do lanche".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação científica ganha destaque assumindo o papel de transmitir à população, de forma dinâmica e simples, o conhecimento científico. O presente

projeto desenvolveu, através de uma abordagem acessível, lúdica e instigante, o tema cárie dentária a alunos do ensino fundamental e seus professores.

O impacto das ações desenvolvidas no projeto é difícil de ser verificado a curto prazo, pois o conhecimento adquirido deve se refletir em mudanças para a aquisição de hábitos mais saudáveis no ambiente escolar e familiar.

O projeto pretende continuar divulgando o conhecimento sobre cárie dentária, aumentando o interesse do público pelo conhecimento científico e promovendo saúde aos indivíduos. O projeto de extensão também fez a integração entre a extensão, a pesquisa e o ensino por meio da participação dos acadêmicos extensionistas que vivenciaram diferentes realidades e aprenderam a interagir com o público-alvo, exercendo o seu papel de divulgador da ciência produzida na academia.

REFERÊNCIAS

Boa Esperança, C. R., Filomeno, C. E. S., & Lage, D. A. (2014). Divulgação científica no ambiente escolar: uma proposta a partir do uso de mídias digitais. *Revista de Ensino de Biologia*, 1(7), 1582–1591 (Disponível em: docplayer.com.br/10692536-Divulgacao-cientifica-no-ambiente-escolar-uma-proposta-a-partir-do-uso-de-midias-digitais.html)

Brasil, Ministério da Saúde. (2012). *Pesquisa Nacional de Saúde Bucal*, Brasília, DF, (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pesquisa_nacional_saude_bucal.pdf).

Carteri, M. T. et al. (2019). Fatores associados à experiência de cárie e qualidade de vida relacionada à saúde bucal em escolares. *Revista da Faculdade de Odontologia de Passo Fundo*, 24(2), 242–249. (Disponível em: https://doi.org/10.5335/rfo.v24i2.10445)

Mateus, W. D., Gonçalves, C. B. (2012). Discutindo a divulgação científica: o discurso e as possibilidades de divulgar ciência na internet. *Revista Areté*, 5(9), 29–43. (Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/45)

Data de submissão: 18/10/2020

Data de aceite: 26/01/2021



Divulgación de la ciencia en la escuela a través del estudio de la caries dental

Propagation of science at schools through the study of dental cavity

Lina Naomi Hashizume
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Docente del Departamento de Odontología Preventiva e Social
lhashizume@yahoo.com

Thalya Gabriela Moraes Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académica del curso de Odontología
thalya23va@gmail.com

Nelso Alfeu da Rosa Motta Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académico del curso de Odontología
nelso.jr@hotmail.com

Natália Bregalda Rossoni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académica del curso de Odontología
nataliarossoni14@gmail.com

Ekaterine Brito Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académica del curso de Odontología
ekaterinebmachado@gmail.com

Júlia Mariana dos Santos Jornada
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académica del curso de Odontología
juliajornada@hotmail.com

Mayara de Oliveira Pacheco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Académica del curso de Odontología
mayaraolipacheco@gmail.com

RESUMEN

La divulgación de la ciencia en las escuelas contribuye a incrementar el interés y sentido crítico de estudiantes y docentes con respecto al conocimiento científico. El objetivo de este proyecto fue difundir la ciencia en las escuelas utilizando el tema de la caries dental. El público objetivo estuvo compuesto por escolares y profesores de escuelas primarias de la escuela pública de Porto Alegre, RS. El proyecto realizó actividades lúdico-educativas abordando temas relacionados con la caries dental asociados a los contenidos de las asignaturas curriculares de los estudiantes. También se realizaron actividades de formación para docentes con el fin de formar multiplicadores de los contenidos dirigidos a los alumnos. El proyecto aumentó el interés en el conocimiento científico que promueve la salud en el entorno escolar. Los académicos participantes en el proyecto vivieron distintas realidades y ejercieron su rol de divulgadores de la ciencia, integrando extensión, investigación y docencia.

Palabras clave: Difusión de la ciencia, Escuelas, Caries dental.

ABSTRACT

The dissemination of science in schools contributes to increase the interest and critical sense in students and teachers regarding scientific knowledge. The objective of this project was to disseminate science in schools using the theme of dental cavities. The target audience was composed of schoolchildren and teachers of elementary education in the public system in Porto Alegre, RS. The project carried out ludic-educational activities addressing themes related to dental cavities and associated with the contents of the students' curricular subjects. Training activities were also carried out for teachers in order to train disseminators of the content addressed to the students. The project increased interest in scientific knowledge promoting health within the school environment. The academics participating in the project experienced different realities and exercised their roles as disseminators of science, integrating extension, research and teaching.

Keywords: Dissemination of Science, School, Dental caries.

INTRODUCCIÓN

La divulgación científica es una actividad compleja a través de la cual los conocimientos científicos son cedidos de manera accesible a la población para que pueda utilizarlos en su cotidiano y en sus decisiones. Esta divulgación tiene como precepto fundamental la búsqueda por la socialización de informaciones científicas y tecnológicas, buscando insertar la población en la producción e intercambio de saberes y conocimientos (Mateus & Gonçalves, 2012).

Tener acceso a los conocimientos científicos es un derecho de todo ciudadano. No obstante, una parte significativa de la población en el mundo tiene dificultades para acceder a ese tipo de información. En ese contexto, la escuela tiene un rol muy importante en la promoción de la educación científica, ayudando al alumno en la construcción de conocimientos, habilidades y valores necesarios a las decisiones acerca de cuestiones que lo afectan, relacionadas a la sociedad. Se hace necesario tener acceso a la información y, también, saber comprenderla y darle nuevo significado, o sea, una formación que permita una adecuada apropiación de la información (Boa esperança et al., 2014).

El presente estudio relata las vivencias experimentadas a través del proyecto de extensión "Ciência na escola: entendendo a cárie dentária" (Ciencia en la escuela: entendiendo la caries dental), de la Facultad de Odontología de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ese proyecto de extensión está vinculado al programa de la universidad llamado "Programa Ciência na Sociedade: Ciência na Escola" (Programa Ciencia en la Sociedad: Ciencia en la Escuela).

El tema elegido para la divulgación científica en la escuela fue la caries dental. A pesar de que su presencia en adolescentes y niños brasileños esté decreciendo (Brasil, 2012), aún así es considerada la enfermedad de la cavidad bucal más predominante en la población, afectando alrededor de 40 a 55% de los niños en edad escolar (Carteri et al., 2019).

El enfoque de ese tema en las escuelas es una manera también de estimular hábitos sanos y preventivos con el objetivo de evitar la manifestación de la enfermedad tanto en estudiantes como en profesores.

Por lo tanto, el proyecto de extensión tiene por propuesta divulgar el conocimiento científico acerca del tema: caries dental dentro del ambiente escolar de manera accesible y entretenida, fomentando salud bucal, favoreciendo la construcción del conocimiento científico y la capacidad crítica de los alumnos y profesores.

METODOLOGÍA

El equipo responsable por el proyecto de extensión fue compuesto por seis académicos de la Facultad de Odontología y una profesora del Depar-

tamento de Odontologia Preventiva e Social (Departamento de Odontología Preventiva y Social) de la UFRGS.

El proyecto de extensión fue realizado en seis escuelas de enseñanza fundamental de la red pública de enseñanza de la ciudad de Porto Alegre, RS. Previamente, las escuelas fueron contactadas e invitadas a participar de la acción. En seguida a los contactos, se realizaron reuniones con su dirección y con sus profesores de manera a organizar la logística y las clases en las cuales serían realizadas las actividades.

El público-objetivo del proyecto fue el de estudiantes de las clases de cuarto y quinto años de la enseñanza fundamental de cada una de las seis escuelas y sus respectivos profesores. Cada clase fue visitada cuatro veces; una visita por semana para la realización de las actividades planeadas por el equipo. Cada visita trató de un tema diferente, que fue desarrollado por el grupo de extensionistas junto a los estudiantes.

Imágenes 1, 2, 3, 4, 5 y 6
Actividades realizadas en el ambiente escolar por el grupo de extensionistas del proyecto.













En la primera visita, el tema desarrollado fue la anatomía de la cavidad bucal. Cuestiones relacionadas a los conocimientos previos sobre sus propios dientes, la saliva, la lengua y otros tejidos blandos de la boca fueron debatidas con los alumnos. Los académicos hicieron, para esta actividad, un cartel que indicaba la boca y sus estructuras anatómicas a través de piezas que se encajaban. Por medio de ese cartel, se realizaron actividades interactivas con participación de los alumnos, rescatando los conocimientos que ellos ya tenían a partir de las asignaturas de Ciencias (partes de la boca) y Matemática (juego de sumar y restar el número de dientes de leche y permanentes), introduciendo también, a través de preguntas, nuevas informaciones.

En una segunda visita a los alumnos, fue trabajado el tema microbiología bucal y su relación con la caries dental. Con el objetivo de que la actividad fuera más atractiva y estimulante, fueron recogidas muestras de saliva de la cavidad bucal de algunos de los alumnos. Recogido el material, fue realizado, en el laboratorio de la Facultad de Odontología, el cultivo de los microorganismos en placas con medio de cultura específico. Luego del crecimiento de los microorganismos en las placas, los académicos volvieron a las escuelas y concluyeron la actividad prevista. En esa visita, los alumnos pudieron observar los microorganismos que viven en sus bocas. Fueron realizadas actividades relacionadas a la acción de esos organismos en la salud bucal. Una vez más, durante las actividades, los académicos intentaron rescatar los conocimientos ya adquiridos por los alumnos en asignaturas escolares para enseñarles que ya tenían un conocimiento científico que debería ser desarrollado con nuevas observaciones de experimentos, como el de microbiología.

En una tercera visita, los académicos trabajaron el tema de la alimentación escolar sana. Ellos plantearon la cuestión de alimentos saludables que son importantes para la manutención de un organismo sano, además de destacar la

importancia de las elecciones saludables durante la merienda escolar. Muchos alumnos llevan merienda desde sus casas, aun cuando la escuela la suministra. Fue planteado también el tema de los daños causados por el consumo excesivo de alimentos azucarados para la salud bucal en general. Los académicos utilizaron, para esta actividad, una maqueta (hecha por ellos mismos), enseñando la cantidad de azúcar en varios tipos de alimentos, muchos de ellos presentes en la rutina de los estudiantes. Una vez más se han rescatado las informaciones que los alumnos han desarrollado en asignaturas escolares anteriores, antes de traerles nuevas informaciones.

En la cuarta y última visita a las clases, se ha trabajado el tema "buenos hábitos de higiene bucal para la prevención de la caries dental", en el cual los académicos extensionistas han promovido actividades de prácticas de higiene a través de la utilización de macro modelos de cavidad bucal en los cuales los alumnos pudieron practicar el cepillado de los dientes correctamente y aprender como pasar hilo dental. Una vez más, los alumnos fueron consultados acerca de como realizan su higiene bucal y si lo hacen de manera correcta. En este último encuentro, fue realizado un juego de preguntas y respuestas con el objetivo de retomar todos los conocimientos desarrollados durante el proyecto.

Se resalta la importancia de la función del profesor de la clase, pues él será el multiplicador de las informaciones desarrolladas durante las visitas. Por lo tanto, era siempre solicitado al profesor que participara de las actividades y que reforzara las informaciones durante sus clases con los alumnos. Fue posible notar que los profesores tenían muchas dudas e informaciones equivocadas con respecto a temas relacionados a la caries dental y a las enfermedades de la cavidad bucal.

Con el objetivo de evaluar el aprendizaje de los conocimientos trabajados, los alumnos deberían responder a un cuestionario sencillo, con preguntas relacionadas a la caries dental y a los temas desarrollados durante el proyecto. El progreso en el conocimiento de los alumnos acerca de la caries fue sorprendente. Todos ellos lograron fijar las informaciones acerca de las causas de la enfermedad y de las formas de su prevención. Se espera que ese desarrollo se refleje en cambios de hábitos y, consecuentemente, en la disminución de la prevalencia de caries en esta población.

El proyecto también fue evaluado por la dirección y por los profesores de las escuelas visitadas. En esta evaluación hubo un consenso sobre la importancia y el impacto de ese proyecto en el ambiente escolar. Así, fue solicitado a los académicos que el proyecto fuera conducido a otras clases de las escuelas. Algunos profesores relataron cambios de hábitos comportamentales, como "los alumnos pasaron a traer sus cepillos de dientes y pasta dental para la escuela y empezaron a cepillarse los dientes después de la hora de la merienda".

CONSIDERACIONES FINALES

La divulgación científica ha ganado destaque al tomar el papel de transmitir a la población, de una forma dinámica y sencilla, el conocimiento científico. El presente proyecto desarrolló, a través de un abordaje accesible, lúdico y estimulante, el tema caries dental a los alumnos de la enseñanza fundamental y a sus profesores.

Es difícil verificar a corto plazo el impacto de las acciones desarrolladas en el proyecto, pues el conocimiento adquirido debe reflejarse en cambios para la absorción de hábitos más sanos en el ambiente escolar y familiar.

El proyecto desea continuar divulgando el conocimiento sobre caries dental, aumentando el interés del público por el conocimiento científico y promoviendo salud a las personas. El proyecto de extensión también hizo la integración entre extensión, investigación y enseñanza por medio de la participación de los académicos extensionistas que experimentaron diferentes realidades y aprendieron a interactuar con el público-objetivo, asumiendo su papel de divulgador de la ciencia producida en la academia.

REFERENCIAS

Boa Esperança, C. R., Filomeno, C. E. S., & Lage, D. A. (2014). Divulgação científica no ambiente escolar: uma proposta a partir do uso de mídias digitais. *Revista de Ensino de Biologia*, 1(7), 1582–1591 (Disponible en: docplayer.com.br/10692536-Divulgacao-cientifica-no-ambiente-escolar-uma-proposta-a-partir-do-uso-de-midias-digitais.html)

Brasil, Ministério da Saúde. (2012). *Pesquisa Nacional de Saúde Bucal*, Brasília, DF, (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pesquisa_nacional_saude_bucal.pdf).

Carteri, M. T. et al. (2019). Fatores associados à experiência de cárie e qualidade de vida relacionada à saúde bucal em escolares. *Revista da Faculdade de Odontologia de Passo Fundo*, 24(2), 242–249. (Disponible en: https://doi.org/10.5335/rfo.v24i2.10445)

Mateus, W. D., Gonçalves, C. B. (2012). Discutindo a divulgação científica: o discurso e as possibilidades de divulgar ciência na internet. *Revista Areté*, 5(9), 29–43. (Disponible en: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/45)

Fecha de envío: 18/10/2020

Fecha de aprobación: 26/01/2021


SONY

A formação e a profissão: a experiência extensionista de uma exposição fotográfica sobre a docência

Training and profession: the extensionist experience of a photographic exhibition on teaching

Renato Sarti
Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
renatosarti.eefd@gmail.com

Milene Glauce Domingos Costa
Licencianda em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
miglauce@hotmail.com

Carlos Patrick Rebelo da Silva
Especialista em Educação Física Escolar pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
carlospatrickcontato@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar um relatório da ação de extensão "Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias". A experiência foi desenvolvida no âmbito do projeto de extensão "EEFD Baixada" e realizada em um contexto de formação de professores, o curso de licenciatura em Educação Física. A exposição tem o objetivo de valorizar a prática e a reflexão docente, garantindo espaço para que professores de Educação Física escolar e licenciandos possam dialogar e expor suas fotografias e experiências pedagógicas. Com a avaliação da ação, foi possível a estruturação de duas notas reflexivas, que apontaram para as discussões acerca da diversidade da carreira docente e para a importância da profissão dentro da formação inicial.

Palavras-chave: Formação docente, Rrofissão docente, Fotografia.

ABSTRACT

This paper aims to present a report on the extension action "Photographic Exhibition Physical Education and Teaching Profession: scenarios, arguments and trajectories". The experience was developed within the scope of the "EEFD Baixada" extension project and carried out in a context of teacher education, the Physical Education degree course. The exhibition aims to enhance teaching practice and reflection, ensuring space for school Physical Education teachers and undergraduates to dialogue and expose their photographs and pedagogical experiences. With the evaluation of the action, it was possible to structure two reflective notes, which pointed out the discussions for the diversity of the teaching career and for the importance of the profession within the initial teacher education.

Keywords: Teacher education, Teaching profession, Photography.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema de grande atenção em vários âmbitos de nossa sociedade e tem contado com inúmeros olhares desenvolvidos por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Desde o início do século XX, a universidade tem assumido a responsabilidade de preparar os docentes para o exercício e desenvolvimentos de suas carreiras profissionais (Saviani, 2009).

A extensão universitária brasileira também começa a surgir no início do último século e experimenta um crescimento significativo no decorrer das décadas seguintes, quando alcança sua constitucionalização e a curricularização (Rocha, 1995; Gadotti, 2017).

Desse modo, no contexto do projeto de extensão "EEFD Baixada", o presente trabalho tem o objetivo de apresentar um relatório de uma ação de extensão desenvolvida em um contexto de formação de professores, o curso de licenciatura em Educação Física. Intitulada "Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias", a referida experiência foi desenvolvida em diálogo com os conceitos de entre-lugar (Nóvoa, 2017), terceiro espaço (Zeichner, 2010) e o ciclo de vida profissional (Huberman, 1995).

O texto está organizado em três partes. A primeira traz uma breve apresentação dos referenciais teóricos que embasam a proposta. Em seguida, são descritas as etapas metodológicas de desenvolvimento da ação de extensão. E, finalmente, por meio das expressões dos interlocutores, são rascunhadas algumas notas reflexivas sobre a avaliação da exposição fotográfica**.**

FORMAÇÃO, PROFISSÃO E AS ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE

A formação de professores no país é um desafio desenhado e enfrentado desde as primeiras escolas normais do século XIX, passando pelas primeiras experiências formativas em nível superior e, durante esses quase duzentos anos, vem sendo considerada um dos principais pilares para desenvolvimento da educação brasileira (Fávero, 2006; Saviani, 2009; Freitas, 2018). Ao analisar o contexto atual da formação de professores, Diniz-Pereira (2019) aponta para alguns desafios, como a superação de uma formação "apostilada" e afastada da realidade concreta. Tal sinalização ganha correspondência no trabalho de Gatti (2016, p. 168), que denuncia a "ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos". Desse modo, a autora tensiona para uma formação cultural básica do professor e, sobretudo, seu acesso aos conhecimentos do sistema e da realidade escolar. Em compêndio, espera-se "uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino" (Diniz-Pereira, 2019).

O imperativo de construir conexões entre a universidade e a escola mobilizaram também os trabalhos de António Nóvoa e Kennedy Zeichner, que denunciam a incidência de sistemas de formação de professores operando dentro de uma lógica tradicional e funcionando com evidente desconexão entre as estruturas da formação universitária e a estrutura escolar. Desse modo, Nóvoa (2017) define o entre-lugar como um espaço híbrido, marcado pela articulação entre universidade, escola e políticas públicas, abandonando as ideias de aplicação ou "glorificação da prática". O autor empreende o desenho de uma casa comum, onde seria possível congregar os vários sujeitos envolvidos no processo educacional e profissional.

No mesmo caminho, Zeichner (2010) aponta para uma emergente mudança epistemológica da formação de professores e destaca a criação do terceiro espaço como uma saída para a superação do modelo de formação baseado na aplicação. A construção do terceiro espaço é delineada pelo autor como os cruzamentos das fronteiras dessas instituições e sugere a mudança estrutural dos papéis dos professores universitários e da educação básica, seja na aproximação do primeiro à realidade escolar, seja na atuação do segundo na dinâmica curricular da formação acadêmica do professor.

Outro aspecto fundamental para este trabalho é a discussão do desenvolvimento profissional do professor e de sua carreira. A carreira docente apresenta-se como um processo construído historicamente e pode ser compreendida pela lente de análise de Huberman (1995), que propõe uma pesquisa com professores secundários e faz emergir algumas etapas. Tais etapas não se apresentam com a pretensão de classificar os professores ou estipular uma taxinomia da vida do professor. O autor preocupa-se em "compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse ensino" (Huberman, 1995, p. 34), ou seja, direciona seu olhar para os fatores que atravessam as trajetórias dos profissionais da educação. Dessa forma, para o autor, a vida profissional do professor está dividida em fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

A entrada na carreira configura-se como uma fase de "descobertas" e "sobrevivência", ou seja, apresenta-se como sendo uma fase de "choque com a realidade" e confronto do licenciando com a complexidade da atuação profissional. Huberman (1995) destaca que as oportunidades de descobrir estão relacionadas à nova condição do professor e à posição de responsabilidade pelo processo educacional, ou seja, sentir-se um profissional e ser reconhecido pelos colegas de profissão como tal. Sobre a fase de estabilização, no aspecto pedagógico, o autor enfatiza o sentimento, por parte do professor, de pertença a um corpo profissional. A independência é uma característica também assinalada, pois revela a maior autonomia do docente diante do processo educativo e, principalmente, a sensação de crescimento em sua competência pedagógica. Em suma, configura-se como um momento de buscar a consolidação na carreira.

A etapa de diversificação é marcada pela busca do docente por novos desafios, novas ideias e novos compromissos. Destaca-se como uma fase de investimento na carreira e, principalmente, de questionamentos sobre o seu desempenho profissional, sendo, como Huberman (1995) sublinha, um momento de "pôr-se em questão". O autor destaca ainda a intensa participação desses professores nos espaços coletivos, comprometendo-se com novos projetos e novos desafios. No entanto, na fase da serenidade, a experiência acumulada durante toda a carreira possibilita uma conduta mais tênue do professor frente à sala de aula, mobilizando seus conhecimentos para compreender os cenários e situações apresentadas. É uma etapa de menos ativismo e as respostas aos novos desafios já não são as mesmas das etapas anteriores. O autor destaca um determinado distanciamento em relação à profissão e, de certa forma, um hiato etário entre professor e aluno.

E, finalmente, a fase de desinvestimento, que é destacada por Huberman (1995) como um momento de mudança de foco, quando o professor passaria a preocupar-se mais com outras dimensões da vida. Entretanto, o autor destaca algumas lacunas no entendimento dessa etapa com os profissionais da educação e sinaliza para a necessidade de outras pesquisas com esses sujeitos. Contudo, é fundamental ressaltar que as fases que constituem o ciclo de vida profissional, de Huberman, apesar de organizarem-se dentro de uma cronologia, podem encontrar descompassos entre tempo e determinantes. Exemplificando, docentes podem perpassar fases de serenidade, estando cronologicamente na fase esperada de estabilização.

Em compêndio, esta seção dá luz para alguns conceitos fundamentais para a estruturação do trabalho em tela, pois contribui para situar o lugar da escola e da profissão da formação inicial de professores, além de apresentar determinantes do ciclo de vida profissional do docente. Desse modo, espera-se que o terceiro espaço de Zeichner (2010) e o entre-lugar de Nóvoa (2017) emoldurem as experiências extensionistas apresentadas no presente artigo.

A EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA "EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFISSÃO DOCENTE: CENÁRIOS, ENREDOS E TRAJETÓRIAS"

Esta seção busca apresentar o contexto de produção, as etapas metodológicas e as características principais da ação de extensão "Exposição Fotográfica Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias". A presente exposição tem o objetivo de valorizar a prática e a reflexão docente, garantindo espaço para que professores de Educação Física escolar e licenciandos possam dialogar e expor suas fotografias e experiências pedagógicas.

O contexto é o projeto de extensão "EEFD Baixada: Autonomia e Construção de Conhecimento", que tem como objetivo geral a criação de espaços formativos e de aproximação entre universidade e escola. O referido projeto desenha-se em três (3) eixos de trabalho: Formação Docente; Divulgação Científica; e Ensino da Educação Física. A ação de extensão dialoga, sobretudo, com o eixo de Formação Docente, dedicando-se à criação de cenários de debate, formação e valorização da Profissão Docente em Educação Física.

A primeira etapa da ação, o processo de idealização e elaboração da mostra, iniciou-se no final de 2016, com a colaboração do grupo de trabalho do eixo de formação do projeto de extensão EEFD Baixada. O segundo momento contou com o convite a alguns professores para a participação como expositores e, de imediato, foram enviadas as primeiras fotografias. Foram solicitadas, preferencialmente, fotografias com os respectivos professores em ação pedagógica com seus alunos no "chão da escola" e foi identificado que muitos docentes não tinham o hábito de registrar suas aulas por meio de fotografias. Foram enviadas aproximadamente 100 (cem) fotografias, com a contribuição de 55 (cinquenta e cinco) professores, sendo selecionadas 46 (quarenta e seis) entre elas. A seleção das fotos atendeu a dois critérios: boa qualidade de resolução do material e retratar situações pedagógicas na educação básica.

Figura 1

Certificação dos professores expositores



Fonte: acervo do projeto EEFD Baixada

A terceira etapa, a montagem final do acervo, definiu as 46 (quarenta e seis) fotografias, com a contribuição de 33 (trinta e três) professores-expositores, sendo 20 (vinte) professores e 13 (treze) professoras. Os docentes-expositores se encontravam em diferentes fases da carreira, de licenciandos atuantes em

projetos até professores com mais de trinta anos de profissão. O acervo continha fotos de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro e até de outro estado da federação, mais especificamente, Rio Grande do Sul. Os professores -expositores atuavam em diferentes redes de ensino (Rede Municipal, Estadual e Federal). A grande maioria veio dos professores do Município de Duque de Caxias, onde o Projeto "EEFD Baixada" tem as suas principais parcerias do eixo de ensino da Educação Física. Notou-se que as práticas pedagógicas expostas nas obras apresentavam os conteúdos da cultura corporal: Esporte, Dança, Ginástica, Esportes Radicais, Jogos e Lutas.

Figura 2

Abertura da Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias



Fonte: acervo do projeto EEFD Baixada

Sobre a quarta etapa, a exposição propriamente dita, foi realizada no período de 16 de novembro a 15 de dezembro, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ). A mostra contou com um *banner* explicativo que resumia o objetivo do trabalho e o enredo da disposição das fotografias, que contava com uma sequência de desenvolvimento da carreira docente. Desse modo, as fotografias foram colocadas em ordem cronológica de permanência de atuação na educação básica. No final do corredor da mostra, ficou disponível um livro de impressões onde os visitantes poderiam expressar as suas opiniões por meio de uma frase, texto, ideia, sugestão, desenho ou ilustração.

NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A RECEPÇÃO DA EXPOSIÇÃO: AS IMPRESSÕES DOS INTERLOCUTORES

A exposição fotográfica ficou exposta durante um mês no corredor das salas de aula da Escola de Educação Física da UFRJ. Com uma comunidade estimada de mais duas mil pessoas, a instituição foi o cenário direto de intervenção e, sobretudo, de protagonismo dos trinta e três professores-expositores. Dessa forma, para a avaliação dos diálogos tecidos por essa ação de extensão, foram retomados os relatos dispostos no livro de impressões. Com a análise, foi possível estruturar duas notas sobre as impressões manifestadas no caderno da mostra: a diversidade da carreira docente e a profissão dentro da formação.

Figura 3

Destaque para o livro de impressões



Destaque para o livro de impressões
Fonte: acervo do projeto EEFD Baixada

A primeira nota desenha-se com o diálogo com determinadas impressões e o seu destaque à diversidade na carreira, dialogando com o ciclo de vida profissional do professor, expressado por Huberman (1995) e, de certa forma, com o diálogo profissional como fator primordial nos espaços de formação e nos primeiros anos de exercício docente, destacado por Nóvoa (2009). Os dois conceitos fazem parte da etapa de idealização da exposição fotográfica e, consequentemente, estão refletidos na sua organização, onde a disposição das fotos seguiu a ordem crescente de tempo de profissão. Nesse sentido, entende-se que a exposição parece ter contribuído com esse diálogo, por envolver

professores em formação, professores iniciantes e docentes com carreiras já consolidadas, como assinalado no depoimento abaixo:

"Ver diferentes professores em fases distintas da carreira atuando na Educação Básica, atinge de forma positiva os futuros docentes e os atuais". (Impressão 12)

Ainda sobre a profissão docente, algumas impressões demonstram o reconhecimento do trabalho exposto, com o destaque para o apontamento do termo "chão da escola", fazendo referência ao espaço da prática pedagógica e de construção dos saberes no ambiente escolar.

"Parabéns pelo empenho a todos os professores e professoras que lutam cotidianamente por um mundo melhor no chão da escola". (Impressão 01)

"O que mais me impressiona nas fotos é a forma como cada um dos professores luta pela qualidade do Ensino Público. E ao fazer isso, instigam outros a fazerem o mesmo. Que vocês sigam sendo professores determinados a valorizar a EF Escolar e o papel da escola na formação de cidadãos". (Impressão 03)

O verbo "lutar" aparece na impressão 03 e reconhece o conjunto da exposição como um espaço de valorização do que tem sido produzido na escola e, consequentemente, nas texturas da profissão docente. As características levantadas pela etapa de diversificação de Huberman (1995) parecem dialogar com esse apontamento expresso pelos interlocutores, pois sinaliza para os desafios colocados na carreira, sobretudo, a valorização da educação básica e da Educação Física escolar.

A segunda nota reflete sobre o reconhecimento da profissão dentro da formação inicial de professores. Sobre as contribuições para a formação, uma fala ganha destaque ao apontar para a troca de saberes da experiência. Dessa forma, o comentário acaba por tematizar uma discussão muito importante para a formação docente, os saberes construídos por eles nas suas práticas profissionais.

"Acredito que é um espaço enriquecedor para a EEFD essa troca de saberes da experiência". (Impressão 07)

Em compêndio, um depoimento curto e que consegue sublinhar duas importantes instâncias da formação: a instituição e os saberes dos professores da educação básica. A conexão desses dois espaços é tema central dos trabalhos mais recentes sobre a formação de professores (Diniz-Pereira, 2019; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2010). Dessa forma, para Nóvoa (2009), a formação docente deve integrar a profissão, reconhecendo o lugar dos professores da educação básica na formação dos futuros docentes da educação básica.

As notas reflexivas destacadas nesta seção contribuem diretamente com o processo de avaliação da ação, provocando a retomada do objetivo da ação de extensão e, como contexto de desenvolvimento, os objetivos do projeto de extensão EEFD Baixada. A exposição fotográfica surgiu com a finalidade central de valorizar a profissão docente, sublinhando o processo de ação/reflexão docente e as diversas etapas da carreira dos professores. Desse modo, foi possível

identificar na primeira nota reflexiva o reconhecimento, por parte dos interlocutores, da multiplicidade da carreira docente.

Entretanto, é no mergulho do objetivo do projeto de extensão EEFD Baixada, base para a exposição, que é possível entender as discussões trabalhadas na segunda nota reflexiva, ou seja, a aproximação entre a profissão e a formação docente. Para um projeto, que busca a criação de espaços de formação em interlocução entre universidade/escola, é exequível pensar com António Nóvoa e reivindicar o protagonismo do professor da educação básica na formação inicial dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

Diniz-Pereira, J. E. (2019). A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: Diniz-Pereira, J. E.; Zeichner, K. *Formação de Professores S.A.: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, 28, p. 17-36. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28 Acesso em: 07 jul. 2020.

Freitas, H. C. L. (2018) 30 anos da Constituição – avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 12 (24), p. 511-527. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf.

Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: Para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gatti, B. A. (2016) Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, 1(2), p. 161-171. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto.

Nóvoa, A. (2017, out./dez) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 47 (166), p.1106-1133. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf.

Nóvoa, A. (2009, set-dez). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350.

Rocha, R. M. G. (1995). A trajetória da Extensão Universitária no Brasil. In: Brasil. *Perfil da extensão universitária no Brasil*. Brasília: MEC/SESu.

Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14 (40), p. 142-155. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e

universidade. *Revista Educação*, 35 (3), p. 479-504. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424.

Data de submissão: 05/01/2020

Data de aceite: 11/02/2021


YASHICA
YASHICA LENS
2000
ML 50mm 1:1.9 c
MADE IN JAPAN
FX-3 SUPER

Formación y profesión: la experiencia extensionista de una exposición fotográfica sobre la enseñanza

Training and profession: the extensionist experience of a photographic exhibition on teaching

Renato Sarti
Técnico en Asuntos Educativos de la Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
renatosarti.eefd@gmail.com

Milene Glauce Domingos Costa
Profesoranda en Educación Física de la Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
miglauce@hotmail.com

Carlos Patrick Rebelo da Silva
Experta en Educación Física Escolar por el Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
carlospatrickcontato@outlook.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar un informe de la acción de extensión "Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias" ("Exposición Fotográfica Educación Física y Profesión Docente: escenarios, tramas y trayectorias"). La experiencia se desarrolló en el ámbito del proyecto de extensión "EEFD Baixada" y fue llevado a cabo en un contexto de capacitación docente, el curso de profesorado de Educación Física. La exposición tiene como objetivo valorar la práctica y la reflexión docente, garantizando espacio para que los maestros de Educación Física de las escuelas y estudiantes de graduación puedan dialogar y exponer sus fotografías y experiencias pedagógicas. Con una evaluación de la acción, fue posible estructurar dos notas reflexivas, que señalaron para discusiones sobre la diversidad de la carrera docente y la importancia de la profesión dentro de la formación inicial.

Palabras clave: Formación del profesorado, Profesión docente, Fotografía.

ABSTRACT

This paper aims to present a report on the extension action "Photographic Exhibition Physical Education and Teaching Profession: scenarios, arguments and trajectories". The experience was developed within the scope of the "EEFD Baixada" extension project and carried out in a context of teacher education, the Physical Education degree course. The exhibition aims to enhance teaching practice and reflection, ensuring space for school Physical Education teachers and undergraduates to dialogue and expose their photographs and pedagogical experiences. With the evaluation of the action, it was possible to structure two reflective notes, which pointed out the discussions for the diversity of the teaching career and for the importance of the profession within the initial teacher education.

Keywords: Teacher education, Teaching profession, Photography.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores ha sido un tema de gran atención en diversos ámbitos de nuestra sociedad y ha tenido innumerables miradas desarrolladas por medio de acciones de enseñanza, investigación y extensión. Desde el inicio del siglo XX, la universidad se ha hecho cargo de preparar a los docentes para el ejercicio y desarrollo de sus carreras profesionales (Saviani, 2009).

La extensión universitaria brasileña también aparece al principio del último siglo y experimenta un crecimiento significativo en el transcurso de las décadas siguientes, cuando logra su constitucionalización y la planificación de estudios (Rocha, 1995; Gadotti, 2017).

De esa manera, en el contexto del proyecto de extensión *"EEFD Baixada"*, el presente estudio tiene como objetivo presentar un informe de una acción de extensión desarrollada en un contexto de formación de profesores, el curso de profesorado en Educación Física. Titulada "*Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias*" ("Exposición Fotográfica Educación Física y Profesión Docente: escenarios, tramas y trayectorias"), la dicha exposición fue desarrollada en diálogo con los conceptos de entre lugar (Nóvoa, 2017), tercer espacio (Zeichner, 2010) y el ciclo de vida profesional (Huberman, 1995).

El texto está organizado en tres partes. La primera trae una corta presentación de las referencias teóricas que sustentan la propuesta. Luego, se describen los pasos metodológicos de desarrollo de la acción de extensión. Y, finalmente, por medio de las expresiones de los interlocutores, son bosquejadas algunas notas reflexivas sobre la evaluación de la exposición fotográfica.

FORMACIÓN, PROFESIÓN Y LAS ETAPAS DE LA CARRERA DOCENTE

La formación de profesores en el país es un desafío diseñado y enfrentado desde las primeras escuelas normales del siglo XIX, pasando por las primeras experiencias de formación en nivel superior y, a lo largo de estos casi doscientos años ha sido considerada uno de los principales pilares para el desarrollo de la educación brasileña (Fávero, 2006; Saviani, 2009; Freitas, 2018). Al analizar el contexto actual de la formación de profesores, Diniz-Pereira (2019) apunta para algunos desafíos, como la superación de una formación desde "apostillas" y alejada de la realidad concreta. Tal señalización coincide en el trabajo de Gatti (2016, p. 168), que denuncia la "ausencia de una perspectiva de contexto social y cultural y del sentido social de los conocimientos". De ese modo, la autora busca una formación cultural básica del docente y, sobre todo, su acceso al conocimiento del sistema y de la realidad escolar. En compendio, se espera

"una fuerte articulación de las universidades con los sistemas educativos" (Diniz-Pereira, 2019).

El imperativo de construir conexiones entre la universidad y la escuela movilizaron también los trabajos de António Nóvoa e Kennedy Zeichner, que denuncian la incidencia de sistemas de formación docente que operan dentro de una lógica tradicional y funcionando con obvia desconexión entre las estructuras de la formación universitaria y la estructura escolar. De ese modo, Nóvoa (2017) define el entre lugar como un espacio híbrido, señalado por la articulación entre universidad, escuela y políticas públicas, abandonando las ideas de aplicación o "glorificación de la práctica". El autor emprende el diseño de una casa común, donde sería posible reunir los varios sujetos involucrados en el proceso educativo y profesional.

En el mismo camino, Zeichner (2010) apunta para un emergente cambio epistemológico de la formación de profesores y destaca la creación del tercer espacio como una salida para la superación del modelo de formación basado en la aplicación. La construcción del tercer espacio es delineado por el autor como los cruces fronterizos de esas instituciones y sugiere el cambio estructural de los roles de los profesores universitarios y de la enseñanza básica, sea en la aproximación del primer a la realidad escolar, sea en la actuación del segundo en la dinámica del plan de estudios de la formación académica del profesor.

Otro aspecto clave para este trabajo es la discusión del desarrollo profesional del profesor y de su carrera. La carrera docente se presenta como un proceso construido históricamente y puede entenderse por medio de la lente de análisis de Huberman (1995), que propone una investigación con profesores de la secundaria y hace emerger algunas etapas. Tales etapas no se presentan con la pretensión de clasificar a los profesores o estipular una taxonomía de la vida del profesor. El autor se preocupa en "comprender mejor el destino profesional de los profesores, así como los determinantes de esta enseñanza" (Huberman, 1995, p. 34), o sea, dirige su mirada hacia los factores que atraviesan las trayectorias de los profesionales de la educación. De esa manera, para el autor, la vida profesional del profesor se divide en fases: ingreso en la carrera, estabilización, diversificación, serenidad y desinversión.

El ingreso en la carrera se configura como una fase de "descubrimientos" y "supervivencia", o sea, se presenta como una fase de "el impacto de la realidad" y confrontación del graduando con la complejidad de la actuación profesional. Huberman (1995) destaca que las oportunidades de descubrir están relacionadas a la nueva condición del profesor y a la posición de responsabilidad por el proceso educativo, o sea, sentirse un profesional y ser reconocido por los compañeros como tal. Sobre la fase de estabilización, en el aspecto pedagógico, el autor enfatiza el sentimiento, por parte del profesor, de pertenecer a un cuerpo profesional. La independencia es una característica también marcada, porque revela la mayor autonomía del docente frente al proceso educativo y, principalmente, el sentimiento de crecimiento en su competencia pedagógica. En resumen, es un momento para buscar la consolidación en la carrera.

La etapa de diversificación es marcada por la búsqueda del docente por nuevos desafíos, nuevas ideas y nuevos compromisos. Se destaca como una fase de inversión en la carrera y, principalmente, de cuestionamientos sobre su rendimiento profesional, siendo, como Huberman (1995) subraya, un momento de "cuestionarse a sí mismo". El autor también destaca la intensa participación de esos profesores en los espacios colectivos, comprometiéndose con nuevos proyectos y nuevos desafíos. Sin embargo, en la fase de la serenidad, la experiencia acumulada a lo largo de la carrera permite una conducta más tenue del docente frente al aula, movilizando sus conocimientos para comprender los escenarios y situaciones presentadas. Es una etapa de menos activismo y las respuestas a los nuevos desafíos ya no son las mismas de la etapas anteriores. El autor destaca un determinado distanciamiento en relación a la profesión y, de cierta manera, una diferencia de edad entre profesor y alumno.

Y, por fin, la fase de inversión, que es destacada por Huberman (1995) como un momento de cambio de enfoque, cuando el profesor se preocuparía más con otras dimensiones de la vida. Sin embargo, el autor destaca algunas lagunas en el entendimiento de esa etapa con los profesionales de la educación y señala la necesidad de otras investigaciones con esos sujetos. Todavía, es fundamental destacar que las fases que constituyen el ciclo de vida profesional de Huberman, a pesar de estar organizadas dentro de una cronología, pueden encontrar desajustes entre el tiempo y los determinantes. Ejemplificando, los docentes pueden pasar por fases de serenidad, estando cronológicamente en la fase esperada de estabilización.

En compendio, esta sección ofrece luz para algunos conceptos fundamentales para la estructuración del trabajo, pues contribuye para localizar el lugar de la escuela y de la profesión de la formación inicial de profesores, además de presentar determinantes del ciclo de vida profesional del docente. De esa manera, se espera que el tercer espacio de Zeichner (2010) y el entre lugar de Nóvoa (2017) enmarquen las experiencias de extensión presentadas en el presente artículo.

LA EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA "EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFISSÃO DOCENTE: CENÁRIOS, ENREDOS E TRAJETÓRIAS"

Esta sección busca presentar el contexto de producción, las etapas metodológicas y las características principales de la acción de extensión "*Exposição Fotográfica Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias*" ("Exposición Fotográfica Educación Física y Profesión Docente: escenarios, tramas y trayectorias"). La presente exposición tiene el objetivo de valorar la práctica y

la reflexión docente, garantizando espacio para que profesores de Educación Física escolar y graduandos del profesorado puedan dialogar y exponer sus fotografías y experiencias pedagógicas.

El contexto es el proyecto de extensión "*EEFD Baixada: Autonomia e Construção de Conhecimento*" ("EEFD Baixada: Autonomía y Construcción de Conocimiento"), que tiene como objetivo general la creación de espacios formativos y de aproximación entre universidad y escuela. El mencionado proyecto está diseñado en tres (3) ejes de trabajo: Formación Docente; Divulgación Científica; y Enseñanza de la Educación Física. La acción de extensión dialoga, sobre todo, con el eje de Formación Docente, dedicándose a la creación de escenarios de debate, formación y valoración de la Profesión Docente en Educación Física.

La primera etapa de la acción, el proceso de idealización y elaboración de la muestra, empezó en el final de 2016, con la colaboración del grupo de trabajo del eje de formación del proyecto de extensión "*EEFD Baixada*". El segundo momento contó con una invitación a algunos profesores para la participación como expositores, e inmediatamente, fueron enviadas las primeras fotografías. Fueron solicitadas, preferencialmente, fotografías con los respectivos profesores en acción pedagógica con sus alumnos en el "suelo de la escuela" y se identificó que muchos docentes no tenían la costumbre de registrar sus clases a través de fotografías. Fueron enviadas aproximadamente 100 (cien) fotografías, con la contribución de 55 (cincuenta y cinco) profesores, siendo seleccionadas 46 (cuarenta y seis) entre ellas. La selección de las fotos cumplió con dos criterios: buena calidad de resolución del material y retratar situaciones pedagógicas en la enseñanza básica.

Figura 1

Certificación de los profesores expositores



F

Fuente: colección del proyecto "EEFD Baixada"

La tercera etapa, el montaje final de la colección, definió las 46 (cuarenta y seis) fotografías, con la contribución de 33 (treinta y tres) profesores-expositores, siendo 20 (veinte) profesores y 13 (trece) profesoras. Los docentes-expositores estaban en distintas fases de la carrera, desde graduandos en el profesorado actuantes en proyectos hasta profesores con más de treinta años de profesión. La colección contenía fotos de diferentes regiones del Estado de Rio de Janeiro y hasta de otro estado de la federación, más específicamente, Rio Grande do Sul. Los profesores-expositores actuaban en distintas redes de enseñanza (Red Municipal, Estadual y Federal). La gran mayoría vino de los profesores del municipio de Duque de Caxias, donde el proyecto "*EEFD Baixadas*" tiene sus principales parcerias del eje de enseñanza de la Educación Física. Se notó que las prácticas pedagógicas expuestas en las obras presentaban los contenidos de la cultura corporal: Deporte, Danza, Gimnasia, Deportes extremos, Juegos y Luchas.

Figura 2

Apertura de la "Exposição Fotográfica Educação Física e Profissão Docente: cenários, enredos e trajetórias"



Fuente: colección del proyecto "EEFD Baixada"

Sobre la cuarta etapa, la exposición en sí, fue realizada en el período del 16 de noviembre al 15 de diciembre, en la Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ). La muestra contó con un *banner* explicativo el cual resumía el objetivo del trabajo y la trama de la colocación de las fotografías, que tenía una secuencia de desarrollo de la carrera docente. Así, las fotografías se colocaron en orden cronológico de permanencia del actuación en la educación básica. Al final de la sala de exposiciones, se dispuso de un libro de impresiones donde los visitantes podían expresar sus opiniones a través de una frase, texto, idea, sugerencia, dibujo o ilustración.

NOTAS REFLEXIVAS SOBRE LA RECEPCIÓN DE LA EXPOSICIÓN: LAS IMPRESIONES DE LOS INTERLOCUTORES

La exposición fotográfica fue expuesta a lo largo de un mes en el pasillo de las aulas de la Escola de Educação Física da UFRJ. Con una comunidad estimada de más de dos mil personas, la institución fue escenario directo de intervención y, sobre todo, de protagonismo de los treinta y tres profesores-expositores. De esa manera, para la evaluación de los diálogos tejidos por esa acción de extensión, se retomaron los informes proporcionados en el libro de impresiones. Con el análisis, fue posible estructurar dos notas acerca de las impresiones manifestadas en el cuaderno de la colección: la diversidad de la carrera docente y la profesión dentro de la formación.

Figura 3

Resalto para el libro de impresiones



Fuente: colección del proyecto "EEFD Baixada"

La primera nota está basada en el diálogo con ciertas impresiones y su énfasis en la diversidad de carreras, dialogando con el ciclo de vida profesional del profesor, expresado por Huberman (1995) y, de alguna manera, con el diálogo profesional como factor primo en los espacios de formación y en los primeros años de ejercicio docente, destacado por Nóvoa (2009). Los dos conceptos son parte de la etapa de idealización de la exposición fotográfica y, en consecuencia, se reflejan en su organización, donde la disposición de las fotos siguió el orden creciente del tiempo de profesión. En ese sentido, se comprende que la exposición pudo contribuir con ese diálogo, por involucrar profesores en

formación, profesores iniciantes y docentes con carreras consolidadas, como marcado en la declaración a continuación:

"Ver diferentes profesores en distintas fases de la carrera actuando en la Enseñanza Básica, *alcanza positivamente a los futuros docentes y a los actuales". (Impresión 12)*

Aún acerca de la profesión docente, algunas impresiones demuestran el reconocimiento del trabajo expuesto, con el énfasis en la designación del término "suelo de la escuela", refiriéndose al espacio de la práctica pedagógica y de construcción de los saberes en el ambiente escolar.

"Felicitaciones por el esfuerzo a todos los profesores y profesoras que luchan diariamente por un mundo mejor en el suelo de la escuela". (Impresión 01)

"Lo que más me impresiona en las fotos es la manera como cada uno de los profesores lucha por la calidad de la Educación Pública. Y al *hacer eso, instan a otros a hacer lo mismo. Que ustedes sigan siendo profesores determinados a valorar la Educación* Física Escolar y *el papel de la escuela en la formación de los ciudadanos". (Impresión 03)*

El verbo "luchar" aparece en la impresión 03 y reconoce el conjunto de la exposición como un espacio de valoración de lo que ha sido hecho en la escuela y, en consecuencia, en las texturas de la profesión docente. Las características planteadas por la etapa de diversificación de Huberman (1995) parecen dialogar con ese punto expresado por los interlocutores, ya que señala los desafíos que se plantean en la carrera, sobre todo, la valorización de la enseñanza básica y la Educación Física escolar.

La segunda nota reflexiona sobre el reconocimiento de la profesión dentro de la formación inicial de profesores. Sobre las contribuciones para la formación, una colocación ha ganado destaque al apuntar para el cambio de saberes de la experiencia. De esa manera, el comentario tematiza una discusión muy importante para la formación docente, los saberes construidos por ellos en sus prácticas profesionales.

"Creo que es un espacio enriquecedor para la EEFD ese cambio de saberes de la experiencia". (Impresión 07)

En compendio, un corto testimonio y que logró subrayar dos importantes instancias de la formación: la institución y los conocimientos de los profesores de la enseñanza básica. La conexión de eses dos espacios es tema central de los trabajos más recientes acerca de la formación de profesores (Diniz-Pereira, 2019; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2010). Así, para Nóvoa (2009), la formación docente debe integrar la profesión, reconociendo el lugar del docente de educación básica en la formación de los futuros docentes de la educación básica.

Las notas reflexivas resaltadas en esta sección contribuyen directamente con el proceso de evaluación de la acción, provocando la reanudación del objetivo de la acción de extensión y, como contexto de desarrollo, los objetivos del proyecto de extensión "*EEFD Baixada*". La exposición fotográfica surgió con la finalidad central de valorar la profesión docente, subrayando el proceso de acción/reflexión docente y las diversas etapas de la carrera de los profesores.

Así, fue posible identificar en la primera nota reflexiva el reconocimiento, por parte de los interlocutores, de la multiplicidad de la carrera docente.

Todavía, es en la profundización del objetivo del proyecto de extensión EEFD Baixada, base para la exposición, que es posible comprender las discusiones trabajadas en la segunda nota reflexiva, o sea, la aproximación entre la profesión y la formación docente. Para un proyecto, que busca la creación de espacios de formación en interlocución entre universidad/escuela, es factible pensar con António Nóvoa y reivindicar el rol del docente de educación básica en la formación inicial de los futuros docentes.

REFERENCIAS

Diniz-Pereira, J. E. (2019). A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: Diniz-Pereira, J. E.; Zeichner, K. *Formação de Professores S.A.: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, 28, p. 17-36. Disponible en: https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28 Acceso en: 07 jul. 2020.

Freitas, H. C. L. (2018) 30 anos da Constituição – avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 12 (24), p. 511-527. Disponible en: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf.

Gadotti, M. (2017). *Extensão Universitária: Para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gatti, B. A. (2016) Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, 1(2), p. 161-171. Disponible en: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto.

Nóvoa, A. (2017, out./dez) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 47 (166), p.1106-1133. Disponible en: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf.

Nóvoa, A. (2009, set-dez). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350.

Rocha, R. M. G. (1995). A trajetória da Extensão Universitária no Brasil. In: Brasil. *Perfil da extensão universitária no Brasil*. Brasília: MEC/SESu.

Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14 (40), p. 142-155. Disponible en: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e

universidade. *Revista Educação*, 35 (3), p. 479-504. Disponible en: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424.

Data de submissão: 05/01/2020

Data de aceite: 11/02/2021

UGA

A reinvenção da extensão universitária em tempos de pandemia: "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" on-line

The reinvention of university extension in times of pandemic: "The Educational Space for Mother and Baby Care" online

Vanessa Cristina de Vasconcelos Grossi
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Tecnologia no Espaço Hospitalar – Mestrado Profissional (PPGSTEH/UNIRIO) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: vanessavgrossi@edu.unirio.br

Cristiane Rodrigues da Rocha
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: cristiane.r.rocha@unirio.br

Leila Rangel da Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: leila.cuidadocultural@gmail.com

Inês Maria Meneses dos Santos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: inesmeneses@gmail.com

Ana Paula Assunção Moreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Enfermagem – Mestrado em Enfermagem (PPGENF/UNIRIO) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: anapaulamoreira13@hotmail.com

Márcia Neves Barbosa
Hospital Universitário Gaffrée e Guinle. Enfermeira no Hospital Universitário Gaffrée e Guinle da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: marcianeves75@gmail.com

Carolina Siciliano da Luz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduanda em Enfermagem na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: carolstar_3@yahoo.com.br

Beatriz Valim Egito do Amaral
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduanda em Enfermagem na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: beavalim15@gmail.com

RESUMO

A pandemia da COVID-19 demandou transformações marcantes para o ensino, pesquisa e extensão universitárias, entre elas, a necessidade de interrupção das atividades presenciais até então realizadas. Dessa forma, levando-se em consideração a grande capacidade de difusão de informações das ferramentas digitais, além da imprescindibilidade de manter a responsabilidade social da universidade com a comunidade, foram idealizadas estratégias para dar continuidade, em regime remoto, ao projeto de extensão "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê". Sendo assim, este relato aborda as experiências da criação do blog "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" e da roda de conversa sobre métodos contraceptivos, que visaram preservar a ligação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a educação em saúde da comunidade, o desenvolvimento de novas competências na formação de discentes e docentes, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias semelhantes de extensão universitária.

Palavras-chave: Extensão, Gestação, Parto, Pós-parto, Recém-nascido.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic resulted in significant transformations for university teaching, research and extension, due to the interruption of face-to-face activities carried out up to the moment. Thus, taking into account the digital tools' great capacity to disseminate information, in addition to the need of maintaining the university's social responsibility with the community, strategies were devised to remotely carry on with the activities of the extension project "The Educational Space for Mother and Baby Care". Therefore, this report addresses the experiences of creating the blog "The Educational Space for the Care of Mother and Baby", and the conversation circle on contraceptive methods. These experiences aimed to preserve the link between teaching, research and extension, contributing to the community's health education, the development of new competences in the training of students and teachers, as well as to provide support for the development of similar university extension strategies.

Keywords: Extension; Gestation; Childbirth; Post childbirth; Newborn.

INTRODUÇÃO

A COVID-19 foi a primeira grande pandemia na era das redes sociais, o que promoveu a rápida distribuição de informações em grande escala e em tempo real pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que incluem a internet, as redes sociais e os aplicativos (Palácio; Takenami, 2020).

Dessa forma, as TDIC vêm se tornando importantes aliados da Saúde Pública, contribuindo para minimizar a disseminação da doença e para a ampla divulgação de informações, ao permitirem um maior alcance das práticas de educação em saúde para diferentes grupos populacionais (Mian; Khan, 2020).

As TDIC se converteram em instrumento de "informoterapia", propiciando a e-saúde (*e-health*), que constitui um compromisso de pensamento global em rede para melhorar os cuidados de saúde a nível local, regional e mundial (Marcano et al., 2015).

Por outro lado, a facilidade de criação, acesso e divulgação de informações nas mídias digitais também possibilita a propagação de conhecimentos duvidosos e não confiáveis (*fake news*), fenômeno chamado de "infodemia", uma pandemia paralela à da COVID-19, que dificulta os esforços da ciência e agrava a pandemia da COVID-19, sendo alvo de combate constante pela Organização Mundial de Saúde (Arroyo-Sánches; Paredes; Vallejos, 2020).

A extensão universitária possui, nesse contexto, grande relevância como fonte confiável de conhecimento, sobretudo para a área da saúde, em especial a enfermagem, além de se configurar como importante agente do estabelecimento do compromisso social da universidade com a sociedade, por meio da junção de pesquisa, ensino e extensão entre discentes e docentes, e da interface com a comunidade, em um processo contínuo e mútuo de ensino -aprendizagem, configurando-se como estratégia fundamental para a difusão das práticas de educação em saúde (Marques, 2020).

Porém, o período de pandemia da COVID-19 impôs a necessidade de isolamento social e a restrição de contato entre docentes, discentes e comunidade, o que levou à reflexão: "Como manter o alcance dos objetivos dos projetos de extensão universitária?".

Dessa forma, considerando o estabelecimento de uma sociedade em rede e o grande potencial de disseminação de informações das TDIC, as ferramentas digitais foram escolhidas como o meio principal para manter o elo entre a universidade, os discentes, os docentes e a comunidade.

Além disso, o desconhecimento dos possíveis efeitos da COVID 19 no contexto da saúde materno-infantil, o frequente surgimento de novas elucidações sobre a doença, as dificuldades de realização de pesquisas amplas sobre o tema e a inclusão de gestantes e puérperas nos grupos de risco para a doença pelo Ministério da Saúde causaram maior preocupação dos profissionais de saúde com a atenção à saúde da mulher e do recém-nascido. Esses fatores

geraram dúvidas, incertezas e receios entre tentantes (aquelas que estão tentando engravidar), gestantes e puérperas (Brasil, 2020a).

As práticas de educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal, a partir de orientações e informações qualificadas sobre a gestação, o parto, o puerpério e os cuidados com o recém-nascido, são fundamentais para que se minimizem os anseios e medos e se promova um ambiente saudável para a adaptação física e emocional da mulher e de sua família durante esse período (Tostes; Seidl, 2016).

Nesse sentido, o projeto de extensão "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê (EECMB)", da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), criado em 2010, que desenvolvia atendimentos e ações educativas presenciais para gestantes e seus familiares no Hospital Universitário Gaffrée e Guinle e no Hospital Maternidade Carmela Dutra – com a participação de docentes e discentes de enfermagem, bem como outros profissionais de saúde –, transformou suas atividades anteriormente presenciais, em remotas.

Para tanto, optou-se por utilizar ferramentas digitais como *site* no formato de *blog*, a rede social Instagram® e a plataforma de conferência Google Meet® para roda de conversas, a fim de manter as atividades realizadas pelo projeto e a continuidade da educação em saúde para as mulheres e suas famílias.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Desenvolvimento do *blog* "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê"

A partir da necessidade de dar prosseguimento às ações de educação em saúde, ofertando orientações e informações qualificadas baseadas em evidências científicas, troca de experiências pessoais e profissionais entre discentes, docentes e comunidade, e de compartilhar a construção de conhecimentos, foi idealizado e criado um *blog* no sistema WordPress®, denominado "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê", disponível desde março de 2020 no endereço eletrônico: https://cuidadomaeebebe.com/.

Em seguida, foi desenvolvido um logotipo para representar o projeto visualmente. O logotipo contém a imagem de uma árvore branca sobre um fundo laranja, com corações que correspondem às várias ramificações do projeto a partir do cuidado integral ao binômio e sua família; abaixo do desenho, incluiu-se a sigla do projeto (EECMB), na primeira linha, e as da UNIRIO e da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (EEAP) na linha inferior (Figura 1).

A escolha do WordPress® para construção do *blog* deveu-se ao fato de a ferramenta possibilitar um amplo alcance e interação entre usuários nacionais e internacionais, por meio de comentários e curtidas, além de ter integração direta com redes sociais como o Facebook®, Instagram® e WhatsApp®.

Os *blogs* são ferramentas importantes, pois permitem a interatividade, a liberdade de expressão e a criação de um espaço dialógico que facilita a apropriação do conhecimento, estimulando a autonomia entre quem os desenvolve e sua população-alvo (Aguiar et al., 2018).

Dessa forma, com os mesmos objetivos do projeto de extensão, o *blog* "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" almeja implementar ações de enfermagem com o intuito de fortalecer o apego (mãe-bebê-família), aumentar a competência da mulher para o seu autocuidado no período puerperal e o cuidado do filho recém-nascido, disponibilizando informações sobre gestação, parto e puerpério para as mulheres e seus familiares de forma *on-line*.

O *blog* tem como participantes discentes da graduação, bolsistas e colaboradores da EEAP/UNIRIO; discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado acadêmico e profissional da UNIRIO; docentes da EEAP/UNIRIO, que criaram e colaboram no projeto de extensão; além de enfermeiras das instituições hospitalares, que sediam o projeto.

No endereço eletrônico do *blog*, já na página de abertura, vê-se a logo e o título do projeto e quatro abas, sendo estas: Página Inicial, Blog, Sobre e Contato, além de exibir os logotipos de parceiros do projeto de extensão. Na Página Inicial observa-se um texto de boas-vindas juntamente ao breve histórico do projeto e seus objetivos. Na segunda aba, Blog, encontram-se todos os artigos publicados, contendo título, textos e imagens de cada tema específico. A terceira aba, Sobre, apresenta as informações sobre as componentes do projeto de extensão (discentes da graduação e mestrado, docentes e enfermeiras) e a quarta aba, Contato, disponibiliza o endereço de *e-mail* do projeto, um formulário para dúvidas e um *link* de integração direta do visitante à página da rede social Instagram® do projeto de extensão (Figura 1).

Figura 1

Página inicial do blog



Fonte: página da internet "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" no WordPress® extraído do endereço eletrônico https://cuidadomaeebebe.com/ em 20 de agosto de 2020.

Os temas abordados no *blog* incluem o desenvolvimento da gestação, cuidados na gestação e aspectos emocionais, parto, pós-parto, cuidados com o recém-nascido e participação paterna no ciclo gravídico-puerperal; e são divulgados, simultaneamente, na página do Instagram® do projeto de extensão.

Para o satisfatório andamento do projeto de extensão em ambiente de *blog*, as postagens são realizadas uma ou duas vezes por mês pelos discentes de graduação e pós-graduação, bolsistas e colaboradores do projeto, sob orientação dos docentes.

Dessa maneira, optou-se por iniciar as publicações do *blog* com os cuidados ao recém-nascido. Atualmente, estão disponíveis nove postagens sobre os seguintes temas: cuidados com o coto umbilical, choro do bebê, como acalmar o bebê pela organização da postura, banho de ofurô, massagens, sons do útero, banho para higiene do bebê recém-nascido, carregadores de bebê, e a divulgação da roda de conversa sobre os métodos contraceptivos.

A partir das estatísticas fornecidas pelo próprio sistema WordPress®, é possível identificar o número de visualizações, curtidas e comentários das postagens desde sua data de publicação, além do quantitativo de visitantes, possibilitando, assim, o acompanhamento do alcance das atividades de educação em saúde à população.

No mês de março de 2020, foram 268 visualizações (264 do Brasil e 4 da Alemanha) e 61 visitantes; em abril, 316 visualizações (310 do Brasil, 5 dos Estados Unidos e 1 da França), 142 visitantes, 3 curtidas e 1 comentário; em maio, 285 visualizações (252 do Brasil, 23 da China, 5 dos Estados Unidos, 4 da Alemanha e 1 da França) e 130 visitantes; em junho, 154 visualizações (147 do Brasil, 2 da Índia, 2 da Alemanha, 1 dos Estados Unidos, 1 da França e 1 da Argentina) e 89 visitantes; no mês de julho foram 131 visualizações (109 do Brasil, 19 da China, 1 da Alemanha, 1 da França e 1 da Finlândia) e 69 visitantes e no mês de agosto até o momento foram 60 visualizações (38 do Brasil, 20 da China, 1 da França e 1 dos Estados Unidos) e 23 visitantes.

Desenvolvimento da roda de conversa sobre métodos contraceptivos

A pandemia da COVID-19 ocasionou impactos negativos na oferta, acesso e utilização dos métodos contraceptivos pela população, devido, principalmente, à impossibilidade de atendimentos ambulatoriais de rotina e à exacerbação das desigualdades socioeconômicas, ainda que o Ministério da Saúde preconize que o acesso à contracepção segura e ao planejamento reprodutivo devem ser garantidos como serviços essenciais (Brasil, 2020b).

Esses impactos, associados à incompreensão dos efeitos da COVID-19 na gestação, geram inseguranças e questionamentos, tornando indispensáveis iniciativas que visem a promoção da saúde e a garantia do planejamento reprodutivo.

Somando a esses fatos, a demanda de informações de discentes da UNIRIO sobre métodos contraceptivos, identificada durante uma apresentação sobre o tema, realizada por uma das docentes idealizadoras do projeto de extensão, elaborou-se uma roda de conversa, que ocorreu em junho de 2020 na plataforma Google Meet®, com duração de 90 minutos. O evento foi divulgado com antecedência nas redes sociais da UNIRIO, para toda a comunidade acadêmica. Para participação, foram solicitadas a manifestação de interesse e inscrição prévia.

A escolha por organizar uma roda de conversa se deu por ser essa uma metodologia de discussão que viabiliza o diálogo democrático alicerçado nas experiências e vivências individuais, permitindo aos participantes expressarem opiniões e reflexões sobre o tema proposto (Dias et al., 2018).

Os participantes da roda de conversa foram aproximadamente 15 discentes da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, que compõem o projeto de extensão; discentes de universidades de outros estados brasileiros; e uma das docentes idealizadoras do projeto de extensão, atuando como mediadora.

A roda de conversa, que ocorreu na plataforma Google Meet®, teve como ponto de partida as perguntas feitas pelos participantes via *chat*, com temas a respeito dos métodos contraceptivos naturais e artificiais e sua eficácia, questões de gênero e sexualidade relacionadas aos métodos contraceptivos, planejamento reprodutivo e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Posteriormente, houve a discussão e a reflexão ampla sobre esses temas, além da interação e do compartilhamento de saberes e vivências entre os discentes e a docente.

CONTRIBUIÇÕES

A pandemia da COVID-19 e a impossibilidade de manter as atividades presenciais do projeto de extensão "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" (EECMB) trouxeram aos discentes de graduação em enfermagem, bolsistas e colaboradores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, enfermeiras e docentes a necessidade de reinventar formas para dar sequência às atividades do projeto de extensão, que propiciam, por meio de informações qualificadas, a educação e a promoção da saúde.

A facilidade de acesso às tecnologias digitais, o amplo potencial de disseminação de informações e a integração da sociedade globalizada em rede tornaram as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) o meio preferencial para a realização das atividades educativas. Nessa perspectiva,

a construção do *blog* intitulado "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" visa contribuir, por meio da interface *on-line*, para o diálogo entre a universidade (discentes, docentes e enfermeiras) e a comunidade, acerca da educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal, proporcionando a autonomia do cuidado à mulher e a sua família a partir do compartilhamento e da construção de conhecimentos e informações qualificadas.

A roda de conversa entre discentes externos e da comunidade acadêmica da UNIRIO e uma das docentes responsáveis pelo projeto de extensão teve o intuito de cooperar para a difusão de informações baseadas em evidências científicas sobre métodos contraceptivos relacionados ao planejamento reprodutivo em um cenário de escassez de acesso a esses, acentuada devido à pandemia da COVID-19.

Essas ações, desenvolvidas remotamente pelo projeto de extensão EECMB, têm o objetivo de garantir a continuidade do elo entre ensino, pesquisa e extensão junto a discentes, docentes e comunidade, fundamentado na construção conjunta de saberes sobre os temas abordados, possibilitando novas competências e habilidades na formação dos discentes, bem como a autonomia para a promoção da saúde a partir da apropriação de conhecimentos pela comunidade.

Ainda nesse sentido, pretende-se gerar subsídios, por meio da explicitação da capacidade de compartilhamento de informações, demonstrada com as atividades remotas do projeto de extensão EECMB, para estimular o desenvolvimento de estratégias semelhantes e o aumento do alcance das ações extensionistas universitárias.

REFERÊNCIAS

Aguiar, A. C. L. (2018) Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde (Reciis)*, 12(2), 220-231. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1301/2209.

Arroyo-Sánchez, A. S.; Paredes, J. E. C.; Vallejos, M. P. C. (2020) Infodemia, la otra pandemia durante la enfermedad por coronavirus 2019. *An Fac med.*, 81(2), 230-233. Disponível em: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/17793/15067.

Brasil. (2020) Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. *Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada.* Brasília. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf.

Brasil. (2020) Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Nota técnica nº 13/2020-COSMU/CGCIVI/DAPES/SAPS/MS.* Recomendações acerca da atenção puerperal, alta segura e contracepção durante a pandemia da COVID-19. Brasília. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/SEI_MS-0014644803-Nota-Te%CC%81cnica-5.pdf.

Dias, E. S. M. *et al*. (2018). Roda de conversa como estratégia de educação em saúde para a enfermagem. *Rev Cuidado é fundamental Online*, 10(2), 379-384. Disponível em: http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/6053/pdf_1.

Marcano, B. J. et al. (2015). Comparison of self-administered survey questionnaire responses collected using mobile apps versus other methods. *Cochrane Database Systematic Revews*, 27(7), 1-115. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26212714.

Marques, G. U. C. (2020). A Extensão universitária no cenário atual da pandemia do COVID-19. *Revista Práticas em Extensão*, 4(1), 42-43. Disponível em: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextesao/article/view/2188.

Mian, A. Khan, S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC Medicine*, 18(1), 1-2. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12916-020-01556-3.

Palácio, M. A. V. Takenami, I. (2020) Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. *Vigilância Sanitária Debate*, 8(2), 10-15. Disponível em: https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530/1147.

Tostes, N. A.; Seidl, E. M. F. (2016). Expectativas de gestantes sobre o parto e suas percepções acerca da preparação para o parto. *Temas Psicologia*, 24(2), 681-693. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200015.

Data de submissão: 31/08/2020

Data de aceite: 30/10/2020



La reinvención de la extensión universitaria en tiempos de pandemia: "El espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé" en línea

The reinvention of university extension in times of pandemic: "The Educational Space for Mother and Baby Care" online

Vanessa Cristina de Vasconcelos Grossi
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estudiante de maestría del Programa de Posgrado en Salud y Tecnologia en el Espacio Hospitalar – Maestría Profesional (PPGSTEH/UNIRIO) de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: vanessavgrossi@edu.unirio.br

Cristiane Rodrigues da Rocha
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Profesora Asociada del Departamento de Enfermería Materno-Infantil de la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: cristiane.r.rocha@unirio.br

Leila Rangel da Silva
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Profesora Asociada del Departamento de Enfermería Materno-Infantil de la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: leila.cuidadocultural@gmail.com

Inês Maria Meneses dos Santos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Profesora Asociada del Departamento de Enfermería Materno-Infantil de la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: inesmeneses@gmail.com

Ana Paula Assunção Moreira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estudiante de Maestría del Programa de Posgrado en Enfermería – Maestría en Enfermería (PPGENF/UNIRIO) de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: anapaulamoreira13@hotmail.com

Márcia Neves Barbosa
Hospital Universitário Gaffrée e Guinle. Enfermera en el Hospital Universitario Gaffrée e Guinle de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: marcianeves75@gmail.com

Carolina Siciliano da Luz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estudiante en Enfermería en la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: carolstar_3@yahoo.com.br

Beatriz Valim Egito do Amaral
Beatriz Valim Egito do Amaral
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estudiante en Enfermería en la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: beavalim15@gmail.com

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 provocó marcadas transformaciones para la docencia, la investigación y la extensión universitarias debido a la interrupción de las actividades presenciales realizadas hasta entonces. Así, teniendo en cuenta la gran capacidad de difusión de información de las herramientas digitales, además de la necesidad de mantener la responsabilidad social de la universidad con la comunidad, se diseñaron estrategias para realizar actividades remotas, dando continuidad al proyecto de extensión "El Espacio Educativo para el cuidado de la madre y del bebé". Por ello, este informe aborda las experiencias de creación del blog "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" (El Espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé) y el círculo de conversación sobre métodos anticonceptivos, que tuvo como objetivo preservar el vínculo entre docencia, investigación y extensión, contribuyendo a la educación en salud comunitaria, el desarrollo de nuevas habilidades en la formación de estudiantes y docentes, además de otorgar subsidios para el desarrollo de estrategias similares de extensión universitaria.

Palabras clave: Extensión; Gestación; Parto; Posparto; Recién nacido.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic resulted in significant transformations for university teaching, research and extension, due to the interruption of face-to-face activities carried out up to the moment. Thus, taking into account the digital tools' great capacity to disseminate information, in addition to the need of maintaining the university's social responsibility with the community, strategies were devised to remotely carry on with the activities of the extension project "The Educational Space for Mother and Baby Care". Therefore, this report addresses the experiences of creating the blog "The Educational Space for the Care of Mother and Baby", and the conversation circle on contraceptive methods. These experiences aimed to preserve the link between teaching, research and extension, contributing to the community's health education, the development of new competences in the training of students and teachers, as well as to provide support for the development of similar university extension strategies.

Keywords: Extension; Gestation; Childbirth; Post childbirth; Newborn.

INTRODUCCIÓN

La COVID-19 fue la primera gran pandemia en la era de las redes sociales, lo que promovió una distribución rápida de informaciones en gran escala y en tiempo real por las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC), que incluyen la internet, las redes sociales y las aplicaciones (Palácio; Takenami, 2020).

De esa manera, las TDIC se están convirtiendo en importantes aliados de la Salud Pública, contribuyendo para minimizar la propagación de la enfermedad y para la amplia difusión de informaciones, al permitir un alcance más amplio de las prácticas de educación sanitaria para diferentes grupos de población (Mian; Khan, 2020).

Las TDIC se han convertido en un instrumento de "informoterapia", proporcionando la e-salud (*e-health),* que constituye un compromiso de pensamiento global en red para mejorar los cuidados de la salud a nivel local, regional y mundial (Marcano et al., 2015).

Por otro lado, la facilidad de creación, acceso y difusión de informaciones en los medios digitales también permite la difusión de conocimientos dudosos y no confiables (*fake news)*, fenómeno llamado de "infodemia", una pandemia paralela a la de la COVID-19, que obstaculiza los esfuerzos científicos y agrava la pandemia de la COVID-19, siendo objeto de constantes combates por parte de la Organización Mundial de la Salud (Arroyo-Sánches; Paredes; Vallejos, 2020).

La extensión universitaria tiene, en ese contexto, gran relevancia como fuente confiable de conocimiento, sobre todo para el área de la salud, en especial la enfermería, además de configurarse como importante agente del establecimiento del compromiso social de la universidad con la sociedad, por medio de la unión de investigación, enseñanza y extensión entre profesores y alumnos, y de la interfaz con la comunidad, en un proceso continuo y mutuo de enseñanza-aprendizaje, configurándose como estrategia fundamental para la diseminación de las prácticas de educación en salud (Marques, 2020).

Sin embargo, el período pandémico de la COVID-19 impuso la necesidad de aislamiento social y la restricción del contacto entre profesores, alumnos y comunidad, lo que llevó a la reflexión: "¿Cómo mantener el alcance de los objetivos de los proyectos de extensión universitaria?".

Por lo tanto, considerando el establecimiento de una sociedad en red y el gran potencial de diseminación de información de las TDIC, las herramientas digitales han sido elegidas como el principal medio para mantener el enlace entre la universidad, los profesores, los alumnos y la comunidad.

Además, el desconocimiento de los posibles efectos de la COVID-19 en el contexto de la salud materno-infantil, la frecuente aparición de nuevas aclaraciones sobre la enfermedad, las dificultades de realización de investigaciones amplias acerca del tema y la inclusión de mujeres embarazadas y puérperas

en los grupos de riesgo para la enfermedad por el Ministerio de la Salud han causado mayor preocupación de los profesionales de salud en relación a la atención de la salud de la mujer y del recién nacido. Estos factores levantaron dudas, incertidumbres y miedos entre "*tentantes*" (mujeres que están tratando de quedarse embarazadas), mujeres embarazadas y puérperas (Brasil, 2020a).

Las prácticas de educación en salud en el ciclo embarazo-puerperal, de las orientaciones e informaciones, calificadas sobre el embarazo, el parto, el puerperio y el cuidado con el recién nacido, son fundamentales para minimizar los anhelos y miedos y promover un ambiente saludable para la adaptación física y emocional de la mujer y su familia durante este período (Tostes; Seidl, 2016).

En ese sentido, el proyecto de extensión "*O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê (EECMB)*" (El Espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé (EECMB)), de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), creado en 2010, que desarrollaba servicios y acciones educativas presenciales para mujeres embarazadas y sus familiares en el Hospital Universitario Gaffrée e Guinle y en el Hospital Maternidad Carmela Dutra - con la participación de profesores y alumnos de enfermería, así como otro profesionales de salud -, transformó sus actividades previamente presenciales, en actividades remotas.

Para ello, se decidió utilizar herramientas digitales como *site* en formato de *blog,* la red social Instragram® y la plataforma de videoconferencia Google Meet® para ruedas de conversación, con el fin de mantener las actividades realizadas por el proyecto y la continuidad de la educación en salud para las mujeres y sus familias.

ACCIONES DESARROLLADAS

Desarrollo del blog "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" (El Espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé)

Partiendo de la necesidad de continuar las acciones de educación para la salud, ofreciendo orientación e información calificada basada en evidencia científica, intercambio de experiencias personales y profesionales entre estudiantes, docentes y la comunidad, y de compartir la construcción de conocimientos, fue idealizado y creado un blog en el sistema WordPress®, llamado *"O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê"* (El Espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé), disponible desde marzo de 2020 en el enlace electrónico: https://cuidadomaeebebe.com/.

Luego, se desarrolló un logo para representar visualmente el proyecto. El logo contiene la imagen de un árbol blanco sobre un fondo naranja, con corazones que corresponden a las diversas ramas del proyecto desde la atención integral al binomio y su familia; debajo del dibujo, se incluyó el acrónimo (EECMB), en la primera línea, y las de la UNIRIO y de la Escuela de Enfermería Alfredo Pinto (EEAP) en la línea inferior (Figura 1).

La elección de WordPress® para construir el *blog* se debió a que la herramienta permite un amplio alcance e interacción entre usuarios nacionales e internacionales, a través de comentarios y "me gusta", además de tener integración directa con redes sociales como Facebook®, Instagram® y WhatsApp®.

Los *blogs* son herramientas importantes, pues permiten la interactividad, la libertad de expresión y la creación de un espacio dialógico que facilita la apropiación del conocimiento, estimulando la autonomía entre quienes lo desarrollan y su población objetivo (Aguiar et al., 2018).

De esa manera, con los mismos objetivos del proyecto de extensión, el *blog "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê"* (El Espacio Educativo para el Cuidado de la Madre y del Bebé) tiene como objetivo implementar acciones de enfermería con el fin de fortalecer el apego (madre-bebé-familia), incrementar la competencia de la mujer para el autocuidado en el puerperio y el cuidado del recién nacido, proporcionando informaciones sobre embarazo, parto y puerperio para la mujer y su familia en línea.

En *blog,* los participantes son estudiantes del grado, becarios y colaboradores de la EEAP/UNIRIO; alumnos de los programas de posgrado *stricto sensu*, maestría académica y profesional de la UNIRIO; profesores de la EEAP/UNIRIO, que crearon y colaboraron en el proyecto de extensión; además de enfermeras de instituciones hospitalarias, que acogen al proyecto.

En la dirección de correo electrónico del *blog,* ya en la página de inicio, se puede ver el logo y el título del proyecto y cuatro pestañas, siendo estas: Página de inicio, Blog, Sobre y Contacto, además de exhibir los logos de los socios del proyecto de extensión. En la "Página de Inicio", se observa un texto de bienvenida junto con la breve historia del proyecto y sus metas. En la segunda pestaña, "*Blog"*, se encuentran todos los artículos publicados, que contienen título, textos e imágenes de cada tema específico. La tercera pestaña, "Sobre", presenta las informaciones sobre los miembros del proyecto de extensión (alumnos del grado y maestría, profesores y enfermeras) y la cuarta pestaña, "Contacto", pone a disposición el correo electrónico del proyecto, un formulario para preguntas y un enlace de integración directa del visitante a la página de la red social Instagram® del proyecto de extensión (Figura 1)

Figura 1

Página de inicio del blog



Fuente: página de la internet "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" en el WordPress® extraído de la dirección de correo electrónico https://cuidadomaee-bebe.com/ en 20 de Agosto de 2020.

Los temas tratados en el blog incluyen el desarrollo del embarazo, la atención durante el embarazo y aspectos emocionales, el parto, posparto, la atención al recién nacido y la participación paterna en el ciclo embarazo-puerperal; y se publican simultáneamente en la página de Instagram® del proyecto de extensión.

Para el avance satisfactorio del proyecto de extensión en un ambiente de *blog*, se realizan publicaciones una o dos veces al mes por estudiantes de grado y posgrado, becarios y colaboradores del proyecto, bajo la orientación de los profesores.

Por lo tanto, se decidió iniciar publicaciones de blog con atención al recién nacido. Actualmente, se encuentran disponibles nueve publicaciones sobre los siguientes temas: cuidado del muñón umbilical, llanto del bebé, cómo calmar al bebé organizando la postura, baños de *ofuro*, masajes, sonidos del útero, baño higiénico del recién nacido, portabebés y la difusión de la rueda de conversación sobre métodos anticonceptivos.

De las estadísticas proporcionadas por el propio sistema WordPress®, es posible identificar el número de visualizaciones, "me gusta" y comentarios en publicaciones desde su fecha de publicación, además del número de visitantes, lo que permite monitorear el alcance de las actividades de educación para la salud a la población.

En Marzo de 2020, hubo 268 visualizaciones (264 de Brasil y 4 de Alemania) y 61 visitantes; en Abril, 316 visualizaciones (310 de Brasil, 5 de Estados Unidos y 1 de Francia), 142 visitantes, 3 "me gusta" y 1 comentario; en Mayo, 285 visualizaciones (252 de Brasil, 23 de China, 5 de Estados Unidos, 4 de Alemania y 1 de Francia) y 130 visitantes; en Junio, 154 visualizaciones (147 de Brasil, 2 de

India, 2 de Alemania, 1 de Estados Unidos, 1 de Francia y 1 de Argentina) y 89 visitantes; en Julio hubo 131 visualizaciones (109 de Brasil, 19 de China, 1 de Alemania, 1 de Francia y 1 de Finlandia) y 69 visitantes y en Agosto hasta el momento hubo 60 visualizaciones (38 de Brasil, 20 de China, 1 de Francia y 1 de Estados Unidos) y 23 visitantes.

Desarrollo de la rueda de conversación sobre métodos anticonceptivos.

La pandemia de la COVID-19 ocasionó impactos negativos en la oferta, acceso y utilización de los métodos anticonceptivos por la población, debido, principalmente, a la imposibilidad de atención ambulatoria de rutina y a la exacerbación de las desigualdades socioeconómicas, aunque el Ministerio de la Salud recomienda que se garantice el acceso a la anticoncepción segura y la planificación reproductiva como servicios esenciales (Brasil, 2020b).

Estos impactos, asociados a la incomprensión de los efectos del COVID-19 durante el embarazo, generan inseguridades y cuestionamientos, haciendo imprescindibles iniciativas que tengan como objetivo promover la salud y garantizar la planificación reproductiva.

Además de estos hechos, a la demanda de información de los estudiantes de UNIRIO sobre métodos anticonceptivos, identificada durante una presentación sobre el tema, realizada por una de las profesoras que creó el proyecto de extensión, se creó una rueda de conversación, que se llevó a cabo en Junio de 2020 en la plataforma Google Meet®, con una duración de 90 minutos. El evento fue anunciado con anticipación en las redes sociales de UNIRIO, para toda la comunidad académica. Para participar, fueron solicitadas las manifestaciones de su interés y registro con anticipación.

La elección de organizar una rueda de conversación se dio por tratarse de una metodología de discusión que posibilita el diálogo democrático a partir de experiencias y vivencias individuales, permitiendo a los participantes expresar opiniones y reflexiones sobre el tema propuesto (Dias et al., 2018).

Los participantes en la rueda de conversación fueron aproximadamente 15 estudiantes de los cursos de pregrado y posgrado, que integran el proyecto de extensión; estudiantes de universidades de otros estados brasileños; y una de las profesoras que creó el proyecto de extensión, actuando como mediadora.

La rueda de conversación, que ocurrió en la plataforma Google Meet®, tuvo como punto de partida las preguntas hechas por los participantes a través del *chat,* con temas sobre los métodos anticonceptivos naturales y artificiales y su efectividad, cuestiones de género y sexualidad relacionadas a los métodos anticonceptivos, planificación reproductiva y prevención de enfermedades sexualmente transmisibles. Posteriormente, hubo una amplia discusión y reflexión

sobre estos temas, además de la interacción y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los alumnos y el docente.

CONTRIBUCIONES

La pandemia de la COVID-19 y la imposibilidad de mantener las actividades presenciales del proyecto de extensión "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" (EECMB) trajeron a los alumnos de grado en enfermería, becarios y colaboradores de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), alumnos de los programas de posgrado *stricto sensu*, enfermeras y profesores la necesidad de reinventar formas de continuar las actividades del proyecto de extensión, que proporcionan, por medio de informaciones calificadas, educación y la promoción de la salud.

La facilidad de acceso a las tecnologías digitales, el amplio potencial de diseminación de informaciones y la integración de la sociedad globalizada en red ha hecho las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) el medio preferencial para la realización de las actividades educativas. En esta perspectiva, la construcción del *blog* titulado "O Espaço Educativo para o Cuidado de Mãe e Bebê" tiene como objetivo contribuir, a través de la interfaz en línea, para el diálogo entre la universidad (alumnos, profesores y enfermeras) y la comunidad, acerca de la educación en salud en el ciclo embarazo-puerperal, proporcionando la autonomía de los cuidados a la mujer y su familia desde el intercambio y de la construcción de conocimiento e informaciones calificadas.

La rueda de conversación entre estudiantes externos y de la comunidad académica de la UNIRIO y una de las profesoras responsables por el proyecto de extensión tuvo la pretensión de cooperar para la difusión de información basada en evidencias científicas sobre métodos anticonceptivos relacionados con la planificación reproductiva en un escenario de escasez de acceso a estos, acentuada por la pandemia de la COVID-19.

Esas acciones, desarrolladas de manera remota por el proyecto de extensión EECCMB, tienen el objetivo de garantizar la continuidad del enlace entre enseñanza, investigación y extensión unido a los alumnos, profesores y comunidad, basado en la construcción conjunta de conocimientos sobre los temas abordados, posibilitando nuevas competencias y habilidades en la formación de los estudiantes, así como la autonomía para la promoción de la salud basada en la apropiación de conocimientos por parte de la comunidad.

Aún en este sentido, se pretende generar subsidios, al hacer explícita la capacidad de intercambio de información, demostrada con las actividades remotas del proyecto de extensión EECMB, para estimular el desarrollo de estrategias similares y aumentar el alcance de las acciones de extensión universitaria.

REFERENCIAS

Aguiar, A. C. L. (2018) Blog como ferramenta educacional: contribuições para o processo interdisciplinar de educação em saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde (Reciis)*, 12(2), 220-231. Disponible en: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1301/2209.

Arroyo-Sánchez, A. S.; Paredes, J. E. C.; Vallejos, M. P. C. (2020) Infodemia, la otra pandemia durante la enfermedad por coronavirus 2019. *An Fac med.*, 81(2), 230-233. Disponible en: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/17793/15067.

Brasil. (2020) Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. *Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada.* Brasília. Disponible en: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf.

Brasil. (2020) Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Nota técnica nº 13/2020-COSMU/CGCIVI/DAPES/SAPS/MS.* Recomendações acerca da atenção puerperal, alta segura e contracepção durante a pandemia da COVID-19. Brasília. Disponible en: : https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/SEI_MS-0014644803-Nota-Te%CC%81cnica-5.pdf.

Dias, E. S. M. *et al*. (2018). Roda de conversa como estratégia de educação em saúde para a enfermagem. *Rev Cuidado é fundamental Online*, 10(2), 379-384. Disponible en: : http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/6053/pdf_1.

Marcano, B. J. et al. (2015). Comparison of self-administered survey questionnaire responses collected using mobile apps versus other methods. *Cochrane Database Systematic Revews*, 27(7), 1-115. Disponible en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26212714.

Marques, G. U. C. (2020). A Extensão universitária no cenário atual da pandemia do COVID-19. *Revista Práticas em Extensão*, 4(1), 42-43. Disponible en: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/praticasemextesao/article/view/2188.

Mian, A. Khan, S. (2020). Coronavirus: the spread of misinformation. *BMC Medicine*, 18(1), 1-2. Disponible en: https://doi.org/10.1186/s12916-020-01556-3.

Palácio, M. A. V. Takenami, I. (2020) Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. *Vigilância Sanitária Debate*, 8(2), 10-15. Disponible en: https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530/1147.

Tostes, N. A.; Seidl, E. M. F. (2016). Expectativas de gestantes sobre o parto e suas percepções acerca da preparação para o parto. *Temas Psicologia*, 24(2), 681-693. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200015.

Fecha de envío: 31/08/2020

Fecha de aprobación: 30/10/2020

A Interfaces - Revista de Extensão da UFMG convida pesquisadoras e pesquisadores envolvidos em pesquisas, projetos e ações extensionistas a submeterem artigos e relatos de experiência para os próximos números.

Os textos deverão ser enviados através do nosso endereço na web, **www.ufmg.br/revistainterfaces**. Nesse site, que contém a versão on-line da revista, estão disponíveis as normas para publicação e outras informações sobre o projeto. Vale ressaltar que os autores poderão acompanhar todo o processo de submissão do material enviado através desse site e que o recebimento de submissões possui fluxo contínuo.

Contato: revistainterfaces@proex.ufmg.br